

QUEM TU ÉS? EU? UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO!¹

WHO ARE YOU? ME? A UNIVERSITY PROFESSOR!

Terezinha Corrêa Lindino¹

RESUMO

Ao se desenvolver uma reflexão sobre a docência no ensino superior no Brasil, por meio da análise dos analogismos existentes entre as políticas educacionais e as diretrizes do Banco Mundial, a partir das diretrizes elaboradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) para esse nível de ensino, pretende-se confrontar o entendimento sobre profissionalização do professor universitário, identificando-se as características atribuídas a esse profissional e discutindo-se as formas disponíveis para essa qualificação. Além de atrelá-la à progressão funcional baseada na avaliação de desempenho elaborada pela CAPES, a valorização desses profissionais incita atualmente uma competitividade que pressiona a qualificação dos professores em curto prazo e exclusivamente mercadológica. Essa situação vem descaracterizando a profissão e rotulando-a em eficácia

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus Toledo, Brasil.

¹ Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *Pós-graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente* (LINDINO, 2005), construída sob a orientação da professora Dr.^a Neusa Maria Dal Ri, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus Marília*.

excessiva, sem dar importância às reais necessidades para a boa atuação do docente.

Palavras-chave: *Ensino superior. Profissionalização. Qualificação docente.*

INTRODUÇÃO

A constatação de uma relação antagônica entre o que a universidade e o setor produtivo concebem por formação avançada regular indica a necessidade de estudos sobre a transmutação do conceito de *competência* (originário do setor produtivo) para o processo de remuneração correspondente à titulação obtida pelo docente. Bem se sabe que a concepção de gratificação incorporada ao salário dos professores universitários, de acordo com a titulação, é o reflexo direto da mudança de enfoque adotada pelas instituições superiores de ensino na atualidade.

Hoje, a titulação não é somente encarada como requisito para a ascensão na hierarquia profissional da carreira docente, mas, essencialmente, está sendo coligada à função exercida com a respectiva incorporação pecuniária ao salário². Belloni (2000)

² Após uma greve dos docentes das universidades federais, de quase cem dias, a correlação de forças no Congresso Nacional, majoritariamente governista, possibilitou ao governo a adoção de uma política de *não aumento* salarial, mediante a adoção da velha estratégia de conceder gratificações, nesse caso, denominado *estímulo à docência*. Desse modo, no Art. 1º, da Lei 9.678/1998, “é instituída a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no Magistério Superior devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor do

aprofunda essa análise, explicitando a forma adquirida pelo processo de gratificações baseado em níveis, esses sujeitos à avaliação qualitativa do tripé docência, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, utilizada como um dos elementos de avaliação do perfil profissional do professor, agora a titulação transfigura-se em um preceito incontestável para a manutenção de posto de trabalho. Tal utilização justifica-se pelo fato de a profissão docente determinar as especificidades desejadas pelo empresariado, conformando o tipo de formação técnico-científica do professor universitário, em detrimento da relação entre as pesquisas desenvolvidas por ele na universidade e os meios de produção adotados nas empresas.

Sendo assim, com base nesse panorama, este artigo procura analisar a profissionalização do professor universitário, uma vez que o incentivo à restrição e à desregulamentação da esfera pública, por meio da contratação de professores temporários ou da utilização de bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atrela essas contratações às regras do mercado de trabalho, segundo o qual a qualificação do professor universitário é considerada um conjunto de certificação de competências.

3º Grau, lotados e em exercício nas universidades federais de ensino superior, vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto/MEC". Essa gratificação foi acrescentada como mais uma dimensão à política de avaliação especificamente com relação às instituições de ensino superior (IES). A mesma gratificação também se estendeu às universidades estaduais de ensino superior (ex. Tempo Integral de Dedicção Exclusiva – TIDE), exceto às paulistas.

Nesse caso, defendemos aqui que a qualificação passa a ser dimensionada como um instrumento de controle da carreira do magistério, deixando de agregar as habilidades próprias do trabalho docente para valorizar características como o Tempo Médio de Titulação (TMT) e a nota recebida da CAPES pela faculdade formadora escolhida; e, desse modo, como fundamentação à defesa supracitada, pretende-se confrontar o entendimento sobre profissionalização do professor universitário, identificando-se as características atribuídas a ele, de maneira a discutir as formas disponíveis para a qualificação do profissional e como estas estão sendo atreladas à progressão funcional baseada na avaliação de desempenho, recomendada pela CAPES.

Procura-se também corroborar a discussão sobre o fato de a valorização desses profissionais estar sendo incitada atualmente como competitividade, o que pressiona a qualificação dos professores em curto prazo, e exclusivamente mercadológica, pois, nota-se que essa situação vem descaracterizando a profissão e rotulando-a em eficácia excessiva, sem se importar com as reais necessidades para a boa atuação do docente e até mesmo a permanência desse profissional no ensino superior.

Assim sendo, cabe ressaltar ainda que, por questão de sobrevivência, o professor universitário vem procurando meios que lhe permitam alcançar esses objetivos com o mínimo de interferência na atividade docente, já que o corte de verbas das agências financiadoras é uma das estratégias utilizadas pelo governo federal na contenção dos gastos públicos. Nessa direção, observamos que as ações são canalizadas em esforços para cumprir tais metas, controladas, exclusivamente, por

indicadores quantitativos, conforme também aponta Gentili (2001).

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A hierarquia docente foi (e é) um tema muito discutido. Várias *formas* propostas assinalaram algumas alterações singulares ao longo das últimas décadas.

Do sistema de *cátedra* ao sistema de *administração*, podem-se identificar atributos pormenorizados de perfil desejado para o professor universitário no ensino público. No ápice da hierarquia docente, no sistema de *cátedra*, encontrava-se o professor catedrático, cuja primeira geração foi nomeada pelo governo; as gerações posteriores foram designadas mediante concurso público.

O professor catedrático, segundo Evangelista (2001, p. 7), “[...] era vitalício e inamovível, embora pudesse ser destituído caso cometesse alguma infração prevista na legislação”. Ele era considerado como proprietário de uma determinada área de conhecimento, visto que esse tipo de professor possuía o mais alto *status* e a mais alta posição na universidade.

O catedrático foi associado a uma repartição administrativa por açambarcar todo o poder decisório da área de conhecimento em que atuava e, também, por ter acesso aos vários segmentos da universidade, o que estava estabelecido na Constituição de 1934 (GRACIANI, 1982). Pelo Decreto-Lei n. 19.851, de 11/4/1931, Art. 52, foram estabelecidas as exigências para

o preenchimento da vaga de cátedra. O processo deveria abranger defesa de tese, prova escrita, prova prática, prova didática na área de conhecimento específico da cátedra pleiteada e prova de títulos.

Determinou-se também, nesse decreto, a função do catedrático. Ela consistiu basicamente em ministrar o ensino na sua área do conhecimento: “[...] em nome do Estado e em favor dele (...), a fim de desenvolver a pregação de bons costumes como pontualidade, cortesia, urbanidade, manutenção da ordem, em detrimento da propagação de doutrinas subversivas” (GRACIANI, 1982, p. 85). Após 1931, a promoção e a estimulação a pesquisas com o objetivo de desenvolvimento e progresso da ciência foram incorporadas ao professor catedrático, além das funções administrativas e a integração universidade/comunidade. A ele, também foi destinada a função de orientador e coordenador de professores auxiliares, que formavam o grupo de pessoal engajado dentro da cátedra sob responsabilidade desse docente.

Embora estabelecesse que o professor pudesse ser destituído caso cometesse alguma infração prevista na legislação, “o sistema de Cátedra das Universidades brasileiras configurou-se como um dos principais bloqueios à reestruturação da universidade” (GRACIANI, 1982, p. 82). Tomando-se como base essa afirmação, em 1967, o movimento docente reivindicou a extensão da liberdade acadêmica como princípio extensivo a todos os docentes, e não somente aos catedráticos.

A vitória foi marcada com a extinção do sistema de *cátedras* e a implantação do sistema de *departamentos*, a partir da Lei 5.540/1968. A proposta da legislação reformadora,

frente a essa situação concreta, em tese, pode-se dizer que foi a departamentalização, que operaria modificações em níveis estrutural e funcional, baseadas nos parâmetros de racionalização e eficiência, e que asseguraria a organicidade da universidade e substituiria o sistema de cátedra. Tolle afirma que a proposta em departamentos “incorporou uma nova estruturação da carreira do professor com o objetivo de extrair o regime de Cátedra e os seus malefícios” (*apud* GRACIANI, 1982, p. 88).

Como o sistema de *cátedra* significou a forma mais autoritária de organização para a universidade, segundo Graciani (1982), o departamento deveria possuir características que o transformassem em uma unidade universitária que desenvolvesse a tríade ensino-pesquisa-extensão e ampliasse a carreira do magistério com cargos escalonados hierarquicamente (professor assistente, adjunto e titular). A partir da Lei 5.540/1968, foi introduzido o sistema de *departamentos*, constituídos como unidades básicas da estruturação da universidade.

No sistema de *departamentos*, foi criado um plano de carreira docente para o professor universitário, com hierarquização estabelecida a partir da aquisição de títulos universitários. As funções docentes foram estimadas pela divisão da carga horária total de trabalho (40 horas) entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A dedicação deveria ser exclusiva, não permitindo acúmulo de cargos.

Dentre as atribuições docentes, coube ao professor o encargo de ministrar mais de uma disciplina dentro da sua especificidade, além de desenvolver atividades junto ao

respectivo curso de pós-graduação, quando pertinente à qualificação que apresentava.

Ao comparar a hierarquia docente justaposta aos sistemas de *cátedra* e de *departamento*, Graciani afirma que ela é análoga em relação ao poder implícita e explicitamente exercido. Apesar de o sistema de *departamento* apresentar maior abertura que o de *cátedra*, a autora alega que “[...] o Departamento incorporou a carreira docente escalonada na base de méritos” (1982, p. 90). Independentemente do tipo adotado, a qualificação do professor universitário sempre foi um ponto controverso nesses sistemas.

Outro ponto a ser observado é a avaliação do professor universitário. Tradicionalmente, ela é realizada por meio da verificação da quantidade de publicação de trabalhos e de tarefas de ensino por ele realizadas. Mas, a partir da década de 1990, a leitura sobre a formação profissional universitária foi atrelada ao modelo de competência.

O modelo de competência não se refere à noção de formar profissionais capazes de construir projetos de emancipação; pelo contrário, flagra-se a incitação, por parte do mercado, para o fornecimento de profissionais que deverão desempenhar o papel que o sistema produtivo impõe, conforme as *Diretrizes para formação de professores no Brasil* (BRASIL, 2004). Nelas, são indicadas as alterações administrativas na gestão de pessoal das universidades públicas, trazendo à tona a discussão sobre novos padrões para essa estrutura organizacional.

O novo modelo de instituição de ensino deveria implicar uma reestruturação organizativa que possa refletir adequadamente

“[...] os avanços epistemológicos, a interdisciplinaridade, as características do projeto pedagógico dos cursos das instituições (...) controlados por sistemas avançados de gestão e um novo plano de carreira” (BRASIL, 2004, p. 14). Assim, o sistema de *administração* é indicado como o modelo mais adequado à universidade do nosso tempo.

Tal sistema prevê uma hierarquia composta por níveis superiores, intermediários, básicos e básicos setoriais e atrelam as tomadas de decisões aos conselhos, presentes em cada nível. Ele deveria estimular a negociação interpessoal, uma vez que articula uma relação paradoxal de poder entre o deliberativo e o executivo.

Em síntese, propõe-se a junção de dois ou mais departamentos, formando-se um *centro de área*, com o propósito de concentrar a distribuição orçamentária. Nesse caso, sugere-se que o representante de cada centro possua características que o habilitem na tarefa de controlar e captar recursos para os cursos sob sua tutela. Cabe ressaltar que essas características são encontradas no modelo de competências estipulado pelo Ministério da Educação (MEC): competências político-administrativas, competências científico-pedagógicas e competências pessoais.

Outro ponto controverso do sistema de *administração* diz respeito diretamente à pesquisa. Como a instituição ganha força nesse novo processo, os editais para financiamento são também institucionalizados e apresentam um caráter de licitação. Quem apresenta o projeto de pesquisa para ser avaliado não é mais um indivíduo, um único professor, mas

este o faz em nome da universidade (reitoria) ou do grupo de pesquisa.

Logo, esse processo em curto prazo limita a liberdade de pesquisa, visto que os projetos individuais são *protocolados* e *reconstruídos* como se fossem um *projeto único*. Esse processo também tende a causar a ampliação da negociação pessoal entre os pares, *sistema de barganha*, promovida ora pelos editais ora pela própria instituição.

É notório que esse sistema promove avanços na gestão de recursos financeiros na universidade pública, visto que a participação desses conselhos nas decisões é destacada. Mas, com relação à gestão de pessoal, como são múltiplos os interesses, durante as reuniões dos conselhos, as solicitações apresentadas pelos representantes dissipam-se em meio à quantidade levantada. Identifica-se, nesse novo sistema, um processo de reengenharia do sistema anterior, um enxugamento da máquina pública.

Apesar da existência dos conselhos, identifica-se, nesse sistema, a possibilidade de as negociações desenvolverem dependência mediante a relação entre estado e representantes da comunidade acadêmica, cuja exigência de características específicas para estes últimos indica a conformação às regras sociais e acadêmicas fixas, às concepções de mundo predefinidas e às metas da formação individual prescritas no neoliberalismo. Novamente, observa-se que não há mudanças na relação de poder, o que varia é a estratégia de manipulação do coletivo, e, como esse coletivo cresce constantemente, torna-se cada vez mais necessária a elaboração de novos

métodos de controle da massa, formalizando na universidade um tipo de qualificação peculiar para o professor universitário.

A necessidade de desenvolvimento de competências forneceu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a justificativa para adoção desse termo, associado à produção de habilidades e capacidades, como fator mensurável, predispondo-o à qualificação do docente universitário ou ao ensino por ele realizado.

Mesmo sabendo que esse critério é utilizado desde a década de 1970, neste texto, enfatiza-se a intensificação da utilização dele, especificamente com fins mercadológicos, a partir da década de 1990. Foi nessa década que a utilização do modelo de competência fez com que as universidades revissem os conteúdos e a duração dos cursos adotados e criassem regras para uma categorização homogênea dos projetos propostos pelos professores (TANGUY, 1997).

Mas o que significa ser professor universitário atualmente? Segundo as políticas da educação vigente, espera-se que esse profissional seja um cidadão competente e competitivo; esteja inserido na sociedade e no mercado de trabalho; tenha um nível de escolarização mais alto e de melhor qualidade; utilize tecnologias de informação na docência; produza o próprio trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o para a resolução de problemas; etc. (CUNHA, 1993).

Assim, deflagram-se novas regras para a qualificação desse professor.

O MODELO DE COMPETÊNCIAS E AS NOVAS REGRAS PARA A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Aclamado pelo empresariado e cercado por uma grande desconfiança por parte dos acadêmicos, o conceito de competência surgiu na França, em 1970. A procedência do conceito de competência vem do exercício da atividade profissional e tem sido identificada como a capacidade de o indivíduo mobilizar saberes intelectual e emocional, construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência no trabalho.

O enfoque da competência centra-se no indivíduo e, desse modo, a noção de competência reporta-se ao processo de aquisição de conhecimentos, fundamentando análise basicamente na psicologia da aprendizagem de abordagem cognitivista.

Inicialmente, parte dos estudiosos acreditava que esse termo tratava-se apenas de um modismo passageiro, e, outros o viam como outra denominação para 'qualificação'. Ao exemplo do que ocorreu na França, bem como em outros países, a competência parece firmar-se e impor-se entre os estudiosos, tanto do mundo do trabalho quanto do da educação. Certamente, essa demanda fez com que o exercício dessa capacidade implicasse o perfil desejado aos professores universitários, a mobilização de competências adquiridas ou construídas mediante a aprendizagem no decurso da vida ativa.

Essa estratégia, segundo Tanguy (1997), procura adequar a formação profissional desse professor às exigências de racionalização contidas na nova forma de organização do trabalho e, concordando com essa análise, nota-se que o conceito de competência coaduna-se com a visão empresarial na universidade e altera a noção de qualificação do professor universitário, transferem-se as indicações contidas na qualificação para as estipuladas pelo modelo de competência, de maneira que haja uma “[...] fluidização dos códigos sociais preexistentes que demarcam as relações entre saber e especialização profissional, por parte dos empregadores” (MANFREDI, 1998, p. 29-30).

A transferência imposta desenvolve mecanismos unilaterais na definição do enquadramento profissional e dos critérios de mobilidade ocupacional no mercado de trabalho docente e, apesar de apresentar uma suposta aparência pragmática, o conceito de competência amplia o vínculo com o campo das ciências psicológicas e linguísticas e estabelece reações com o campo das ciências econômicas e tecnológicas (RAMOS, 2001).

Com essa ampliação, esse conceito ganha artifícios que legitimam a elaboração de novos meios para o controle das ações práticas do trabalho docente. Manfredi (1998) alerta sob essa utilização. A autora defende que as ações embutidas no conceito de competência procuram conhecer as características psicológicas do ser humano, ao longo de seu ciclo ativo, para futuras comparações.

Tais comparações sugerem que inicialmente o professor se conheça melhor, para poder, em seguida, exigir dele o autodesenvolvimento ou, após avaliações externas, indicar-lhe

os campos a serem desenvolvidos “[...] a partir de padrões de competência preestabelecidos que os próprios pesquisadores elegem como parâmetros para a construção dos instrumentos de mensuração” (MANFREDI, 1998, p. 31).

Desse tipo de avaliação, aflora o caráter da racionalidade técnica capitalista, de modo a desenvolver desempenho individual racional e eficiente, visando à adequação entre fins e meios, objetivos e resultados; um perfil comportamental de pessoas que agregam capacidades cognitivas, socioafetivas e emocionais, destrezas psicomotoras e habilidades operacionais, adquiridas através de percursos e trajetórias individuais; atuações profissionais resultantes, prioritariamente, de estratégias formativas agenciadas e planejadas com vistas à funcionalidade e à rentabilidade de um determinado organismo e ou subsistema social.

Atualmente, podem-se encontrar muitos profissionais que não apenas reconhecem essa pressão, como também a legitimam ao torná-la natural. Uma explicação para esse comportamento pode estar nas ações especulativas realizadas pelo mercado.

Constata-se ainda que um dos principais instrumentos utilizados para dissipar as manifestações do professorado universitário (ou de quaisquer outras categorias) é o estabelecimento da tomada de decisão com relação à ampliação ou à eliminação de postos de trabalhos no sistema educacional, atreladas à elevação ou não das transações virtuais monetárias ocorridas no mercado cambial. Por exemplo, os ajustes dos salários ou as quotas para investimentos no ensino superior são norteados por ações que viabilizam a inserção de um pensamento homogêneo.

Segundo Bruno (1997), a forma de internalização do capital prevalente relaciona “[...] sistemas econômicos cuja ordenação pressupunha a existência de poderes políticos nacionais ou plurinacionais, que têm a capacidade de exercer ações de regulação macroeconômica” (1997, p. 17). Essas decisões são tomadas pelos capitalistas, grandes empresários que têm peso econômico e político, e essa situação agrava-se no ensino superior, uma vez que qualquer manifestação contrária a esse pensamento justifica a não negociação.

Por conseguinte, assiste-se a uma inversão nos valores que norteiam a luta de classe, tomando-a como atos rebeldes ou simplesmente tratando-a com nuança de exclusão. A visão da subdivisão da classe trabalhadora como instrumento de governabilidade e gerenciamento das mudanças também é utilizada na formulação das estratégias para o gerenciamento dos professores universitários. Trata-se de uma nova forma de organização do poder que, operando em sistemas de unidades interconectadas, configura um sistema que pode parecer muito difuso, exatamente porque possui os canais que possibilitam elevada concentração de poder.

Como os mecanismos de poder dessa nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa. A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho (BRUNO, 1997, p. 27).

Seguramente, nesse cenário, a busca pela qualificação torna-se um importante instrumento de controle na carreira do professor universitário, deixando de agregar valor às

habilidades próprias do trabalho docente, para supervalorizar o tempo utilizado para a titulação e a avaliação da universidade formadora, conforme determinados pela CAPES.

Gentili (2001) afirma que, além de comprometer o desenvolvimento intelectual do professor, esse controle ganha forças no momento em que o obriga a procurar meios que lhe permitam alcançar graus acadêmicos mais elevados com o mínimo de interferência na atividade docente que realiza e cumprir metas controladas por indicadores puramente quantitativos. Wittorski (2004, p. 77) corrobora, mostrando que, como a competência “[...] é reconhecida e afirmada por um terceiro” (ou melhor, por meio de avaliações permanentes e externas), ela não é um conteúdo absoluto, atrelado, por exemplo, a um procedimento. Mas, sim, que ela é o processo que gera o produto acabado, que é a *performance*.

Mais ainda, Ropé (1997) demonstra que, além das ambiguidades inerentes às expectativas do docente, a competência tem o ponto de inflexão nos tipos de avaliações promovidos. A autora destaca que, ao gerar tensões, esse conceito mascara os efeitos produzidos. Entretanto, a noção de competência adotada pela CAPES ultrapassa os limites da racionalização e procura incutir nos professores universitários a ideia individualista de excelência inatingível.

Atualmente, a utilização desse conceito no ensino superior faz com que as universidades “[...] sejam levadas a rever os conteúdos adotados, a duração dos cursos, as maneiras como caracterizam projetos que se enuncia e as reformas que se anuncia” (TANGUY, 1997, p. 25). Nesses moldes, a qualificação docente é atrelada ao crescimento da industrialização, tanto

que a expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* baseou-se na chamada *entidade integradora*.

Segundo Gentili (1998), uma vez que é atribuído à universidade o papel de formadora de mão de obra qualificada para e segundo o mercado, a correlação entre a formação adquirida no curso de pós-graduação *stricto sensu* e o crescimento da industrialização gera o desenvolvimento de profissionais em conformidade com a missão das empresas que os solicitam. A imagem que se quer demonstrar, tanto nas informações transmitidas pela mídia quanto nos documentos oficiais, pode ser traduzida na panaceia de que, por meio da formação continuada, o professor universitário irá desenvolver ou adquirir várias competências.

Nesse ínterim, observa-se que se incute a ideia individualista de excelência inatingível, tanto para o professor universitário como para os professores dos outros níveis. Também indica-se o desenvolvimento de três domínios essenciais referentes às competências científicas, pedagógicas e pessoais (TAVARES, 1997).

As **competências científicas** deveriam implicar o aprimoramento do conhecimento científico e do domínio dos conteúdos específicos (o saber); as **competências pedagógicas** deveriam oportunizar meios para a operacionalização dos conhecimentos mediante cada destinatário, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas (o saber fazer); e as **competências pessoais** deveriam ser diretamente relacionadas ao desenvolvimento intra e interpessoal entre o professor universitário e os seus relacionamentos profissionais (o saber ser). Esse relacionamento deve desenvolver domínios

baseados no saber relacionar-se, no saber comunicar-se e no saber compartilhar.

Tais domínios amplificam o destaque e o emprego do modelo de competências, pois privilegiam a capacidade de mobilizar saberes de modo que “a qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional” (MANFREDI, 1998, p. 28).

Como o mercado não mais prioriza as habilidades *corporais* do indivíduo, segundo Zarafian (2001), ele procura concentrar-se na compreensão que o sujeito tem do processo de trabalho. Para esse autor, o discurso em torno da competência pressupõe um processo produtivo cujo conteúdo do trabalho deve ser alterado, eliminando-se as demarcações das funções características da noção de qualificação profissional e redefinindo-as a partir da política adotada pelo contratante – “multitarefeiro”.

A concepção de competência estimulada transforma as atividades técnica e participativa. Ela encerra-se em “[...] definições de capacidades, habilidades [que] expressam, de modo operacional e observável, os atributos e as dimensões constitutivas dos *constructos*” (MANFREDI, 1998, p. 31), reduzindo a profissionalização do professor somente às capacidades previamente determinadas. Assim, a partir da década de 1990 e até os dias atuais, o modelo de competência ganha reforços e alia-se ao conceito de empregabilidade.

Em uma sociedade em que a palavra qualificação é tida como sinônimo de ascensão, profissionais e estudantes de qualquer

idade sentem-se cada vez mais pressionados a aprender. No caso do professor universitário, a desvalorização da profissão e a falta de financiamento para as pesquisas, enfrentadas por muito deles, provocam alta rotatividade das atividades desenvolvidas.

Essa situação cria barreiras para o progresso da formação profissional docente. Assim, Menezes (1996) já alertava que

Este tipo de círculo vicioso tende, de um lado, a desestimular o indispensável trabalho com continuidade e consistência, e a estimular a expectativa em soluções “mágicas”, em que a modernidade das telecomunicações e da informática ou, quem sabe, a última palavra em *software* interativo promovem a redenção de uma situação diante da qual o educador se declara impotente (MENEZES, 1996, p. 56).

Depara-se com um embate que parece inicialmente não ter solução, pois as barreiras introduzidas na qualificação do professor universitário indicam a necessidade de negociações realistas e da valorização do trabalho docente, de modo a revitalizar a importância dele na sociedade. Ou, ainda, que a capacidade de comunicação e a cooperação em equipe, que constituem o fator fundamental na composição da noção de competência, podem ser transformadas se aplicadas em um ambiente que priorize a reflexão e que confira aos indivíduos o poder de ação, proporcionando a capacidade de autogestão.

Constata-se, assim, que o modelo de competência, valendo-se do contexto atual vivenciado nas universidades públicas, está sendo articulado de modo a ajustar-se aos anseios do mercado

e levando os ideais contidos na qualificação docente como formação a serem neutralizados.

Assiste-se à produção de uma teoria individualista de negociações salariais e a criação de novos tipos de qualificação para os professores universitários. Logo, apresenta-se a necessidade de se enfraquecerem os sindicatos dessa categoria, a fim de substituir as relações deles com o capital, visto que, por meio de relações hipoteticamente consensuais entre classes, “[...] a teoria da competência indica o substrato ideológico necessário para amenizar as relações sociais antagônicas, pois pressupõe abolir as demarcações das qualificações” (ALANIZ, 2003, p. 14).

De frente a essas considerações, advém outra questão: a condição de trabalho vigente para o professor universitário pode ser considerada virtual ou real?

CONCLUSÃO

A falta de uma compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa enseja transformá-la em organização social competitiva. Dessa forma, inseri-la no mercado torna-se a principal meta estabelecida no Plano Diretor da Reforma de Estado, já iniciado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994.

Uma das aspirações históricas do movimento docente é a carreira única para todos os docentes das instituições de ensino superior. Partindo-se desse pressuposto, verifica-se que a luta para o estabelecimento de princípios básicos para

um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira sempre esteve em discussão.

Encontram-se nos governos Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff várias propostas para a definição do quadro de pessoal das instituições de ensino superior e para as estruturas das carreiras docentes. Ao analisá-las, constata-se que a elevação das exigências de maior qualificação para os professores proporcionou, cada vez mais, o afastamento e o descompromisso do estado com essa capacitação.

Nessa direção, além de uma razão econômica concreta, a expansão virtual e a estreita vinculação universidade-empresa atendem aos imperativos políticos, no complexo terreno das ideologias. No Brasil, a criação de um mercado educacional e de um mercado docente tem conferido maior destaque à importação de conhecimentos científicos e escolares, alterando os objetivos contidos na qualificação docente.

Essa criação segue a lógica de produção capitalista moderna, resultando em um processo sistemático de supressão interno direto da produção científica e, indiretamente, da autonomia do pesquisador. A mudança de enfoque de formação para qualificação docente contribui para que o docente universitário seja avaliado apenas pela quantidade de produção durante a progressão na carreira.

Outra questão fundamental que preocupa, do ponto de vista da democracia e da autonomia do professor universitário, é o volume de documentos elaborados pelo Banco Mundial para essa categoria. Apesar de se encontrarem, no texto desses

documentos, vários conceitos utilizados pela esquerda, por exemplo, participação e democratização no ensino, observa-se que a abordagem deles contradiz a forma pela qual são colocados em prática.

Limitando a participação dos docentes universitários nos processos decisórios, o Banco Mundial procura aumentar o controle sobre a produção científica e sobre a ação docente *in loco*. O retrocesso na democratização das relações educacionais em detrimento das relações econômicas faz com que haja uma distorção nas relações de trabalho no mercado de trabalho docente.

Essa distorção está levando os professores universitários a uma qualificação docente tumultuada, sob o formato de treinamento. Assim, conclui-se que a combinação entre a quantidade de tempo destinada para a realização da qualificação docente e os meios para essa ação converge em obrigatoriedade de se seguir estritamente o critério de manutenção do posto de trabalho. Atualmente, o estado brasileiro não tem autonomia para as formulações das próprias políticas educacionais, já que, na maioria das vezes, ele apenas concretiza e implanta as políticas recomendadas pelo Banco Mundial. Mais ainda, a universidade pública, segundo o Banco, deve transformar-se em uma fábrica de profissões lucrativas ou em uma nova empresa de consultoria e serviços.

Tal fato proporciona uma precarização nas relações de trabalho dos professores universitários, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Mais sério ainda é o fato de que essa situação pode torná-los docentes de segunda categoria. Desse modo, a qualificação docente fica limitada pela competência

estabelecida por esse mercado e altera sua essência, pois o caráter formativo nele promovido sucumbe às avaliações meritocráticas e mercadológicas atualmente efetuadas.

A adequação da qualificação docente às exigências estabelecidas pelo mercado faz com que, à titulação, seja atribuído um *valor de troca*, no qual o *status* não mais se baseia na construção e no desenvolvimento do saber nesse nível. Mas, essencialmente, na posição em que esse tipo de curso coloca o professor frente à competitividade.

Parece correto afirmar que, do ponto de vista da formação docente universitária, essa inversão de valores proporciona a degradação tanto do curso como do profissional por ele formado. O questionamento sobre a produção e a produtividade dos docentes concebe a pesquisa como artifício tanto para a manutenção do posto de trabalho quanto para a regulamentação do salário.

A distorção da ideia de alongamento no plano de carreira sugeriu, ao professor universitário, a impressão da existência de uma excelência inatingível. Entretanto, esse alongamento serve exclusivamente para a promoção de uma reserva de mercado para o ensino superior privado ou está balizando e moldando o perfil desses profissionais em virtude da concorrência existente, conferindo aos docentes universitários o sentimento de desqualificação para determinados cargos.

A ideia de qualificação vem, de um lado, considerando a produção científica apenas como recurso quantitativo e sinalizando a dualidade de enfoque que a formação atravessa; por outro, indica adoção de cursos de pós-graduação *lato sensu*

como qualificação apropriada aos candidatos à docência em cursos superiores de graduação. Essa desqualificação ocorre porque o curso de pós-graduação *latu sensu* não enfatiza a formação profissional orientada para a pesquisa nem a ideia inerentemente política dessa formação, sugerindo aos futuros docentes um modelo desprovido de pesquisa, sem muitos aprofundamentos.

Concluindo, atualmente os professores universitários sentem-se em uma *saia justa*. Dessa forma, a formação docente deveria sobrepor-se à qualificação, uma vez que a autonomia didático-científica possibilita o direito de se formularem novas formas de avaliação menos arbitrárias, pois, em lugar de avaliações especulativas e classificatórias, a qualificação profissional deveria passar a realizar avaliações mais provocativas, que induzissem à melhoria do processo em questão.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, E. P. Continuidade e descontinuidade entre as noções de competência e qualificação profissional. *Trabalho e Educação*, vol. 12, n. 2, jul. 2003, p. 129-144.

BELLONI, I. A gratificação de estímulo à docência: GED e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. p.103-130.

BRASIL. Ministério da Educação. *Reforma da educação superior*. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Documento II. 2004. 14p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/htm>>. Acesso em: 21 ago. 2004.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. O. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15-45.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1993.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa [online]*. Dez. 2001, vol. 27, n. 2 [citado 11 nov. 2004]. Disponível em: <<http://www.scielo.br>. ISSN 1517-9702>. Acesso em: 21 set. 2003.

GENTILI, P. (Org.). *Universidade em penumbras: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. 152 p.

GENTILI, P. O. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 141 p.

GRACIANI, M. S. S. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982. 164 p.

LINDINO, Terezinha Corrêa. *Pós-graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente*. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – as dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, n. 64/especial, set. 1998, p. 13-49.

MENEZES, L. C. *Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: NUPES, 1996. 197 p.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez, 2001, 320 p.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Campinas: Papirus, 1997, p. 69-102.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Campinas: Papirus, 1997, p. 25-68.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ CHAVES, Idália (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 1997, p. 59-73.

WITTORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas: Papirus, 2004 (Prática Pedagógica), p.75-92.

ZARAFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Trad. Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001, 197 p.

ABSTRACT

By developing a reflection on teaching in higher education in Brazil, through the analysis of existing analogies between

educational policies and World Bank guidelines, based on the guidelines developed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) for this education level, it is herein intended to confront opinions on the professionalization of university professors, by identifying the characteristics attributed to those professionals and discussing the ways available for their qualification. Besides binding qualification to career progression based on the performance evaluation prepared by CAPES, the valuation of professors currently stimulates competition, which pushes qualification to be short term and exclusively market oriented. That situation has de-characterized the profession and labeled it in excessive efficiency, disregarding the requisites for their good performance.

Keywords: *Higher education. Professional training. Teaching qualification.*

Terezinha Corrêa Lindino

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora adjunta na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ciências Ambientais (GEPECIA) e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Docentes (GEPEFOP). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, na UNIOESTE, campus Foz de Iguaçu, e

Lindino, TC

Quem tu és? Eu? Um professor universitário!

no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Ambientais, na UNIOESTE, campus Toledo.

telindino@yahoo.com.br.