

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

Maria José Batista Pinto **Flores** – UFRJ

Ângela I. Loureiro de Freitas **Dalben** – UFMG

Agências Financiadoras: CAPES e FAPEMIG

### **Resumo**

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida para uma tese de doutoramento. Buscamos compreender a percepção dos professores sobre as configurações assumidas pela docência universitária no contexto de uma universidade pública na Argentina e no Brasil indagando sobre o que elas revelariam sobre suas condições profissionais.

Buscamos subsídios teóricos em autores que tratavam da docência a partir da análise de sua profissionalidade, buscando esclarecer a amplitude desse conceito e sua relação com a noção de profissão e profissionalização.

A pesquisa pautou-se no enfoque comparativo sócio-histórico, coletando dados via questionários e entrevistas com 104 docentes brasileiros e 373 argentinos.

Os resultados apontam um contraste na configuração da docência entre os dois grupos, demonstrando que as condições de trabalho são distintas e influenciam os processos de afirmação profissional. Os professores evidenciam críticas a tais condições e em meio a elas, explicitam uma profissionalidade forjada em uma concepção docente ancorada nos valores e princípios atribuídos a universidade pública.

**Palavras-chave:** Docência Universitária – universidade pública – profissionalidade.

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

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa de doutorado, realizada entre 2010 a 2014, sobre a docência universitária na percepção de professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina.

As análises sobre as condições dos docentes de ensino superior na atualidade apontam que esse grupo tem vivenciado transformações significativas em suas condições

profissionais em função das mudanças nas políticas de ensino superior, tanto a nível global quanto nacional.

Musselin (2011) mostra que o processo de internacionalização marcado pela integração e constituição de regiões supranacionais tem sido combinados com diversificação e aumento das instituições de ensino superior, repercutindo em mudanças significativas sobre os sujeitos e práticas universitárias.

Considerando esse panorama, Altbach (2009) ressalta que para entender a profissão acadêmica contemporânea é útil examinar seu estatuto e as condições de trabalho. Trata-se de uma profissão que tem apresentado um comportamento demográfico de envelhecimento em termos mundiais e mostrado cada vez mais segmentada e diferenciada. Portanto, é quase impossível tratar da profissão como um todo. (ALTBACH, 2009, p. 89)

Esse autor ainda explicita alguns fenômenos que vêm impactando os docentes em escala mundial e evidencia a *centralidade e crise da profissão acadêmica* no contexto atual: o predomínio do exercício da docência *part-time*<sup>1</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.

Na América Latina, observa-se também a presença desses fenômenos sobre a docência universitária, tais como: predomínio de professores *part-time*, pouca formação em pós graduação *strito sensu* e mudanças na organização do trabalho acadêmico (Gazzola, 2010; Didriksson, 2008)

Dada essa composição, partimos do pressuposto de que a compreensão da docência universitária implica entender que sua profissionalização é influenciada pelo contexto sócio-histórico no qual está inserida.

Propusemos pesquisar junto aos docentes de uma universidade brasileira e outra argentina, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre as configurações assumidas pela docência nesses contextos em que atuam. Indagamos:

---

<sup>1</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.

quais as configurações assumidas pela docência e o que elas revelam sobre a condição profissional dos professores destas universidades públicas no Brasil e na Argentina no contexto atual? Como elas são percebidas por eles?

Consideramos que 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.

### **Os caminhos e escolhas**

Diante do propósito da pesquisa, as razões sobre onde e com quem realizá-la foram estabelecidas a partir dos contornos do programa de pós-graduação em que estava sendo desenvolvido o trabalho. A escolha pelos dois países se deu em função de estarem localizados na América Latina e terem estabelecidos reformas semelhantes na educação superior nos últimos anos.

A escolha por abordar docentes de universidades públicas, se fez mediante a leitura de que tais universidades são as instituições que mais sofreram impactos com as mudanças ocorridas na educação superior e ao mesmo tempo, são elas que abrigam a maior quantidade de investigações na América Latina. (Didriksson, 2008)

Assim, ainda nos restavam delinear quais universidades e qual o grupo de docentes seriam estudados. Para atender a esse propósito (selecionar uma universidade federal brasileira – Universidade BR e uma universidade nacional argentina – Universidade AR), identificou-se o contexto de cada uma considerando-se: proximidade no universo de cursos oferecidos (cerca de 75 cursos), referências em termos de produção de pesquisa com repercussão nacional e internacional, localização em grandes centros urbanos e por fim, que aceitassem a proposta de pesquisa.

Esclarecidas essas particularidades, foram selecionados grupos de professores de três cursos (Engenharia Eletrônica, Odontologia e das Faculdades de Educação<sup>2</sup>), contemplando diferentes áreas de conhecimento (exatas, humanas e saúde), com o intuito de preservar as distinções epistemológicas que estão presentes na docência de

---

<sup>2</sup> Nesse texto, trataremos a identificação dos docentes, referindo-se apenas às áreas engenharia, odontologia e educação.

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 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 nos colocou diante de uma quantidade considerável de grupos de professores que trabalham com áreas aplicadas. Desse modo, decidimos fazer a pesquisa com aqueles que fossem acessíveis, daí decorreu a pesquisa com professores de Engenharia Eletrônica, Odontologia e Educação.

Essas escolhas nos guiaram para a construção de um enfoque comparado na pesquisa. Assim, buscamos referenciar-nos em uma perspectiva sócio-histórica, tal como preconizado por Nóvoa (1995), Krawczyk (2003), Zelmeman (2003). Esses autores defendem uma abordagem comparada que considere as especificidades históricas dos fenômenos estudados em detrimento de uma abordagem homogeneizante das distintas realidades. Trata-se de construir o objeto da comparação passando da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos, portanto, tem uma possibilidade compreensiva de grande valor epistemológico, pois permite conhecer um determinado contexto em relação com o outro.

Nessa perspectiva, o trabalho de campo envolveu a coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, perfazendo um total de 477 questionários e 49 entrevistas. Na Universidade BR foram 104 questionários (58 odontologia, 28 engenharia, 18 educação) e 17 entrevistas (07 odontologia, 07 engenharia e 03 educação). Na universidade AR foram 373 questionários (259 odontologia, 89 engenharia, 25 educação) e 32 entrevistas (11 odontologia, 11 engenharia e 10 educação)

Buscamos analisar os dados por meio de estatística básica e análise de conteúdo, explorando evidências da percepção dos professores acerca da docência como profissão.

### **A docência universitária e sua profissionalidade**

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:

Inserir-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)

Tomando essa noção como ponto de partida, consideramos que ela apresenta dois eixos articuladores para compreensão conceitual da docência universitária: a condição ampla de profissão professor e as suas particularidades relativas às funções assumidas no âmbito do ensino superior, especialmente, na universidade.

O entendimento da docência na perspectiva da profissão nos exige a compreensão de que, conceitualmente, a noção de profissão não dá conta da realidade empírica do trabalho docente, tendo em vista a complexidade que o envolve em termos de atividades de trabalho e posicionamento como grupo ocupacional.

No entanto, a profissão entendida como a representação de uma atuação profissional qualificada por determinados atributos tem sua validade como referência discursiva e por isso, sua pertinência enquanto identificação mais ampla.

Do ponto de vista analítico temos, a partir da sociologia das profissões, a busca por um entendimento mais processual e interacionista das profissões como objeto de estudo, do qual derivou a noção de profissionalização, entendida como “uma sequência de eventos ou etapas seguida pelos grupos ocupacionais até o estágio do profissionalismo.”

(RODRIGUES, 2002, p. 17)

As análises dos processos de profissionalização docentes levaram a um entendimento de várias ambigüidades que perpassavam a docência como grupo profissional: heterogeneidade na composição, feminização, processos de proletarização combinados com um tipo de atividade intelectual e socialmente relevante. (CUNHA, 2007; ENGUITA, 1991)

Assim, 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 sociais como atualmente, os novos modos de acesso a informação e comunicação. (LANG, 2008)

Para Nóvoa (1995) “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, 1995, p.21)

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), 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)

Para essa autora, tal 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.... (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)

No que tange à docência universitária é comum considerá-la como a *profissão das profissões* dado o lugar que a universidade ocupa na formação profissional, desde sua origem.

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.

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)

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. (ENGUITA, 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 com desigualdade de condições, entre outros.

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.

### **Configurações da docência entre os professores investigados**

Ao analisarmos o perfil sociodemográfico dos docentes da Universidade AR e da Universidade BR, recorreremos a dados relativos à faixa etária, tempo de docência e formação dos professores com o intuito de compreender suas características e possíveis relações com a condição de docente.

Assim, observamos que a faixa de idade dos docentes apresentava diferenças significativas entre uma universidade e outra, sendo que na Universidade AR havia docentes com 20 até 74 anos de idade. Entre os docentes da Universidade BR a faixa de idade variava entre 25 até 69 anos. Além disso, no grupo de docentes da Universidade BR mais de 70% tinham idade acima de 45 anos e na Universidade AR, havia uma distribuição mais equitativa nas faixas de idade, com menor concentração apenas nas idades acima de 60 anos.

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. Ou seja, havia regulação distinta nas exigências para entrada na profissão.

Tal situação ia de encontro com a grande discrepância entre os níveis de formação dos professores de cada universidade estudada, assim como o tempo de inserção em cada instituição. Pois, entre os professores da Universidade BR, nos cursos de engenharia e educação todos os docentes possuíam doutorado e apenas na odontologia havia um professor que não possuía esse título. Em contraposição, entre os docentes da Universidade AR, eram poucos os que tinham doutorado, 17% na engenharia, 44% na odontologia e 46% na educação.

Em relação ao tempo de inserção na docência, os professores da Universidade BR, nos três cursos estudados, tinham mais de 15 anos de experiência como docentes na educação superior. No entanto, observando o tempo de docência na instituição atual, o grupo de docente, em sua maior parte, tinha menos de 15 anos de inserção nessa instituição, correspondendo a 69% na educação e 40% na 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.

Esse fluxo dos professores na carreira docente nos mostra que a construção da docência como atividade profissional na Universidade AR é fomentada pelo eixo da experiência profissional e no caso dos docentes da Universidade BR, a docência é acessada por meio de titulação acadêmica.

Trata-se de processos distintos que estão vinculados à forma como a profissão docente tem sido oficialmente formalizada nos dois países, pois no Brasil há uma regulamentação da carreira de magistério do ensino superior nas universidades federais, que rege o ingresso e progressão na profissão, associando progressão de cargos à titulação e tempo de serviço.

Na Argentina, não há uma carreira institucionalizada nacionalmente. Além disso, os concursos para docentes não ocorrem regularmente, sendo comum, muitos docentes contratados por longos períodos e outros, trabalhando gratuitamente como *ad honorem*.

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.

Nesse sentido, temos que entender que a educação superior na Argentina é majoritariamente pública, em instituições universitárias, com atendimento massificado e não fazem exame seletivo para aqueles que queiram ingressar no ensino superior. Tal situação influi também na demanda de docentes e possivelmente, explica o fluxo contínuo em todas as faixas etárias, como aparece entre os professores da Universidade AR, pois a oferta de vagas na universidade é irrestrita e fica na dependência da demanda permanente dos estudantes em cada ano letivo.

No Brasil, a educação superior é predominantemente privada e com poucas instituições universitárias; o atendimento é seletivo e não alcança a toda a população jovem em idade correspondente ao ensino superior. Quem rege a oferta de vagas é a própria universidade em função, inclusive, da quantidade de docentes que dispõe para o atendimento.

Portanto, podemos dizer que as configurações assumidas pela docência na Universidade AR e na Universidade BR, reafirmam a compreensão de que a docência é um trabalho complexo e constitui um ofício portador de valores e projetos políticos. (NÓVOA, 1995a; CUNHA, 2007)

### **Percepções da docência entre os professores**

Diante do panorama de como a docência se configurava entre os professores investigados, buscamos compreender a percepção deles mediante depoimentos em que expunham sobre suas escolhas e motivos de ser professor, a vivência e a relação com a docência como atividade profissional.

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.

No caso dos docentes da Universidade AR essa identificação preliminar sobre a condição docente ocorre pelo fato de que a docência não constitui um trabalho com dedicação exclusiva, então, os docentes em sua maioria trabalham 10 ou 20 horas semanais na universidade, conciliando com o trabalho em suas profissões de origem. No

caso dos docentes da área da educação ocorre o mesmo, no entanto, como a profissão de origem é a docência, quase sempre os professores estão trabalhando em outras universidades e instituições educativas. Nesse caso, não são docentes com dedicação exclusiva em uma universidade, mas exercem a profissão com exclusividade em várias instituições ao mesmo tempo.

Como exposto, os docente universitários na Argentina não possuem um plano de carreira estabelecido, portanto, era alto o número de docentes contratados provisoriamente e sem garantia de estabilidade laboral.

Entre os docentes da Universidade BR, a maioria trabalhava em regime de dedicação exclusiva, o que formalmente os impediam de exercerem suas profissões de origem concomitante com a docência na universidade. A exceção estava entre alguns docentes da odontologia que trabalhavam em regime de 20 horas na universidade e o tempo restante era dedicado ao consultório particular.

Tendo essa perspectiva mais ampla, como contorno da percepção dos professores sobre a identificação com a profissão docente, mapeamos os dados e à medida que aprofundamos a análise de conteúdo, identificamos temas comuns nos depoimentos, emergindo categorias de distintas formas de relação com a docência.

Foram explicitadas algumas dimensões relacionadas ao exercício da docência a partir de características que os influenciavam, atraíam e mantinham atuando como professores.

### **Condição de trabalho**

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 uma relação de trabalho como emprego que dá estabilidade e segurança ou não.

Entre o grupo de docentes da Universidade AR, o ambiente de trabalho é o que apresentava mais força na composição da dimensão das condições de trabalho entre os docentes das três áreas. Estar inserido na 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*”<sup>3</sup> e outros.

Podemos entender que mediante o vínculo laboral frágil a tendência é de que o sentido da docência seja relacionado ao espaço acadêmico como um ambiente de produção de conhecimento que vale a pena manter-se em contato e interação.

Situação que contrasta fortemente com a percepção dos docentes brasileiros que vêem o vínculo laboral como o ponto forte da opção pela docência universitária. Mesmo entre aqueles que consideram a docência como um complemento (os docentes de 20 horas), esse vínculo exerce uma função de apoio significativo, pois constitui uma oportunidade de “*emprego público*” e uma “*oportunidade de construção de uma carreira*”<sup>4</sup>

Essas condições tornam-se mais evidentes ao confrontá-las com as experiências profissionais nas empresas privadas, como declarou esta 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 a uma professora da Universidade BR)

### **Formação e gosto pelas atividades docentes**

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. Já o *gosto pelas atividades docentes* compreende as relações justificadas pela afinidade com as funções desempenhadas: ensino, pesquisa, extensão e pela percepção de uma vocação para a vida acadêmica.

---

<sup>3</sup> Expressões extraídas dos depoimentos dos professores pesquisados na Universidade AR.

<sup>4</sup> Expressões extraídas dos depoimentos dos professores pesquisados na Universidade BR.

Tanto entre o grupo de docentes da Universidade AR, quanto da Universidade BR, havia uma percepção de que a vivência intensa na vida acadêmica durante a graduação, atuando em iniciação científica, monitorias, atividades de extensão e ainda, recebendo reconhecimento dos docentes sobre a dedicação aos estudos, são fatores que os levaram a aproximar da docência universitária e a desejarem como atuação profissional.

Nesse sentido, muitos atribuíam o fato de serem docentes por terem afinidades com os tipos de atividades desenvolvidas, principalmente, o ensino e a pesquisa. Essas afinidades são expressadas por diversas óticas: pela satisfação e prazer ao desempenhar as atividades e até mesmo o reconhecimento de uma vocação. Sendo esta, vista, tanto como aptidão e herança, assim como um sonho e desejo de se tornar professor em uma universidade reconhecida.

### **Compromisso social**

Por fim, a 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.

Expressado dessa forma entre os docentes da engenharia e da odontologia da Universidade AR, muitos professores reconheciam que o sentido em ser docente estava no alcance cívico que essa condição profissional o colocava, pela possibilidade de oferecer uma formação universitária gratuita, tal como ele recebera. Explicitavam esse reconhecimento sem negar as péssimas condições de trabalho, pois muitos atuavam como professores voluntários.

A articulação dessas distintas dimensões entre o conjunto de docentes estudados possibilitou compreender que entre os docentes da Universidade BR e os docentes da Universidade AR haviam traços que ora os aproximavam, ora os distinguiam em termos de condição profissional.

Nesse sentido, buscamos aprofundar a compreensão das especificidades assumidas pela docência nos diferentes grupos de professores, explicitando as percepções predominantes entre cada grupo.

Ao fazer esse exercício, identificamos que a dimensão condição de trabalho influenciava, significativamente, a visão deles sobre a docência como profissão. Para eles, a maneira como é dada essa condição repercutia sobre as demais dimensões que os levavam a ser e estar na docência, demonstrando distintos processos de profissionalidade.

Vejamos um depoimento expressivo de uma professora da Universidade AR:

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 uma Professora da Universidade AR)

Esse depoimento refletia a visão dos demais docentes da Universidade AR, que revelavam uma percepção predominante da docência como uma atividade desprestigiada, residual, complementar e devido a essas condições de atuação, levava a uma perda de sentido e adesão em termos de afirmação profissional. Juntavam-se a essa questão, várias críticas sobre as exigências em torno da produção de pesquisa e a ausência de recursos destinados a mesma no âmbito da universidade.

Entre os docentes da Universidade BR, muitos apontavam críticas às formas como tem sido conduzidos os processos de trabalho no interior da universidade, tais como: cisão entre graduação e pós-graduação, exigências de produtividade científica extrapolando o tempo de trabalho na universidade e outros. Apesar disso, demonstraram uma percepção positiva sobre as condições profissionais, como podemos ver a seguir:

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 remembering 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 a um professor da Universidade BR)

Esse depoimento refletia o predomínio da percepção dos docentes da Universidade BR, que atribuíam maior afirmação profissional da docência em função da maneira como a vivenciavam na universidade. Percebia-se um alargamento na condição de docente, pois a viam como possibilidade de uma carreira profissional e trabalho estável ao qual podiam se dedicar plenamente.

Ao analisarmos a percepção dos docentes da Universidade AR e da Universidade BR, podemos verificar que a constituição de suas profissões ocorria em meio a uma tensão entre as condições próprias para o exercício da docência e os valores que cada um individual e coletivamente atribuía à sua atuação.

Nesse sentido, a noção de profissionalidade é relevante para entender essa complexidade, pois pressupõe a compreensão da docência como processo, sem desprezar as condições estruturais e muito menos as valorativas, tal como assinalou Cunha (2007) e Contreras (2002)

Vemos que a condição de trabalho exerce muita força na constituição da profissionalidade em ambos os casos, seja numa perspectiva de reafirmação profissional, tal como entre os docentes da Universidade BR; seja numa perspectiva de esvaziamento dessa afirmação, tal como entre os docentes da Universidade AR.

Considerando essa evidência, podemos indagar sobre as demais dimensões, pois tanto em relação à formação e gosto pela atividade, ambos os grupos coincidem numa perspectiva de entender a docência como espaço de realização de uma atividade profissional que tem um sentido tanto particular quanto coletivo. No caso dos docentes da Universidade AR, inclusive, há o reconhecimento de um compromisso social inerente a sua atuação como docente. Como explicar essa situação?

Conforme exposto por Tardif e Lessard (2009), Cunha (2007), Nóvoa (1995), o processo de afirmação profissional é uma construção sócio-histórica e política que varia em função das aspirações em torno do projeto de sociedade e educação estabelecido em cada contexto.

Nesse sentido, indagamos: Será necessário degradar a profissionalidade docente para garantir a todos o acesso à universidade como está explicitado no grupo de docentes da Universidade AR? Como constituir uma profissionalidade docente condizente com a democratização do ensino nas universidades?

Essas são indagações oriundas dos resultados desse estudo e que se fazem mediante as inquietações provocadas pelas análises de Santos (1995) que vislumbra como alterações sobre a comunidade universitária, a própria perda de sentido comunitário e de vínculo a uma ética científica inerente ao desinteresse, comunismo e universalismo.

### **Considerações finais**

Neste estudo buscamos compreender a percepção dos professores sobre as configurações assumidas pela docência universitária no contexto de uma universidade

pública na Argentina e no Brasil indagando sobre o que elas revelariam sobre suas condições profissionais.

Ao pesquisarmos com professores da Universidade AR e da Universidade BR verificamos que a maneira como a docência foi se configurando entre os dois grupos revelam traços de uma profissionalidade assentada em princípios distintos na forma de ingresso e consolidação de uma carreira profissional. Entre o grupo de docentes da Universidade AR, a constituição profissional é referenciada na experiência, com ausência de uma carreira única para os docentes e forte presença de ingresso precoce na docência, ainda na condição de alunos de graduação.

No caso dos docentes da Universidade BR ocorre uma configuração distinta, baseada em uma carreira regulamentada nacionalmente e assentada na formação em pós graduação *strito sensu*, ou seja, na titulação como condição para o ingresso.

Essas configurações dão mostras da institucionalização da docência universitária nos dois países e não estão dissociadas das concepções de universidade pública e educação superior sustentada em cada contexto. Conforme vimos, o ensino superior na Argentina é massivo, com oferta predominantemente pública e em universidade. No Brasil, o ensino é seletivo, com predomínio de oferta privada e em instituições não universitárias.

Diante das distintas configurações da docência, a percepção dos professores sobre suas profissionalidades não ficam isentas da influência do modo como tem se constituído institucionalmente suas atuações nas universidades. Nesse sentido, uma das dimensões mais influentes sobre a percepção dos professores é condição de trabalho vivenciada por eles. Observa-se uma perspectiva de maior afirmação profissional da docência na percepção dos docentes da Universidade BR e uma perspectiva de maior fragilidade nesse processo por parte dos docentes da Universidade AR.

Nesse contexto, em meio às tensões das condições estruturais, vemos entre os dois grupos, uma tendência a forjar uma profissionalidade ancorada numa concepção de docência como uma atividade que não se reduz aos aspectos apenas operativos, mas associada a valores e princípios que articulam modos de ser e estar na universidade, assumindo a condição de docente.

O reconhecimento da universidade como espaço de produção de conhecimento e que possui finalidades mais amplas relacionadas à sociedade, aparecem nos discursos dos docentes ao tratarem das possibilidades de seus trabalhos, demonstrando senso crítico sobre os processos vividos e, ao mesmo tempo, revelando uma atuação docente imbricada pela dimensão política e humana.

Enfim, os contrastes vivenciados pelos grupos de docentes da Universidade AR e da Universidade BR interpelam a nossa reflexão sobre a profissionalidade docente frente às transformações na educação superior contemporânea e seus desdobramentos sobre as universidades, e reafirma, a importância de investigarmos mais detidamente a docência universitária para a partir dela, problematizarmos as possibilidades de alargamento da democratização da educação superior nos diferentes contextos sociais.

### **Referências**

ALTBACH, P. G. REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. (org.) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. **A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on higher Education**. UNESCO: France, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DIDRIKSON, A. Contexto Global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: Gazzola, A. L.; Didrikson, A. **Tendencias de la Educación superior em América Latina y el Caribe**. Caracas, IESALC-UNESCO, 2008.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 04, p. 41-61, 1991.

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: 2010 (Power point)

KRAWCZYK, N. e WANDERLEY, L. (org.) **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**, São Paulo: Cortez, 2003

LANG, V. **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**. In: Van Zanten, A. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 321-325.

MUSSELIN, C. **ENSINO SUPERIOR**. In: Van Zanten, A. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P. 321-325.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. [Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta](#). In: **Sciences de l'education pour l'ère nouvelle**, n.2-3, 1995b.

RODRIGUES, Maria de L. **Sociologia das profissões**. 2ª. Ed., Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SANTOS, B. S. Da idéia de universidade a universidade de idéias. In: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. P. 187 – 234.

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. 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.

ZEMELMAN, H. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: KRAWCZYK, N.; WANDERLEY, L. (org.), **América Latina. Estado e reformas numa perspectiva comparada**, São Paulo: Cortez, 2003