

A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos

DOCUMENTO
DE TRABALHO
02 / 05

Elisabeth Balbachevsky e
Denilde Oliveira Holzhacker

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
Da Universidade de São Paulo

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

**A profissão acadêmica no Brasil:
evolução nos últimos 10 anos**

Elisabeth Balbachevsky e
Denilde Oliveira Holzacker

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
da Universidade de São Paulo

A profissão acadêmica no Brasil: evolução nos últimos 10 anos

Elisabeth Balbachevsky e
Denilde Oliveira Holzacker

Equipe do NUPES

Eunice R. Durham
Diretora Científica

Pesquisadores
Ana Lucia Lopes
Elisabeth Balbachevsky
Omar Ribeiro Thomaz

Auxiliares Técnicos
Regina dos Santos

Auxiliares Administrativos
Josino Ribeiro Neto
Paulo Henrique Marques da Silva
Vera Cecília da Silva

A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL: EVOLUÇÃO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Elizabeth Balbachevsky*
Denilde Oliveira Holzacker**

Os anos noventa foram anos de mudanças radicais nas instâncias regulatórias e de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino superior brasileiro. Entre 1995 e 2003 o Ministério da Educação implementou o Exame Nacional de Cursos, onde buscou avaliar a formação oferecida pelas instituições mediante uma prova específica para cada curso, aplicada a todos os formandos. Embora esse Exame tenha permanecido circunscrito a um número bastante limitado de carreiras, ainda assim seus impactos foram sentidos em todo o sistema brasileiro de ensino superior. Essa foi a primeira vez na história do país em que o desempenho de todas as instituições de ensino superior foi avaliado por uma mesma régua, numa avaliação pública de escopo nacional. Os efeitos dessa iniciativa já foram perceptíveis no ano de 1995, quando uma onda de preocupação com a qualidade dos cursos se espalhou por todo o sistema. Desde então, medidas voltadas para a melhoria do ensino podem ser detectadas em quase todas as instituições. Esses resultados foram reforçados por pressões sistemáticas, vindas do Ministério da Educação, com a avaliação, credenciamento e recredenciamento de cursos de graduação.

A diversificação do sistema foi reconhecida pela primeira vez na lei brasileira em 1997, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ainda que mantenha a idéia de que a vocação do ensino superior seja a pesquisa, o ensino e a extensão, a nova lei reconhece explicitamente a existência de um formato institucional prioritariamente voltado para o ensino. Ademais, o princípio tradicional de um currículo mínimo (que, em muitas carreiras, se tornou máximo, com o passar do

* Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

** Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Relações Internacionais da Universidade de São Paulo.

tempo), foi substituído pela noção mais flexível das diretrizes curriculares. A nova concepção abriu maior margem de experimentação para instituições mais inovadoras. Finalmente, a nova legislação conferiu maior autonomia para as Universidades, ao mesmo tempo em que criou um patamar mais exigente de perfil acadêmico para o credenciamento (e pela primeira vez, recredenciamento) destas instituições. Pela nova LDB, todas as Universidades precisam ter ao menos 1/3 de seu corpo docente com titulação mínima de mestre; uma carreira institucional que incorpore em seus critérios de promoção a titulação acadêmica e a obrigatoriedade de titulação mínima de Doutor para o profissional que ocupe o cargo de Reitor. Concomitante a essas iniciativas pode-se observar uma dinamização de órgãos normativos, como é o caso do Conselho Nacional da Educação e de instâncias de acompanhamento e avaliação, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Todas essas reformas tiveram um impacto agregado importante sobre o sistema de ensino superior do Brasil.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar os efeitos das mudanças observadas no sistema de ensino superior brasileiro, entre 1995 e 2002, a partir da perspectiva de um de seus protagonistas: o professor das instituições de ensino superior. Nosso esforço de pesquisa se concentrou em delinear os traços mais marcantes desse grupo ocupacional, sua interação com o ambiente institucional que o acolhe e sua percepção sobre as mudanças que vem ocorrendo no sistema de ensino superior, tanto no ambiente micro, da instituição em que trabalha, como no ambiente macro, do sistema como um todo. Ademais, a pesquisa buscou analisar as atitudes e opiniões desse ator sobre as novas orientações que vem sendo adotadas pelos órgãos normativos do sistema como um todo, incluindo aquelas introduzidas pelo novo governo eleito em 2002.

Essa perspectiva é decisiva para se aquilatar o impacto de diferentes políticas adotadas para o setor. Isso porque no Brasil, como em muitos outros países, os acadêmicos gozam de uma ampla margem de autonomia. Aqui, como em outros lugares do mundo, não estaríamos faltando com a verdade se afirmássemos que a "profissão

acadêmica determina (...) o caráter da graduação (...) Os acadêmicos decidem o que o estudante deve conhecer, como deve aprender e quem o ensinará"¹.

Dessa forma, a análise do perfil do professor do ensino superior, suas atitudes em relação à docência, pesquisa e atividades de extensão, suas expectativas profissionais e os entraves e estímulos por ele percebidos no contexto de sua instituição, constituem um conhecimento chave para a compreensão dos limites e do alcance das políticas adotadas no interior do sistema². Por outro lado, não é necessário enfatizar a importância do sucesso dessas políticas para o futuro do país. A literatura internacional é unânime em apontar a dimensão estratégica do ensino superior para o sucesso de trajetórias sócio-econômicas que levem ao desenvolvimento sustentável em países do terceiro mundo (Ver McMullen, M.S., Mauch, J. E. & Donnorummo, B. 2000)

Por outro lado, Como assinala em outro trabalho (Balbachevsky, 1995), as políticas adotadas num ambiente macro se traduzem no interior do ambiente micro, de cada instituição, como um conjunto de pressões, estímulos que repercutem em alterações na estrutura institucional de recompensas. A mediação dessa instância micro determina o padrão de respostas do indivíduo à nova realidade vivida pelo sistema. Dada a centralidade e o grau de autonomia desse profissional no desempenho de suas responsabilidades institucionais, conhecer como essas pressões são por ele percebidas e quais as respostas que elas suscitam é uma dimensão decisiva para dimensionar o impacto dessas políticas no cotidiano das instituições de ensino superior. Por outro lado, ter informações sobre as atitudes e opiniões desse ator com relação a essas novas orientações permitirá aquilatar em que medida as mudanças na orientação das políticas estão sendo incorporadas no ambiente das instituições.

Para realizar essa análise, O presente trabalho se vale de informações coletadas em dois momentos distintos: o primeiro são dados coletados no primeiro survey nacional sobre a profissão acadêmica no Brasil, de 1992, que contou o apoio da Fundação Carnegie, e cujos resultados foram publicados no Brasil (Balbachevsky,

¹. Essas frases foram empregadas por Jencks, C. e Riesman, D. no livro *The Academic Revolution* (p. 510), referindo-se ao sistema de ensino superior norte-americano (minha tradução). Ainda que várias obras debatam as conclusões desses autores, esse fato básico, que aponta para a importância da profissão acadêmica no seu ambiente institucional ainda goza de amplo consenso.

² Para uma revisão das reformas no ensino superior numa perspectiva comparada, ver Altbach, 2000 e 2001.

2000) e no exterior (Schwartzman & Balbachevsky, 1997). Em segundo lugar, dos dados coletados no segundo survey nacional sobre a profissão acadêmica, realizado em 2003, dessa vez contando com o apoio da Fundação Ford. O segundo survey manteve a comparabilidade das duas pesquisas, utilizando os mesmos procedimentos de amostragem e replicando parte das questões utilizadas no questionário de 1992. A pesquisa realizada pelo NUPES em 1992 foi pioneira no Brasil. Ela coletou informações relevantes que permitiram uma descrição bastante pormenorizada da realidade vivida por esses profissionais no início da década de noventa. Dez se passaram. Dez anos de grandes reformas. Uma análise comparativa dessas duas pesquisas permitirá, pela primeira vez, avaliar as mudanças ocorridas e seu impacto sobre o cotidiano dos profissionais.

A profissão acadêmica no Brasil: evolução dos contextos institucionais nos últimos 10 anos

O sistema de ensino superior brasileiro não é apenas grande, mas bastante heterogêneo. Qualquer análise das condições de trabalho dos professores desse sistema deve levar em consideração a heterogeneidade das condições institucionais que presidem sua inserção na profissão. Para a análise dos resultados da pesquisa realizada em 1992, produzimos na época uma tipologia de contextos institucionais (Balbachevsky, 2000) que será também utilizada nesta análise. Para a construção dessa tipologia tomamos como referência duas variáveis centrais para a caracterização das instituições de ensino superior: primeiro, a proporção de doutores no corpo docente da instituição, o que pode ser tomado como um bom indicador do potencial da instituição para participar do sistema nacional de pesquisa. O título de doutorado é a exigência mínima para que um pesquisador alcance apoio de fundos públicos para suas atividades de pesquisas. Na tipologia adotada para nossa pesquisa, o ponto de corte dessa variável foi estabelecido em 60%. Assim, as instituições foram classificadas em dois grandes grupos: instituições onde 60% ou mais dos docentes tem doutorado (alta proporção de doutores) e as demais instituições, onde a proporção de doutores fica abaixo dos 60%. Esse ponto de corte

não é aleatório, mas decorre de uma análise da curva de distribuição dessa variável entre as instituições de ensino superior brasileiras (ver anexo, no final deste trabalho).

A segunda variável utilizada para compor a tipologia das instituições foi a proporção de professores que mantém um vínculo estável e permanente com a instituição, trabalhando em regime de trabalho de dedicação integral ou exclusiva. Aqui, o ponto de corte foi estabelecido em 75%, seguindo os mesmos critérios delineados acima. Portanto, considerando simultaneamente essas duas dimensões, a tipologia produzida pode ser observada no Quadro I, a seguir:

Quadro I - Tipologia de contextos institucionais presentes no sistema de ensino superior brasileiro.

		Proporção de doutores	
		Baixa	Alta
Proporção de professores com contrato de tempo integral ou dedicação exclusiva	Baixa	Contextos empresariais	?
	Alta	Contextos regionais	Contextos acadêmicos tradicionais

Como se pode observar no quadro acima, é possível identificar no sistema de ensino superior brasileiro pelo menos três grandes tipos de contextos institucionais: aqueles onde encontramos, simultaneamente, uma pequena proporção de doutores e de professores com contrato de tempo integral; o que, na nossa tipologia, chamamos de contextos empresariais; aqueles que se caracterizam por apresentar uma pequena proporção de doutores em seu quadro acadêmico, mas que oferecem contratos de dedicação integral para um grande número de seus professores; contextos esses que denominamos regionais; e aqueles que apresentam, simultaneamente, uma alta proporção de doutores em seu quadro docente e, também, uma alta proporção de professores em contrato de tempo integral ou dedicação exclusiva. Esses são os contextos acadêmicos, que reúnem aquelas que poderiam ser caracterizadas como as

Universidades de Pesquisa do sistema de ensino superior, se adotássemos a nomenclatura proposta pela Fundação Carnegie³.

Essas denominações não são aleatórias. Elas descrevem a orientação predominante encontrada nesses contextos institucionais. Assim, os **contextos empresariais** incluem a maior parte das universidades e escolas privadas, orientadas basicamente para o provimento de serviços educacionais no nível da graduação – e que, por isso, tendem a dar preferência por compor o seu corpo docente com professores medianamente titulados –valorizando assim o título de mestre – e em contratos de tempo parcial ou em regime de contrato com pagamento por de hora-aula. Já os **contextos acadêmicos** tradicionais tendem a valorizar a pós-graduação, e, dentro desta, o doutorado. As instituições com esse perfil respondiam, no ano 2.000, por 58% das matrículas no doutorado. A grande concentração de doutores em contratos de tempo integral em seu corpo docente fortalece a orientação acadêmica e tende a valorizar a atividade de pesquisa. As instituições classificadas dentro desta categoria respondem por uma parte substancial da pesquisa acadêmica feita no Brasil e conseguem captar a maior parte dos recursos públicos disponíveis para o fomento à pesquisa no país. Esse contexto inclui as grandes universidades públicas brasileiras, algumas federais, outras estaduais e algumas universidades privadas, tais como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Fundação Getúlio Vargas. Finalmente, as instituições que, em nossa tipologia, foram classificadas como **regionais**, são aquelas que combinam, simultaneamente, uma grande proporção de contratos em tempo integral com um corpo docente caracterizado por uma titulação média. Nesses casos, a orientação básica da instituição é o ensino de graduação. Nessas instituições, a proporção de doutores é pequena e tende a se concentrar em algumas sub-unidades, as quais se destacam das demais por sua atividade de pesquisa e pós-graduação, mais comumente, mestrados – formando o que a literatura brasileira tendeu a classificar como *ilhas de excelência* (Oliveira,1984). Pesquisas recentes reforçam a percepção de que entre os pesquisadores dessas instituições predomina uma forte orientação regional: problemas e questões de grande relevância para a região onde a instituição se localiza tendem a ser valorizados por seus pesquisadores para elaborar suas agendas de pesquisa (Coutinho et all. 2003).

³ Para uma análise dessa Classificação, ver <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/>

Para a análise da evolução recente das condições de trabalho dos acadêmicos no Brasil, faremos uma comparação dos resultados da pesquisa de 2003 aqueles coletados na pesquisa patrocinada pela Fundação *Carnegie*, em 1992. Como dissemos acima, a comparação desses resultados é possível já que em ambas pesquisas utilizamos parâmetros de definição da amostra similares e o questionário aplicado na pesquisa realizada em 2003 preservou, para fins de comparação, várias questões que haviam sido aplicadas na pesquisa de 1992.

As tabelas que apresentamos a seguir mostram a evolução de alguns indicadores para esses distintos contextos institucionais, nos últimos 10 anos. Na Tabela n. 1, podemos verificar a evolução da titulação média dos profissionais ligados a instituições em cada um desses contextos:

Tabela I - Brasil: Evolução da titulação nos diferentes contextos institucionais nos últimos dez anos

	Acadêmicas		Regionais		Empresariais	
	1992 (%)	2003 (%)	1992 (%)	2003 (%)	1992 (%)	2003 (%)
Até mestrado	36,8	12,7	75,1	52,0	90,5	77,0
Doutorado	46,1	67,5	19,5	45,1	3,3	20,4
Livre-doc. E titular	17,1	19,9	5,4	2,9	6,2	2,7
Total (100%)	(204)	(206)	(534)	(344)	(210)	(451)

Fonte: Pesquisa Ford – Profissão Acadêmica, 2003 e Carnegie- Profissão Acadêmica 1992.

Os últimos dez anos foram testemunha de uma importante mudança de qualidade no perfil acadêmico dos professores do ensino superior brasileiro: em todos os contextos institucionais pode-se observar uma melhoria na titulação dos professores. Nas instituições por nós classificadas como acadêmicas, a proporção de professores com mestrado ou menos cai de 36,8% para 12,7%. Nesse contexto, o diploma de doutorado praticamente se universalizou, o que se reflete na proporção de professores envolvidos com a pós-graduação. Aqui, 70,7% dos professores declararam dar aulas regularmente em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES. Em 1992, essa proporção era de apenas 58,7%. Entre os professores empregados em instituições com contexto regional, a proporção de professores com titulação superior ao mestrado sobe de 24,9%

para 48,0%, enquanto que a proporção de professores com mestrado ou titulação inferior caiu de 75,1% para 52,0%. Como se vê, nesses dois contextos, onde predominam as universidades públicas, há uma forte tendência de crescimento da participação de profissionais com titulação mínima de doutorado. Uma mudança semelhante também se observa nas instituições do contexto empresarial: aqui, a proporção de professores com titulação até o mestrado cai de 90,5% (quase a totalidade) em 1992, para 77,0%, em 2003. A proporção de professores com doutorado, que era praticamente inexistente no início dos anos noventa (3,3%), alcança o patamar de 20,4% em 2003. Os resultados dos *survey* comprovam uma tendência que já vinha sendo observada desde o início da década, que é o aumento da titulação dos profissionais ligados ao setor privado⁴, o que também é evidenciado pelos dados oficiais do Ministério da Educação (MEC) apresentados na Tabela 2, abaixo.

Tabela II - Evolução da distribuição percentual das funções docentes por setor e titulação

ANO	TITULAÇÃO	SETOR PÚBLICO	SETOR PRIVADO	TOTAL (100%)
1994	Até especialização	42,9	57,1	(86.625)
	Mestrado	63,4	36,6	(33.531)
	Doutorado	79,0	21,0	(21.326)
1998	Até especialização	39,6	60,4	(88.567)
	Mestrado	55,1	44,9	(45.482)
	Doutorado	75,8	24,2	(31.073)
2002	Até especialização	28,6	71,4	(101.153)
	Mestrado	29,7	70,3	(77.404)
	Doutorado	65,1	34,9	(49.287)

Fonte: MEC/INEP/DAES

⁴ É preciso não confundir o setor privado como um todo com as instituições que nossa pesquisa classifica como empresariais. O setor privado engloba todas as instituições não públicas, e por isso apresenta uma grande diversidade de contextos institucionais, comportando inclusive instituições de forte perfil acadêmico, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro ou as escolas da Fundação Getúlio Vargas, e outras com forte perfil regional, como é o caso de muitas instituições comunitárias. Quando nos referimos ao contexto empresarial, estamos nos referindo a um contexto específico, fortemente orientado para o ensino de graduação e que opera com uma lógica de mercado dominante.

Por essa tabela vemos que o setor privado já havia se convertido no principal mercado de trabalho acadêmico para os mestres formados no Brasil desde o final dos anos noventa (para uma revisão mais detalhada dessa questão, ver Balbachevsky, 2003). Em 2002, ele também já se constituía numa importante alternativa de emprego também para os nossos doutores. Embora a expansão das universidades e centros universitários privados explique em parte o aumento de sua participação em todos os níveis de titulação, o que a Tabela 2 mostra é que houve uma inversão da posição do setor privado em relação ao setor público, com relação à absorção de professores com mestrado: enquanto que em 1994 era o setor público que absorvia 2/3 desses profissionais; em 2002, o setor privado passou para a condição de maior empregador, absorvendo mais de 70% dos professores com esta titulação. Essa tabela mostra também o substancial aumento das contratações de doutores (passando de menos de 1/4 para mais de 1/3 do total desses profissionais empregados no ensino superior).

Esses resultados são produto, em grande medida, da aprovação da Lei de Diretrizes de Bases, em 1997, a qual, como vimos, estabelece um percentual mínimo de professores com titulação mínima de mestrado para que uma instituição possa pleitear o seu reconhecimento como Universidade. Eles são também fruto das políticas de avaliação adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) ao longo da segunda metade dos anos noventa, que valorizou fortemente esse indicador.

Esses resultados não devem ser minimizados. Entre os anos setenta até o início dos anos noventa, toda a política de ensino superior adotada no país criou e reforçou uma condição de verdadeiro *apartheid* institucional, em que o setor privado permaneceu quase inteiramente isolado do setor público: informados por lógicas institucionais distintas e apoiados por políticas diferentes, esses dois grandes setores funcionavam de costas um para o outro, cada qual recrutando seus profissionais em mercados distintos, com exigências de qualificação bastante díspares. Naquele momento, enquanto o setor público recrutava ex-alunos de universidades públicas, que tinham suas necessidades de qualificação profissional atendidas pelo sistema nacional de pós-graduação; o setor privado tendia a recrutar professores com nível mínimo de qualificação, formados em escolas de baixo prestígio acadêmico, sem nenhum contato com o sistema de pós-graduação montado no país e, portanto, sem nenhuma experiência relevante da vida e dos valores da academia. Se considerarmos que o setor privado, desde os anos setenta,

sempre respondeu – e continua respondendo cada vez mais - pela formação da maioria de nossos estudantes, pode-se aquilatar a importância dessas mudanças para o ambiente institucional onde se formam a imensa maioria de nossos estudantes.

Indicadores da atividade acadêmica nos diferentes contextos:

Em todos os sistemas de ensino superior no mundo, as atividades de ensino e pesquisa constituem-se em dois pólos agregadores da atividade acadêmica. Nessa parte do trabalho apresentaremos alguns indicadores da organização do trabalho acadêmico dos professores brasileiros ligados a diferentes contextos institucionais. Na Tabela III, abaixo, apresentamos um resumo das informações relativas à responsabilidades didáticas declaradas pelos professores.

Tabela III - Responsabilidades didáticas do professor por contexto institucional

responsabilidades didáticas * tipo de instituição Crosstabulation

	tipo de instituição			Total
	Acadêmica	regional	empresarial	
leciona só na graduação	47 23,0% -11,1	206 60,2% 1,4	317 70,4% 7,7	570 57,2%
Leciona na graduação e pós-graduação	153 75,0% 10,7	133 38,9% -1,4	132 29,3% -7,3	418 42,0%
leciona só na pós-graduação	4 2,0% 2,1	3 ,9% ,2	1 ,2% -1,9	8 ,8%
Total	204 100,0%	342 100,0%	450 100,0%	996 100,0%

Fonte: Pesquisa Ford Profissão Acadêmica, 2003.

Nessa tabela vemos que tanto nas instituições ligadas ao contexto regional como naquelas ligadas ao contexto empresarial, a maior parte dos professores tende a concentrar suas responsabilidades de ensino nos cursos de graduação. Ao todo, 60,2% dos professores ligados a instituições do contexto regional declararam dar aulas apenas na graduação. Entre os professores do contexto empresarial essa proporção é de 70,4%.

Já no caso das instituições ligadas ao contexto acadêmico, a maior parte dos professores (75%), distribui suas responsabilidades didáticas entre aulas em programas de pós-graduação e de graduação. No Quadro II, abaixo, podemos observar algumas informações relativas à forma como se organiza essa atividade em cada contexto institucional.

Quadro II - Informações referentes ao tempo médio dedicado ao ensino, carga horária total e número de disciplinas ministradas pelos professores em cada contexto institucional.

Report

tipo de instituição		P24. Carga Horária Total (grad. e pós-grad.)	P24B. Quantas disciplinas está oferecendo nesse semestre	tempo global dedicado ao ensino
Academica	média	11,74	2,23	14,6823
	total	204	203	208
	Desvio Padrão	7,75	1,11	7,0043
Regional	média	18,55	2,57	17,0446
	total	338	336	346
	Desvio Padrão	12,34	1,45	8,9271
Empresarial	média	19,22	2,78	15,2975
	total	452	451	453
	Desvio Padrão	11,83	1,75	9,7089
Total	média	17,46	2,59	15,7706
	total	994	990	1008
	Desvio Padrão	11,67	1,55	8,9817

Fonte: Pesquisa Ford Profissão Acadêmica, 2003

Vemos aqui que o contexto institucional ao qual o professor está vinculado exerce uma importante influência sobre as condições em que esse professor exerce sua atividade didática: Para os professores ligados ao contexto acadêmico, a carga horária tende a ser menor (11,7 horas por semana, desvio padrão de 7,75), o número de disciplinas sob sua responsabilidade é, em média, menor (2,2 disciplinas, desvio padrão

de 1,11) e o tempo global que o professor despende preparando as aulas, organizando cursos, etc, também é menor: em média, 14,7 horas semanais (informação padronizada para uma semana de 40 horas), com desvio padrão de 7,00 horas.

Os professores que trabalham em contextos empresariais tendem a apresentar uma carga horária média mais alta, de quase 20 horas aulas, responsabilizando-se, em média, por cerca de três disciplinas no semestre (desvio padrão de 1,75); Ainda assim, esses professores tendem a declarar um tempo global de dedicação ao ensino (inclusive preparação de aulas, etc) semelhante ao declarado pelos professores ligados ao contexto acadêmico: aqui os professores declararam dedicar 15,29 horas ao ensino (informação padronizada para uma semana de 40 horas), com desvio padrão de 9,71 horas.

Já os professores ligados a contextos institucionais regionais ocupam uma posição intermediária, quando se considera a carga horária e o número de disciplinas que são responsáveis: esses professores têm uma carga horária média de 18,55 horas (desvio padrão de 12,34) e se responsabilizam, em média, por 2,6 disciplinas (desvio de 1,45). Entretanto, os professores ligados a esse contexto tendem a declarar um maior número de horas dedicadas às atividades de ensino: Em média, eles declararam dedicar 17 horas semanais (informação padronizada para uma semana de 40 horas), ao ensino (desvio padrão de 8,92). Esse resultado parece indicar a valorização que estes profissionais encontram para o ensino em seu ambiente de trabalho.

Os indicadores relativos à atividade de pesquisa podem ser acompanhados no Quadro II, que apresentamos abaixo. Nessa tabela, além dos dados relativos à atividade de pesquisa em si mesma, apresentamos também um conjunto de indicadores que dizem respeito ao envolvimento do acadêmico com as instâncias oficiais de fomento à pesquisa no Brasil. Em nosso juízo, o esforço do professor em manter um currículo no sistema Lattes do CNPq e participar de grupos de pesquisa cadastrados no banco de dados sobre grupos de pesquisa do sistema CNPq podem ser tomados como indicativos de que o professor está ativamente buscando legitimidade e suporte para sua atividade de pesquisa.

Quadro II - Indicadores de atividade acadêmica de pesquisa por contexto institucional

		Acadêmico	Regional	Empresarial
O contrato com a instituição requer dedicação à pesquisa:		88,4%	54,9%	22,3%
Tempo médio semanal dedicado à pesquisa (padronizado para 40 hs)	média	13,27 hs.	9,23 hs.	5,48 hs.
	Desvio Padrão	7,76 hs.	7,52 hs.	6,00 hs.
Estava fazendo pesquisa na época da entrevista?	Sim, na instituição.	89,2%	62,2%	30,5%
	Sim, fora da instituição.	2,0%	12,5%	22,7%
	não	8,8%	25,3%	47,1%
Recebeu financiamento para pesquisa nos últimos três anos?		72,1%	49,2%	29,1%
Tem currículo registrado no sistema Lattes? (sim)		84,1%	74,6%	41,7%
Faz parte de um grupo de pesquisa registrado no CNPq? (sim)		64,9%	48,3%	21,4%
É líder de um grupo de pesquisa do CNPq? (sim)		28,4%	12,1%	7,3%
Participa de alguma associação profissional nacional? (sim)		83,7%	68,9%	62,6%
Participa de alguma associação profissional internacional? (sim)		47,2%	22,7%	18,0%

Fonte: Pesquisa Ford Profissão Acadêmica, 2003.

Os resultados desses indicadores confirmam a impressão inicial de que as instituições incluídas no contexto acadêmico tendem também a ser aquelas onde uma postura pró-ativa com relação à atividade de pesquisa é mais comumente encontrada (e valorizada) entre os professores. Quando indagados se seu contrato com a instituição requeria dedicação contínua à pesquisa, 88,4% dos professores ligados a esse contexto responderam afirmativamente. Entre os professores empregados em instituições regionais, essa proporção cai para 54,9% (isso, a despeito do fato de que 75% deles terem contratos de dedicação integral). Entre os professores ligados ao contexto empresarial, a proporção de respostas positivas a essa questão é 22,3% (mas aqui, apenas 17,6% têm contrato de dedicação integral à instituição).

Quando solicitados a estimar o tempo médio que dedicavam à pesquisa durante uma semana típica de trabalho, os professores ligados ao contexto acadêmico também tendem a declarar um tempo significativamente maior: em média, 13,27 horas (desvio padrão de 7,76 horas). Já os professores ligados ao contexto regional declararam um tempo médio de dedicação à pesquisa de 9,23 horas (desvio padrão de 7,52 horas); e os

professores do contexto empresarial declararam dedicar, em média, apenas 5,48 horas (desvio padrão de 6,00 horas).

Quando indagados se estavam fazendo pesquisa no momento da entrevista, 89,2% dos professores empregados em instituições do contexto acadêmico declararam estar desenvolvendo projetos de pesquisa na instituição onde trabalhavam. Outros 2% declararam realizar pesquisas apenas fora da instituição e os demais 8,8% não estavam fazendo pesquisas no momento da entrevista. No contexto regional, 62,2% dos professores faziam pesquisas em sua instituição e 12,5% deles declararam realizar pesquisas apenas fora da sua instituição. Outros 25,3% declararam que não estavam fazendo pesquisas no momento da entrevista. No caso dos professores ligados a instituições do contexto empresarial, 30,5% declararam estarem envolvidos em projetos de pesquisa na instituição por onde foram entrevistados. Outros 22,4% estavam fazendo pesquisa, mas fora da instituição. Os dois valores somados dão uma proporção total de 52,9% de professores ligados a esse contexto que estavam fazendo pesquisa na época da entrevista. Esses números representam uma mudança importante com relação à situação que encontramos em instituições ligadas a esse contexto, há dez anos atrás. Naquela época, apenas 42,3% desses professores faziam pesquisa, e, dentre eles, apenas 3,1% desenvolviam suas pesquisas na instituição por onde foram entrevistados. Mais uma vez, esse resultado espelha uma mudança de valores importante nas instituições ligadas ao contexto empresarial, muito provavelmente um reflexo das políticas adotadas pelo MEC ao longo dos anos noventa. De fato, as iniciativas de avaliação e credenciamento de cursos, adotadas pelo MEC nos anos noventa para o setor privado, enfatizavam fortemente informações relativas à titulação do corpo docente e à institucionalização da pesquisa. Os resultados do *survey* realizado em 2003 mostram que essas políticas foram bem sucedidas na “abertura” deste ambiente institucional para a pesquisa, criando bases para que essa atividade seja valorizada em seu interior.

Uma outra dimensão relevante para a análise da atividade de pesquisa no interior dos contextos institucionais é o acesso a recursos externos que cubram, ainda que parcialmente, os custos da pesquisa. Como é possível observar no Quadro II, acima, 72,1% dos professores das instituições do contexto acadêmico tiveram alguma pesquisa financiada com recursos externos nos três anos que precederam à entrevista. Entre os

professores em instituições regionais, essa proporção foi de 49,2%; enquanto que entre os professores ligados ao contexto empresarial essa proporção chega a 29,1%.

As três linhas subseqüentes do Quadro II, acima, reúnem informações sobre a participação dos entrevistados em instrumentos desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico, CNPq, para monitorar a demanda nacional de pesquisa. Particularmente, a disponibilidade do profissional para inclusão de informações relativas ao seu currículo profissional no banco de currículos científicos desenvolvido pelo CNPq (currículo Lattes) sinaliza, a nosso ver, a sua disposição para buscar recursos e suporte junto a agências públicas de apoio à pesquisa, já que a apresentação do currículo Lattes é, crescentemente, um requisito exigido por todo o sistema público de suporte à pesquisa do país.

No Quadro II, vemos que o banco de currículos Lattes recobre 84,1% dos profissionais ligados ao contexto acadêmico; 74,6% dos profissionais do contexto regional e 41,7% dos profissionais ligados ao contexto empresarial. Por outro lado, 64,9% dos professores do contexto acadêmico têm também seus nomes incluídos no banco de dados sobre grupos de pesquisa, igualmente desenvolvido pelo CNPq. 28,4% desses profissionais, não apenas participam desse banco de dados, mas o fazem na qualidade de líderes de grupos de pesquisa. Entre os profissionais ligados ao contexto regional, 48,3% estão registrados no banco de grupos de pesquisa do CNPq e 12,1% são também líderes de grupos de pesquisa no CNPq. Finalmente, no contexto empresarial, essas proporções são, respectivamente, 21,4% e 7,3%.

Por fim, a participação dos professores em associações acadêmicas ou profissionais, nacionais e estrangeiras, permite verificar qual proporção deles que tem acesso regular a canais institucionais de difusão e atualização de conhecimentos. No Quadro II, vemos que 83,7% dos professores ligados ao contexto acadêmico declaram vínculos com alguma associação profissional nacional e 47,2%, com associações internacionais. Entre os professores do contexto regional, essas proporções são, na mesma ordem, de 68,9% e 22,7%. Entre os professores vinculados ao contexto empresarial, as proporções que encontramos não diferem muito daquelas verificadas para o contexto regional: 62,6% fazem parte de pelo menos uma associação nacional e 18,0% participam de pelo menos uma associação internacional.

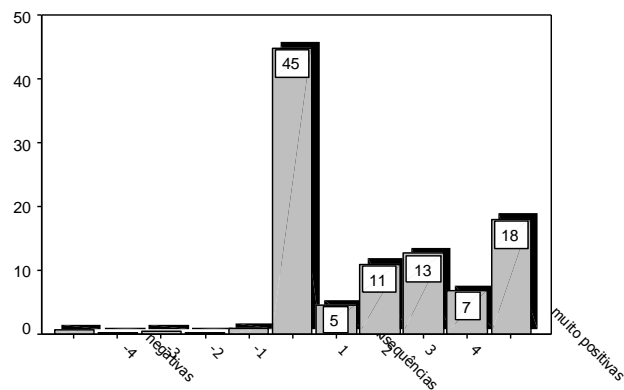
Os resultados da análise do Quadro II, portanto, confirmam as observações feitas acima. O contexto acadêmico define, de fato, um ambiente institucional que tende a reforçar o envolvimento do acadêmico com as atividades de pesquisa, e tende também a disseminar a percepção de que esta atividade é uma faceta necessária da atividade acadêmica. Não é de se estranhar, portanto, que 61,3% dos profissionais ligados a esse contexto, quando solicitados a escolher, declararam preferir a atividade de pesquisa ao ensino. Já o contexto empresarial tende a valorizar o ensino. Ainda que, como notamos acima, as instituições ligadas a esse contexto tenham experimentado uma importante mudança com relação à política para a incorporação da pesquisa em seu ambiente interno; essa atividade ainda permanece circunscrita e pouco institucionalizada. Como consequência, 70,2% dos profissionais ligados a esse contexto, quando solicitados, declararam preferir o ensino à pesquisa. O contexto regional é mais polarizado em relação a essa dimensão. Embora a maioria de seus profissionais estivesse realizando alguma pesquisa no momento em que foram entrevistados, um número expressivo deles não teve acesso a nenhuma forma de financiamento para suas atividades de pesquisa. Ademais, uma minoria importante também não considera que a pesquisa uma atividade necessária para compor seu perfil como profissional acadêmico. Essa polarização também aparece nas preferências expressas pelos profissionais ligados a esse contexto. Quando indagados, 56,6% deles disseram preferir o ensino à pesquisa, mas outros 43,4% declararam que a pesquisa os atrai mais do que o ensino.

As políticas recentes para o ensino superior e seu impacto sobre o cotidiano dos acadêmicos brasileiros.

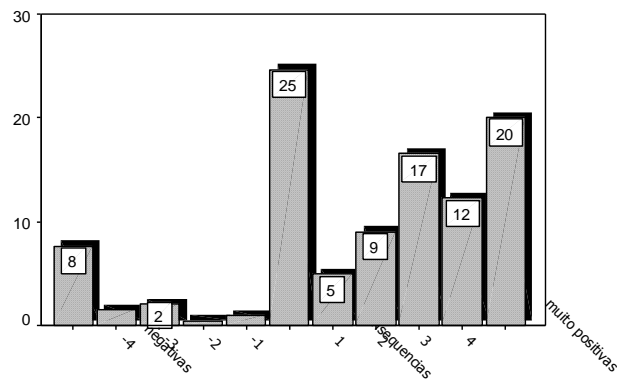
Como vimos acima, os anos noventa foram anos de mudanças relevantes nas instâncias regulatórias e de acompanhamento e avaliação do sistema de ensino superior brasileiro. As reformas promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso tiveram um impacto agregado importante sobre o sistema de ensino superior do Brasil e que foi captado na pesquisa realizada em 2003. Nesta parte deste relatório apresentaremos os seus resultados mais relevantes nessa dimensão.

Inicialmente solicitamos que os entrevistados fizessem uma avaliação do impacto agregado do Exame Nacional de Cursos sobre a instituição onde trabalhavam. Para essa avaliação, apresentamos aos entrevistados uma escala que variava entre -5 e +5, onde o ponto -5 significava um forte impacto negativo, o ponto zero significava que a iniciativa governamental não teve nenhum efeito na instituição e o ponto +5 significava um forte impacto positivo. A distribuição das respostas de nossos entrevistados, em cada contexto institucional, pode ser visualizada nos Gráficos IA, IB e IC, que apresentamos na próxima página.

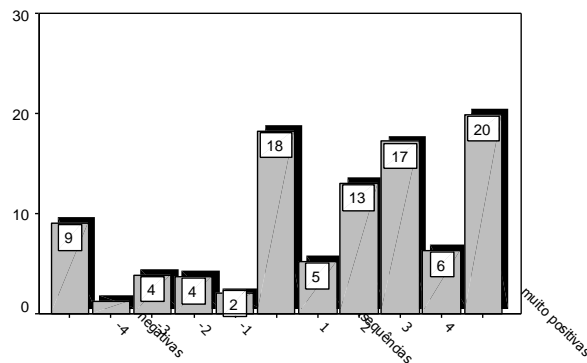
Como é possível observar, a distribuição das respostas que obtivemos para essa questão é bastante modificada quando se considera cada um dos contextos institucionais. Entre os professores ligados ao contexto acadêmico, a resposta mais freqüente é de a que afirma que o Exame Nacional de Cursos não teve nenhum impacto sobre a instituição onde trabalham. Ao todo, 44,8% dos professores desse contexto deram essa resposta.



Conseqüências do Exame Nacional de Cursos para a Instituição
CONTEXTO ACADÊMICO



Consequências do Exame Nacional de Cursos para a instituição
CONTEXTO REGIONAL



Consequências do Exame Nacional de Cursos para a instituição
CONTEXTO EMPRESARIAL

Fonte: Pesquisa Ford - Profissão Acadêmica, 2003.

Gráficos IA, IB e IC - Avaliação do impacto do Exame Nacional de Curso

Ainda nesse contexto, as avaliações negativas foram muito raras. Ao todo, apenas 2% desses professores optaram por respostas que indicassem uma percepção de que, na sua opinião, essa iniciativa do MEC tenha tido um impacto negativo sobre a instituição. Para 18,0% dos professores, o impacto foi muito positivo. Os 35,2% restantes ofereceram uma avaliação mais moderadamente positiva do impacto do Exame Nacional de Cursos sobre sua instituição como um todo.

Entre os professores do contexto regional, a proporção de professores que respondeu que o Exame não teve nenhuma consequência sobre sua instituição cai

significativamente: apenas 24,7% desses professores deram essa resposta. A proporção de professores que percebem um impacto negativo cresce para 12,3%, mas ainda é bastante pequena. Por outro lado, a porcentagem dos professores que vêem impactos positivos nessa iniciativa do MEC é bastante elevada: ao todo, 63% dos professores ligados à instituições do contexto regional responderam que o Exame Nacional de Cursos teve um impacto positivo sobre a sua instituição.

Também entre os professores do contexto empresarial, a proporção dos professores que não percebe resultados do Exame Nacional de Cursos sobre sua instituição é pequena: apenas 18,4% desses professores escolheram essa resposta. A proporção dos que viram um efeito negativo cresce, nesse contexto, chegando a 19,8% das respostas. Mas a proporção daqueles que percebem efeitos positivos do Exame Nacional de Cursos sobre sua instituição continua sendo maior: ao todo 61,3% desses professores deram respostas desse teor quando a questão lhes foi apresentada.

No Quadro III, abaixo, apresentamos as respostas dadas por nossos entrevistados quando solicitamos aos professores que detalhassem quais seriam os efeitos do Exame Nacional de Cursos sobre sua instituição.

Quadro III - Medidas adotadas pela Instituição como resposta ao Exame Nacional de Cursos:

A Instituição:	Contexto Institucional			
	Acadêmico (%)	Regional (%)	Empresarial (%)	Total (%)
Aumentou o controle sobre a atividade didática do professor	8,3	29,9	43,5	43,2
Apoiou a reciclagem dos professores	8,7	26,2	30,2	34,4
Criou estímulos para os professores melhorarem seus cursos	13,5	20,7	34,2	34,6
Criou cursos preparatórios para seus alunos de último ano	6,3	23,1	34,7	34,6

(respostas múltiplas)

Fonte: Pesquisa Ford Profissão Acadêmica, 2003.

Como se vê nesse quadro, em todas as dimensões avaliadas pela pesquisa, as instituições do contexto acadêmico foram menos reativas ao Exame Nacional de Cursos: assim, apenas 8,3% desses professores perceberam um aumento do controle

sobre a atividade didática dos professores em decorrência do Exame Nacional de Cursos e somente 8,7% deles percebeu algum incentivo maior para a sua reciclagem profissional. Apenas 13,3% desses acadêmicos perceberam algum outro estímulo para a melhoria dos cursos e só 6,3% tem notícias da existência de cursos preparatórios para o Exame criados por iniciativa da escola.

O mesmo não acontece com os professores ligados ao contexto empresarial. Nesse contexto, uma grande proporção de professores percebeu iniciativas adotadas pela instituição para fazer frente ao desafio colocado pela iniciativa de avaliação do MEC. Para 43,5% dos professores ligados a instituições desse contexto, o Exame Nacional de Cursos levou a instituição a exercer um maior controle sobre a atividade didática dos professores. Para 30,2% desses profissionais, a instituição apoiou a reciclagem dos professores e para 34,2% deles, a instituição criou estímulos para que os professores melhorassem seus cursos. Finalmente, 34,7% desses professores perceberam iniciativas no sentido de criar cursos preparatórios para os alunos que iriam participar do exame.

Os professores ligados a instituições do contexto regional permaneceram, em todas essas questões, em uma posição intermediária: 29,9% deles afirmam que sua instituição aumentou o controle sobre a atividade didática do professor; 26,2% responderam positivamente quando indagados se sua instituição apoiou a reciclagem profissional; 20,7% consideram que a sua instituição criou estímulos para os professores melhorassem seus cursos e 23,1% declararam que sua instituição criou cursos preparatórios para os alunos que seriam objetos da avaliação feita pelo MEC.

Os resultados apresentados acima indicam que as instituições incluídas no contexto acadêmico são menos susceptíveis às pressões e políticas oriundas dos organismos regulatórios presentes no sistema de ensino superior brasileiro. De fato, para uma parte importante dos professores ligados a esse contexto, a principal política de avaliação adotada pelo governo federal na década de noventa, o Exame Nacional de Cursos, não teve qualquer impacto sobre sua instituição e não provocou nenhuma mudança interna nas práticas da instituição. A situação das instituições classificadas no contexto empresarial é diametralmente oposta: para a maioria de seus professores, o Exame Nacional de Cursos teve um impacto importante, levando a instituição a adotar

medidas voltadas para melhorar o ensino. Entretanto, tanto para esses professores como para aqueles ligados ao contexto regional, as mudanças provocadas pela política de avaliação do MEC foram bem-vindas: para a imensa maioria desses profissionais, essas mudanças foram positivas, provavelmente porque significaram uma valorização da atividade docente, que é a mais valorizada por esses profissionais.

Desde o início dos anos oitenta a questão da avaliação passou a fazer parte da agenda das instituições de ensino superior do Brasil. Nos anos noventa, a dinamização das instâncias de informação e avaliação do Ministério da Educação reforçou essa tendência e, aparentemente, redundou em um aumento da atividade avaliadora da instituição sobre as atividades acadêmicas dos professores. A pesquisa de 2003 avaliou essa dimensão, buscando também especificar quais instâncias da vida acadêmica que o entrevistado percebia como sendo objeto da atividade avaliadora das instituições. O Quadro IV, abaixo, apresenta as respostas a esta questão.

Quadro IV - Atividade avaliadora das instituições por contexto institucional:

	Contexto Institucional			Total (%)
	Acadêmico (%)	Regional (%)	Empresarial (%)	
A instituição tomou alguma iniciativa para avaliar o seu corpo docente (sim)	65,8	42,9	80,3	64,6
Quais foram os objetos da avaliação?				
1. Satisfação dos alunos	53,4	29,2	70,5	52,8
2. Conteúdo do curso	32,2	26,2	53,6	39,8
3. Atividades de pesquisa	48,1	25,4	25,6	30,2
4. Publicações	50,7	25,4	24,3	30,2
5. Prestação de serviços	30,1	11,8	28,0	22,9

Fonte: Pesquisa Ford Profissão Acadêmica, 2003.

Esse quadro indica que, aos olhos de seus professores, as instituições ligadas ao contexto empresarial tendem a ser mais ativas na ação avaliadora de seu corpo docente. Ao todo, 80% dos profissionais ligados a esse contexto responderam afirmativamente quando perguntamos se sua instituição havia tomado alguma iniciativa com relação à

avaliação de seu corpo docente. Entre os profissionais ligados ao contexto acadêmico, essa proporção foi de 65,8%. Já as instituições ligadas ao contexto regional são menos ativas nessa dimensão: apenas 42,9% de seus professores responderam positivamente a essa questão. Em todos os contextos, a forma de avaliação mais frequentemente mencionada é a satisfação dos alunos com o desempenho do professor. Entre os professores do contexto acadêmico, 53,4% mencionaram essa forma de avaliação; entre os professores do contexto regional, a frequência dessa resposta foi 29,2% e entre os professores do contexto empresarial, 70,5% também deram essa resposta.

Quando analisamos as respostas dadas para os demais itens das avaliações empreendidas pela instituição, é possível identificar um padrão bastante consistente de respostas. No caso do contexto acadêmico, a avaliação da satisfação dos alunos se combina com a avaliação das atividades ligadas à pesquisa. Ao todo, 48,1% dos professores nesse contexto afirmaram que as suas pesquisas são objeto de avaliação (contra 25,4% dos professores do contexto regional e 25,6% dos professores do contexto empresarial), e 50,7% deles indicaram que suas publicações são também objeto de avaliação por parte da instituição. No contexto empresarial, a avaliação da satisfação dos alunos se combina com a avaliação da docência: ao todo, 53,6% desses professores declararam que o conteúdo de seus cursos é objeto de avaliação institucional, contra 26,2% dos professores do contexto regional e 32,2% dos professores do contexto acadêmico.

A pesquisa também buscou verificar de que maneira os professores percebem as conseqüências desse processo de avaliação para suas oportunidades profissionais. O Quadro V, abaixo, apresenta suas respostas com relação a três dimensões da carreira: oportunidades de promoção, salário e permanência na instituição.

Quadro V - Efeitos da avaliação para as oportunidades do professor na instituição

Efeitos percebidos da avaliação para o professor:	Contexto institucional			Total (%)
	Acadêmico (%)	Regional (%)	Empresarial (%)	
Melhoria de salário	13,0	7,2	10,8	10,0
Promoção na carreira	22,1	13,0	24,5	20,0
Manutenção do emprego	15,3	8,7	41,1	24,6

Fonte: Pesquisa Ford - Profissão Acadêmica, 2003.

Nesse quadro, vemos que os resultados das iniciativas de avaliação têm pouco impacto sobre a estrutura de oportunidades profissionais dos professores dos contextos acadêmico e regional. De fato, como a maior parte das instituições desses contextos são públicas, as avaliações empreendidas pela instituição tem pouca relevância para a carreira, salário ou mesmo manutenção do emprego. Em geral, menos de 15% dos professores ligados a esses contextos responderam afirmativamente a essas questões. Apenas no contexto acadêmico, a proporção dos que consideram que as avaliações têm algum impacto na carreira é um pouco maior: 22,1%. No contexto empresarial, o impacto da avaliação é sentido principalmente em uma dimensão: a possibilidade de manutenção do emprego. Ao todo, 41,1% dos professores ligados a esse contexto se preocupam com o fato de que uma avaliação negativa redunde em perda de sua colocação atual. Para 24,5% desses professores, os resultados da avaliação têm, também, efeito sobre a carreira. Porém, mesmo nesse contexto, uma avaliação positiva do desempenho do professor não parece ter qualquer efeito visível sobre a remuneração do professor.

As políticas de avaliação e controle postos em práticas pelo governo federal na década de noventa tiveram um impacto visível sobre as condições de trabalho dos profissionais ligados ao ensino superior. Essas políticas não apenas ampliaram o espaço para a contratação de profissionais mais titulados, como também tiveram resultados perceptíveis sobre o ambiente interno das instituições de ensino superior. Na opinião da maior parte desses profissionais, esses efeitos foram positivos. Entretanto, é preciso ressaltar que, no caso das instituições do contexto acadêmico, os efeitos foram muito mais mitigados. Para um considerável número de profissionais ligados a instituições desse contexto, as políticas adotadas pelo governo federal não produziram mudanças perceptíveis em sua instituição.

No que se refere à avaliação, pode-se dizer que os dois contextos mais ativos são os contextos acadêmico e empresarial. Nas instituições do contexto acadêmico, a avaliação da atividade dos professores se concentra sobre sua atividade de pesquisa, enquanto que, no caso das instituições do contexto empresarial, ela está centrada na docência. Entretanto, em qualquer contexto considerado, a opinião dos alunos sobre o desempenho do professor parece ser um dos recursos de avaliação mais frequentemente

usado pelas instituições. Embora as instituições de ensino superior avaliem seus professores, o resultado dessa avaliação parece pouco claro para esses profissionais. Para os professores do contexto empresarial, o único efeito perceptível da avaliação está em aumentar ou diminuir as chances de manutenção do emprego. Mas para a maior parte dos professores, em todos os contextos institucionais, a avaliação não tem impacto visível sobre suas chances de ascensão na carreira ou melhoria de salário.

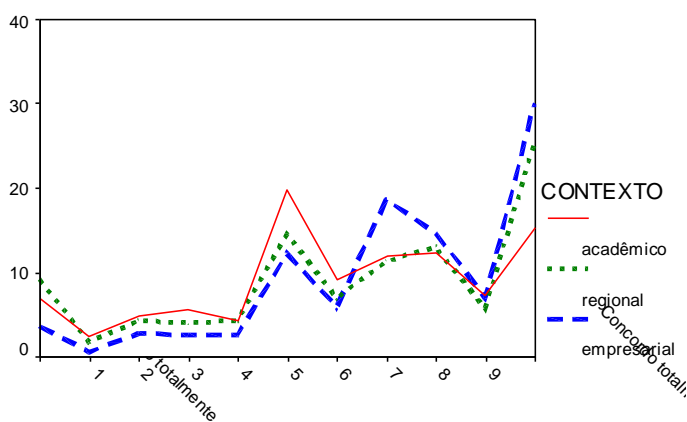
As grandes questões do ensino superior brasileiro:

A parte final deste trabalho se concentra na apresentação dos resultados obtidos pela pesquisa quando solicitamos a nossos entrevistados para que se posicionassem com relação a um conjunto de questões que vêm sendo alvo do debate público ao longo da última década. Algumas dessas questões são inclusive pontos relevantes da recente proposta de Reforma do Ensino Superior. Na entrevista, cada uma dessas questões era apresentada sob a forma de uma afirmação, para a qual solicitávamos que o entrevistado se posicionasse usando uma escala de dez pontos, variando de zero a dez, onde zero significava a completa discordância com a afirmação e dez, a completa concordância. No Quadro VI que apresentamos ao final dessa parte do trabalho, resumimos os resultados da pesquisa para cada uma dessas questões apresentadas aos entrevistados.

Como é possível observar no Quadro VI, a posição expressa pelos professores com relação a cada uma das questões apresentadas é bastante influenciada pelo contexto institucional onde ele trabalha. Assim, os professores do contexto empresarial tendem a concordar fortemente da afirmação de que “as avaliações do governo são injustas com as universidades particulares porque elas não levam em consideração as carências culturais de seus alunos (em média, os professores desse contexto se colocaram na posição 6, com desvio padrão 3,51), ao passo que os professores dos contextos acadêmico e regional discordam dessa afirmação. Os professores do contexto acadêmico, em média, se colocaram na posição 2 (desvio padrão de 2,97); ao passo que os professores do contexto regional se colocaram, em média, na posição 3 (desvio padrão de 3,4).

Da mesma forma, quando indagados se a autonomia das universidades públicas deveria incluir a obrigação de que estas se responsabilizassem por obter parte dos recursos de que necessitam, os professores do contexto empresarial tenderam a concordar, se posicionando, em média, na posição 7 (desvio padrão de 3,30). Já os professores do contexto acadêmico tenderam para uma posição neutra, 5 (desvio padrão de 4,04), junto com os professores do contexto regional, cuja posição ficou, em média, em torno de 5 (desvio padrão de 3,18).

Quando indagamos se a preparação para o mercado de trabalho deveria ser uma



Atender às necessidades do mercado de trabalho é uma dimensão importante para a avaliação das instituições de ensino superior

dimensão importante para a avaliação do desempenho das instituições de ensino superior, as respostas dadas pelos nossos entrevistados foram, em geral, favoráveis, como se vê no gráfico ao lado. Ainda assim, os professores do contexto empresarial e do contexto regional foram mais favoráveis a essa afirmação

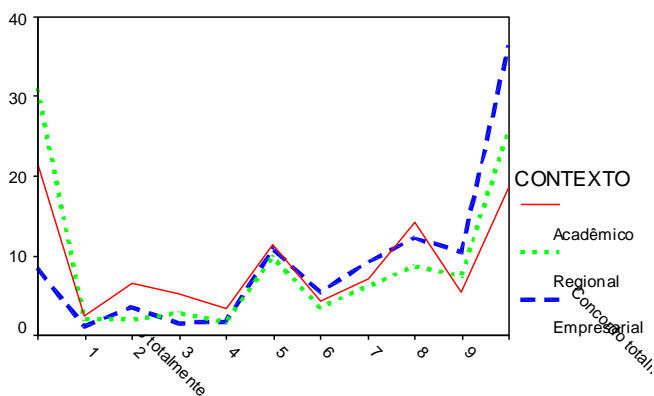
do que os professores ligados ao contexto acadêmico.

A participação dos alunos nas decisões acadêmicas é, em geral, bem vinda para os professores. Quando indagados se essa participação deveria ser estimulada, os professores, em média, assumiram a posição 7, tanto no contexto empresarial (desvio padrão 2,8); como no contexto regional (desvio padrão de 3,3). Apenas os professores do contexto acadêmico foram mais cautelosos, ficando, em média, na posição 5 (desvio padrão de 3,1).

Todas as questões relativas à política de cotas proposta pelo governo, tanto a proposta de reservar cotas para alunos de etnias excluídas, como para alunos do ensino público, foram francamente rechaçadas pelos nossos entrevistados, em todos os contextos institucionais. Em média, nossos entrevistados assumiram a posição 2 (desvio

padrão 3,5), quando indagados se as universidades deveriam ter cotas para grupos étnicos excluídos; a posição 3 (desvio padrão 3,8), com relação à reserva de vagas para alunos de escolas públicas e, concordaram, escolhendo, em média, a posição 7 (desvio padrão 3,9), com a afirmação de que as cotas comprometem a qualidade do ensino, sem resolver o problema dos alunos carentes.

Duas questões polarizam as opiniões de nossos entrevistados, em todos os contextos institucionais. A primeira diz respeito à diversificação do sistema de ensino



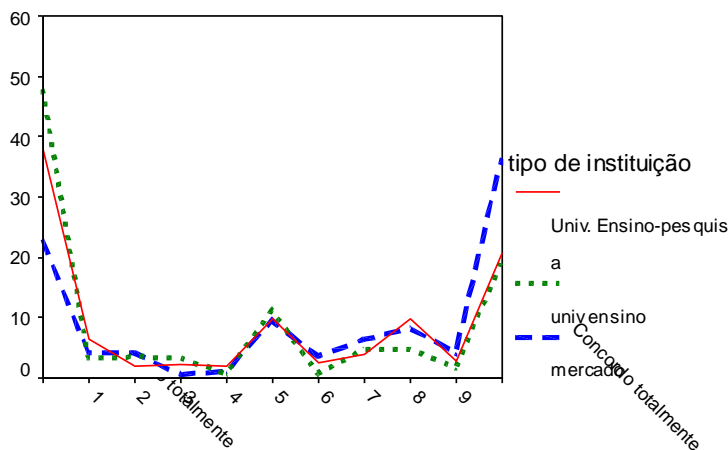
Cada IES deveria buscar a sua vocação, especializando-se na pesquisa, no ensino, ou extensão, conforme o caso

superior. Quando indagados se concordavam com a afirmação de que cada instituição deveria buscar sua vocação, especializando-se seja na pesquisa, no ensino ou na extensão, as opiniões ficaram bastante divididas, como se vê no gráfico ao lado.

A maior polarização está entre os professores ligados ao contexto regional, onde 30% dos professores escolheram a posição “discordo totalmente”; e outros 26% escolheram a posição “concordo totalmente”. Já entre os professores do contexto empresarial, a polarização é bastante atenuada, com apenas 9% discordando dessa afirmação e 35% concordando com ela.

A maior polarização está entre os professores ligados ao contexto regional,

Finalmente, a última questão que polariza as opiniões dos professores brasileiros é a questão da cobrança de anuidades nas instituições públicas. Quando indagados se essas instituições deveriam cobrar anuidade de seus alunos socialmente mais privilegiados, as opiniões se dividiram entre professores de todos os contextos institucionais, como se pode ver no gráfico acima. Nesse gráfico, vemos que os professores ligados aos contextos acadêmico e regional são aqueles que, em maior



As universidades públicas deveriam cobrar anuidades dos alunos socialmente mais privilegiados

número, se opõem à cobrança de anuidade para os alunos das instituições públicas. Ao todo 50% dos professores do contexto regional e 38% dos professores do contexto acadêmico têm essa posição.

Entretanto, mesmo nesses contextos, uma minoria não desprezível é francamente favorável a essa medida. Tanto no contexto acadêmico como no contexto regional, cerca de 20% dos professores apóia essa posição. Entre os professores do contexto empresarial, a curva é invertida: 23% dos professores são contrários a essa medida e quase 40% são favoráveis a ela.

Os resultados que apresentamos mostra que as questões mais candentes sobre os rumos das políticas de ensino superior no Brasil não encontram, em geral, unanimidade junto aos professores do ensino superior brasileiro. Diferentes contextos institucionais e diferentes formas de inserção na profissão são fatores que dividem as opiniões entre esses profissionais. Surpreendentemente, a questão que menos divide é aquela relativa à política de cotas nas universidades: a imensa maioria de nossos professores é francamente contrária a essa política.

Quadro VI: Posição dos entrevistados em questões específicas de política de ensino superior

Report

CONTEXTO INSTITUCIONAL		As IES públicas tem a obrigação de prestar contas sobre suas atividades para a sociedade	A mobilização estudantil ameaça a qualidade acadêmica das instituições de ensino superior	As universidades públicas deveriam reservar cotas de vagas para grupos étnicos excluídos, como os negros	As universidades públicas deveriam reservar cotas para alunos do ensino médio público	O sistema de cotas só compromete a qualidade do ensino e não resolve o problema do estudante carente	As Universidades públicas deveriam cobrar anuidades dos alunos socialmente privilegiados
Acadêmico	Média	8,71	2,13	1,80	2,39	7,17	4,26
	Desvio Padrão	2,22	2,88	3,06	3,46	3,73	4,12
Regional	Média	9,05	2,20	2,83	3,71	5,89	3,57
	Desvio Padrão	1,87	3,12	3,79	4,01	4,18	4,07
Empresarial	Média	8,87	3,34	2,08	3,07	7,32	5,94
	Desvio Padrão	2,09	3,48	3,31	3,81	3,52	4,08
Total	Média	8,90	2,69	2,28	3,15	6,79	4,77
	Desvio Padrão	2,05	3,29	3,46	3,84	3,86	4,22

Report

CONTEXTO INSTITUCIONAL		As avaliações são injustas com o setor privado pois não consideram as carências dos alunos	A capacidade para responder às demandas do mercado de trabalho deve ser importante para a avaliação de uma IES	A autonomia das Univ. públicas deve incluir a obrigação de levantar uma parte de seus recursos	Cada IES deve buscar a sua melhor vocação, se especializar na pesquisa, no ensino ou na extensão, conforme o caso	A participação dos alunos nas decisões acadêmicas deve ser reforçada	Os alunos das escolas públicas devem ter a obrigação de prestar serviços comunitários como forma de retribuição à sociedade
Acadêmico	Média	2,52	6,02	4,61	5,26	5,31	5,32
	Desvio padrão	2,97	2,92	3,76	3,71	3,11	3,82
Regional	Média	3,18	6,41	4,83	5,24	6,81	5,13
	Desvio padrão	3,40	3,18	4,04	4,12	3,27	3,97
Empresarial	Média	5,68	7,29	6,69	7,22	7,04	6,94
	Desvio padrão	3,51	2,62	3,30	3,16	2,80	3,41
Total	Média	4,21	6,72	5,59	6,12	6,60	5,96
	Desvio padrão	3,64	2,93	3,79	3,76	3,11	3,80

Fonte: Pesquisa Ford:Profissão Acadêmica-2003.

(respostas variando de zero a dez, onde zero significa completa discordância e 10, completa concordância)

Conclusões:

Os resultados da pesquisa que apresentamos acima mostram um quadro heterogêneo e complexo para nosso sistema de ensino superior. Nossas instituições de ensino superior diferem tanto no que concerne ao ambiente de trabalho que oferecem a seus profissionais, nas responsabilidades que atribuem a seus professores e naquilo que avaliam de cada profissional. Por esse motivo, é enganoso falar da profissão acadêmica brasileira como um grupo social coeso e homogêneo. Nossos professores do ensino superior não são semelhantes, não vivem realidades profissionais similares e nem, como vimos, tendem a concordar sobre os rumos futuros da política de ensino superior.

Entretanto, um resultado que precisa ser destacado é a melhoria do perfil acadêmico desses professores, em todos os contextos institucionais. Esse resultado reflete, em grande medida, o acerto global das políticas adotadas pelo governo federal ao longo da década de noventa.

Referências Bibliográficas

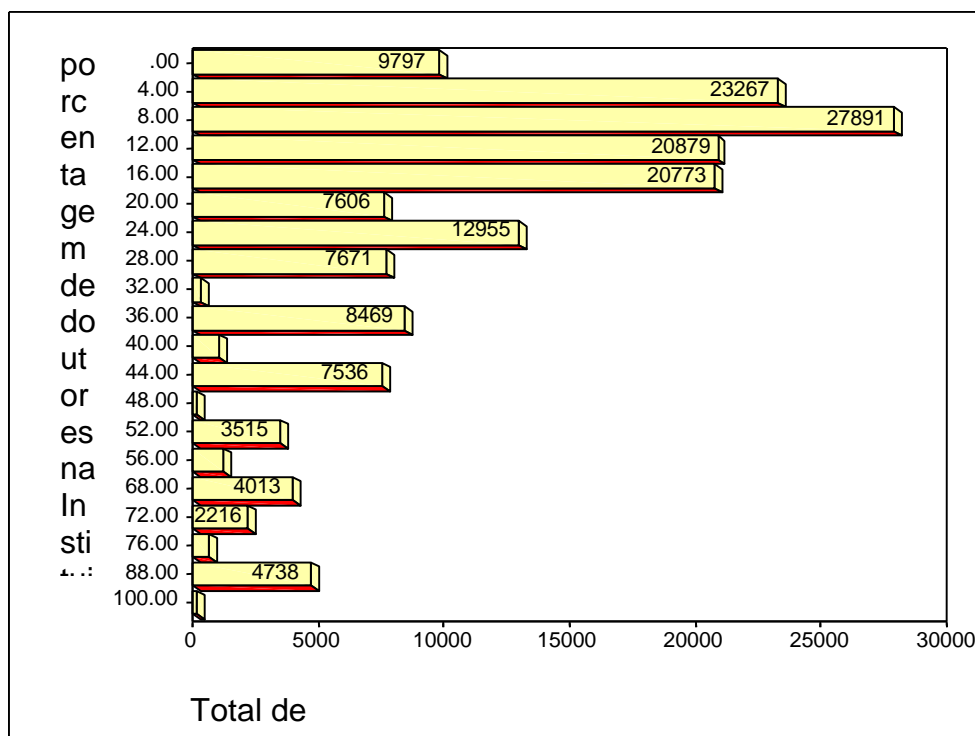
- Altbach, P. G.(ed) (2000)*The Changing Academic Workplace: comparative perspectives*. Boston:Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, P. G. (2001) *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Balbachevsky, E. (2000) *A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Brasília: FUNADESP.
- Balbachevsky, E.(2003) “A docência no ensino superior: oportunidades abertas para os mestres formados na década de noventa”. In: Velloso, J.: *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país: direito, economia, engenharia mecânica, geociências, odontologia e psicologia*. Brasília: Capes e Unesco, 2003. Pp. 277-290.
- Carnegie Foundation, *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*; <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/>
- Coutinho, M.; E. Balbachevsky, D. Holzacker, D. d. C. Patrão, R. N. Z. Vêncio, R. L. M. Silva, M. Lucatelli, L. F. Reis e M. A. Marin. “Intellectual Property Rights and Public Research in Biotechnology: The Scientists Opinion”. *Scientometrics*. 58-3 Pp. 641-656
- Jencks, C. & Riesman, D. (1977) *The Academic Revolution*. Chicago e Londres: The University of Chicago press.
- McMullen, M.S., Mauch, J. E. & Donnorummo, B. (2000) *The emerging Markets and Higher Education*. New York and London: RoutledgeFalmer
- Oliveira, J. B. A. (1984) Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Schwartzman, S. & Balbachevsky, E. (1997) The academic profession in Brazil in Altbach, P. G. (ed) *The international Academic Profession: portraits of fourteen countries* Princeton: the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 231-280.

Anexo

A definição da amostra e os resultados do trabalho de campo:

A amostra utilizada nessa pesquisa segue os procedimentos que foram sugeridos pela Fundação Carnegie em 1989, quando da realização do primeiro *survey* nacional sobre a profissão acadêmica no Brasil. O desenho da amostra usou como ponto de partida os dados coletados pelo INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais do Ministério da Educação, no censo da Educação Superior, para o ano 2000. Esse banco de dados apresenta informações detalhadas sobre o perfil das instituições de Ensino Superior do Brasil, inclusive a composição de seu corpo docente. Com base nessas informações, produzimos um conjunto de indicadores que foram utilizados para a criação dos estratos da amostra. O primeiro desses indicadores é a proporção de docentes portadores de título de doutor em cada instituição. Essa variável foi utilizada para identificar as instituições que podem ser consideradas de alto desempenho e prestígio acadêmico. Isso porque o título de doutor é uma exigência para que o professor tenha acesso ao financiamento público para pesquisa e é a condição para que o professor seja admitido como orientador em programas de doutorado. Internacionalmente esses dois critérios, a produção de pesquisas e a existência de um forte sistema de pós-graduação, são atributos associados às chamadas “universidades de pesquisa”, que constituem o estrato mais prestigiado dos sistemas de ensino superior em diferentes países. O Gráfico 1 que apresentamos a seguir apresenta a distribuição dos de postos de docência, considerando a proporção de doutores empregados pelas instituições.

Gráfico 1 - Distribuição dos postos de docência segundo a proporção de doutores empregados em sua instituição



Com base na distribuição do gráfico acima, escolhemos o ponto 60% como sendo o ponto de corte para a identificação das instituições alto perfil acadêmico. Assim, instituições onde 60% ou mais dos professores tem doutorado serão consideradas instituições de alto perfil, o que compõe o primeiro estrato de nossa amostra. Do ponto de vista geográfico, essas instituições também se encontram fortemente concentradas. Além da Universidade de Brasília, localizada no Distrito Federal, todas as demais instituições que compõem esse grupo estão localizadas nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Essa informação foi decisiva para identificar o outro estrato de nossa amostra, que é a região onde se encontra a instituição. Para fins de amostragem dividimos o território nacional em duas grandes regiões acadêmicas: a região que denominamos “central”, a qual inclui os três estados arrolados acima, mais o Distrito Federal, e a região que denominamos academicamente periférica, que reúne todos os outros estados da Federação. Essa

classificação é uma etapa importante, pois permite reduzir os custos da amostra e, ao mesmo tempo, preservar a diversidade de situações em que podemos encontrar os profissionais acadêmicos.

A construção regional da amostra

Para o sorteio dos estados que comporiam a amostra nos adotamos os seguintes procedimentos: em primeiro lugar, computados o total de professores em cada estado em cada uma das duas regiões identificadas acima, criando duas listas em ordem decrescente de estados, de acordo com o número de professores universitários ali empregados. A listagem dos estados que compõem a região periférica foi dividida em 3 partes iguais. Os estados que compunham o primeiro terço foram ponderados com peso 3, os estados que compunham o segundo terço foram ponderados com peso 2 e os do terceiro terço, com peso 1. Em seguida procedeu-se ao sorteio dos estados; três para a região central e 4 para a região periférica. Desse sorteio obtivemos a seguinte listagem:

- ✓ Região central
Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo
- ✓ Região Periférica:
Ceará, Mato Grosso, Pará e Santa Catarina.

O sorteio das instituições:

Para o sorteio das instituições consideramos três dimensões diferentes: a proporção de doutores no quadro de docentes da instituição; sua localização e o seu tamanho, medido pelo número de docentes ali empregados. A classificação das instituições entre grandes e pequenas tomou como parâmetro o total de alunos matriculados na graduação. Assim, consideramos pequenas as instituições de até 4.000 alunos e grandes as instituições que atendiam a mais de 4.000 alunos. A Tabela 1, que apresentamos abaixo, apresenta a distribuição dos postos de docência, de acordo com as três dimensões identificadas acima.

Tabela 1 - Distribuição percentual dos postos de docência segundo a região, o tamanho das instituições e o tipo de instituição

	Região Central		Região Periférica
	Alto prestígio	Outras instituições	Outras instituições
Grandes	14,6 (23.774)	38,8 (63.104)	19,4 (31.526)
pequenas	-	20,5 (33.322)	6,8 (11.003)
Total (100%)			(162.729)

Essas proporções devem-se refletir na amostra, com uma única exceção: seguindo as recomendações da Fundação Carnegie, o número de entrevistas a serem realizadas em instituições de alto prestígio acadêmico foi sobre-estimada para 20% do total da amostra, o que permite uma análise em profundidade das condições de trabalho dos profissionais ligados às grandes universidades no país, que desempenham um papel relevante na formação da nova geração de pesquisadores. Assim, a distribuição proporcional final das entrevistas programadas em cada estrato da amostra está na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - distribuição proporcional das entrevistas programadas em cada estrato da amostra

	Região Central		Região Periférica
	Alto prestígio	Outras instituições	Outras instituições
Grandes	20% (200)	36% (360)	17,6 (176)
pequenas	-	19,2% (192)	7,2% (72)
Total (100%)			(1.000)

Como o total de entrevistas pretendido para a amostra é de 1.000 entrevistas, o total de entrevistas em cada estrato também se encontra indicado na Tabela 2, em cada célula, entre parênteses.

O sorteio das instituições:

Ao todo foram sorteadas 21 instituições. No caso das instituições de alto prestígio acadêmico, para aumentar a variação deste estrato, sorteamos 5 instituições, estabelecendo

o intervalo de uma instituição para cada 4%. Nos demais estratos, essa proporção era de uma instituição para cada 5% de intervalo. Para procedermos ao sorteio das instituições, considerando os estados inicialmente sorteados em cada região, listamos as instituições que compunham cada estrato identificado na tabela acima. As instituições foram então ordenadas por ordem crescente de tamanho e cada lista foi dividida em três partes. As instituições dos terços superiores foram ponderadas com peso 3, as dos terços intermediários, com peso 2 e as dos terços inferiores, com peso 1. A seguir procedeu-se ao sorteio aleatório das instituições.

O resultado final desse sorteio, com as entrevistas programadas, está na próxima página:

Inst. Acadêmicas (Centrais) - TOTAL DE ENTREVISTAS: 200

	Prof.Total	%	N Entrev
Universidade de São Paulo.	4710	35	70
Universidade Federal de Minas Gerais.	2734	23	46
Universidade Católica do Rio de Janeiro.	1129	9	18
Universidade Federal do Rio de Janeiro	3768	28	56
Universidade Federal de São Paulo (Antiga E.P.M)	629	5	10
	12970	100	200

Grandes – Periférica (MT, CE, PA, SC) - TOTAL DE ENTREVISTAS: 176

	ProfTot	%	N Entr
Universidade de Cuiabá.	625	15	26
Universidade do Estado de Santa Catarina.	592	14	25
Universidade Estadual do Ceará.	1186	28	49
Universidade Federal do Pará.	1838	43	76
	4241	100	176

Pequenas – Região Central (MG, RJ, SP) - TOTAL DE ENTREVISTAS: 192

	ProfTot	%	N Ent
Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação	28	5	10
Faculdade de Ciências Contábeis de Avaré.	24	4	8
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais.	347	59	113
Faculdade Ibero Americana de Letras e Ciências Humanas.	191	32	61
	590	100	192

Grandes – Região Central (MG, SP, RJ) - TOTAL DE ENTREVISTAS: 360

	ProfTot	%	N Entr
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2762	40	144
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	1569	23	83
Universidade Cruzeiro do Sul	404	6	22
Universidade de Sorocaba.	253	4	14
Universidade Estácio de Sá.	1375	20	72
Universidade Metropolitana de Santos.	488	7	25
	6851	100	360

Inst. Pequenas – Região Periférica - TOTAL DE ENTREVISTAS: 72

	Prof Total	%	N entre
Universidade Planalto Catarinense	190	91	65
Faculdade de Ciências Tecnológicas de Fortaleza.	18	9	7
	208	100	72

Trabalho de Campo

A técnica de coleta foi auto-preenchimento dos questionários. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas e pré-testado antes do início dos trabalhos de campo.

O trabalho de campo dividiu-se em duas fases:

Na primeira fase, iniciada em Março de 2003, estabeleceu-se contato com a administração das instituições sorteadas. Nesta fase foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa e solicitou-se a anuência da instituição para a realização das entrevistas junto ao corpo docente. Nesse primeiro contato foi também solicitada à instituição a lista completa do corpo docente, contendo nome, departamento, endereço e telefones de contatos.

À medida que as instituições enviaram as listas, procedeu-se a realização do sorteio aleatório dos docentes. Foram também estabelecidos os critérios de reposição, quando houvesse recusa ou nas situações em que o docente sorteado estivesse de licença das atividades de ensino ou não pudesse ser encontrado.

Nesta fase três instituições não concederam a autorização para realização da pesquisa e o acesso ao seu corpo docente. Essas instituições foram repostas por outras com o mesmo perfil e sorteadas no mesmo estrato da amostra.

A segunda fase do trabalho de campo iniciou a partir do sorteio dos docentes. Nesta fase foi estabelecido contato diretamente com cada docente, que receberam uma carta de apresentação da pesquisa e o questionário para auto-preenchimento. A carta e o questionário foram entregues por um membro da equipe de campo, que agendou com o docente o dia de retirada.

Os maiores desafios da equipe de trabalho de campo foram dificuldades de localização dos docentes. Neste período algumas instituições tiveram também paralisações motivadas por greves, que implicaram na dificuldade de acesso ao docente.

O controle de coleta e tratamento de dados se fez através dos seguintes procedimentos:

Distribuição dos questionários: Os questionários foram entregues pela equipe aos entrevistados.

Retirada dos questionários: Após um período de um mês os questionários foram recolhidos por membros da equipe.

Crítica: Leitura de 100% dos questionários pelos supervisores com a finalidade de verificar se todos os campos do questionário foram preenchidos corretamente e coerentemente.

Consistência: Recrítica, a partir de processos eletrônico, visando eliminar possíveis falhas de controle de campo, codificação e digitação.

A distribuição final das entrevistas entre as instituições incluídas na pesquisa aparece na próxima página:

Inst. centrais

	programadas	realizadas
Universidade de São Paulo.	70	77
Universidade Federal de Minas Gerais.	46	46
Universidade Católica do Rio de Janeiro.	18	18
Universidade Federal do Rio de Janeiro	56	57
Universidade Federal de São Paulo (Antiga E.P.M)	10	10
	200	208

Grandes – Periférica (MT, CE, PA, SC)

	Programadas	Realizadas
Universidade de Cuiabá.	26	26
Universidade do Estado de Santa Catarina.	25	17
Universidade Estadual do Ceará.	49	49
Universidade Federal do Pará.	76	76
	176	168

Pequenas – Região Central (MG, RJ, SP)

	Prog.	Realizadas
Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação	10	11
Faculdade de Ciências Contábeis de Avaré.	8	8
Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais.	113	143
Faculdade Ibero Americana de Letras e Ciências Humanas.	61	-
Faculdades Tancredo Neves (SUBSTITUIÇÃO)	31	31
	192	193

Grandes – Região Central (MG, SP, RJ)

	programadas	realizadas
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	144	141
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	83	63
Universidade Cruzeiro do Sul	22	38
Universidade de Sorocaba.	14	27
Universidade Estácio de Sá.	72	-
Universidade Metropolitana de Santos.	25	-
Universidade Ibirapuera (SUBSTITUIÇÃO)		101
	360	370

Inst. Pequenas – Região Periférica -

	Programadas	Realizadas
Universidade Planalto Catarinense	65	61
Faculdade de Ciências Tecnológicas de Fortaleza.	7	8
	72	69