

---

# ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Rosemary Roggero\*

## Resumo

Este artigo se funda no trabalho de construção do Projeto Pedagógico Institucional de uma Instituição de Educação Superior de São Paulo, entre 2005 e 2006, cujo processo – mediado pela autora, então na função de assessora pedagógica – exigiu o desenvolvimento de uma metodologia que envolveu vários atores institucionais para um amplo diálogo, bem como a elaboração de um texto de base para as discussões. Tal texto, buscando abranger e organizar uma visão sobre vários aspectos que desafiam uma educação superior de qualidade, revela-se, aqui, base para a problematização de um fator crítico (embora raramente abordado) no desenvolvimento das instituições: a organização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Mudanças na Ciência; Projeto Pedagógico; Gestão da Educação; Políticas Públicas; Organização do Trabalho; Docente.

## INTRODUÇÃO

Ainda que se possa fazer inúmeras críticas à ausência de políticas públicas bem articuladas para o setor, a normalização da Avaliação Institucional, lançada por meio das propostas de organização da educação superior que vêm sendo desenvolvidas pelo MEC<sup>1</sup>, a partir de 2003, tem exigido das Instituições de Educação Superior (IES) a elaboração de documentos estratégicos – o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), bem como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) – num alinhamento que permite o desenvolvimento articulado e uma ação educacional coerente e fundamentada, dependendo de como as IES decidam atuar.

Este artigo é fruto da reflexão sobre a experiência no processo de elaboração desses documentos junto a uma IES privada, na cidade de São Paulo, ao longo dos anos de 2005 e 2006, quando foi possível observar a questão a que o título se refere: a organização do trabalho docente como um fator crítico, ainda pouco discutido no meio educacional.

Assim, a abordagem do tema contextualizará brevemente a construção desses documentos num processo em rede e

apresentará os principais conceitos que regeram a discussão conceitual para elaboração do referido PPI, como base teórica específica para a abordagem dos desafios da educação superior, neste início de século XXI, para então problematizar a organização do trabalho docente.

O enfoque adotado não se deterá sobre aspectos legais nem procedimentais, mas sobre a prática concreta de elaboração dos documentos naquilo que de mais fértil possibilitam: o diálogo entre os diversos atores institucionais em torno da atividade-fim da instituição. Nossa ênfase recairá sobre o PPI, aqui compreendido como o documento cujo conteúdo permeia todos os demais, tanto quanto pode interferir no ambiente institucional no que se refere aos valores e políticas que o atravessam.

Sua elaboração deve atender ao disposto nas Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do MEC (dezembro de 2004) e no Decreto 5.773/2006<sup>2</sup>, segundo o qual o Projeto Pedagógico Institucional corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional, à Lei nº 10.861/2004<sup>3</sup>, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior.

Nesse contexto normativo, a construção do PPI se torna relevante como forma de alinhar as experiências das equipes de coordenação de cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, linhas de pesquisa, extensão, administração e órgãos complementares, em perspectiva colegiada, por meio

---

\* Doutora em Educação, História e Filosofia, pela PUC/SP. Universidade Braz Cubas – Docente titular do mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. E-mail: roseroggero@uol.com.br.

Recebido para publicação em: 08/05/07.

do estudo da realidade e das demandas da educação superior, em consonância com as diretrizes institucionais mais amplas – movimento que não se esgota nas discussões desses grupos, mas avança em direção aos demais colaboradores, docentes, alunos e representantes da sociedade e do mercado, que possam ser chamados ao diálogo pelas IES. Assim, o PDI, o PPI (PPI) e os PPC, tanto quanto o Plano Estratégico (PE), devem estar alinhados entre si e devem ser conhecidos por todos, a fim de que possam atingir seus objetivos como instrumentos de gestão.

Na instituição em questão, várias equipes estiveram envolvidas na elaboração desses documentos institucionais, em vários momentos, buscando atender demandas externas (do MEC) e internas (da mantenedora), desde a sua criação. Em se tratando de uma instituição jovem na educação superior, tem-se um processo de aproximadamente sete anos, dos quais participamos e vamos nos deter nos dois últimos.

A diretoria esteve mais fortemente envolvida com a elaboração do PDI e do PE, enquanto a assessoria pedagógica, as coordenações de curso, coordenações administrativas, de órgãos complementares e alguns representantes do corpo docente envolvidos com projetos de extensão estiveram mais envolvidos na elaboração do PPI. A participação de alunos deu-se de forma indireta, por meio dos resultados de processos de avaliação institucional e de alguns movimentos de consulta específicos.

Alem dos atores internos, para o desenvolvimento do PPI, entendemos necessário examinar alguns autores respeitados pela relevância com que participam da discussão teórica da temática que envolve as questões educacional, científica e acadêmica, em especial na educação superior, na atualidade, frente aos desafios, às contradições, às necessidades e às possibilidades do mundo contemporâneo, como se verá adiante.

O critério de escolha desses autores considerou, em especial, a possibilidade de diálogo com as várias áreas de conhecimento presentes na instituição – fato que ocorre nas IES em geral –, sem delimitar uma determinada corrente de pensamento, mas buscando uma abordagem interdisciplinar.

O processo de elaboração do PPI dessa instituição foi iniciado em 2005, junto às coordenações de graduação, cuja experiência possibilitou a elaboração de um método de escuta qualificada das equipes de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e pesquisa, extensão, administração, órgãos complementares e estudantes, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2006, por meio de encontros temáticos especialmente organizados, em que as contribuições dos grupos foram se incorporando ao texto, cuja redação final ficou a nosso cargo.

Dado o próprio caráter dinâmico e histórico da universidade<sup>4</sup> como instituição formadora, geradora e distribuidora de conhecimento, assim como do movimento participativo que essa instituição, em particular, estimula, deve-se observar que o PPI não tem uma elaboração acabada e, certamente, abriga inúmeras lacunas. Entretanto, entendemos que é desta incompletude permanente que um Projeto Pedagógico Institucional precisa nutrir-se para manter-se documento vivo, mobilizador

de inovação, fomentador do respeito à diversidade, mantenedor da contemporaneidade de propostas e práticas acadêmicas. Eis aqui, o princípio fundamental fomentado entre os vários grupos que participaram de sua construção.

O caminho percorrido permitiu algo além da elaboração conceitual de um texto para atender as diretrizes do MEC: o conhecimento, a compreensão e o alinhamento dos documentos institucionais entre os colaboradores que exercem papéis de liderança junto à comunidade acadêmica, atuando como construtores, disseminadores e fomentadores daquilo que se expressa não somente nesse documento, mas também e, principalmente, nas práticas educacionais levadas a efeito nos cursos oferecidos pela Instituição – ainda que se deva ressaltar que esse movimento não se dê de forma linear, sem conflitos e contradições<sup>5</sup>. Por outro lado, foi nesse movimento que o tema para este artigo emergiu, considerando as questões apontadas pelos gestores no exercício das funções administrativas em relação ao trabalho docente, assim como dos docentes em relação à articulação do seu trabalho de ensino, de extensão e de pesquisa, com as dificuldades em discutir determinadas necessidades dessa articulação com os gestores.



*um Projeto Pedagógico  
Institucional precisa nutrir-se  
para manter-se documento  
vivo, mobilizador de  
inovação, fomentador do  
respeito à diversidade,  
mantenedor da  
contemporaneidade de  
propostas e práticas  
acadêmicas. Eis aqui, o  
princípio fundamental  
fomentado entre os vários  
grupos que participaram de  
sua construção.*

O PPI em questão foi composto por duas partes: a primeira, em quatro seções que visavam articular aspectos epistemológicos entendidos como fundamentais para uma reflexão sobre o papel das universidades em geral e da instituição em particular: educação superior – novas demandas sociais; a formação profissional na educação superior; abordagens da realidade, mudanças na ciência e o papel da universidade; e o conhecimento como sabedoria – as quais serão apresentadas aqui (já em nova versão), por se tratar de um texto de autoria desta pesquisadora, ainda que tenha contado com a participação de todos os envolvidos no seu aprofundamento por meio das discussões levadas a efeito no processo<sup>6</sup>.

A segunda parte, com outras quatro seções, revelou os fundamentos técnico-pedagógicos que implicam: perfil humano e perfil profissional; concepções de processos de aprendizagem; concepção de currículo; e, finalmente, concepções de avaliação do ensino, da aprendizagem e de planejamento que alimentam e sustentam a diversidade, a inovação e a contemporaneidade dos cursos oferecidos pela instituição. Essa parte não será apresentada neste artigo, tendo em vista que carrega as especificidades da identidade da instituição em questão. Entretanto, vale apontar a constatação que esse âmbito, ainda que revele as intenções da IES, também carrega dificuldades para concretização, em razão da própria organização do trabalho docente.

O documento encerrou-se com considerações que visavam reforçar que cada Projeto Pedagógico de Curso, em cada modalidade da educação superior, deveria descrever as concepções ali contidas, de acordo com as suas especificidades de formação, respeitando a relação com as políticas públicas, as políticas da IES e a realidade local, cujas necessidades e potencialidades educacionais se propõe atender, permitindo alcançar o objetivo

de que o referido PPI se tornasse efetivamente um documento vivo, marcado pelo princípio da responsabilidade social no âmbito do desenvolvimento de pessoas.

Com esses esclarecimentos preliminares, que já sugerem a relevância do objeto deste estudo, passamos às seções que darão suporte ao objetivo principal já exposto, considerando que também contextualizam o complexo ambiente em que a organização do trabalho docente exige ser pensada.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR – NOVAS DEMANDAS SOCIAIS

Notadamente a partir da década de 1990, uma série de demandas de competências socioprofissionais tem exigido dos sistemas de formação a mobilização em torno de novas abordagens relativas ao planejamento educacional, às concepções de currículo, metodologias de ensino e de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas competências socioprofissionais<sup>7</sup> foram primeiramente identificadas por meio de pesquisas encomendadas pelos respectivos governos e coordenadas por pesquisadores como Yoneji Massuda, da Universidade de Aomori, no Japão, e por Claus Offe, da Universidade de Frankfurt, Alemanha, ainda na década de 1970, as quais partiam do suposto de que a inovação nas tecnologias de informação e comunicação e o crescimento do setor terciário marcariam o mercado de trabalho e exigiriam ajustes nos sistemas de formação profissional, em diversos níveis. O sistema norte-americano promoveu discussões intersetoriais nos anos 1980 sobre esse tema, conferindo um cunho mais pragmático e político ao processo. No Brasil, a grande imprensa passou a divulgar os então chamados novos



requisitos de qualificação profissional ou novas competências, a partir de meados da década de 1990. Alguns estudos acadêmicos também começaram a despontar nessa época, acompanhando as tendências internacionais<sup>8</sup>.

Essas novas competências podem ser categorizadas em quatro grupos<sup>9</sup>, ainda que essa divisão seja meramente didática, já que todas elas se imbricam na realidade concreta: (1) redimensionamento do pensamento lógico-abstrato; (2) comunicação e linguagens do mundo contemporâneo; (3) trabalho em equipes multidisciplinares, multifuncionais e virtuais; e (4) capacidade de adaptação à mudança.

O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.

A comunicação e as linguagens do mundo contemporâneo trazem o desafio de compreender e situar-se nas redes de comunicação e informação, revendo os papéis e a importância da palavra escrita, do conhecimento de outras línguas, além de melhor domínio da língua materna, e fomentando maior compreensão da linguagem não-verbal – especialmente numa sociedade de serviços, em que se demanda do profissional que se antecipe às necessidades do cliente/consumidor.

O trabalho em equipes passa a exigir a superação dos processos tayloristas-fordistas fortemente marcados pela especialização, em prol de um novo tipo de relacionamento socioprofissional em que a ampliação da capacidade de comunicação e intercâmbio de informações, processos e conhecimentos, em escala inter e transdisciplinar, também propõe equipes que se formam para desenvolvimento de projetos específicos e por tempo determinado: as equipes virtuais. Nesse âmbito, a questão da liderança passa a ser fortemente discutida para muito além das habilidades de mando, em direção ao que vem sendo denominado de liderança educadora e liderança servidora<sup>10</sup>.

A capacidade de adaptação à mudança exige o desenvolvimento do pensamento estratégico como habilidade de identificar tendências, necessidades e potencialidades, com especial foco às questões sociais. A responsabilidade social ganha nova dimensão nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, propondo que se pense o conceito de solidariedade

em escopo mais amplo que as idéias de assistencialismo e de filantropia.

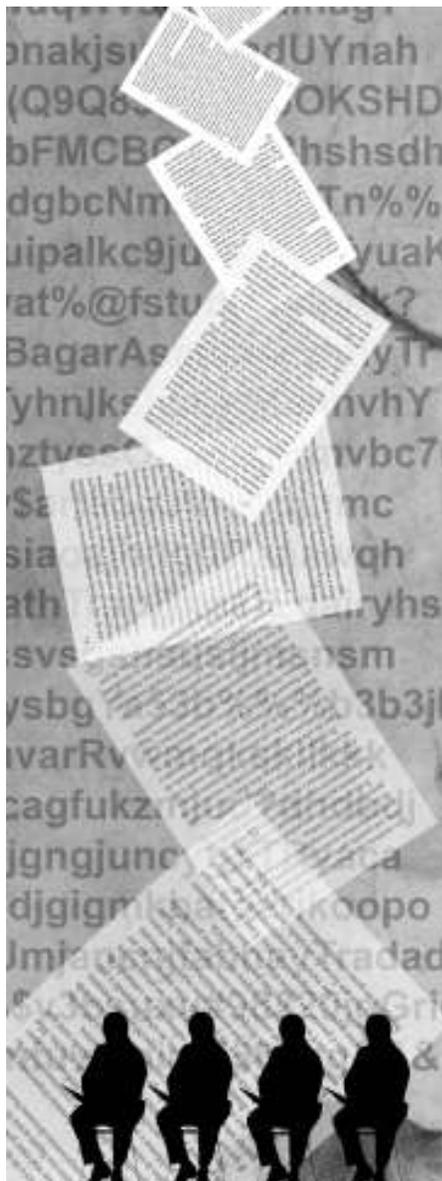
Nenhuma profissão tradicional ou nova tem escapado ao significado dessas competências. Assim, mostra-se clara a necessidade de novos parâmetros de formação e qualificação profissional, que foram – e ainda são – amplamente divulgados, estimulando a educação continuada. Por outro lado, tornou-se senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências. O ambiente formativo das cidades também passou a ser considerado, além das tendências que envolvem o lazer e o mundo do entretenimento<sup>11</sup>.

Sabe-se, então, como afirma Gadotti, que:

A educação extra-escolar torna-se parte integrante da educação global. Daí a importância e o papel desempenhado no sistema educacional permanentemente pelas diversas instituições que formam a cidade educativa; as empresas, as organizações sociais e religiosas, os meios de comunicação de massa etc., que intervêm para assegurar uma grande variedade de sistemas de aprendizagem. As instituições como as escolas, as universidades e os centros de formação são evidentemente importantes (...), mas somente como uma das organizações de educação permanente. Elas não têm mais o monopólio de educar as pessoas e não podem mais existir isoladamente das outras instituições educacionais da sociedade.<sup>12</sup>

Tal constatação torna o desafio de repensar a formação profissional na educação superior, desde o modo como as várias organizações que interagem na contemporaneidade participam da construção e distribuição do conhecimento.

Essa questão é afetada, ainda, pelas inovações tecnológicas responsáveis pela criação de novos ambientes de aprendizagem virtuais, que exigem também novos parâmetros metodológicos e práticas relativas à construção, organização e distribuição do conhecimento, considerado o trinômio que caracteriza a universidade: ensino-pesquisa-extensão.





*O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.*



É preciso considerar, ainda, como as questões mercadológicas afetam a universidade. Pesquisa recente sobre o desenvolvimento do Ensino Superior Privado<sup>13</sup> aponta que as mudanças globais que impulsionam as mudanças locais são basicamente as oriundas do processo de internacionalização do ensino.

Os dados da pesquisa revelam que o surgimento da Indústria do Conhecimento vem ocasionando a desterritorialização e internacionalização da oferta e produzindo crescente massificação da Educação Superior no mundo, marcada por diversificação dos produtos e serviços oferecidos pelas IES, as quais vão experimentando novos tipos de arranjo, formando consórcios, parcerias e *joint ventures*, por exemplo.

Compreendida como necessidade e um dos principais componentes na diminuição da pobreza estrutural e ascensão social, a educação também se tornou objeto de expectativa e desejo, bem como símbolo de *status*, o que possibilita a elevação da escolaridade das pessoas em todo o mundo, que cresce a cada ano (sem evidências de que este movimento possa regredir pelo menos nos próximos dez anos), além de fomentar o desenvolvimento do conceito e as práticas de educação permanente e continuada, incluindo o ensino a distância.

Observa-se, ainda, o aumento da mobilidade internacional de estudantes e o fenômeno do envelhecimento populacional, gerando uma diversificação de atividades assíncronas e a influência da indústria do turismo, lazer e entretenimento, contribuindo para a ampliação do conceito de extensão universitária.

No que se refere à pesquisa, o contexto contemporâneo é infinitamente fértil em temas, fundamentos e metodologias, além de desafiador quanto à divulgação e aplicabilidade de seus resultados – considerando-se, ainda, o debate sobre a concentração de pesquisadores nas universidades como peculiaridade brasileira<sup>14</sup>.

Cada um desses fatores possibilita uma série de considerações e até mesmo a prospecção de oportunidades e arranjos de educação superior, de acordo com as características do campo profissional, enquanto revela um panorama global do setor. No entanto, o conceito do Projeto Pedagógico Institucional exige que pensem a partir de um eixo claro de abordagem em relação à educação superior. O eixo eleito é o conhecimento, não só por ser o principal fator da formação oferecida pela IES, mas também pela importância econômica que passou a ter.

Em *Uma História Social do Conhecimento*, Peter Burke<sup>15</sup> chama a atenção para o fato de que a denominada *sociedade do conhecimento* ou *sociedade da informação* ou *economia do conhecimento* ou *economia da informação*, conforme a categoria acadêmica que a aborde, é eminentemente marcada pela expansão de ocupações produtoras ou disseminadoras do conhecimento, tornando “*uma questão política importante, centrada no caráter público ou privado da informação e de sua natureza mercantil ou social*”<sup>16</sup>. Entretanto, o autor adverte sobre a necessidade de se levar em conta o processo histórico de desenvolvimento desse conceito, revelando toda a sua complexidade no âmbito das relações humanas. E, ainda que este estudo não possa reivindicar essa finalidade, não pode deixar de provocar uma reflexão contínua sobre tal questão, que se apresente na prática dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, em qualquer IES.

Embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada lugar do conhecimento por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes, quase sempre em competição e conflito. Como destaca Burke, o próprio Bacon, em seu tempo, já avaliava que “*nos costumes e instituições de escolas, academias, colégios e corpos semelhantes, destinados a abrigar homens de saber e ao cultivo do conhecimento, tudo parece adverso ao progresso do conhecimento*”<sup>17</sup>. Tamanha contradição acompanhou o surgimento das cidades e das universidades e, até hoje, não foi superada.

A crescente divisão social e internacional do trabalho tem tido forte influência na demanda e proliferação dos serviços de informação nas cidades, tanto quanto na forma como a instituição universitária se desenvolve, especialmente a partir do século XX, quando muitas cidades de expressão mundial se transformaram em metrópoles com alto grau de complexidade, que impõem padrões de comportamento e estilos de vida a toda a sociedade.

Como o trabalho, a cidade ou a universidade, as categorias do pensamento humano não se fixam, mas se multiplicam de formas variadas, gerando a necessidade de desenvolvimento de sistemas de tratamento voltados à crescente avalanche de informações que também colocam em novo patamar de complexidade o conhecimento socialmente produzido.

Burke aponta<sup>18</sup> que currículos, bibliotecas, enciclopédias e disciplinas têm se desenvolvido num sistema etimológica e historicamente ligado ao “autocontrole” do conhecimento, o que traz consigo a discussão da “autonomia” dos indivíduos em relação ao acesso ao conhecimento socialmente relevante.

Questões como essa propõem a reflexão sobre como a realidade contemporânea da educação superior nos impele a considerar as novas demandas de formação e qualificação profissional, num tempo de grande produção de conhecimento e disponibilização de informações, num ambiente de alta complexidade, em que o papel formativo não se restringe mais à universidade, ainda que essa instituição reivindique a manutenção de seu papel histórico nesse sentido. Daí nossa compreensão sobre a integração ensino-pesquisa-extensão como um dos principais focos de atenção para o desenvolvimento da universidade atual.

#### A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde a segunda metade do século XX, a educação – em especial a formação profissional em nível superior – ganhou relevância nos discursos de todas as áreas, como prioridade em termos da garantia de crescimento econômico e desenvolvimento social do Brasil.

Como visto na seção anterior, tal processo é fruto da crescente divisão social e internacional do trabalho. Até por isso, ninguém contestava consistentemente (e nem contesta ainda) que a perspectiva da formação profissional caiba predominantemente à universidade, e parece haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores da sociedade, não raro sem a percepção clara de contradições ou heteronomias presentes nessa reivindicação.

A realidade da educação superior brasileira apresenta uma diversidade de conhecimentos e habilidades do corpo docente em variados campos que permitem levar a *experiência prática* para a sala de aula. Entretanto, é comum que isso ocorra de forma fragmentada e pouco sistematizada, no que diz respeito aos *fundamentos da experiência*.

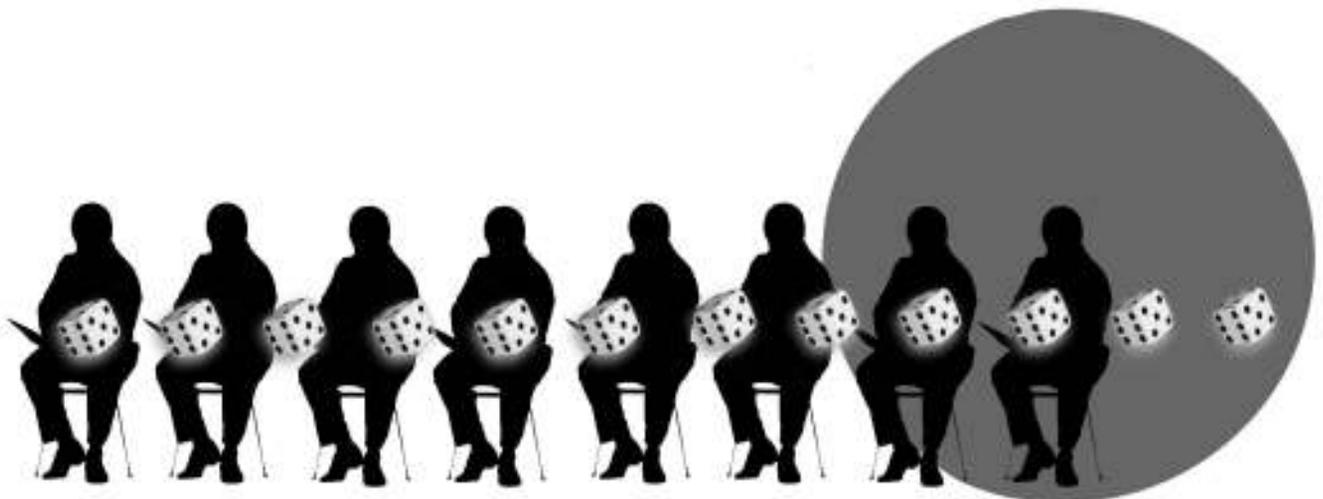
A fim de que a diversidade presente no ambiente universitário possa contribuir efetivamente à formação dos estudantes de forma prática, ainda que necessariamente com base em sólidos fundamentos teóricos, faz-se importante conferir unidade à perspectiva pedagógica<sup>19</sup> da formação oferecida pelas IES.

Essa unidade, na perspectiva pedagógica, é um desafio permanente, que só encontra espaço para se exercitar por meio do diálogo entre todos os membros da comunidade acadêmica, nos diversos âmbitos de interação possíveis, especialmente no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

Considerando que se trata de equação complexa, a ênfase à busca permanente de uma relação equilibrada ensino-pesquisa-extensão exige apoiar-se numa infra-estrutura física e operacional adequada e pautada por uma organização de trabalho docente que considere as demandas sociais contemporâneas.

Para dar concretude a essa marca, interessa não só atender o movimento das reformas educacionais dos últimos anos, mas observar particularmente a emergência de novos paradigmas relativos à ciência e à técnica, assim como o movimento que sofre a própria universidade como instituição formadora:

Na história da humanidade como um todo, se notam os acertos e os equívocos (...) que levaram ao estado de iniquidade, de agressão contra a natureza, de prepotência, de arrogância que se notam entre grupos e agremiações, comunidades, nações e mesmo blocos. Esses acertos e equívocos devem ser expostos e conhecidos por todos. As barreiras construídas pelas histórias nacionais justamente para encobrir os equívocos e destacar os acertos é o primeiro obstáculo a ser superado. Experiências sendo conduzidas devem ser compartilhadas, bem como propostas de explicações para os incontáveis fatos e fenômenos que ainda desafiam o conhecimento. (...) O que sabemos é apenas uma fração do que está para ser descoberto.<sup>20</sup>



Uma concepção de universidade exige considerar a necessidade de desenvolver nos estudantes o pensamento dialético, ou, como afirma Silva<sup>21</sup>, “*a verem a história como um rio, como um processo, jamais como um lago, um modelo, para que a compreendam melhor e dela participem*”, mas também deve contribuir de forma decisiva para a recuperação da capacidade de sonhar e a libertação do imediatismo, como diria Paulo Freire.

Vários instrumentos de consulta à comunidade acadêmica<sup>22</sup> revelam um discurso recorrente e até homogêneo dos estudantes, que afirmam esperar ser tratados como alunos ávidos por aprender conteúdos significativos por meio de práticas metodológicas que os estimulem ao diálogo e à pesquisa. A ânsia por um agir com compreensão rápida sobre a dinâmica da realidade social e do mercado de trabalho em especial é presente na quase totalidade dos depoimentos<sup>23</sup>.

É possível afirmar que esse fenômeno também é fruto de uma pesada divulgação de tendências pela mídia acerca do mercado de trabalho e suas demandas, conforme afirmado anteriormente, as quais não raro geram imagens distorcidas da realidade, especialmente para os jovens que vão enfrentar a concorrência para encontrar seu lugar nesse mercado (bem menos homogêneo que o discurso que se faz sobre ele), como requisito da vida social.

Por outro lado, é também possível pensar que, ao contrário da voz corrente no senso comum, a reação das novas gerações à propaganda parece provocar as instituições formadoras em direção ao desenvolvimento de uma nova linguagem, que dê conta de mostrar-lhes outras possibilidades de compreensão e integração no mundo, tendo como pressuposto o conhecimento socialmente produzido e tão valorizado no modelo de sociedade atual, esperando que esse conhecimento não se restrinja à integração ao mercado de trabalho, mas as prepare para lidar com uma vida social cada vez mais complexa.

Quanto aos depoimentos dos docentes, a descrição do perfil de uma boa universidade e da vida universitária acompanha o discurso hegemônico do setor na atualidade. Por outro lado, uma série de elementos recorrentes na organização desse discurso, nas várias áreas dos cursos oferecidos pela instituição, permite supor a necessidade de se desenvolver as relações entre metodologia de ensino e de pesquisa – aspectos pouco presentes na história da formação do educador para o ensino superior brasileiro, especialmente o privado, talvez como caminho para o desenvolvimento dessa nova linguagem.

A pesquisa – entendida não somente em seu aspecto acadêmico, mas incluindo aquela compreendida como base para a atuação profissional competente num mercado em veloz mudança – revela-se um ponto fundamental de investimento no próprio desenvolvimento do corpo docente das Instituições de Educação Superior.

O enfrentamento dessa questão vem se dando por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como a pedagogia de projetos e a resolução criativa de problemas, como práticas no desenvolvimento do ensino com pesquisa nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, o que reforça e é reforçado pelo desenvolvimento da iniciação científica (estimulada por meio de bolsas de estudos), ao mesmo tempo em que se podem constituir e consolidar linhas de pesquisa, como ponte entre a graduação, a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Em direção semelhante podem se movimentar todas as áreas que compõem a extensão, visando integrar os estudantes em projetos diversos, especialmente no âmbito da responsabilidade social e do empreendedorismo – temas bastante concorridos na atualidade –, além de oportunidades em parcerias com outras instituições profissionais e de educação superior, nacionais e internacionais.

Pode-se entender que está emergindo a necessidade de produzir uma nova linguagem em termos de formação. Nossa hipótese é que se trata de *uma linguagem que ponha em relevo o*

*método como forma de abordagem dos cenários socioprofissionais da atualidade*. Por outro lado, também podemos refletir sobre até mesmo um novo modo de *pensar audiovisual*, altamente sofisticado e em construção na realidade contemporânea<sup>24</sup>.

Os vários instrumentos de escuta qualificada da comunidade acadêmica que a instituição vem utilizando permitem inferir que aquilo que se pratica pedagogicamente no ensino de graduação até o momento não é suficiente para dar conta dessa necessidade das gerações em formação, para além das exigências do mercado de trabalho. Novas referências precisam ser construídas. Por essa razão, as modalidades de pós-graduação *lato e stricto sensu* e de extensão devem ser mobilizadas na construção dessas novas referências, de maneira articulada aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e no desenvolvimento de ações coordenadas em cada área, por meio de metodologias ativas de aprendizagem, envolvendo cada vez mais estudantes<sup>25</sup>.

• • •

*à busca permanente de uma  
relação equilibrada ensino-  
pesquisa-extensão exige  
apoiar-se numa infra-  
estrutura física e operacional  
adequada e pautada por uma  
organização de trabalho  
docente que considere as  
demandas sociais  
contemporâneas.*

■

## ABORDAGENS DA REALIDADE, MUDANÇAS NA CIÊNCIA E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Um mundo em transformação provoca investigações de alternativas de pensamento, de linguagem e de método. Nas últimas décadas, inúmeros estudiosos têm se dedicado a essas investigações. A par das observações de D'Ambrósio, e com preocupações semelhantes, é sabido que inúmeros outros pesquisadores<sup>26</sup> têm se dedicado a explorar novas fronteiras para o conhecimento científico, produzindo abordagens que vêm sendo denominadas, em seu conjunto, como paradigma holístico, ecológico ou sistêmico, embora não haja consenso entre os pesquisadores e – conforme adverte Capra<sup>27</sup> – nenhum desses adjetivos caracterize completamente esse novo paradigma, o qual inclui cinco critérios fundamentais: dois relativos à visão de natureza e três referentes à epistemologia.

Quanto à visão de natureza, Capra<sup>28</sup> afirma que, enquanto na perspectiva do velho paradigma cartesiano acreditava-se que a dinâmica do todo só poderia ser compreendida pelas partes, no novo paradigma essa relação é invertida, considerando-se que o que chamamos de *parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações*.

Um segundo critério, quanto à visão de natureza, aponta para a mudança de foco de estrutura para processo, uma vez que *cada estrutura é entendida como processo subjacente numa teia de relações intrinsecamente dinâmica*, enquanto no velho paradigma pensava-se que as estruturas fundamentais e as forças que as regiam é que faziam surgir o processo.

No que se refere aos três critérios epistemológicos, Capra (1991)<sup>29</sup> indica: a mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica; a mudança de construção para rede como metáfora do conhecimento; e a mudança de descrições verdadeiras para descrições aproximadas da realidade.

O primeiro critério sugere a substituição da visão em que as descrições objetivas da ciência eram independentes do observador humano, por um pensamento no qual *a epistemologia – compreensão do processo do conhecimento – deve ser explicitamente incluída na descrição dos fenômenos naturais, como integrante de cada teoria científica*.

O segundo critério indica que a visão segundo a qual o conhecimento só pode ser construído a partir de leis, princípios e blocos de construção fundamentais é insuficiente ou parcial, uma vez que *a realidade pode ser percebida como uma rede de relações e, portanto, nossas descrições científicas também constituem uma rede interconexa, representando fenômenos observados e analisados*.

O terceiro critério argumenta que a promessa da ciência de alcançar a certeza absoluta e final não pode ser cumprida, já que se constata cotidianamente que *a ciência jamais poderá fornecer uma compreensão completa e definitiva da realidade porque lida com descrições limitadas e aproximadas da realidade, e não com verdades absolutas*.

No documentário *Quem somos nós?* (2006)<sup>30</sup>, essas abordagens parecem ratificadas e complementadas, com

ênfase à realidade como possibilidade de consciência e como ponto de vista do observador, repondo a categoria *espírito* à abordagem da ciência, ou como afirma Amit Goswami: *“A escolha de possibilidades determina a experiência e a consciência tem que estar envolvida”*<sup>31</sup>.

Por outro lado, advertências quanto à descoberta de novos territórios do cérebro humano, que provocam novos questionamentos sobre alienação, ilusão, identidade e experiência, também exigem que cada geração se posicione de maneira diferente quanto à formação das seguintes.

• • •

*na perspectiva do velho  
paradigma cartesiano  
acreditava-se que a dinâmica  
do todo só poderia ser  
compreendida pelas partes, no  
novo paradigma essa relação  
é invertida, considerando-se  
que o que chamamos  
de parte é apenas um  
padrão numa teia  
inseparável de relações.*



Esse pensamento, que vem se constituindo ao longo do último século, congrega um número cada vez maior de adeptos entre cientistas, filósofos, pesquisadores e intelectuais, promovendo o desenvolvimento de novas linguagens, também influenciadas pelos avanços da tecnologia – em especial as de informação e comunicação –, provocando mudanças nas instituições sociais formadoras, especialmente nas universidades. Entretanto, como pensamento novo ainda não claramente consolidado, está bastante sujeito à crítica e à rejeição por parte de vários setores acadêmicos.

Embora essas abordagens tenham suas origens marcadas por disciplinas ligadas às ciências naturais, no âmbito das ciências humanas e sociais aplicadas, estudos semelhantes podem ser encontrados. O próprio Peter Burke faz um arrazoado dessas discussões em obras como *História e Teoria Social*<sup>22</sup> e em *O que é História Cultural?*<sup>23</sup>.

Por outro lado, Morin<sup>34</sup>, que vem se dedicando a estudos sobre o método há mais de 40 anos, apresenta, como ponto culminante de sua obra sobre o tema, uma abordagem sobre a era planetária que caracteriza a atualidade, afirmando a responsabilidade e a solidariedade como fontes de ética, as quais, dialeticamente, são a um só tempo ameaçadas e estimuladas pela consciência moral individual, que fracassa diante da realidade fragmentada do capitalismo, da burocracia e dos Estados.

De acordo com o autor<sup>35</sup>, o que chama de ética complexa ordena que se assuma: a tríade humana indivíduo/sociedade/espécie; a triunidade psíquica pulsão/afetividade/razão e as antinomias *spiens/demens, faber/mitologicus, economicus/ludens, prosaicus/poeticus*, que poderiam produzir um progresso ético pautado no religar-se aos nossos, religar-se aos outros e religar-se à Terra-Pátria – reconhecendo, no entanto, que esse religar-se inclui o separar-se, como desenvolvimento do pensamento complexo que realiza a ponte entre objetividade e subjetividade humana.

Não se trata de um pensamento de fácil compreensão e, menos ainda, de fácil prática no processo de educação superior em seus componentes ensino-pesquisa-extensão. Mas trata-se

de um pensamento que revela o conhecimento como relação social pautada por uma nova percepção ética, que inclui as dimensões holística, ecológica e sistêmica a que se refere Capra, como descrito acima.

Ainda que essas abordagens contenham diferenças epistemológicas significativas e pareçam repletas de um sentido ainda não de todo compreendido mesmo na comunidade acadêmica, a realidade multifacetada vai apontando outros aspectos para o desafio da aventura humana, cujo desvelamento ainda se faz mais enfaticamente dentro das universidades, como locais privilegiados de produção e distribuição do saber.

Mais um desses aspectos pode ser visto no documento da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico, num novo modelo de sociedade, em 1987, atribuiu à universidade dez funções principais:

(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.<sup>36</sup>

Diante de tal multiplicidade de funções, é facilmente observável que elas colidem entre si, dificultando seu cumprimento e aprofundando as crises pelas quais passa a própria universidade: a crise de hegemonia, resultante da própria impossibilidade de a universidade dar conta de cumprir funções contraditórias entre si; a crise de legitimidade, que se manifesta devido à falência dos objetivos coletivamente assumidos; e, finalmente, a crise institucional, que se apresenta por meio da contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Se “a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal”, como afirma Santos<sup>37</sup>, o que se assiste, na contemporaneidade, é a subsunção dessa universidade aos interesses heteronômicos de uma nova etapa do capital, cujos pressupostos o autor formula a partir das seguintes dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática.

Várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho, e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia.

As próprias noções de interdisciplinaridade ou de transversalidade presentes nos diversos documentos que promulgam tanto os Referenciais Curriculares para a Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores encon-



tram eco numa rede de professores (seja de escolas públicas ou privadas) formada com base em pressupostos (notadamente os oriundos da psicologia experimentalista, comportamental e cognitivista) e práticas educacionais que fragmentaram o conhecimento, dificultando (quando não impedindo) o desenvolvimento da capacidade de associação e expressão adequada de idéias e conceitos.

Os que chegam à pós-graduação *lato sensu*, atualmente, vêm das mais diversas áreas e são movidos por razões também diversas, dado de realidade que explica a opacidade na definição da identidade dessa modalidade educativa, envolvendo tanto alunos quanto docentes.

Os que procuram a pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, ainda foram formados com base em abordagens de ensino-aprendizagem pautadas no positivismo e na lógica taylorista-fordista do mercado de trabalho. Por isso, passam por desafios de apreensão da lógica do universo da pesquisa e da linguagem acadêmica, e nem sempre transferem esse conhecimento para o âmbito didático-metodológico em suas práticas pedagógicas, até mesmo na educação superior.

Ainda assim, constata-se, hoje, que todo o sistema educacional vê-se instado a atualizar-se e ameaçado de descaracterizar-se como lugar de uma possível resistência à coisificação do Homem. Se tão grandes demandas e expectativas são depositadas na educação, há que se supor que se trata de uma área com forte poder de resistência, mesmo que a crítica aponte que a escola, em todos os níveis, venha servindo muito mais à reprodução dos interesses da lógica capitalista que à possibilidade de superação de suas contradições.

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário freqüentemente observados na educação superior exigem a busca de alternativas que dêem maior consistência ao processo educacional. Nessa direção, concepções que abordam as relações entre as disciplinas têm sido desenvolvidas por pesquisadores<sup>38</sup> que buscam a identificação de novos rumos ao ensino e à pesquisa. Conceitos como uni, multi, inter e transdisciplinaridade ganham novos significados, embora muito pouco consenso já tenha sido alcançado sobre eles. Ainda assim, o desenvolvimento de pesquisas e a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo do que os órgãos de regulação e fomento denominam como multidisciplinar cresce significativamente<sup>39</sup>.

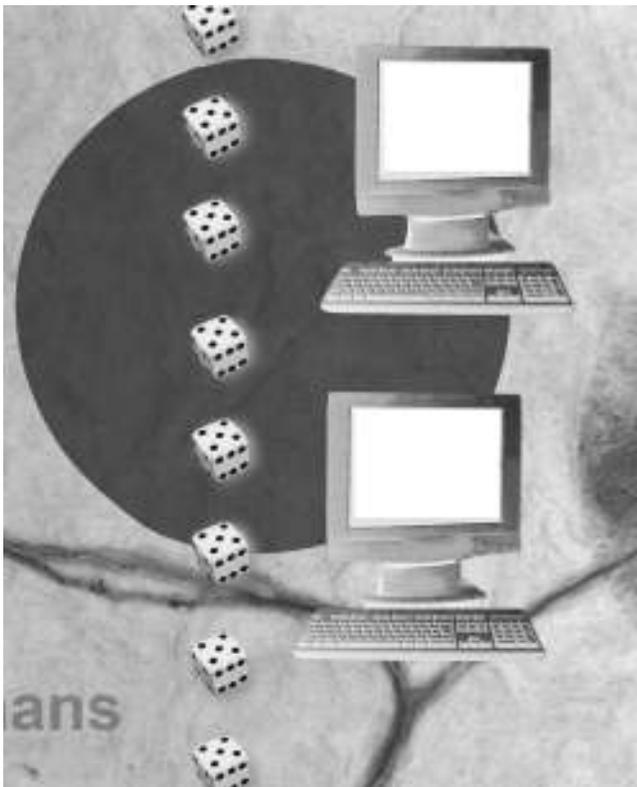
### CONHECIMENTO COMO SABEDORIA

Para além das relações entre as disciplinas, mas sem deixar de considerá-las, a questão central que move a articulação de um Projeto Pedagógico Institucional é a do conhecimento. Esse foco não é aleatório, mas se apresenta como eixo na possibilidade de construção de uma nova linguagem e de um novo método, de uma visão de currículo, de aprendizagem e de avaliação. Trata-se, ainda, de pensar o conhecimento no âmbito da construção de uma nova ética social – algo a que inúmeros estudiosos se refeririam como sabedoria, como faz Burke:

A sabedoria... não é cumulativa, mas tem de ser adquirida mais ou menos pensadamente por cada indivíduo. Mesmo no caso do conhecimento, houve e ainda há tanto retrocesso quanto progresso ao nível individual. A crescente especialização em escolas e universidades, em particular durante o século XX, produziu estudiosos com um conhecimento bem mais limitado que o dos antigos (ainda que a menor amplitude tenha sido compensada pela maior profundidade)<sup>40</sup>.

Como temos visto, a especialização continua necessária, mas no desenvolvimento de uma visão generalista, como sugerem as hostes mais avançadas do mercado de trabalho.

A pesquisa no campo da qualificação profissional tem indicado a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades que dêem conta de novas demandas, que vêm modificando alguns conceitos sobre o perfil socioprofissional<sup>41</sup>. Como vimos antes, trata-se de redimensionar o pensamento lógico-abstrato, com nova compreensão não só sobre o desenvolvimento da visão especialista e generalista, mas sobre os papéis do administrador e do empreendedor, assim como a questão da criatividade. Trata-se de observar as mudanças na comunicação e nas linguagens do mundo contemporâneo, considerando as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em redes, os novos papéis da palavra (escrita e falada) e uma outra dimensão da comunicação não-verbal numa sociedade de serviços. Trata-se de reorientar o trabalho em equipes, agora multifuncionais, multidisciplinares e também virtuais (como equipes que trabalham por projetos), com distinto significado e papel para a



liderança. Trata-se de repensar a adaptação à mudança, que ocorre cada vez mais rapidamente num mundo de compressão espaço-temporal<sup>42</sup>, exigindo pensamento estratégico e relações pautadas pela responsabilidade social.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, é no interior do próprio mercado de trabalho que sobrevivem, atualizam-se e se sofisticam práticas econômicas, sociais e ambientais que ameaçam a sobrevivência global.

Assim, pode-se sintetizar parte dos desafios e aspectos que constituem referências sobre como uma Instituição de Educação Superior pode promover uma visão de conhecimento em seus cursos e programas, considerando-se ainda: (a) os perfis humano e profissional dos ingressantes e dos egressos; (b) as concepções de processos de ensino e de aprendizagem; (c) a concepção de currículo; e (d) as concepções de avaliação do ensino, da aprendizagem e do planejamento, que elejam para caracterizar-se.

Pode-se constatar que temos, então, demandas crescentes para a educação superior no ambiente de uma instituição social – a universidade – em crise profunda e multifacetada e num processo de transformação que inclui a emergência de novos paradigmas (ainda não totalmente estabelecidos) para a construção e disseminação do conhecimento, que deve preparar as novas gerações para o exercício de competências e habilidades num mercado de trabalho também em mutação, que entende conhecimento como recurso econômico e que mantém e aprofunda fortes contradições internas, as quais se espriam sobre toda a vida social.

• • •

*Ao docente não basta a  
titulação e a produção  
acadêmica em conformidade  
com os parâmetros das  
políticas públicas de gestão e  
fomento à pesquisa, mas faz-  
se necessário interagir no  
ambiente formativo da IES  
(ou das IES) em que atue.*

■

## O LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO DIÁLOGO

Ainda que numa exposição breve e superficial do ponto de vista teórico e conceitual, apresentamos pontos de observação importantes em relação à formação dos estudantes, considerando: (a) uma perspectiva multi e interdisciplinar de abordagem de questões relativas às múltiplas linguagens, que se explora na contemporaneidade da ciência e do mundo do trabalho; (b) à tecnologia, cujas inovações têm produzido avanços sem precedentes para a qualidade de vida humana e, ao mesmo tempo, contradições que exigem atenção permanente; e (c) aos valores que são questionados e reclamam a construção de uma nova ética no mundo globalizado.

Como pontos de partida, tais questões passam a exigir o enfrentamento teórico-prático cotidiano na dimensão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, o que também torna claro que um PPI que se pretenda documento vivo de uma realidade está sujeito a todas as revisões que essa realidade sugira, mas também contém um eixo norteador que permite conhecer os critérios que fundamentam tais revisões.

Fica claro também que este texto remete a algo que caracterizará a visão, a missão e os valores IES: o enfrentamento das questões apontadas num texto como este exige não só a formação, mas o desenvolvimento permanente dos colaboradores, tanto no âmbito acadêmico quanto no técnico-administrativo. Ao docente não basta a titulação e a produção acadêmica em conformidade com os parâmetros das políticas públicas de gestão e fomento à pesquisa, mas faz-se necessário interagir no ambiente formativo da IES (ou das IES) em que atue. É nesse



ponto que a organização do trabalho docente se revela como calcanhar de Aquiles das IES, mas também como grande desafio dos docentes quanto ao seu desenvolvimento permanente em prol da qualidade de atuação no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ainda que o terreno deste tema seja pantanoso em sua história recente, nosso recorte tomará o período de meados da década de 1980 para cá, ocasião da abertura política que deu margem à abertura econômica e a uma série de mudanças significativas, em âmbito mundial, e que tem acontecido paralelamente à boa parte do que foi descrito acima, mas buscando encontrar nosso objeto de estudo: a organização do trabalho docente.

Faremos uma breve narrativa do vivido e observado empiricamente, ainda que possa ser incompleta e questionável sob vários aspectos, levando em conta que nosso objetivo não é historiográfico, mas remete à problematização de um tema pouco abordado, conforme anunciado antes.

A década de 1980 é conhecida como a década perdida, em razão da estagnação do crescimento econômico e da inflação desenfreada que o país viveu, com nenhuma política consistente para a educação superior. Foi uma década em que a lógica do diploma de graduação deixou de garantir ascensão social e mesmo o emprego. Foi a década do “engenheiro que virou suco”.

Nesse período, e até o início da década de 1990, a realidade da educação superior era facilmente descrita: algumas universidades públicas, algumas confessionais e raras instituições privadas eram consideradas centros de excelência no ensino e tinham a possibilidade de investir em pesquisa por meio de recursos públicos a elas destinados pelas agências de fomento. As instituições de ensino particulares em geral dedicavam-se ao ensino e, eventualmente, à extensão. Algumas IES especializadas, como faculdades isoladas, gozavam de boa reputação e formavam profissionais para um mercado específico. Não lhes era exigido compromisso com a pesquisa, mas apenas com uma formação profissional de qualidade para o mercado de trabalho, até porque seus recursos para investimento tinham como única fonte a mensalidade paga pelos alunos, além do fato de seus objetivos, como empreendimento, serem voltados predominantemente ao lucro.

Nessa época, a organização do trabalho docente nas IES não oferecia dificuldades. A distinção entre IES públicas e privadas era bem

clara. Os professores das IES públicas tinham seu plano de carreira vinculado à titulação e remuneração atrelada à do serviço público estadual ou federal, variando ao sabor das políticas levadas a efeito em cada governo e das condições econômicas do país. Em geral, gozavam de boa reputação e eram considerados parte da elite intelectual brasileira. Vinham de condições familiares que lhes permitia estudar e dedicar-se à pesquisa. Não tinham prazo para concluir mestrados e doutorados, muitos deles cursados fora do Brasil, inclusive em período de exílio político. Após a abertura política e a anistia, muitos desses docentes ganharam reconhecimento público nacional e até internacional. Começaram a participar mais ativamente da elaboração dos projetos de desenvolvimento de políticas públicas, em todas as áreas. Ocuparam cargos de confiança nos governos. Alçaram vôos no campo da política, chegando até a presidência da República, como foi o caso do professor Fernando Henrique Cardoso. Eram conhecidos por suas publicações, pelas análises críticas nos programas de televisão e defendiam, não raro, propostas tidas como de esquerda ou, ao menos, de oposição.

Nas IES particulares, os professores não precisavam ser titulados: eram selecionados pelo seu currículo no mercado de trabalho, como critério de maior relevância, e pagos por hora-aula. Deles era esperada uma boa aula, que não gerasse queixas dos estudantes que, à época, pouco se queixavam de fato (porque devidamente *educados* pela ditadura militar), a não ser das altas mensalidades decorrentes da inflação desenfreada e, muitas vezes, impeditivas de sua permanência e conclusão dos estudos superiores. A época da participação estudantil na vida política do país havia passado e sequer havia alcançado a todos daquela geração.



Mas logo no início dos anos 1990, a realidade começou a se modificar. Ao lado das mudanças econômicas com a nova globalização, começou a haver um aumento significativo no número de IES em todo o país, especialmente particulares, dos mais variados calibres, para dedicação ao ensino, à extensão e também à pesquisa. Esse incremento foi fortalecido pela possibilidade de inúmeras dessas instituições passarem a ter o direito a apresentar projetos para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como parte das políticas públicas de investimento em pesquisa e desenvolvimento.

Já antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96<sup>43</sup>, o MEC passou a exigir um percentual mínimo de mestres e doutores em todas as instituições, e houve uma grande corrida tanto dos que já atuavam no ensino superior como dos que pretendiam nele ingressar para titular-se, conforme os parâmetros apresentados por aquele órgão.

Num primeiro momento, tendo em vista a escassez de professores titulados, os profissionais encontrados eram disputados pelas instituições, que concorriam pela oferta dos melhores salários e condições de trabalho. Muitos docentes eram pagos apenas para “emprestar” seu nome e prontuário profissional às instituições, eventualmente oferecendo alguma palestra ou prestando assessoria sobre algum aspecto de interesse e necessidade das IES.

O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles.

Ainda que, a rigor, melhore a qualificação dos docentes, grande parte dos titulados não se interessa por atuar em pesquisa, e outra grande parte não encontra vagas suficientes para atuar nesse âmbito nas universidades públicas de excelência e com recursos. A grande maioria das vagas para docentes ainda está disponível apenas para o ensino.

A classificação das IES foi alterada, incluindo os centros universitários, para que a pesquisa ficasse restrita às IES classificadas como universidades. Estas, preocupadas com a sua representação social e não querendo *baixar* para a categoria de centros universitários, o que temiam resultar em perda de *status* e, conseqüentemente, de alunos, têm procurado formas de continuar pertencendo a esse universo que se pretendia seletivo. Daí o aumento na proposição de programas de mestrados, que passaram a ser avaliados pela Capes, em número suficiente para atender à norma, visto que os custos para esse nível de formação são considerados muito altos, com mínimas ou inexistentes margens de lucro para as IES que têm essa finalidade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação incluíram o Trabalho de Conclusão de Curso como forma de iniciação à pesquisa, considerada importante para a formação dos profissionais em todas as áreas e, tendo em vista a obrigatoriedade das IES que assumam a categoria universidade investirem em pesquisa.

• • •

*O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles.*

Das exigências do MEC quanto ao número mínimo de titulados para cá, o universo da educação superior tornou-se mais complexo e com muitos meandros, às vezes bem difíceis de compreender.

A participação em reuniões científicas revela um acirramento da divisão entre IES públicas e privadas, cada qual entendendo que a outra é mais favorecida pelas políticas governamentais. Algo diverso no corporativismo vem emergindo e dividindo a categoria docente entre os que são servidores das IES públicas e os que são funcionários das IES particulares.

Nos primeiros movimentos de avaliação institucional, dos quais participavam predominantemente docentes de IES públicas e comunitárias (antigas confessionais), chegamos a ouvir relatos de animosidade nos contatos entre os docentes em diversas IES. Partia-se da idéia, muitas vezes tomada como princípio, de que o docente que atuava em IES particulares tinha menor competência que os demais. Era um docente de segunda categoria.

Neste início dos 2000, embora ainda persista, esse fenômeno foi minimizado pela abertura à participação nos processos avaliativos de cursos e instituições a docentes de qualquer instituição, desde que atendendo aos critérios básicos de titulação para cada modalidade avaliativa.

Mas um outro fenômeno vem se manifestando nos últimos anos: o excesso de vagas na educação superior não foi acompanhado do mesmo movimento no ensino médio, nível do sistema educacional que também vem passando por uma crise de identidade e de qualidade, com alto índice de abandono dos estudantes, que alegam desmotivação para o que lhes é oferecido.

Com isso, organizadas conforme a lógica do mercado e com uma gama de visões educativas, por assim dizer, bastante ampla, várias IES começam a sofrer com a sobra de vagas em vários cursos e com a queda dos níveis de lucratividade dos anos 1990. A luta pela sobrevivência no mercado e as estratégias de caça aos alunos parece colocar os critérios de qualidade da formação oferecida aos estudantes em patamares mais baixos que o desejável para esse tipo de prestação de serviço, na escala dos valores institucionais.

Esse panorama atinge em cheio a organização do trabalho docente, revelando uma contradição impressionante e multifacetada, em que se vê situações como:

- (a) os planos de carreira, antes existentes, e até mesmo a CLT e as convenções coletivas negociadas junto aos sindicatos da categoria não têm sido mais respeitados;
- (b) grande parte dos docentes com maior grau de titulação são demitidos com a justificativa de representarem custos insustentáveis ou são submetidos a quedas substanciais de salário, ainda que não raro as atividades sob sua responsabilidade continuem as mesmas, quando não aumentam;
- (c) uma vez demitidos, muitos docentes passaram a tentar omitir sua titulação (o que não é possível depois do advento do Currículo Lattes) e aceitar salários bem mais baixos para manter a empregabilidade;
- (d) com os critérios e indicadores de avaliação de cursos e institucional estabelecidos pelo MEC, as instituições cobram a “produção acadêmica” dos docentes, em especial dos mais titulados, responsabilizados por sua pontuação;
- (e) os docentes mais titulados que permanecem nas instituições têm seus currículos aproveitados para vários cursos e disciplinas, a fim de garantir pontuação nas avaliações, ainda que nem sempre tenham as referidas disciplinas efetivamente sob sua responsabilidade;
- (f) várias IES têm submetido seus docentes titulados – e, por isso, teoricamente *mais caros*, embora nem sempre isso seja real – a jornadas de trabalho extenuantes: contratados por 40 horas, devem lecionar 20 horas e dedicar as outras 20 à pesquisa, orientação de trabalhos e participação em comissões as mais diversas para produzir relatórios, atualizar PPC e outras atividades correlatas;
- (g) muitos docentes sentem-se acuados e já não conseguem gozar férias para dar conta da produção exigida.

Por outro lado, é incomum encontrar gestores de IES que compreendam o universo da pesquisa, o significado da produção acadêmica e o seu papel de investidores nesse processo. Se há os que acreditam ser fácil e rápido produzir trabalhos e publicá-los em periódicos bem avaliados pela Capes, sem dar-lhes o devido valor; também há os que não estão sequer convencidos de que pesquisa tenha qualquer valor ou que haja, trabalhando em suas organizações, docentes-pesquisadores em que valha a pena investir.

Porém, não são apenas inúmeros empreendedores do setor de serviços educacionais que atuam de forma questi-

• • •

*Apesar de todas as  
contradições visíveis no  
contexto contemporâneo da  
educação superior, o aumento  
do acesso à educação  
é um fator considerável  
de avanço social.*



onável na educação superior. Há um número expressivo de docentes que não honram sua profissão nem seus títulos acadêmicos. A academia também é um amplo espaço de contradições surpreendentes e lamentáveis. Muitos reúnem-se em grupos que se auto-proclamam elites intelectuais, equilibrando-se sobre uma produtividade falsa e sem qualquer impacto social formativo, mas ainda encontram espaço em IES, dada sua competência no âmbito do chamado marketing pessoal.

Diante de um quadro como esse, cremos poder afirmar que:

- (1) somente o estabelecimento de políticas públicas consistentes pode contribuir para a superação das contradições elencadas. Tais políticas não são isoladas do contexto mais amplo das negociações para a reforma das leis trabalhistas e previdenciárias, mas devem contemplar as especificidades do trabalho docente;
- (2) os docentes precisam superar o preconceito que ainda persiste em relação à educação privada, uma vez que esta é uma realidade posta, e aprender a linguagem do gestor, a fim de colocar-se em diálogo com ele.
- (3) e, ainda, parece haver necessidade investir na profissionalização da gestão da educação superior privada, a fim de que as especificidades do trabalho docente sejam compreendidas, respeitadas e melhor aproveitadas no interior das IES e no âmbito social.

Tendo em vista as conseqüências danosas que a situação atual já causa no cotidiano das IES e para a formação das gerações contemporâneas, há que se questionar: *que critérios e parâmetros, respeitadas a natureza e as peculiaridades de cada área do conhecimento (ainda que pese a questão da inter e da transdisciplinaridade no debate sobre esses fatores) poderiam ser estabelecidos para uma organização do trabalho docente que utilize adequadamente o contingente qualificado e titulado para o trinômio ensino-pesquisa-extensão, permitindo às IES privadas cumprirem sua função social, de acordo com o que a sociedade delas espera?*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, a melhor forma de concluir este artigo seja levantando uma hipótese para responder à questão colocada.

Apesar de todas as contradições visíveis no contexto contemporâneo da educação superior, o aumento do acesso à educação é um fator considerável de avanço social. Trata-se de um setor que, com suas peculiaridades, não está isolado da totalidade social e econômica. Ainda é no interior das universidades, como um caldeirão de contradições, que se produz grande parte do conhecimento que modifica a realidade. É nesse caldeirão que se produzirá e se beberá a superação de sua própria contradição. Mas, para tanto, o desvelamento da realidade e seu enfrentamento exigem uma crítica virulenta e destemida, além de um diálogo franco que supere os jogos de linguagem entre gestores e docentes.

Do contrário, só nos resta fazer coro com Edward Said<sup>44</sup>:

Ao sublinhar o papel do intelectual como um outsider, tenho tido em mente quão impotentes nos sentimos tantas vezes diante de uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais – os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. – que afastam as possibilidades de realizar qualquer mudança. Não pertencer deliberadamente a essas autoridades significa, em muitos sentidos, não ser capaz de efetuar mudanças diretas e, infelizmente, ser às vezes, relegado ao papel de uma testemunha que confirma um horror que, de outra maneira, não seria registrado.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Ver: BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação externa das instituições de educação superior:** diretrizes e instrumento. Brasília : Inep, 2006.
- <sup>2</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10, maio, 2006. p. 6. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no Sistema Federal de Ensino.
- <sup>3</sup> Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior. BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15, abr. 2004. p. 3. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.
- <sup>4</sup> Optamos por usar a palavra *universidade* ao longo deste texto não como tipo de instituição, mas em seu sentido tradicional, como lugar de elaboração e disseminação do conhecimento.
- <sup>5</sup> Essa questão permite lembrar uma frase do antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão: “*Só é harmoniosa a instituição que é opressiva*” –, o que nos permite revelar que a instituição em questão não só permite como estimula o debate, estando aberta a ouvir seus colaboradores.
- <sup>6</sup> O desenvolvimento dessas reflexões iniciou-se por ocasião de meu doutoramento, que resultou na tese *A Vida Simulada no Capitalismo*, um estudo sobre formação e trabalho na arquitetura, defendida na PUC-SP, em 2001. Entretanto, a oportunidade do trabalho de assessoria na construção desse PPI possibilitou revisão das idéias preliminares e seu aprofundamento. Nesse sentido, cabe agradecer a todos os envolvidos nesse trabalho, aqui anônimos por respeito ao histórico e ao processo da instituição em questão, como é de praxe nos trabalhos acadêmicos desta natureza.
- <sup>7</sup> ROGGERO, Rosemary. **A revolução microinformática no setor terciário:** impactos e tendências para a qualificação profissional e para a educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia. PUC-SP, fevereiro de 1995.
- <sup>8</sup> Como por exemplo: HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês, **Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, USP, 1991; PAIVA, Vanilda P. Inovação tecnológica e qualificação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 50, abr., 1995; FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo : Atlas, 2004.

- <sup>9</sup> Ver ROGGERO, Rosemary. Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 16-29, set./dez., 2003.
- <sup>10</sup> Ver, por exemplo: EBOLI, Marisa (Org) **Universidades corporativas: educação para as empresas do século XXI**. São Paulo : Schumukler, 2000; GREENLEAF, Robert. **Servant leadership: a journey into the nature of legitimate power and greatness**. USA : Hardcover, 2005.
- <sup>11</sup> Como se pode ver em obras como as de CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 1999; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. **Globalização, fragmentação e reforma urbana: o futuro das cidades brasileiras**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1999; MORENO, Júlio. **O futuro das cidades**. São Paulo : Ed. Senac, 2002. Série Ponto Futuro; dentre outros.
- <sup>12</sup> GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992. p. 70.
- <sup>13</sup> BRAGA, Ryon *et al.* **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil: tendências e perspectivas 2005-2010**. Brasil : Hoper, 2005. p. 63-64.
- <sup>14</sup> Ver CRUZ, Carlos Henrique de Britto (Diretor Científico da Fapesp). **Educação e desenvolvimento: anotações sobre mitos e verdades sobre educação no Brasil**. Rio de Janeiro, 2006. Trabalho apresentado no Encontro Anual da Academia Brasileira de Ciências, Disponível em: <<http://www.ifi.unicamp.br/~brito/artigos/educacao-desenvolvimento-abc-usadas-1.pdf>>. Acesso em: 27 nov.2006).
- <sup>15</sup> BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003. p.12.
- <sup>16</sup> **Id. ibid.**
- <sup>17</sup> **Id. ibid.**
- <sup>18</sup> **Id. ibid.**
- <sup>19</sup> Ou se preferirmos, andragógica. A andragogia é entendida com a arte de educar adultos. Desenvolvida pelo canadense Malcom Knowles (1985), contém quatro princípios fundamentais: (1) O adulto é autodiretivo: um adulto incorpora responsabilidades, desenvolve suas próprias decisões e assume as conseqüências dos seus atos. Por isso, quer ver respeitada a sua autonomia. (2) O adulto possui mais experiências: um adulto incorpora suas experiências, de modo que elas passam a definir quem ele é, no sentido lato de sua vivência. (3) A prontidão para aprender é diferente no adulto: o adulto está pronto para aprender o que é significativo e necessário para sua vida cotidiana e para o seu desenvolvimento pessoal. (4) O adulto é centrado no problema: os adultos tendem a pensar que o que aprendem é algo que lhes possibilitará enfrentar melhor os problemas do dia-a-dia. Em nossa cultura, a educação superior corresponde, em boa medida, à parte do tornar-se adulto, uma vez que possibilita ao indivíduo a preparação para ingresso qualificado no mundo do trabalho e construção de auto-sustentabilidade econômica, como requisitos da vida adulta. O termo andragogia não é completamente assumido neste documento em razão de toda a terminologia oficial manter o termo pedagogia/pedagógico, inclusive para nomear os projetos dos cursos. Assim, esta nota vale mais como ponto de atenção aos educadores.
- <sup>20</sup> D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **A universidade em transformação**. Disponível em : <[www.kanslis.lu.se/latinam/UVLA/trans1.htm](http://www.kanslis.lu.se/latinam/UVLA/trans1.htm)>. Acesso em: 6, ago., 2003.
- <sup>21</sup> SILVA, Edevaldo Alves. A função social da universidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3, maio, 2005. Tendências/Debates.
- <sup>22</sup> Podem ser considerados aqui, especialmente, a aplicação da técnica *Synot* a um grupo com alunos representantes de todos os cursos de graduação, em maio de 2005, bem como o processo de auto-avaliação institucional ocorrido em agosto de 2005, entre outros indicadores menos formais. Entretanto, toda a documentação organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) permitiu observar o que está indicado acima.
- <sup>23</sup> A respeito desse tema, ver: ROGGERO, Rosemary. Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. **Acta Semiotica et Linguistica. Revista Internacional de Semiótica e Lingüística**, v. 11, ano 30, São Paulo : SBPL/Terceira Margem, 2006. p. 167-186.
- <sup>24</sup> Conforme provocação de Arlindo MACHADO, em palestra proferida aos docentes, em 24 de abril de 2006.
- <sup>25</sup> Há que se ressaltar que as modalidades pós-graduação *lato sensu* e a extensão sofrem com algumas indefinições e até mesmo incompreensões sobre o seu papel formativo. Tratam-se de modalidades caracterizadas por maior flexibilidade para atendimento a demandas de formação, que recebem um público bastante heterogêneo e que contam com um perfil de profissional docente também bastante diversificado – nem por isso menos qualificado. Contraditoriamente, a flexibilidade que caracteriza essas modalidades é, não raro, mal interpretada dentro das próprias IES.
- <sup>26</sup> CAPRA, Fritjof. **Ponto de mutação**. São Paulo : Cultrix, 1986; bem como Maturana; Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) **Quem somos nós?** (*What the bleep do we know!?*), cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.
- <sup>27</sup> **Id. Pertencendo ao universo**. São Paulo : Cultrix, 1991. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.
- <sup>28</sup> **Id. Pertencendo ao universo**. São Paulo : Cultrix, 1991.
- <sup>29</sup> **Id.** (1991) *op. cit.*
- <sup>30</sup> **QUEM somos nós?** Documentário. Diretor: William Arntz, Betsy Chasse, Mark Vicente Elenco: Marlee Matlin, Elaine Hendrix, Barry Newman, Robert Bailey Jr., John Ross Bowie, Armin Shimerman, Robert Blanche. Produção: William Arntz, Betsy Chasse. Roteiro: William Arntz, Betsy Chasse, Matthew Hoffman, Mark Vicente. Fotografia: David Bridges, Mark Vicente. EUA : Playarte, 2004. 1 DVD-Vídeo (109 min), NTSC, color. Título original: *What the bleep do we know!?*

- <sup>31</sup> GOSWAMI, Amit. In: **QUEM somos nós?** Documentário. op. cit., 2004.
- <sup>32</sup> BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo : Unesp, 2002. Nessa obra, o autor aborda o conceito de mudança social, fundamentando-se nas teorias que têm servido à análise da sociedade, a que ele se refere como modelos de Marx e de Spencer (este último envolvendo os pensamentos de Durkheim e Weber), apontando suas limitações diante da realidade contemporânea. Ao constatar que não há novas teorias mais abrangentes, o autor levanta seis monografias em que encontra embriões para sua produção em obras de Elias, Foucault, Braudel, entre outros.
- <sup>33</sup> **Id. O que é história cultural?** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2004. Nesta obra, o autor abre a discussão sobre novas metodologias para abordagem da realidade, considerando o cotidiano e a voz daqueles que têm sido pouco ouvidos ao longo da História.
- <sup>34</sup> MORIN, Edgar. **Método 6: ética**. Porto Alegre : Sulina, 2004.
- <sup>35</sup> **Id. ibid.**
- <sup>36</sup> Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da idéia de universidade à universidade de idéias**. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo : Cortez, 1999; e do mesmo autor: **A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo : Cortez, 2005.
- <sup>37</sup> **Id. ibid.**, p. 191.
- <sup>38</sup> Aqui nos fundamentamos especialmente em ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre : ArtMed, 2002.
- <sup>39</sup> A esse respeito, pode-se ver os dados disponibilizados anualmente pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Discussão sobre o tema *Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Brasileira* foi desenvolvida pelo Comitê Multidisciplinar da Capes, então representado pelos professores Carlos Afonso Nobre e Arlindo Philippi Jr, na 58ª. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Florianópolis, julho de 2006.
- <sup>40</sup> BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003. p.20.
- <sup>41</sup> Além de ROGGERO, já citada, ver também: BOLOGNA, José Ernesto. Realidades Naturais e Verdades Culturais: valores socio-profissionais no mundo contemporâneo. In: ESTEVES, Sérgio P. (Org.) **O dragão e a borboleta: sustentabilidade e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo : Axis Mundi, 2000.
- <sup>42</sup> Ver HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo : Loyola, 1992.
- <sup>43</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- <sup>44</sup> SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo : Cia das Letras, 2005. p. 16.

## ABSTRACT

Rosemary Roggero. **Organizing teaching work: a necessary discussion in higher education.**

*This article is based on the work of developing the Institutional Pedagogical Project of a São Paulo higher education institution, in 2005-2006. Its process – mediated by the author in her capacity as pedagogical advisor – required the development of a methodology involving several institutional actors in a broad dialogue, as well as the elaboration of a basic text for discussion. This text seeks to encompass and organize a vision of several aspects challenging quality higher education and serves here as the basis for problematizing a critical factor – albeit rarely discussed – in the development of institutions: the organization of teaching work.*

**Keywords:** Higher education; Change; Science; Pedagogical project; Education management; Public policies; Work organization; Teacher.

## RESUMEN

Rosemary Roggero. **Organización del trabajo docente: una discusión necesaria en la educación superior.**

*Este artículo se fundamenta en el trabajo de construcción del Proyecto Pedagógico Institucional de una Institución de Educación Superior de San Pablo, entre 2005 y 2006, cuyo proceso – mediado por la autora, que ocupaba en aquel entonces la función de asesora pedagógica – exigió el desarrollo de una metodología que involucraba a varios actores institucionales en un amplio diálogo, así como la elaboración de un texto de base para las discusiones. Tal texto, buscando abarcar y organizar una visión sobre varios aspectos que desafían una educación superior de calidad, se revela, aquí, base para la problematización de un factor crítico (aunque raramente abordado) en el desarrollo de las instituciones: la organización del trabajo docente.*

**Palabras clave:** Educación Superior; Cambio; Ciencia; Proyecto Pedagógico; Gestión de la Educación; Políticas Públicas; Organización del Trabajo; Docente.