

O magistério de ensino superior : notas sobre as condições de exercício da profissão¹ **Isabel Lelis (PUC-Rio)²**

Assistimos na última década ao aparecimento de inúmeros trabalhos sobre o tema da profissão docente. Sob a influência de uma literatura internacional que nos chegou a partir da última década, principalmente dos Estados Unidos, Canadá e da Europa, os pesquisadores vem buscando pensar o magistério do ponto de vista das políticas públicas, dos processos de socialização profissional, da formação inicial e continuada, dos saberes docentes, da identidade profissional.

Em que pese o fato da produção nacional ser heterogênea, há um dado que se destaca na análise realizada: a ênfase sobre a profissionalização dos professores da educação básica, e, destes, sobre os das séries iniciais do ensino fundamental. Isto é, ainda são pouco numerosos os estudos sobre o tema da identidade do professor do ensino superior e seus processos de formação e profissionalização.

Em mapeamento realizado nas coletâneas e periódicos, encontramos uma crítica freqüente ao fato dos professores de ensino superior serem despreparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica” (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2003 p.272), sendo um dos fatores explicativos a enorme expansão da educação superior desde a década de 70 no setor privado e o conseqüente aumento do número de docentes (op.cit).

Para Cunha (2004), a crítica vai mais longe ainda pois diante da ampliação do número de estudantes e de instituições de ensino superior, das diferenças entre os cursos, inexistente mecanismo de formação que dê conta das tarefas docentes, sendo o grau superior , o único para o qual não há formação específica para o magistério. Segundo o autor, o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, e de patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas.

Analisando a relação entre pedagogia e docência universitária, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) afirmam ser um simplismo o fato da preparação do docente universitário se resumir a uma única disciplina pedagógica (Didática do ensino superior) em curto período de tempo e restringir-se apenas ao espaço escolar.

No âmbito da LDB, a questão da formação do professor universitário ainda se coloca de forma cartorial, pois considera os cursos de pós graduação *stricto sensu* como os

espaços de preparação para o exercício do magistério superior, tendo as avaliações desencadeadas pelos órgãos governamentais transformado as titulações numa corrida sem precedente.

É nossa intenção, neste texto, analisar quem são os professores que atuam no sistema de ensino superior e, com isso, discutir a heterogeneidade dessa categoria profissional em termos de titulação (nível de formação), tipo de inserção profissional, condições de trabalho. Tal diversidade expressa, na verdade, desigualdades no exercício da profissão, desigualdades essas, historicamente construídas no contexto dos processos de expansão do ensino superior. Mais do que outras profissões, o magistério do ensino superior não pode ser considerado apenas como um conjunto de pessoas com o mesmo nome, dotadas de um mesmo estatuto econômico e social, organizadas em associações profissionais, dotadas elas também de uma deontologia, de instâncias coletivas que definem regras de entrada (Bourdieu, 1989).

Para Bourdieu (1989), fala-se do conceito de profissão como se fosse uma categoria social edificada para além das diferenças econômicas, sociais, culturais. Com isso, o autor propõe pensar o conceito enquanto **campo** que encerra lutas concorrenciais e implica diferentes formas de acesso e diferentes percursos profissionais, o que remete para a ocupação de posições diversas no meio social. Por essa perspectiva, pensar a identidade de professor do ensino superior exige a desconstrução da idéia de profissão como uma verdadeira realidade (op.cit.). Diferentes são os níveis de formação dos professores e diferentes são os processos de profissionalização vivenciados.

A diversidade de posições no campo profissional

Diferentemente do passado, cresceu nestas últimas décadas o número de professores do ensino superior que têm na atividade de ensino sua principal ocupação, não desenvolvendo nenhuma outra atividade fora do mundo acadêmico.

Entretanto, as condições de trabalho e oportunidades abertas pela carreira oferecida pelas faculdades/centros/institutos são extremamente diferentes e expressam singularidades institucionais, em termos do tipo de serviço oferecido, da proporção de professores titulados, dos projetos acadêmicos/profissionais.

Para Balbachevsky (2007), existe um tipo de instituição classificada como sendo de **pesquisa**, que valoriza a pós-graduação e, dentro dessa, o doutorado, seja pública, seja privada. As instituições classificadas nessa categoria são responsáveis por uma parte substancial da pesquisa acadêmica feita no Brasil a partir da década de 70.

Seus professores dependem de recursos públicos para a pesquisa, sendo esse tipo de universidade, aquele que se beneficiou de vários programas governamentais de promoção da qualidade acadêmica: diferentes programas de bolsas de pesquisa individuais e para grupos e redes temáticas; licenças remuneradas para os professores se titularem ou desenvolverem pesquisas de pós-doutoramento nas melhores instituições do país e do exterior; bolsas de iniciação científica para alunos de graduação trabalharem como assistentes de pesquisa e iniciarem suas próprias carreiras de pesquisadores; bolsas de estudo para os alunos de pós-graduação; um suplemento salarial significativo pela carga de atividade de pesquisa e recursos para departamentos acadêmicos contratarem jovens doutores, em caráter experimental (Castro, 2005 p.263)”.

Investigando o corpo docente de uma instituição privada que goza de grande prestígio dentro do sistema universitário brasileiro, Brandão e Lelis (2003) identificam uma parcela desse grupo como sendo simultaneamente elite acadêmica e econômica, pois a totalidade dos professores (98%) investigados pertence aos estratos A e B superiores, segundo o critério Brasil (IBGE). São professores com titulações elevadas (36% tem doutorado e 32% possuem o mestrado) e, portanto, com uma capacidade de “ampliação e conversão de diferentes capitais (econômico, cultural, acadêmico, social, simbólico etc), potencializadores de mobilidade e capitalização de recursos na luta concorrencial por melhores posições no espaço social (p514)”.

Para as autoras, trata-se de docentes que vivem a sobrecarga imposta pela luta concorrencial no âmbito das carreiras acadêmicas, com encargos simultaneamente profissionais e burocráticos, implicando a extensão da jornada de trabalho para o âmbito da vida privada. A grande pressão pelo incremento da produção acadêmica obriga-os a ocupar cada vez mais tempo com o preenchimento de demandas de financiamento não só das pesquisas como de eventos e viagens para expor a produção e melhorar os indicadores do currículo (p523).

Mas há também um segundo tipo de profissional do ensino superior que integra uma parcela do corpo docente das escolas isoladas e privadas, muitas delas resultado de transformações e expansões de antigas escolas de educação básica. São escolas que se orientam para o provimento de serviços educacionais no nível de graduação, segundo Balbachevsky (id).

Nesse tipo de estabelecimento, encontramos um professor, de um modo geral com contrato de tempo parcial ou em regime de hora-aula e que se vê obrigado a multiplicar suas aulas para garantir um salário ao final do mês. Trata-se de um profissional que ocupa a chamada “periferia” do ensino superior. É para esse tipo de escola que acorrem as novas gerações de estudantes, provenientes de setores populares, menos predispostos à cultura da educação tradicional do que os filhos das elites de anos atrás e, que, certamente precisam de professores mais qualificados.

Este tipo de escola foi sendo criado por um novo conjunto de empresários, e proliferou especialmente em várias regiões do país, atraindo professores medianamente titulados.

Se, por um lado, temos observado um movimento hoje de busca de uma parcela desses professores de instituições privadas por cursos de pós graduação *strictu sensu*—Mestrado e Doutorado - dificilmente esse grupo na sua totalidade será incorporado, via concurso público, pelas universidades de maior prestígio. Fatores como idade, tempo de titulação atuam no sentido de filtrar quem de fato possui o perfil para a construção de uma carreira acadêmica, inclusive com provável ingresso em universidade de pesquisa.

Entre esses dois grupos, situa-se um terceiro grupo, intermediário, constituído por aqueles professores que possuem condições de trabalho mais estáveis, trabalham em período integral nas universidades públicas, mas não necessariamente possuem a competência e a formação do primeiro grupo. Se, por um lado, os valores e a ideologia de trabalho desses professores são acadêmicos, por outro lado, na prática, seu papel é o de membro da instituição ou categoria a que pertence, “do grupo de iguais com quem convivem no dia a dia e, com os quais compartilham os problemas, os sucessos, e sobretudo a rotina (p.9)”. Sua identidade profissional não passa pelo trabalho em sua área de especialização, nem pela atuação como pesquisador individual.

É este grupo de professores que mais vive a tensão entre os ideais do sindicato de ofício e das profissões liberais, a busca da autonomia como valor e o entrenchamento no espaço institucional. Representa a funcionarização do magistério, sendo um grupo que se mobiliza de forma organizada na defesa de seus interesses e na difusão de suas idéias.

A esse terceiro grupo, eu acrescentaria os bóias-frias do ensino superior que trabalham com contratos precários, sob a rubrica de “professores substitutos”. A constituição desse subgrupo se deve à necessidade de preenchimento de postos de trabalhos criados com a saída prematura de professores das universidades públicas por ocasião das mudanças na lei da previdência social. São geralmente professores-estudantes, recrutados nos cursos de pós-graduação ou recém doutores que aceitam ingressar no magistério do ensino superior apesar da fragilidade do contrato de trabalho e dos baixos salários.

Se essa tentativa de mapeamento teve como função revelar a heterogeneidade do campo do magistério superior, há um aspecto que precisa ser assinalado, relativo às diferenças existentes no interior de cada grupo do ponto de vista das ideologias e culturas profissionais: a atividade profissional (seja a pesquisa científica, seja a transmissão e reprodução dos conhecimentos, ou a simples oferta de um serviço educacional) vai assumir uma configuração, dependendo do tipo de instituição no qual o professor está imerso. No caso das instituições privadas a diversidade é enorme, pois pode incluir tanto universidades filantrópicas e confessionais que não têm fins lucrativos como também empreendimentos , governados pelo mercado, sem qualquer compromisso com a qualidade de ensino. No caso, por exemplo, das instituições públicas vamos encontrar tanto instituições de prestígio internacional como aquelas instituições regionais, mais voltadas para problemas e questões percebidas como importantes no local onde estão localizadas.

Campo universitário: um campo de disputas

Em texto que se tornou referência no campo das Ciências Sociais e da Educação em particular, Bourdieu (1983) mostra como o campo científico é um espaço concorrencial, um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) que nada tem a ver com a imagem “pura” dos pesquisadores, indivíduos voltados para a busca da verdade científica, desinteressados de qualquer tipo de prática que possa representar luta por poder

ou por conquista de posições no espaço social. Para o autor, o que está em jogo nessa luta é a busca pelo monopólio da autoridade científica definida tanto pela capacidade técnica como pelo poder social. Movido pela necessidade de prestígio, reconhecimento, o homem de ciência para Bourdieu (id) desenvolve estratégias consciente ou inconscientemente que encerram a percepção das chances de lucro que advirão de tal ou qual investimento. Entretanto, a satisfação intrínseca e o interesse não são as únicas motivações para o cientista.

Esse autor chama a atenção para o fato de que é o campo científico, enquanto lugar de luta que vai designar para cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas de pesquisa, seus métodos, suas estratégias científicas.

Ora, se tomarmos a caracterização dos tipos de professor do ensino superior feita acima, o que vamos verificar é que serão os pesquisadores que atuam nas universidades públicas e privadas de reconhecido prestígio no campo científico, aqueles que têm condições de impor uma definição de ciência (isto é, a delimitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias que podem ser considerados científicos) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos (Bourdieu, 1983, p.128).

Integrantes de uma comunidade, cuja lógica se assenta em um sistema de normas e de valores, esse grupo dispõe de capital científico em maior ou menor volume, sendo a carreira um processo contínuo de acumulação.

Mas para Bourdieu (op.cit) o título escolar tem um papel determinante na aquisição de capital científico. Isto é, vai fazer diferença a escola por onde passou o futuro pesquisador, o tipo de instituição e de pesquisador com quem trabalhou no processo de formação. Todo esse processo se completa com o acesso a comissões e órgãos da burocracia do governo (CNPQ, CAPES, FINEP) responsáveis pela subvenção de bolsas, convites, prêmios. Na verdade, esse reconhecimento vai sendo construído por um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares-concorrentes concedem a cada um de seus membros (convites para participação em eventos científicos, coletâneas, comitês de periódicos).

Para o autor, “o conceito de *visibility* exprime bem o valor diferencial, distintivo dessa espécie particular de capital social: acumular capital é fazer um nome, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador,

arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum” (p.132)

Mas quem é o homem comum nessa perspectiva? O homem comum é aquele professor contratado por instituições isoladas privadas, que tem seu trabalho reduzido ao cumprimento de um horário estabelecido, de uma ementa delegada. Exatamente por ser horista, esse professor não terá tempo e condições para um compromisso com a instituição (e ela nem a deseja), pois se verá obrigado a vender sua força de trabalho a tantas instituições quanto forem necessárias para um sustento digno de vida.

Observando o Cadastro de professores de ensino superior, realizado pelo INEP em 2005, vamos encontrar uma situação aviltante de trabalho para boa parte do magistério do ensino superior. Senão vejamos: da totalidade de professores universitários brasileiros em 2005 (230.784), apenas 16,9% trabalham em regime de dedicação exclusiva e 18,6% em regime de tempo integral. Boa parte do professorado é horista (44,1%) ou trabalha em tempo parcial (20,4%). Quando passamos a analisar a vinculação institucional destes professores em 2005, veremos que é significativo o número de docentes que trabalham em várias instituições: 31.514 atuam em mais de uma instituição; 4840 em três ou mais instituições de ensino superior e 730 professores atuam em quatro ou mais.

Para Santos (2005), esse sistema além de não criar vínculos entre a universidade e o professor, nem criar a possibilidade de existência de um espírito de comunidade universitária, faz com que a universidade se torne um espaço de produção “fordista” de diplomas. É nesta trilha que o ensino vira “bico”, atraindo profissionais liberais com ou sem formação pedagógica como forma de complementar seus ganhos.

Esse tipo de professor não tem condições de acumular capital científico em uma carreira, pois as instituições onde está imerso não lhe proporcionam as condições básicas para aceder à comunidade dos pares, seja pela ausência de um projeto de formação docente, seja pela política clientelista que marca boa parte dessas instituições.

Para Santos (id), uma das formas de identificar se a instituição está preocupada com a qualidade de ensino é saber o quanto ela investe na capacitação de seu corpo docente além da sua ampliação intensiva (aumentando o número de professores efetivos com vinte, trinta ou quarenta horas) e não somente extensiva (simplesmente aumentando o número de professores horistas).

Mas o homem comum de que falava Bourdieu (1983) também é aquele professor das universidades públicas, que constituiu um *habitus* profissional voltado preferencialmente para as atividades de ensino, mesmo que tenha obtido as credenciais necessárias (doutorado) para a realização de pesquisas.

É o professor funcionário do Estado, com cargo vitalício, e, portanto, mobilizado para lutar por todo tipo de lei do serviço público que o proteja materialmente na velhice (Weber, 1971, p.236). Trata-se de um professor que trabalha em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, mas que não participa das lutas concorrenciais do campo científico uma vez que não detém os capitais necessários para se mover nesse espaço. A sua carreira se desenvolve de forma mais burocratizada e não por processos de acumulação de capital cultural, científico, social.

Se os professores universitários exercem o seu ofício de diferentes modos, também é verdade que se deslocam no campo profissional com alguma desenvoltura. Esse deslocamento ocorre em função do ciclo de vida profissional em que se encontram, da maior ou menor freqüência de concursos nas universidades públicas.

Assim, vamos encontrar hoje em universidades privadas, professores pesquisadores de grande prestígio, aposentados de universidades públicas, que acorreram para aquelas instituições em função da necessidade de consolidação de emergentes cursos de pós graduação *strictu sensu*

Para Durham (2005), em que pese o fato destes docentes terem estabelecido pequenos grupos de pesquisa efetivamente sérios, “são pequenos enclaves em enormes instituições voltadas basicamente para o ensino de massa, sem capacidade de influir na graduação. O destino desses grupos é bastante problemático, pois sua manutenção depende inteiramente das estratégias financeiras das mantenedoras (p.235)”. Quanto ao fato da aposentadoria do pessoal mais qualificado ter como efeito a obtenção de um novo emprego no setor privado, a autora assinala que esse privilégio corporativo (aposentadoria integral para 25 anos de exercício para mulheres e 30 anos para homens) transformou-se num verdadeiro subsídio público para a iniciativa privada, que se viu poupado de boa parte do ônus para qualificar seu próprio pessoal.

De outra parte, também é muito comum o caminho inverso. Aí vamos encontrar jovens recém doutores, contratados por instituições privadas, como horistas e que se submetem aos

concursos abertos pelas grandes universidades públicas no desejo de obterem condições de trabalho mais vantajosas, incluindo-se a possibilidade de uma carreira acadêmica efetiva .

Este movimento se explica porque o setor público desfruta de melhores condições para recrutar seus professores. Para Castro (2005) “embora os salários não sejam muito altos, seu corpo docente tem estabilidade; longas férias; aposentadoria pródiga, contrato de tempo integral, com uma carga docente mais leve e tempo suficiente para pesquisa; autonomia acadêmica e prestígio - o que torna essa carreira atraente para profissionais qualificados, sendo a admissão por concurso público (p.262)”.

Todos esses deslocamentos dão uma dinâmica a essa profissão e revelam a existência de movimentos de mobilidade ascendente na carreira como o de consolidação de posições conquistadas no espaço social. Trata-se ,como afirmamos antes, de um campo concorrencial , onde *estratégias de conservação* são desenvolvidas “visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam”(Bourdieu, 1983,p.137).

Mas há também *estratégias de sucessão*, através das quais, os “novatos” (dotados de recursos científicos acumulados no campo) são alçados pelos mais velhos a melhores lugares, sendo quase previsível a consagração de suas produções. Tais práticas são denominadas “trocas de reconhecimento” e representam a transmissão de autoridade científica entre os detentores e os pretendentes (p.139).

Desigualdade social e magistério da educação superior

Em texto do Fórum Nacional de Pro-reitores de Pesquisa e Pós-graduação que procurou contribuir para o Plano Nacional de Pós-graduação no quinquênio 2005-2010, uma das questões levantadas foi a das profundas desigualdades regionais no que diz respeito à Pós-graduação, em que pese o esforço das agências de fomento para amenizar essas desigualdades. Claramente, regiões como o Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam necessidades urgentes que devem ser atendidas, sendo que regiões como do Sudeste e Sul apresentam também situações terríveis em termos de desequilíbrios inter-regionais. Para os autores do texto, as políticas de ações estratégicas adotadas atualmente têm aumentado os desequilíbrios regionais, muitas vezes fazendo com que algumas

universidades se beneficiem de grande parte dos recursos alocados às suas regiões, em detrimento de outras.

Se trazemos este dado é para indicar que, do ponto de vista das políticas de profissionalização do professor do ensino superior (e a pós-graduação é um dos espaços por excelência de formação de professores e pesquisadores), ainda estamos longe de uma situação que garanta condições equânimes em termos da qualidade de ensino dos cursos que qualificam e credenciam os professores para o exercício no ensino superior

Analisando o Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior mapeado em 2005 pelo INEP, vamos encontrar um quadro de desigualdade do ponto de vista da titulação, das condições de exercício da profissão etc. De um total de 230.784 professores atuantes na educação superior brasileira, 48% concentram-se na região Sudeste, 21,1 na região Sul, 16,8% na região Nordeste, 8,8% na região Centro-Oeste e apenas 5,2% na região Norte, sendo os estados de São Paulo (23,6%), Minas Gerais (11,6%), Rio de Janeiro (10,7%), Paraná (7,8%) e Rio Grande do Sul(7,8%) ,os mais desenvolvidos da federação, aqueles que possuem o maior número de docentes . Inversamente, são estados menos desenvolvidos os que têm o menor número de docentes como o Acre(0,2%), Roraima (0,2%), Amapá 0,3%) , Tocantins (0,6%) e Rondônia 0,6%).

Quando passamos para análise do tipo de instituição, veremos que o setor privado, é responsável por aproximadamente 90% das instituições e 70% das matrículas, detendo 67,1% das funções docentes principalmente voltadas para o ensino de graduação. Ou seja, as instituições públicas detêm apenas 32,9% (federais, estaduais e municipais) do quadro docente, dedicado às atividades de ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação. Na verdade, o grande empregador do professor de ensino superior é a instituição privada (faculdade, faculdade integrada, centro universitário entre outros), aquela que, salvo exceções, não possui planos de capacitação docente, expressos em estímulos a cursos de pós-graduação *strictu sensu*, ida a seminários, congressos, etc.

Quando nos detemos na análise da titulação do professorado brasileiro de ensino superior o que vamos encontrar é ainda um quadro problemático em termos de formação para o ensino e a pesquisa hoje, no Brasil. Da totalidade dos professores na ativa (230.784), apenas 52.376 são doutores, pós-doutores ou livre-docentes, representando 22,7% do total. Os mestres constituem o maior grupo atuando no terceiro grau com 80.787 (35%), seguido

de 67.822 de especialistas (29,4%) e apenas 27.334 de graduados, um índice de 11,8%, sendo esse tipo de professor menos graduado mais presente nas regiões Norte e Nordeste.

A partir destes dados o que os números nos apontam é uma situação que não surpreende: as representações dos doutores nas regiões Norte e Centro-Oeste são as que mais se distanciam da média nacional (12,7% e 16,2% respectivamente) sendo as regiões Nordeste e Sul, as que se aproximam bastante da média nacional e a região Sudeste, a única que vai superar o índice nacional, com 24% de doutores em seu quadro.

É a região Sudeste a que mais concentra cursos de pós-graduação *latu sensu* (mestrado e doutorado) cursos esses oferecidos por instituições públicas federais, estaduais, exatamente as que mais recebem apoio das agências de fomento à pesquisa (CNPQ, CAPES, FAPERJ, FAPESP etc).

A partir destes dados, é importante assinalar que o percentual médio nacional não se constitui, por si só, em indicador de qualidade absoluto, até porque grandes instituições universitárias brasileiras, de reconhecida qualidade, há muitos anos apresentam percentuais de doutores em seu quadro docente muito superiores a 50%. Algumas universidades públicas brasileiras já ostentam hoje percentuais superiores a 80% de doutores e, dentro delas, alguns departamentos ostentam 100% de doutores, colocando o doutorado inclusive como nível mínimo de exigência para ingresso na carreira docente (INEP, 2005).

A média nacional talvez seja um indicador para apontar, nas aproximações e afastamentos, as grandes desigualdades existentes no país refletindo, em grande parte, a pouca idade do ensino superior, a falta de professores altamente qualificados, em especial em certos estados brasileiros e a vertiginosa expansão do sistema como um todo, ocorrida nos últimos anos e que adotou como modelo organizacional predominante, não a grande universidade voltada para o ensino, pesquisa e extensão, mas a pequena faculdade isolada, as faculdades de tecnologia e os centros universitários, voltados apenas para o ensino de graduação (INEP, 2005).

Toda essa situação, entretanto, não invalida alguns avanços obtidos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino superior. Para Durham (2005), a mais importante delas foi o aumento do percentual de docentes com titulação de mestre ou doutor nessa última década, como consequência das políticas iniciadas nas décadas de 60 e 70 de ampliação da pós-graduação, em especial a partir da criação da CAPES e do CNPQ.

Finalmente, quando passamos a analisar o regime de trabalho dos professores do ensino superior, no Cadastro dos docentes de ensino superior, elaborado pelo INEP, vamos perceber que 44,1% trabalham como horistas, sendo da ordem de 16,9% os professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva e 18,6% em regime de tempo integral. Coerente com esse quadro é significativo ainda o fato de que no setor público, 91,9% dos doutores estão contratados em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva enquanto no setor privado apenas 30,9% possuem esse regime de trabalho.

Trata-se de uma situação que vem contrariar o mínimo exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto ao requisito de 1/3 de contratação de professores em tempo integral.

Todo esse conjunto de informações remete para a questão da qualificação e das condições de trabalho do corpo docente das instituições privadas de massa que não foi tocada pelas políticas do ensino superior (Durham, 2005).

Para a autora, “apesar de ter havido uma melhoria salarial em muitas instituições privadas, continua a prevalecer a remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes. Professores ministram até quarenta aulas por semana, ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo, portanto, incapazes de oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior (p.239)”.

Do ponto de vista da profissionalização, esse tipo de professor, é, na verdade, um proletário do ensino, submetido não só às determinações, mas aos caprichos dos proprietários.

4. O protagonismo dos docentes

Muito se tem discutido sobre a profissão docente, sobre os saberes da formação, sobre o desenvolvimento profissional. Não é nossa intenção pensar na formação inicial e continuada dos docentes de ensino superior, neste momento, até porque, como já vimos, estamos diante de uma categoria profissional extremamente heterogênea. Nosso objetivo é

o de avaliar se os professores têm sido protagonistas na luta por melhores condições de trabalho, pela melhoria do salário, por uma carreira mais compensatória. Ou seja, de nada adianta a proliferação do discurso da profissionalidade, da profissionalização se forem mantidas as condições reais de sua proletarização como assinalam Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004).

Para Durham (2005), no caso das universidades federais ,a associação de docentes (ANDES) se organizou partir das lideranças acadêmicas de pesquisadores que haviam sido marginalizados dos órgãos de direção das universidades públicas no contexto da repressão militar. Para a autora, as grandes bandeiras do movimento nos anos 80 eram a autonomia e a democratização, a qual era concebida como ampliação da participação docente e estudantil na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação (p.224) Todo esse processo se legitimou em função de valores acadêmicos e se respaldou na competência científica de sua liderança.

Ao assumir um caráter de contestação, entretanto, o movimento atraiu para si setores da esquerda da universidade, radicalizando então a luta em torno da democratização interna da universidade. Com isso, os problemas da universidade e os temas acadêmicos passaram para segundo plano, caracterizando o movimento como eminentemente político-partidário.

Para Durham (2005), o papel do movimento foi o de legitimar reivindicações salariais muito mais do que lutar por competência docente, qualidade de ensino e desenvolvimento da pesquisa.

Considerando que as universidades federais constituem um bloco numeroso e poderoso, é compreensível que tenham imprimido ao longo dos anos 80 uma marca mais corporativa, destacando-se a bandeira da eleição direta dos dirigentes, do igualitarismo (entre professores, alunos e funcionários) na participação dos órgãos colegiados, tendo importância secundária as questões relativas ao nível de carreira e titulação acadêmica.

Para a autora, a configuração do movimento nos termos colocados levou ao enfrentamento com o MEC e se expressou em greves sucessivas com visíveis perdas para a vida acadêmica, tendo a última paralisação durado mais de dois meses.

Entre as vitórias obtidas, “deve ser assinalada a aprovação de um regime jurídico único para todo o ensino superior federal, abolindo diferentes sistemas de contratação e remuneração e generalizando a estabilidade para docentes e funcionários (p.227)”.

Sendo forte a vertente sindical do movimento, é compreensível que problemas mais graves do ensino superior tenham sido deixados de lado. Questões referentes à ampliação de recursos, à carreira, à remuneração e à forma de gestão foram de fato os temas que mobilizaram e unificaram o conjunto dos docentes e funcionários, dado seus interesses corporativos.

Quanto ao setor privado, o que se observou em uma parcela das instituições não-lucrativas, comunitárias ou confessionais foi um movimento de “procurar realizar o modelo de universidade que associa ensino e pesquisa, que investe em projetos pedagógicos sérios e onde há algum grau de liberdade acadêmica” (Durham, 2005). Tal tendência se fez acompanhar por uma valorização do corpo docente, expressa em condições mais dignas de trabalho, adoção de regime de tempo integral, política de qualificação dos professores. Todas essas condições garantiram o bom funcionamento das instituições, um *ethos* universitário que incluiu valorização da competência e liberdade acadêmica.

Para Castro (2005), no âmbito das instituições privadas, duas entidades foram criadas demonstrando um compromisso com a promoção da qualidade - a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior) e a FUNADESP (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior). A primeira, com 306 mantenedoras de 448 instituições de ensino superior tem desenvolvido uma intermediação moderada entre suas bases e o governo ao longo de muitas crises. Conseguiu obter assento em comitês governamentais e mantém uma linha editorial. A segunda com 69 afiliadas mantém um fundo para financiar bolsas de pós-graduação como CNPQ e CAPES para fixação de professores pesquisadores titulados e/ou apoiar projetos de pesquisa em IES privadas (270).

Para a autora, em que pese o fato dessas entidades influenciarem pontualmente em certas matérias e circunstâncias, estão longe de afetar a dominância do MEC sobre a formulação de políticas para o ensino superior.

No âmbito da sociedade civil organizada, vamos encontrar ainda o SINPRO, Sindicato dos professores de instituições privadas que atua no sentido de mediar acordos coletivos e garantir direitos, conquistados ao longo dos movimentos dessa categoria

profissional. Aglutina os interesses de vários tipos de profissionais de ensino como os dos cursos de línguas, os de escolas básicas, e de instituições como SENAI e SENAC.

A partir do que foi mapeado, podemos afirmar que são grandes as desigualdades existentes no magistério do ensino superior. Desigualdades que existem no interior das universidades públicas onde professores qualificados convivem com docentes que vivem a profissão de forma burocrática. Desigualdades no interior das instituições privadas entre as confessionais, filantrópicas e os empreendimentos de massa de fins lucrativos do ponto de vista dos rendimentos, do regime de trabalho, da estabilidade. Desigualdades entre regiões do país que se expressam na diferença entre aquelas que possuem grande número de professores doutores (Sudeste) daquelas que têm em seus quadros ainda um número significativo de professores mestres (Norte). Desigualdades de toda ordem o que remete para a imagem de **identidades plurais dos professores do ensino superior hoje no Brasil.**

Referências bibliográficas

BALBACHEVSKY, E Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior In *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n.17, jan/jun2007, pp158-188

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida In BROCK, C e SCHWARTZMAN, S (org) *Os desafios da educação no Brasil* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005

BELLOCHIO, C R; TERRAZAN, E.A e TOMAZETTI, E *Profissão docente: algumas dimensões e tendências* Disponível em www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02a2.htm. Acessado em janeiro de 2006.

BOURDIEU, P O campo científico In ORTIZ, R (org) *Pierre Bourdieu. Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1983.

BOURDIEU, P *O poder simbólico* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRANDÃO, Z e LELIS, I Elites acadêmicas e escolarização dos filhos In *Educação e Sociedade* 83. vol. 24- ago. , 2003 pp509-26

CASTRO, M.H.M. Estado e mercado na regulação da educação superior In BROCK, C e SCHWARTZMANN (org) *Os desafios da educação superior no Brasil* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005

CUNHA, L A

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000) In BROCK, C e SCHWARTZMAN (org) *Os desafios da educação no Brasil* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira,2005.

FOPROP *Contribuições ao Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010*. Região Sudeste-FOPROP (mimeo).

INEP Cadastro nacional de docentes da educação superior. Brasília, novembro de 2005. Disponível em www.inep.gov.br/superior/censo superior/relatório_técnico . Acessado em janeiro de 2006.

PIMENTA, S; ANASTASIOU, L.G.C e CAVALLET Docência e ensino superior: construindo caminhos In BARBOSA, R L L (org) *Formação de educadores. Desafios e perspectivas* São Paulo: Editora UNESP.

SANTOS, B.S *A universidade no século XXI Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, R Ensino superior: entre o profissionalismo e o clientelismo. Disponível em [www. espacoacademico.com.br/038/38pc_santos.htm](http://www.espacoacademico.com.br/038/38pc_santos.htm). Acessado em janeiro de 2006.

SCHWARTZMAN, S América Latina: universidades en transición In *Colección Interamer*
n.6 Washington, Organización de los Estados Americanos, 1996

WEBER, M *Ensaio de Sociologia* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

¹ Esse texto foi especialmente escrito para o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em abril de 2006 em Recife.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.