

Atores e estratégias institucionais – a profissão acadêmica no Brasil

DOCUMENTO
DE TRABALHO
1 / 96

Parte I – Ensino e Extensão

Elizabeth Balbachevsky

Pesquisadora Colaboradora do NUPES

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

**Atores e estratégias institucionais – a
profissão acadêmica no Brasil.**

Elizabeth Balbachevsky

PARTE I:
ENSINO E EXTENSÃO

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da
Universidade de São Paulo

Apresentação

Há um ano atrás, escrevi em um artigo de jornal* que a academia, entre nós, sobrevive. Podemos acrescentar agora: sobrevive no interior de nosso sistema de ensino superior e, numa pequena fração deste, disputa a hegemonia institucional com grandes chances de sair-se vitoriosa, impondo os seus valores para toda a comunidade dessas instituições. Entretanto, ela não é a matriz ideacional de todo este sistema. Nunca foi, e, provavelmente, nunca será. Por isso, aplicar a métrica acadêmica, sem maiores considerações, a todo o sistema de ensino superior brasileiro constitui um erro.

Nosso sistema de ensino superior não é apenas heterogêneo na qualidade do que oferece. A principal fonte de sua diversidade decorre do fato de que as organizações que o constituem perseguem objetivos díspares e, apenas para uma minoria delas, os valores da academia fazem sentido. Forçar as demais a se enquadrarem nesse molde apenas aumenta o grau de hipocrisia e artificialidade do sistema, mas não melhora o seu desempenho real. Este trabalho tem o objetivo de discutir essas questões, tomando como objeto um ator chave desse sistema: o professor. Ao longo das páginas deste estudo, poderemos acompanhá-lo, trabalhando nas grandes universidades ou em obscuras escolas espalhadas pelo país.

Nosso estudo se organizou a partir de uma análise detalhada dos dados produzidos numa pesquisa internacional coordenada pela Fundação Carnegie, sobre a profissão acadêmica no mundo. No Brasil, essa pesquisa foi dirigida pelo Professor Simon Schwartzman, contando com a minha colaboração. Para realizar o levantamento de dados, entrevistamos ao todo 989 professores, sorteados numa amostra nacional de instituições de ensino superior. Gostaria de deixar registrado aqui o meu reconhecimento sincero a todos os professores que se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário que lhes foi apresentado.

A primeira versão deste trabalho foi apresentada ao Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo, sob a forma de tese de doutoramento, por mim defendida em outubro de 1995. Participaram da Banca Examinadora meu orientador, Professor Simon Schwartzman, e os Professores Myriam Krasilchik, Rogério Meneghini, Sérgio Micelli e Gabriel Cohn. Várias das sugestões apresentadas na oportunidade foram incorporadas nessa nova versão do trabalho.

Elizabeth Balbachevsky

* *Jornal Folha de São Paulo*, 12 de julho de 1994, p. 3, "Tendências e Debates".

Capítulo I

Introdução - Autoridade Acadêmica e Contexto Institucional

O ensino superior no Brasil é recente: nossas mais antigas instituições foram fundadas no início do século passado. Durante todo o período do Império e na Primeira República o modelo institucional foi o da faculdade ou escola profissional isolada. Nenhuma universidade brasileira tem mais que setenta anos de existência¹.

Apesar de sua juventude, os números que se associam a esse sistema são notáveis: em 1993, o sistema de ensino superior no Brasil atendia a mais de um milhão e meio de estudantes, o que corresponde a aproximadamente 13,0% da faixa etária correspondente, empregando aproximadamente 150 mil docentes².

Uma característica marcante de nosso sistema de ensino superior é a sua estrita regulamentação por parte da burocracia estatal. Desde pelo menos o início dos anos trinta a legislação brasileira tem se esforçado por impor um enquadramento uniforme a todas as instituições de ensino superior no Brasil³. Perpassando por toda a massa de leis e decretos produzidos ao longo dessas décadas, temos sempre uma imagem unificada desse sistema: o modelo preferencial de organização é a universidade. Isso ao ponto de, na linguagem popular (e mesmo em alguns estudos), ensino superior e universidade terem se tornado sinônimos. Sua missão é promover, em igual medida, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quando reconhecem alguma diferença, nossos legisladores tendem a tratá-la como uma questão de grau: os estabelecimentos não universitários (escolas isoladas e federações de escolas) são “pré-universidades”, vivendo ainda uma “etapa de minoridade” e, por isso mesmo, carecem de supervisão estrita por parte do Ministério da Educação e do Desporto.

A despeito da camisa de força imposta por essa legislação, o nosso sistema de ensino superior, como veremos neste estudo, apresenta uma dinâmica oposta: longe de convergir para um mesmo ponto ideal, o que se observa são claros sinais de uma saudável diversidade. Usualmente essa diversidade é apreendida numa única dimensão, a da qualidade. Qualidade essa que, no Brasil, traduz mais o prestígio setorial do que uma medida precisa aferida por intermédio de parâmetros de desempenho. Assim é que para o público em geral, as instituições públicas são sempre melhores que as privadas e, dentre as primeiras, o sistema paulista ocupa a primeira posição, seguido pelas instituições federais (cuja diversidade não é usualmente apreendida), e, finalmente as estaduais e municipais.

¹ A fundação da Universidade Nacional do Rio de Janeiro data de 1920. A Universidade de São Paulo foi fundada em 1934. Para uma análise aprofundada das relações entre a história das primeiras universidades brasileiras e o desenvolvimento da comunidade científica no Brasil, ver Schwartzman, S. (1991).

² Os números absolutos constantes no *Catálogo de Instituições de Ensino Superior do MEC* 1993 são, respectivamente, 1.590.011 alunos e 150.823 docentes.

³ A Universidade do Brasil, fundada em 1937, deveria, pela própria legislação que a criou, **estabelecer o modelo de ensino superior para o país**. Como comenta Schwartzman, S. (1991a, p. 123), *The Universidade do Brasil was not expected to grow, develop and find its own way. In fact, it was intend to stifle all attempts at innovation and experimentation in the country...* Sobre esse período, ver também Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

Entretanto, nosso sistema de ensino superior não é heterogêneo apenas na qualidade do que oferece. Aliás, essa questão precisa ser melhor avaliada, incorporando um conjunto mais pluralista de critérios e parâmetros. É nosso objetivo neste trabalho mostrar que a sua principal fonte de diversidade decorre do fato de que as organizações que o constituem perseguem objetivos díspares. A própria definição desses objetivos não é aleatória. Ela depende da forma com que se configura o ambiente interno da instituição; suas normas, valores e práticas.

Na literatura norte-americana é lugar comum a referência à missão de uma instituição⁴. O mais das vezes esse termo é usado, para designar, de maneira genérica, os objetivos “éticos” de uma organização: aqueles que norteariam as decisões estratégicas tomadas por sua direção, o comportamento dos seus atores internos relevantes, etc. O conceito de Contexto Institucional refere-se justamente à noção de “missão”, dando-lhe, porém, uma formulação precisa. Por Contexto Institucional queremos nos referir a um conjunto de normas e práticas institucionais que definem, por um lado, a natureza do objeto institucional e, por outro, a relação dos atores institucionais com esse objeto.

Instituição - Objeto, âmbito e atores

De maneira geral, podemos distinguir duas estratégias alternativas para a consolidação de uma organização. De um lado, ela pode constituir-se enquanto "empresa", como uma matriz de produção ou serviço, que se apropria de recursos, transforma-os e os devolve para o seu mercado consumidor. A outra alternativa é a sua institucionalização⁵.

Segundo Guilhaon Albuquerque podemos definir uma instituição como um conjunto de relações sociais com tendência a se reproduzirem e se fazerem reconhecer socialmente.

“(…) Les choses, les idées, les valeurs institutionnalisées le sont à travers des rapports sociaux ou, plus précisément, par le moyen de l’institutionnalisation de ces rapports” (1989, p. 171).

⁴ A expressão “missão institucional” é bastante difundida na literatura norte-americana, inclusive nos textos de divulgação e até de propaganda institucional. Constitui um contraste cultural interessante observar o quanto essa expressão soa estranha aos nossos ouvidos. No questionário padrão que foi utilizado na pesquisa internacional sobre profissão acadêmica havia uma questão em que pedíamos para que o entrevistado avaliasse justamente a essa dimensão do ambiente institucional. Não foi surpresa a dificuldade que os entrevistados no Brasil tiveram para respondê-la.

⁵ Essas duas alternativas não se confundem com a questão da propriedade - pública ou privada - da organização. Organizações privadas podem adotar estratégias que levem à sua institucionalização, como é o caso, por exemplo, das universidades católicas no Brasil, ou das universidades privadas que constituem o topo da hierarquia do sistema de ensino superior norte-americano. Por outro lado, organizações públicas podem apresentar estratégias que as aproximam do formato "empresarial", como acontece, por exemplo, com algumas escolas municipais de ensino superior no Brasil.

Dentro dessa perspectiva, poderíamos distinguir três elementos na prática de toda instituição: o *objeto* institucional, o *âmbito* de ação institucional e os *atores* institucionais.

O objeto institucional é aquilo sobre o que a instituição reivindica o monopólio da legitimidade, definindo-se como instituição na medida em que dele se apropria. É preciso distinguir o objeto institucional dos recursos da instituição. Os recursos de uma instituição referem-se ao conjunto de meios que permitem à instituição afirmar o seu monopólio sobre o objeto. O objeto, pelo contrário, é sempre um **valor social**. A instituição se constrói enquanto tal apropriando-se desse valor social, na mesma medida em que sua posse é negada a outros indivíduos e instituições.

O âmbito de uma instituição são as relações sociais que sustentam o objeto institucional. Isto é, seus limites são dados pelas relações sociais que ela inclui. Por isso é pouco útil, do ponto de vista analítico, delimitar uma instituição fazendo referência às suas instalações físicas.

Finalmente, se as instituições são estruturas de práticas institucionalizadas, o conceito de ator institucional refere-se àqueles que realizam a instituição "praticando" as relações sociais que a define: nesse sentido podemos distinguir os atores institucionais como sendo os agentes institucionais, sua clientela e o público.

Enquanto instituição, uma organização adquire a qualidade de ser "imprescindível", já que só através dela a relação social que constitui o seu objeto se reproduz. Essa condição dá a ela a capacidade de exigir da sociedade uma "proteção" especial que lhe permite, até certo ponto, abrigar seus atores das intempéries da competição social.

Entretanto, como tudo o mais, esta estratégia tem custos. O mais importante deles é a dependência que se cria entre a instituição e seu objeto institucional: o trajeto que faz de uma organização uma instituição comporta poucas variantes. Uma vez consolidado o vínculo da instituição com o seu objeto, os custos de qualquer mudança são imensos. Isso torna a organização pouco maleável às pressões do meio social.

Por outro lado, é claro que a estratégia "empresarial", embora torne a organização mais versátil, também comporta custos. O principal deles é o risco. Enquanto "empresa", uma organização deixa de ser "necessária" e, por isso, não consegue mais obter garantias de sobrevivência da sociedade.

Autoridade acadêmica e institucionalização das organizações de ensino superior

Aplicando esse esquema analítico para a análise das instituições que compõem o sistema de ensino superior, poderíamos dizer que a estratégia de institucionalização dessas organizações busca o monopólio das relações de produção e reprodução do conhecimento⁶. Como nos diz Burton Clark, até onde se sabe, o ensino superior sempre se organizou como estruturas sociais que têm em vista o controle do conhecimento mais avançado da sociedade⁷. A manipulação do conhecimento, em várias combinações de esforços no sentido de conservá-lo, aplicá-lo, aumentá-lo e transmiti-lo, é a base comum que encontramos em todos os sistemas de ensino superior no mundo. As instituições de ensino superior são, portanto, instituições que se afirmam enquanto *locus* de produção e reprodução da comunidade acadêmica, a qual, por sua vez, legitima-se como guardiã, produtora e transmissora do conhecimento esotérico acumulado da sociedade⁸.

Essas observações nos permitem entender porque a autoridade que se constrói em função do domínio do conhecimento é central para as organizações de ensino superior que se institucionalizam. Nas palavras de G. C. Moodie, a melhor descrição desse princípio de autoridade resume-se na fórmula *knowledge is authority*⁹. Essa forma de autoridade constitui-se na base comum sobre a qual se alicerça o poder colegial, profissional e de guilda que encontramos em todos os sistemas de ensino superior institucionalizados¹⁰.

A lógica expressa nessa fórmula significa que o direito de decidir deve se concentrar entre aqueles que mais conhecem. Quem nada sabe não deve ter nenhum poder. O modelo teórico formulado por Guilhon Albuquerque permite-nos entender sua centralidade e sua importância para uma organização que se empenhe na busca de uma alternativa institucional, adquirindo a qualidade de "ser imprescindível", garantindo assim seu "direito" a uma "proteção" especial por parte da sociedade.

No caso do sistema de ensino superior brasileiro, uma questão em aberto está em saber até que ponto a autoridade profissional, e com ela, a estratégia de institucionalização, é decisiva para a estrutura interna de todas as suas organizações.

⁶ Exatamente por esse motivo é que os sistemas de ensino superior se enfraquecem, do ponto de vista institucional, quando outras instituições fora do seu âmbito alcançam sucesso em reivindicar para si um melhor desempenho nessa dimensão. Gumport (1992), analisando a pós-graduação na Alemanha e no Japão, dá-nos indicações de que um dos pontos vulneráveis dos sistemas de ensino superior nesses dois países está justamente na sua incapacidade de responder pelo treinamento de pesquisadores em seu interior. Nesses dois países, por razões diferentes, a pesquisa científica de ponta está alojada fora das instituições de ensino superior (ver pp. 1124-1125).

⁷ Há uma tensão latente nessa perspectiva já que esse monopólio nunca se realiza completamente. Primeiro, porque outros setores da sociedade competem pelo controle da produção do conhecimento. Em segundo lugar, porque em todo sistema de ensino superior apenas algumas instituições realizam plenamente esse projeto institucional. Sobre essas questões, ver Ben-David (1977) e Schwartzman, S. (1984).

⁸ Mais uma vez é preciso lembrar que a institucionalização, concebida nesses termos, não é a única alternativa aberta às organizações de ensino superior. Ela é uma dentre as trajetórias possíveis, e com certeza não é a menos custosa.

⁹ Moodie (1976), citado por Clark, B.R. (1983, p.158).

¹⁰ Para uma análise detalhada dessas formas de autoridade presentes nos sistemas de ensino superior, ver Clark, B.R. (1983, Cap. 4).

O objetivo deste trabalho consiste justamente em afirmar que o grau de hegemonia da autoridade acadêmica é uma **variável** importante quando comparamos diferentes organizações de ensino superior.

Em função da maior ou menor centralidade da autoridade acadêmica, podemos distinguir diferentes contextos institucionais dentro desse sistema. Primeiro temos um conjunto de organizações onde essa forma de autoridade é dominante. Dentro dessas instituições, mesmo os que não se sentem a vontade com as demandas e exigências implícitas na autoridade acadêmica, reconhecem a sua vigência e curvam-se à sua lógica, assumindo ao menos os gestos que se coadunam com essa cultura. Em nosso estudo, chamamos esse Contexto Institucional de Contexto semi-acadêmico.

No outro extremo, temos um conjunto de organizações que recusam *in totum* os supostos da lógica institucional, optando por se definir enquanto empresa. Para essas organizações a autoridade acadêmica é um apêndice descartável. Neste trabalho chamamos o Contexto Institucional que opera segundo uma matriz empresarial de Contexto semi-empresarial.

Finalmente, há ainda um conjunto bastante numeroso de organizações que, embora não descartando inteiramente os pressupostos, exigências e prerrogativas da autoridade acadêmica, opõem à sua lógica, um conjunto de recursos que permanecem sob o controle discricionário da instituição e de seu público interno. Nesse sentido, essas instituições são semi-profissionais, segundo o modelo proposto por Etzioni¹¹: se caracterizam por realizar apenas incompletamente o projeto institucional de autonomia. Esse último contexto foi por nós denominado de Contexto semi-corporativo.

Retomando então o modelo que apresentamos no início deste capítulo, podemos dizer que as práticas e normas institucionais presentes no Contexto semi-empresarial levam suas organizações a definirem seu objeto enquanto recurso e, portanto, estabelecerem para os seus atores a função de produzir esse recurso. No Contexto semi-acadêmico, as práticas e normas definem o objeto institucional como um valor e determinam para seus atores a função de reproduzi-lo. Finalmente, no Contexto semi-corporativo, as normas e práticas institucionais definem como objeto a própria reprodução dos atores, e, por corolário, a função dos atores, é, essencialmente, a de reproduzir-se. Com isso, nesse último contexto, o valor do objeto institucional fica subordinado à reprodução dos atores.

Exatamente porque os contextos institucionais se definem por um conjunto de práticas e normas, o melhor momento para captar a diferença entre contextos é quando se analisa a estrutura do sistema de sanções que se corporifica na carreira de seus agentes institucionais. Por esse motivo, iniciaremos nosso estudo pelos padrões assumidos pela carreira do professor nessas organizações.

O objetivo central será mostrar que, para diferentes organizações, a centralidade da autoridade acadêmica na sua estrutura de poder interna varia consideravelmente. Os resultados dessa análise nos levarão a distinguir os contextos que apresentamos acima. Veremos, então, que essa distinção não é arbitrária nem decorre de um

¹¹ Ver Etzioni (1969), especialmente a sua Introdução.

ponto de vista *a priori*. A relação entre o *status* acadêmico do profissional, expresso pela titulação, e a sua posição na carreira dentro da instituição não obedece a um padrão único e biunívoco em todo o sistema de ensino superior brasileiro. Por outro lado, as variações não são aberrações aleatórias. Elas expressam com rara nitidez a variedade de contextos institucionais presentes nesse sistema.

No capítulo seguinte, analisaremos as exigências que cada Contexto Institucional faz a seus profissionais no dia-a-dia de trabalho. Finalmente, no último capítulo da primeira parte deste estudo, observaremos com mais detalhes as atividades de ensino e extensão.

Na segunda parte deste estudo abordaremos em detalhes a organização da atividade de pesquisa e observaremos um conjunto de atitudes e valores que permitem diferenciar três subculturas acadêmicas: a do professor-pesquisador, a do professor-profissional e a do docente do ensino superior. Essas três subculturas e sua interação com os contextos institucionais presentes no sistema de ensino superior brasileiro são o objeto da nossa conclusão.

Ao distinguirmos a racionalidade implícita em cada um desses contextos institucionais nos daremos conta da imensa diversidade de nosso sistema de ensino superior, diversidade essa que permanece obscurecida pela uniformidade imposta pela legislação e pela retórica oficial (e da oposição) que trata dessa questão no Brasil.

Para realizarmos este estudo, vamos utilizar os arquivos produzidos pela pesquisa internacional sobre profissão acadêmica, coordenada pela Fundação Carnegie¹². Os dados que apresentaremos foram produzidos no âmbito dessa pesquisa, junto a uma amostra¹³ nacional representativa do universo dos professores que trabalhavam com ensino superior no Brasil em 1992.

¹² Para maiores informações desta pesquisa internacional e seus resultados preliminares, ver Boyer, Altbach e Wihitelaw (1994).

¹³ O desenho da amostra, os resultados do trabalho de campo e alguns exercícios de validação dos dados produzidos pela pesquisa estão em Schwartzman e Balbachevsky (1993).

Capítulo II

Contextos Institucionais e Autonomia Profissional no Sistema de Ensino Superior Brasileiro

Muitos indicadores poderiam ser construídos para caracterizar a diversidade das instituições de ensino superior no Brasil. Para os propósitos de nossa análise vamos trabalhar com duas dimensões que, combinadas, fornecem um poderoso indicador da autonomia da profissão acadêmica no âmbito da instituição. Trata-se da estrutura de titulação e da carreira do profissional dentro da instituição.

A primeira dimensão, a titulação, capta a qualificação que é produzida e controlada pela corporação profissional. Com isso queremos dizer que a titulação é uma medida bastante fidedigna do status profissional do membro na corporação acadêmica.

Começando pela graduação, passando pelo mestrado e depois pelo doutorado, a pirâmide de titulação em nosso país tem como característica básica o fato de organizar-se em função do princípio de seqüência, proposto por Green¹⁴. Ela espelha, de forma razoavelmente segura, graus diferentes de domínio da disciplina, do mais rudimentar ao mais completo.

A estrutura de pós-graduação que se desenvolveu no Brasil, desde o fim dos anos sessenta, terminou por consolidar uma hierarquia de títulos associados a diferentes graus de exigências e dificuldades: do graduado, supõe-se ter completado com sucesso as disciplinas que integram o currículo do seu curso de origem. Do mestre, pede-se primordialmente a aprovação em um conjunto de cursos que abordam sua disciplina de forma mais sistemática e avançada, e a elaboração de uma dissertação que coloque sob o escrutínio da corporação sua capacidade de levar a efeito um projeto de estudos ou pesquisa. Finalmente, o título de doutor certifica a maturidade acadêmica do profissional, e é obtido mediante a conclusão de novos cursos e, principalmente, a apresentação de uma tese que deve, supostamente, comprovar o domínio da disciplina tanto do ponto de vista teórico como metodológico.

Independentemente do otimismo dessa descrição das etapas de titulação, dois fatos corroboram nossa hipótese de que essa estrutura, está, grosso modo, submetida aos ditames da academia, enquanto profissão. Em primeiro lugar, no Brasil, a estrutura curricular dos programas de pós-graduação, diferentemente da graduação, é definida inteiramente dentro da corporação profissional, sem a intervenção reguladora de nenhuma instância externa¹⁵. Cada programa tem liberdade para definir suas exigências, tanto no que se refere ao processo de seleção, currículo, atividades que serão cumpridos pelo aluno durante sua passagem pelo programa, quanto às bases do relacionamento que se estabelecerá entre o graduando e seu orientador.

¹⁴ Green aponta um princípio geral **de seqüência**, que orienta a organização do trabalho no sistema de ensino e que ordena os seus diferentes níveis segundo uma escala crescente de dificuldade. Ver Green (1980), citado por Clark, B.R. (1983).

¹⁵ Ao contrário da graduação, cuja estrutura curricular mínima é definida pelo Ministério da Educação, através do extinto Conselho Federal de Educação.

A autonomia dos programas, no entanto, é limitada fortemente pela corporação acadêmica. O sistema de avaliação por pares organizado pela principal agência de fomento do ensino de pós-graduação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁶, criou um poderoso mecanismo interno de controle da comunidade de especialistas sobre esses programas. Numa trajetória inusitada dentro do sistema de ensino superior no Brasil, esse sistema de avaliação, amplamente reconhecido por todas as partes, subsidia a alocação de verbas e bolsas e criou uma dinâmica de diferenciação e competição institucional pouco conhecida no resto do sistema.

A estrutura das exigências varia conforme a área e de programa para programa. Em grande medida, essas variações refletem sobretudo o grau de maturidade da comunidade científica ligada a cada área disciplinar e a força da tradição de pesquisa dos grupos profissionais ligados a cada programa. Assim, onde a pesquisa está mais institucionalizada e as áreas mais definidas, a estrutura da pós-graduação tem um caráter de "aprendizado", esperando-se que o aluno desenvolva suas atividades de pesquisa sob a supervisão direta do orientador e defina seu projeto em função da especialidade ou das pesquisas desenvolvidas pelo orientador. Nas áreas e instituições onde a tradição de pesquisa é menos forte, o orientando é mais livre para definir o tema e a metodologia de trabalho de sua tese e/ou dissertação. Entretanto, desenvolverá o seu trabalho isoladamente, sem contar com um ambiente de pesquisa estruturado. Nesse último contexto, a relação orientando orientador adquirirá alguns traços característicos das redes de seguidores que T. N. Clark¹⁷ identificou no padrão da cátedra francesa.

Ao analisar as relações entre o catedrático e sua clientela na experiência européia, T. N. Clark distingue dois padrões: a relação mestre-aprendiz, característica do sistema alemão, onde o assistente trabalha sob a supervisão direta do catedrático, que acumula também a posição de diretor de um instituto de pesquisa. O segundo padrão é a formação de redes (*clusters*) de seguidores, típico do sistema francês. Cada rede inclui professores em diferentes posições institucionais e dispersos geograficamente, que compartilham a orientação de um eminente professor ocupando uma cadeira numa instituição de maior prestígio.

Essa distinção também foi utilizada por Neave e Rhoades (1987). Friedberg e Musselin (1987) empregam analogamente o conceito de *clusters* no sistema de ensino superior francês. Nesses dois artigos os autores tendem a concordar no impacto desse arranjo para o desenvolvimento das tradições intelectuais na França. De maneira geral, os membros do *cluster* comportam-se como "seguidores" de seu eminente orientador, dedicando-se a desenvolver certos aspectos dos modelos e metodologias propostos por seu professor. Neave e Rhoades lembram que provavelmente esse padrão é responsável pela baixa institucionalização das associações disciplinares na França e pela preeminência quase monopolística de Paris sobre a vida acadêmica naquele país.

¹⁶ Sobre o sistema de avaliação da CAPES, ver Moura Castro e Soares (1986). Sobre a importância da pós-graduação para a profissionalização da pesquisa no Brasil, ver Schwartzman, S. (1991).

¹⁷ Ver Clark, T.N. (1973), especialmente Cap I. Ver também Neave e Rhoades (1987); Friedberg e Musselin (1987).

No outro extremo, o formato alemão tende a concentrar institucionalmente e espacialmente a autoridade intelectual do Catedrático. A relação com seus subordinados é uma relação de aprendizado e tende a esgotar-se na medida em que o aprendiz alcança a almejada Habilitação e consegue a sua nomeação como professor em outra instituição.

No Brasil, o controle da corporação profissional sobre a hierarquia de titulação termina no doutorado. Os títulos de Livre-Docente e de Professor Titular não estão homogeneamente submetidos às orientações oriundas dessa instância. Por isso mesmo nem sempre são uma medida fidedigna do status do professor na comunidade profissional e científica.

A instituição da livre-docência no Brasil corresponde a uma adaptação do antigo título germânico da *Privaatdozent*, e corresponde a uma posição imediatamente abaixo daquela ocupada pelo professor titular. No período anterior à reforma de 1968, essa posição criava um espaço para acomodação de talentos e interesses na disputa pela cátedra. A condição de livre-docente distinguia o professor nas suas pretensões à cátedra e o colocava em uma condição de autonomia em relação à autoridade do catedrático.

Atualmente a livre-docência somente representa um passo além do doutorado nas instituições que restringem o acesso a esse título aos profissionais com doutorado completo. Contudo, na maior parte das instituições públicas e privadas do país, o concurso de livre-docência permanece desvinculado das exigências de titulação e, não implicando uma subordinação sequer formal a um orientador, terminou por representar um caminho alternativo, sob controle da instituição, para a admissão e promoção na carreira, que dispensa a obtenção do doutorado¹⁸.

Da mesma forma, o título de Professor Titular é limitado a professores com doutorado apenas em algumas instituições. Nas demais, o acesso a essa posição faz-se mediante concurso cujas regras são controladas pela instituição, sem referência direta à comunidade profissional, e que podem valorizar diferentes aspectos da carreira do docente, inclusive o tempo de serviço dedicado à instituição.

Como vimos, portanto, a estrutura de titulação no Brasil constitui duas hierarquias. A primeira delas organiza-se parcialmente à revelia das instituições e encontra-se, ao contrário, submetida ao controle da comunidade profissional. A maior ou menor dificuldade de avançar nos degraus dessa hierarquia depende, em grande medida, da coesão das comunidades acadêmicas articuladas em torno de diferentes disciplinas e não depende da instituição onde o profissional trabalha. A outra hierarquia, que compreende os títulos de Livre-Docente e Titular, encontra-se submetida ao controle da corporação profissional apenas em algumas instituições. Em outras, ela está subordinada diretamente ao jogo de poder intra-institucional e não mantém, necessariamente, relação com os títulos da hierarquia profissional.

A outra dimensão que consideramos para construir uma tipologia das instituições de ensino superior no Brasil é a **estrutura da carreira**¹⁹ institucional. Ainda que

¹⁸ Sobre o papel da livre-docência na estrutura da carreira nas universidades brasileiras, ver Schwartzman, S. (1992).

¹⁹ Jacques Schwartzman chama a atenção para a relação entre titulação e carreira institucional, apontando inclusive a proporção Professor Doutor/Titulares+Adjuntos como um bom indicador da maior ou menor frouxidão dos critérios de promoção na carreira em uma instituição (ver Schwartzman, J. 1994, p.20).

essa estrutura apresente algumas variações, podemos identificar três grandes patamares presentes em quase todas as instituições. São os cargos de professor assistente, professor adjunto e professor titular. No setor privado encontramos ainda, com frequência, a figura do professor-horista²⁰, que representa uma condição marginal à carreira propriamente dita. Essa estrutura aparece, com variantes, em todas as instituições.

O que muda de instituição para instituição é a relação que a carreira institucional mantém com a titulação profissional que descrevemos acima.

Para os efeitos práticos, a relação entre titulação e carreira no Brasil nunca foi biunívoca. É verdade que a legislação da reforma de 1968 estipulava a necessidade de se estabelecer um padrão único de relação entre titulação e carreira. Entretanto, o estatuto da livre-docência, cujas regras, como vimos, dependem apenas da instituição, forneceu uma rota alternativa para a ascensão do professor na carreira, dispensando-o de submeter-se ao crivo do doutorado. Ademais, desde 1980 o Decreto 86.487/80 desvinculou a progressão na carreira nas instituições federais da obtenção de títulos acadêmicos²¹.

Por outro lado, os padrões da relação entre titulação e carreira não são um produto mecânico da aplicação burocrática de leis e decretos. Antes, eles espelham práticas institucionais diversas para as quais concorrem todos os atores do sistema, sejam eles internos à instituição, sejam externos, tais como a burocracia do MEC, etc.

Como veremos a seguir, podemos distinguir as instituições de ensino superior brasileiras de acordo com o maior ou menor obstáculo que a **falta de titulação** (especialmente o doutorado) cria para a ascensão do docente na carreira institucional. Há contextos em que esse obstáculo é quase absoluto. Em outros, ele pode ser contornado mediante a manipulação de outros recursos. Em outros ainda, essa questão simplesmente não se coloca. É o que podemos depreender da Tabela 1.

²⁰ O uso de professores fora dos quadros da carreira da instituição é bastante disseminado em todos os países e, em muitos, uma prática frequente em todas as instituições de ensino superior, independentemente da posição que ocupam na hierarquia institucional do sistema. Nos Estados Unidos, por exemplo, a contratação temporária de professores para lecionar matérias específicas é recorrente em todas as instituições daquele sistema, inclusive as mais prestigiosas.

²¹ Esse mesmo decreto permitiu que as instituições federais de ensino superior promovessem a professor assistente todos os seus professores colaboradores e auxiliares de ensino. O impacto desse decreto nessas instituições foi pouco estudado na bibliografia. Referências podem ser obtidas em Campos Coelho (1988). Ver também Moura Castro (1985). Mais recentemente há uma tentativa de vincular novamente a carreira no sistema federal à titulação. Essa mudança na legislação, no entanto, tem gerado, em algumas instituições, uma demanda de tipo credencialista, para a criação de programas de doutorado "à distância" usando a chancela de programas já reconhecidos pela CAPES. Essa demanda configura-se em convites para que os programas de doutorado já reconhecidos aceitem organizar cursos de curta duração em outras instituições e, ao mesmo tempo, admitam como seus "alunos" candidatos que desenvolverão suas teses na instituição de origem, sob a orientação de professores locais. O título assim obtido, no entanto, seria outorgado pelo programa já reconhecido. Como vemos, essa pressão tenta recriar no doutorado algumas características equivalentes à atual livre-docência.

Tabela 1 - Carreira institucional e hierarquia profissional: Três contextos

Contexto I	Mestre ou menos (%)	Doutores (%)	Livre-Docentes e titulares (%)	Total (%)
Assistente	90,7	72,3	0,0	66,7
Associado/Adjunto	6,7	23,4	68,6	25,0
Titular	2,7	4,3	31,4	8,3
Total	(75)	(94)	(35)	(204)

Contexto II

Assistente	53,9	7,7	0,0	41,9
Associado/adjunto	41,6	80,8	65,5	50,6
Titular	4,5	11,5	34,5	7,5
Total	(401)	(104)	(29)	(534)

Contexto III

Assistente*	56,3	42,9	0,0	52,4
Associado/adjunto	15,8	0,0	7,7	14,8
Titular	27,9	57,1	92,3	32,9
Total	(190)	(7)	(13)	(210)

Obs. Estão excluídos dessa tabela 41 respondentes que não declararam sua titulação ou sua posição institucional.

* Nesse conjunto incluímos também os professores-horistas.

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Na Tabela 1, a variável Contexto Institucional foi definida na amostra a partir de dois indicadores: a proporção de doutores na Instituição e a proporção de professores em regime de Tempo Integral (dados obtidos no cadastro do MEC). Assim, o Contexto I corresponde a instituições com alta proporção de professores trabalhando em Tempo Integral e Doutores (mais de 50,0% no primeiro indicador, e mais de 32,0% no segundo indicador). O Contexto II corresponde a instituições com baixa proporção de doutores (32,0% e menos) e alta proporção de professores com contratos de Tempo Integral (pelo menos 40,0%). No último dos três contextos estão agrupadas instituições com proporção baixa tanto de doutores quanto de contratos de Tempo Integral²².

Como podemos observar nessa tabela, as instituições brasileiras de ensino superior são muito diferentes no que se refere às oportunidades de carreira do docente. Considerando-se os "postos" disponíveis em cada contexto, vemos que no Contexto I, a distribuição hierárquica dos postos forma o desenho de uma "pirâmide". Aqui temos 2,67 postos de assistentes para cada associado e 3,0 associados para cada titular. Já no Contexto II, a distribuição de postos assume um formato de "losango", estreito nos extremos e largo no meio: há apenas 0,83 assistentes para cada associado e 6,75 associados para cada titular. Finalmente, no Contexto III a distribuição tem um desenho irregular: temos 3,55 assistentes e/ou horistas para cada associado e 0,45 associados para cada titular.

²² Os pontos de corte nesses dois indicadores foram estabelecidos em função da distribuição de suas respectivas curvas na população, de acordo com os dados do *Catálogo das Instituições de Ensino Superior do MEC*. Para uma discussão mais detalhada dessa tipologia de Instituições ver Schwartzman e Balbachevsky (1991).

As diferenças de "desenho" na distribuição dos postos não são fortuitas. Elas refletem as oportunidades associadas à titulação. No Contexto I, 90,7% dos profissionais com titulação igual ou menor ao mestrado encontram-se na condição de assistentes. No Contexto II, essa proporção cai para 53,9%, ficando em 56,3% no Contexto III.

Considerando conjuntamente a proporção de postos de assistentes e a proporção de profissionais com titulação de Mestre ou inferior em cada um desses contextos, podemos calcular a **redução proporcional no erro (RPE)** para a posição de assistente, dada a titulação baixa²³. No Contexto I, essa redução é de 0,72, enquanto no Contexto II essa redução é de 0,21. No Contexto III, a redução é de 0,08. Isso significa que no Contexto I, saber que o docente tem titulação igual ou menor que o mestrado **reduz** em 72,0% o erro que estamos incorrendo ao supor que ele ocupa a posição de assistente em sua instituição. No Contexto II a redução desse erro é de 21,0% e no Contexto III ela é apenas 8,0%.

Se notarmos que as medidas de RPE variam de 1 a -1 e assumem valor zero quando as duas variáveis são independentes, podemos aquilatar com mais precisão o peso da titulação para a carreira do profissional em cada uma desses contextos institucionais. De fato, apenas no primeiro desses contextos a falta do título de doutor representa um empecilho sério para que o docente avance na carreira institucional. Nos outros, a ausência de titulação pode, com relativa facilidade, ser contornada.

Consideremos agora a situação do Doutor em cada um desses contextos. Para os doutores, a distribuição na carreira é a seguinte: no Contexto I, 72,3% dos doutores encontram-se na condição de assistentes²⁴. Outros 23,4 são associados e 4,3% são titulares. Já no Contexto II, apenas 7,7% dos doutores são assistentes, enquanto que 80,8% são professores associados e 11,5% são titulares. Finalmente, no Contexto III, 42,9% dos doutores são assistentes ou horistas e os demais 57,1% são titulares.

Como podemos observar, a simples obtenção do doutorado não é garantia para o acesso à condição de Professor Associado no Contexto I. Calculando a Redução

²³ As medidas de Redução-Proporcional-no-Erro implicam na comparação dos erros de classificação sob duas regras de predição. Denotando a probabilidade de classificar erroneamente a pessoa segundo a regra 1 como P(1) e a probabilidade de erro segundo a regra 2 como P(2), uma medida atende o critério RPE quando assume a forma:

$$RPE = P(1)-P(2)/p(1)$$

Adaptando esse formato geral ao problema que estamos considerando, temos P(1)= probabilidade de Assistente na população considerada, cujo melhor preditor é: $N_{1.}/N_{..}$; e P(2), probabilidade de Assistente na população, dada titulação baixa (mestre e menos), cujo melhor preditor é $N_{1.1}/N_{..}$. Dessa forma,

$$RPE_{(mestre/ass.)} = ((1-(N_{1.}/N_{..})) - (1-(N_{1.1}/N_{..})))/(1-(N_{1.}/N_{..}))$$

Sobre medidas de Redução-proporcional-no-erro e outras técnicas de análise estatística de dados qualitativos, ver Valle Silva, *Introdução à Análise de dados qualitativos* (1990, pp. 68-74).

²⁴ É preciso lembrar, no entanto que algumas das instituições do Contexto I apresentam um padrão mais complexo de carreira: muitas delas diferenciam, de um lado, o auxiliar de ensino (sem mestrado completo), do professor assistente (com mestrado) e do professor assistente-doutor (com doutorado completo, mas que ainda não submeteu-se ao concurso de livre-docência). Esse fato, no entanto apenas confirma nossa hipótese de que nesse contexto a carreira institucional recobre inteiramente a titulação profissional e, nesse sentido, encontra-se sob o controle da corporação profissional.

Proporcional no Erro²⁵ para as posições de Associado e Titular, dado o título de doutor, temos, para cada um desses contextos os valores respectivos de -0,08 (Contexto I), 0,82 (Contexto II) e 0,18 (Contexto III). Isso significa que, no Contexto I, a probabilidade de erro que estamos incorrendo ao supormos que uma pessoa, que declarou ser o doutorado sua titulação mais alta, ocupa a posição de associado, é 8,0% **maior** do que o erro que estaríamos incorrendo caso fizéssemos essa afirmação desconhecendo a titulação declarada pelo entrevistado.

A análise que fizemos até aqui sobre a relação entre titulação e carreira não deve ser estendida para os títulos de Livre-Docente e Professor Titular. Como observamos no início desse capítulo, esses títulos não tem um significado uniforme em todo o sistema de ensino superior. Em algumas instituições esses títulos representam uma extensão do princípio de seqüência, correspondendo a provas de proficiência profissional posteriores ao doutorado, e, nesse sentido, representam um quarto nível de formação desses profissionais.

Entretanto essa afirmação não pode ser generalizada. Como vimos acima, em muitas instituições de ensino superior do Brasil, o título de Livre-Docente é uma **alternativa** menos exigente para o título de Doutor.

O fato de que os doutores ocupando posição de associado no Contexto II tenham declarado ser o doutorado seu título acadêmico mais alto (e não a livre-docência), é um dado revelador. Nesse contexto a livre-docência não tem significado acadêmico específico. Por outro lado, o fato de que esse título tenha sido comumente mencionado como sendo a titulação mais alta dos professores associados do Contexto I é um contra-exemplo que vai na mesma direção.

O resultado conjunto dos cálculos de redução proporcional no erro para cada contexto permite-nos caracterizar com nitidez o padrão de carreira que neles se criou a partir da reforma de 1968. No Contexto I temos uma carreira bastante marcada por critérios meritocráticos. Aqui a falta de titulação acadêmica constitui um óbice fundamental para a evolução do docente na instituição. O empenho acadêmico é a única via de ascensão na carreira. A exigência de um desempenho mínimo permanece, mesmo depois da obtenção do título de Doutor. Aparentemente os critérios de ingresso para a posição de associado nesse conjunto de instituições é suficientemente rigoroso para manter boa parte dos doutores no patamar inferior da carreira.

A carreira nas instituições do Contexto II, se de um lado reconhece e premia a dedicação à vida acadêmica, por outro lado, comporta critérios alternativos que permitem avançar independentemente do desempenho acadêmico. Ademais, esse contexto parece ser bastante pródigo para com seus doutores, tornando quase automático o seu acesso ao posto de Professor Associado.

Finalmente, o Contexto III corresponde a uma situação de real independência entre titulação e carreira institucional. Os critérios acadêmicos foram substituídos por outras considerações, tais como tempo de serviço, envolvimento com a instituição, etc. Aqui a

²⁵ Para o cálculo desse índice, usamos a fórmula:

$$RPE_{(doutor/assoc/tt)} = \frac{(1 - (N_{2.} + N_{3.})/N_{..}) - (1 - (N_{2.2} + N_{3.2})/N_{.2})}{(1 - (N_{2.} + N_{3.})/N_{..})}$$

carreira do docente espelha mais a confiança que a instituição tem no profissional do que a dedicação deste para com a vida acadêmica.

Do ponto de vista das instituições, cada um dos contextos que discriminamos acima apresenta uma forte variação setorial²⁶: o Contexto I, que corresponde às instituições de melhor perfil acadêmico, abarca de um lado o sistema de universidades públicas paulistas, algumas instituições federais de ensino superior, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal Paulista (antiga Escola Paulista de Medicina) e ainda algumas instituições privadas, tais como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Por outro lado, o Contexto II corresponde à imensa maioria das instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais) e algumas instituições privadas, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Finalmente, o Contexto III descreve a situação reinante na esmagadora maioria das instituições privadas, bem como algumas instituições municipais e estaduais.

Carreira, titulação e o contexto regional

A distribuição geográfica das instituições de ensino superior no Brasil obedece a padrões fortemente diferenciados e pouco igualitários. O ensino superior brasileiro concentra-se na região sudeste, não apenas do ponto de vista quantitativo mas, também, do ponto de vista da qualidade. É nessa região que encontramos boa parte das instituições do Contexto I e é também aqui que se localizam os programas de pós-graduação e, particularmente, aqueles que dão acesso ao doutorado.

Uma vez que as instituições que incluímos no Contexto III concentram-se igualmente na região sudeste, é pouco provável que a diferença nos padrões de carreira que observamos entre o Contexto I e o Contexto III sejam explicados pela localização geográfica. Entretanto há uma nítida divisão espacial entre as instituições do Contexto I e II. Enquanto as primeiras estão principalmente na região sudeste, o mesmo não acontece com as instituições do Contexto II, que se distribuem por todo o território nacional.

Nesse sentido seria possível argumentar que a diferença entre os Contextos I e II decorre não de peculiaridades institucionais mas da escassez local de profissionais com qualificações acadêmicas. Todavia, a Tabela 2 mostra que as características que notamos acima são passíveis de se reproduzirem com relativa independência da variável regional.

Tabela 2 - Estrutura da carreira no Contexto II, região sudeste e outras regiões

²⁶ B.R. Clark (1983) reserva a palavra "setor" para designar as diferenciações horizontais que estabelecem-se entre os estabelecimentos de um mesmo sistema de ensino superior, considerando o formato institucional (universidades, institutos tecnológicos, escolas profissionais, etc) e o controle (privado, público central, público provincial, etc). Esse significado estrito para a expressão "setor" foi incorporado posteriormente na bibliografia internacional sobre ensino superior.

	Região Sudeste				Outras regiões			
	Mestrado ou menos (%)	Doutorado (%)	Pós-doutorado (%)	Total (%)	Mestrado ou menos (%)	Doutorado (%)	Pós-doutorado (%)	Total (%)
Assistente	66,0	20,7	0,0	49,6	50,0	2,7	0,0	39,2
Associado/ Adjunto	33,0	75,9	66,7	45,4	44,4	82,7	64,3	52,4
Titular	1,0	3,4	33,3	5,0	5,6	14,7	35,7	8,4
Total	(97)	(29)	(15)	(141)	(304)	(75)	(14)	(393)

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Calculando-se a medida da redução proporcional no erro para assistente, dado baixa titulação temos 0,32 e 0,18 para instituições do Contexto II situadas respectivamente na região sudeste e em outras regiões. Isso indica que nas outras regiões a ausência de titulação restringe muito menos a ascensão na carreira. Fazendo o mesmo cálculo para associado/titular dado doutorado, obtemos, na mesma ordem, os índices de 0,58 e 0,93, o que significa que o doutorado praticamente garante o acesso aos postos mais elevados na carreira. Portanto, a escassez regional de profissionais com alta titulação acadêmica de um lado, tende a valorizar esse profissional e, ao mesmo tempo, torna a carreira mais permeável a outras considerações que não a titulação acadêmica.

Comparemos agora os índices de redução proporcional no erro obtidos na Tabela 2, para as instituições do Contexto II situadas na região sudeste (onde concentram-se os programas de doutorado) com aqueles obtidos para as instituições do Contexto I, na Tabela 1, que se situam na mesma região sudeste. Com essa comparação podemos verificar a distância que existe entre esses dois tipos de instituições, no que tange a exigência que elas colocam para o desempenho acadêmico de seus profissionais. Apenas para relembrar, o RPE para assistente, dado baixa titulação, no Contexto I foi de 0,72. Aqui, esse mesmo cálculo nos dá o valor de 0,32. O RPE para associado/titular dado doutor no Contexto I é de -0,08, enquanto que aqui encontramos 0,58.

Esses valores significam que, no Contexto I, a chance de erro ao afirmar que um professor é assistente, sabendo-se que sua titulação é de mestrado ou inferior, é 72,0% **menor** do que aquela em que incorreríamos caso não soubéssemos a titulação do professor. Nas instituições do Contexto II localizadas na região sudeste²⁷, a diminuição proporcional desse erro é de apenas 32,0%. Por outro lado, nossa chance de erro ao afirmar que um doutor é associado ou titular **umenta** de 8,0% no Contexto I e **diminui** de 58,0% nas instituições do Contexto II situadas na região sudeste.

²⁷ É preciso salientar, aliás, que todas as instituições do Contexto II da região sudeste, incluídas na amostra, estão localizadas em capitais onde podemos encontrar com facilidade uma ampla oferta de cursos de pós-graduação.

Esses resultados confirmam nossa hipótese de que as características que vínhamos estudando se associam ao contexto propriamente institucional; isto é, elas variam de instituição para instituição e não são produto de uma falácia ecológica²⁸.

Mais ainda, essas características são fortes indicadores da exigência que a instituição faz quanto ao desempenho acadêmico de seus profissionais. É particularmente notável que, no caso das instituições do Contexto I, essas exigências permaneçam, mesmo após a obtenção do doutorado.

Contextos institucionais: a dimensão da estabilidade

Para terminarmos a caracterização dos contextos institucionais com que estamos trabalhando, é preciso atentar para uma última dimensão, a questão da estabilidade no emprego.

A proteção dos vínculos contratuais do professor universitário contra a demissão arbitrária constitui, internacionalmente, uma das facetas mais extraordinária da história dessa comunidade profissional²⁹.

Historicamente, a *tenure* na tradição anglo-saxônica está intimamente relacionada à questão da liberdade acadêmica, a tal ponto que, para muitos autores, as duas questões são indissociáveis³⁰. Boa parte do empenho da comunidade internacional nessa questão decorre da percepção de que a liberdade de pesquisa, ensino e pensamento do professor universitário estariam seriamente ameaçados caso a comunidade acadêmica não dispusesse de mecanismos de proteção contra, de um lado, o arbítrio da instituição, e, de outro, o imediatismo das leis da oferta e da procura por diferentes tipos de cursos e carreiras.

É porque a atividade acadêmica supõe um longo período de formação do profissional e impõe a especialização em áreas de conhecimento relacionadas com os limites últimos do conhecimento humano, que se supõe que um indivíduo que aceite o risco de se dedicar a tal empreendimento deva ter algumas garantias com relação às condições materiais de reprodução de seu padrão de vida.

Os pressupostos da barganha sobre as garantias de emprego entre academia e a sociedade sustentam-se em duas considerações: a incerteza dos resultados do empreendimento acadêmico, medidos pelos seus efeitos imediatos, contrapondo-se à certeza das suas conseqüências de longo prazo não só para qualquer sociedade nacional mas também, e principalmente, para toda a humanidade. Como nos diz B. R. Clark (1983), "os sistemas nacionais de ensino superior reúnem uma boa proporção dos indivíduos encarregados de desenvolver e disseminar a herança intelectual do mundo" (p.1).

²⁸ A falácia ecológica produz-se quando o pesquisador atribui ao ator estudado características que condicionam o meio. Sobre o tema, ver Langbein e Lichtman (1981).

²⁹ Um bom histórico dessa questão na tradição norte-americana pode ser encontrada em Metzger (1987) e Amey (1992), especialmente pp. 1625-30.

³⁰ Uma boa retrospectiva da interface dessas duas questões pode ser encontrada em Shils (1994).

Está na base dessa *rationale* o suposto de que as garantias que cercam o emprego são apanágio da maturidade profissional. Por isso mesmo, em diferentes sistemas nacionais, a estabilidade costuma ser restrita aos cargos que supõem uma profissionalização completa³¹. Tradicionalmente, por exemplo, a estabilidade era (e ainda é, para alguns países) uma das prerrogativas da cátedra, embora ela pudesse ser estendida também a outros cargos que supunham a maturidade do profissional.

As recentes reformas dos anos setenta e oitenta que eliminaram, atenuaram ou reformaram, o sistema de cátedra em alguns países europeus, tenderam a concentrar a decisão sobre a estabilidade nas mãos do Estado. Assim é que na França, por exemplo, a escolha para o preenchimento do cargo de professor é feita em três instâncias: localmente, pela *Commission de Spécialité* da universidade, que seleciona e classifica três ou quatro candidatos (dos quais exige-se que tenham completado o *Doctorat d'Etat*³²). Após a confirmação dada pelo Conselho Universitário, a lista é encaminhada para a seção nacional do *Conseil Supérieur des Universités* na disciplina, que avalia a escolha e confirma um dos nomes (usualmente o primeiro nome da lista) para ser nomeado pelo ministro da Educação³³. Nesse processo a seção nacional do CSU pode recusar a lista produzida localmente na instituição, considerando que os candidatos não apresentam as credenciais acadêmicas necessárias³⁴.

Na tradição americana, a *tenure* é alcançada após um período provatório que varia entre três e sete anos³⁵ e supõe um processo avaliativo rigoroso onde toda a vida profissional progressa do candidato é passada a limpo. Usualmente essa avaliação envolve a participação do departamento de origem do candidato, o *College* ou *School* e os organismos centrais da instituição. As mais prestigiosas instituições costumam contar também com a participação de consultores externos escolhidos *ad hoc*.

Essas notas mostram que, nos sistemas de ensino superior consolidados os mecanismos de proteção do emprego são controlados pela comunidade acadêmica. Mesmo nos países onde esse sistema é monopolizado pelo Estado, todo o processo que culmina com a nomeação de um professor é em geral supervisionado pela burocracia estatal, mas a instância

³¹ A discussão das características e conseqüências da *tenure* no sistema inglês é feita, por exemplo, por Perkin (1987, pp. 36-7). O problema da estabilidade nos sistemas europeus ocidentais é revisto por Neave e Rhoades (1987). Sobre a França, pode-se consultar Friedberg, E. e Musselin (1987). Sobre a Alemanha, ver Mommsen (1987). Uma boa descrição das condições de emprego dos doutorandos na Alemanha pode ser encontrada em Enders e Teichler (1994).

³² Até 1984, o sistema de titulação francês previa três tipos de doutorados: o *doctorat d'Université*, um diploma de valor puramente local, sem reconhecimento nacional (nesse sentido, muito semelhante à livre-docência na maior parte das universidades brasileiras), dado após um programa de estudos de aproximadamente dois anos de extensão. O *Doctorat de Troisième Cycle*, um título intermediário, conferido aos candidatos ao *Doctorat d'Etat*, após dois anos de estudos preparatórios. E o próprio *Doctorat d'Etat*, título máximo então conferido pela academia francesa. A reforma de 1984 eliminou esses títulos, substituindo-os pelo *Doctorat unique*, considerado equivalente ao *Doctorat d'Etat*. Sobre as reformas francesas de 1984, ver Neave, (1993).

³³ Para as escolas de medicina e advocacia esses procedimentos são um pouco diferentes. Entretanto as diferenças tendem a reforçar o controle da comunidade profissional sobre o processo de seleção, em oposição à corporação institucional. Esse é também o caso da carreira na área de pesquisa, no CNRS.

³⁴ Embora não haja dados quantitativos disponíveis para comprovar essa função do CSU na França, a pesquisa realizada por Freidberg e Musselin encontrou evidências nesse sentido em entrevistas qualitativas realizadas com professores franceses de diferentes disciplinas. Ver Freidberg e Musselin (1987).

³⁵ Em média, esse período é de cinco anos e meio para *colleges* de quatro anos. A avaliação das qualificações do profissional é feita com um ano de antecedência ao término do período probatório.

decisiva é a comunidade acadêmica, por meio dos comitês de avaliação por pares. Nas antigas cátedras a dominância da oligarquia acadêmica é ainda mais forte. Basta ler a biografia de Foucault para nos darmos conta da impressionante³⁶ rede de influência com que contavam os eminentes professores de Paris para fazer avançar a carreira de seus pupilos mais talentosos.

Perkins, analisando a evolução recente dessa questão na Inglaterra, chama-nos a atenção para o fato de que os procedimentos adotados em meados da década de setenta, que levaram ao encurtamento (mas não à eliminação) do período probatório e facilitaram o acesso à *tenure*, tiveram resultados desastrosos, não apenas para as instituições, como também para a credibilidade da profissão acadêmica na sociedade inglesa:

“...the price of tenure is to intensify the stagnation induced by rigid salary and career structure. (...)The highest cost of tenure often appears higher up among those who, if they had ever been sapient green wood, have now withered on the branch; they not only frustrate promotion of livelier shoots from bellow but by their weight divert growth in fruitless directions. (...) And the public belief that university teachers are protected from the rigors of economic depression and unemployment in a way denied to other occupations, however justified, once again weakens the position of the academic profession In the game of life” (1987, p. 37)³⁷.

No Brasil, a questão da estabilidade do professor é normalmente traduzida para os termos da estabilidade funcional do servidor público em geral. No discurso oficial e no das organizações sindicais, o problema é o da segurança de emprego, e guarda pouca relação com outras questões mais amplas tais como a liberdade acadêmica.

Como funcionário público a efetivação é quase automática. No caso dos estabelecimentos federais, ela ocorre em um curto período de tempo, pois o funcionário contratado efetiva-se com pouco mais de um ano de casa. Para o setor privado a questão praticamente não se coloca. Os estabelecimentos desse setor não contam com nada semelhante à *tenure*³⁸ americana.

A despeito desse entorno negativo, muitas instituições públicas no Brasil têm resistido à tendência da universalização da estabilidade. É o que podemos observar na Tabela 3.

³⁶ Ver Eribon (1991) especialmente o Capítulo 7 da primeira parte pp. 95-122. Agradeço a José Augusto Guilhon Albuquerque essa sugestão de leitura.

³⁷ É preciso lembrar que esse autor, na década de setenta, foi um fervoroso defensor das medidas que levaram a esses resultados na Inglaterra.

³⁸ A *Tenure* é tipicamente um estatuto das universidades privadas, que tem origem nos contratos da era colonial que garantiam o emprego do professor por um tempo limitado (em geral três anos). A primeira instituição a garantir um contrato vitalício para uma parcela seleta e pouco numerosa de professores foi Harvard. O estatuto da *Tenure*, entretanto disseminou-se por todo o sistema, incorporando-se na estrutura da carreira do ensino superior dos Estados Unidos. Hoje mesmo as instituições de menor prestígio e mais orientadas para as demandas imediatas do mercado, tais como os *Community Colleges*, de dois anos, incluem a *tenure* na carreira de seus profissionais. Sobre essa questão ver Metzger (1987), Clark, (1987a). Um bom apanhado das críticas que esse sistema vem recebendo nos EUA e alternativas à ele podem ser encontrados em Chait, e Ford (1982).

Tabela 3 - Titulação e estabilidade em cada contexto institucional

Contexto I	Mestre ou menos (%)	Doutores (%)	Livre-Docentes e titulares (%)	Total (%)
Estáveis	34,2	60,6	88,9	55,8
Não estáveis	65,8	39,4	11,1	44,2
Total (100,0%)	(76)	(94)	(36)	(206)

Contexto II

Estáveis	84,7	84,6	93,1	85,1
Não estáveis	15,3	15,4	6,9	14,9
Total (100,0%)	(398)	(104)	(29)	(531)

Contexto III

Estáveis	18,6	0,0	25,0	18,4
Não estáveis	81,4	100,0	75,0	81,6
Total (100,0%)	(147)	(7)	(12)	(207)

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

A Tabela 3 mostra o relativo sucesso que um pequeno conjunto de instituições públicas brasileiras tem tido, até o presente, em restringir o acesso à condição de professores efetivos. Como vemos na tabela, nas instituições do Contexto I, o doutorado, mais uma vez, é uma condição importante para que o docente alcance a estabilidade. Nesse contexto, apenas 34,2% dos docentes com mestrado e menos são estáveis, contra 60,6% dos doutores e 88,9% dos professores com livre-docência ou titularidade. Na maior parte dessas instituições tal resultado é obtido mediante a introdução de cláusulas no estatuto que condicionam o início da carreira docente à posse do doutorado³⁹. Os que não preenchem tal pré-requisito gozam de um contrato precário, que se estende por um período limitado de anos, e é revisto periodicamente pela instituição. Numa perspectiva internacional essas limitações são frágeis. Ainda assim, corroboram nossa hipótese inicial de que nesse pequeno conjunto de instituições a cultura institucional corre paralela e dá suporte à cultura profissional.

Os resultados para o Contexto II seguem um padrão bastante diverso: aí, o acesso à estabilidade de emprego está razoavelmente universalizado e independe da titulação: a proporção de professores com contratos estáveis não está associada a qualquer nível de titulação. As chances de acesso a esse benefício são função do tipo de instituição: ele é quase universal para os professores da rede pública (não menor que 95,0% para qualquer nível de titulação) e mais raro para os professores de algumas universidades católicas que se incluem nesse contexto.

Finalmente, no Contexto III, contratos com cláusula de estabilidade não são apenas raros, mas também sua distribuição apresenta um padrão errático com relação à titulação. Essa constatação é congruente com outra já apontada: no Contexto III os postos de professor titular e livre-docente não têm qualquer relação com a vida acadêmica do professor. Esses novos dados corroboram a hipótese de que, nesse contexto, a carreira do professor

³⁹ O novo estatuto da Universidade de São Paulo, por exemplo, estabelece o título de Doutor como condição para o ingresso na carreira.

espelha mais a confiança da instituição do que o seu envolvimento com a comunidade acadêmica.

Conclusão - Definindo os contornos dos contextos institucionais

Na primeira parte deste capítulo procuramos caracterizar as instituições de ensino superior no Brasil, levando em conta a maior ou menos independência da carreira institucional com relação à titulação acadêmica.

Considerando essas duas dimensões pudemos diferenciar três contextos institucionais: no primeiro, a carreira na instituição mantém uma associação absoluta⁴⁰ com a titulação. A posição do ator institucional na carreira é definida por meio de sua avaliação pela corporação profissional. Aqui, a lógica da titulação profissional impõe-se em todo o contínuo da carreira, sobre-determinando cada passo da mesma, de tal maneira que a ascensão ao cargo de Professor Adjunto e/ou Associado assume características de uma nova etapa de titulação, um pós-doutorado institucional. A profissão encontra-se, aqui, numa posição de autonomia em relação à instituição, pois controla o sistema de recompensas básico da instituição: a carreira.

Podemos, portanto, designar esse Contexto como **semi-acadêmico** querendo, com isso, significar que aqui a comunidade acadêmica impõe seus valores sobre uma das dimensões fundamentais da vida do profissional do ensino superior: a carreira institucional. A posição ocupada pelo professor dentro da instituição é uma medida *simili* de seu status profissional.

O segundo contexto engloba instituições onde encontramos uma associação apenas condicional entre titulação e carreira. A instituição preserva uma independência real para controlar o sistema de recompensas implícito na carreira. Pode-se tanto chegar ao ápice por meio do reconhecimento profissional implícito no título acadêmico, como também mediante outros critérios e valores controlados diretamente pela instituição. Os valores da profissão são atenuados pela organização, de forma que aqui a profissão desfruta de uma semi-autonomia: a corporação também faz valer a sua voz na definição dos critérios de promoção dos profissionais a ela ligados.

Outra característica importante das instituições do Contexto II é a virtual universalização dos direitos de estabilidade de emprego. Esse fato coloca a instituição virtualmente nas mãos da corporação de seus membros. Em função da relativa "desprofissionalização" desse contexto, a corporação de funcionários é uma instância autônoma para decidir sobre as condições em que se realizará o trabalho acadêmico. Por esses motivos, propomos chamar esse Contexto de **semi-corporativo**.

⁴⁰ Os padrões de associação podem ser de dois tipos: uma associação é dita "condicional" ou "completa", quando segue a regra proposta por Yule, onde a ocorrência de um evento A é condição necessária para a ocorrência do evento B. Uma associação é dita absoluta ou perfeita quando segue a regra proposta por Pearson, quando não apenas a ocorrência de A implica em B, mas também que B implica em A. Sobre essa questão ver Valle Silva (1990).

Finalmente, o terceiro contexto retrata uma situação de heteronomia entre a profissão acadêmica e a corporação institucional. O status do professor na comunidade profissional conta muito pouco para seu avanço na carreira que, eventualmente, a instituição venha a reconhecer. A condição aqui não é fortuita; muitas das instituições que constituem esse contexto não chegam a formalizar uma carreira para o professor, contando em seus quadros apenas com professores pagos por hora-aula ministrada. As principais diferenciações que aparecem supõem não uma valorização do status acadêmico do professor, mas seu maior ou menor envolvimento com a instituição, mediante a ocupação de postos de direção, etc. Por outro lado a virtual inexistência de profissionais com contratos que incluam cláusulas de garantia de emprego é congruente com a hipótese de que, nesse contexto, é a instituição, e não a corporação dos seus funcionários, a instância com autonomia para decidir sobre o cotidiano do profissional.

Em função dessas características, proponho chamar esse Contexto de **semi-empresarial**. Isto porque aqui a atividade define-se não em função da apropriação de um objeto institucional nos marcos teóricos definidos no capítulo anterior, mas, principalmente, como decorrência de uma definição do estabelecimento como "empresa" prestadora de serviços.

No próximo capítulo avançaremos mais na análise desses três contextos institucionais, caracterizando-os, então, em função da organização do trabalho acadêmico. O conjunto desses resultados servirá para discutir as bases e os limites da formação de uma comunidade profissional e sua importância relativa no interior do sistema de ensino superior no Brasil.

Capítulo III

A organização do trabalho

Neste capítulo trataremos de levantar elementos que nos permitam identificar as bases materiais da diversidade da vida acadêmica nos diferentes contextos institucionais que definimos no capítulo anterior.

De certa maneira iniciar nossa análise por esse ângulo é um tributo à contribuição mais duradoura de Marx para o entendimento da realidade social: a constatação de que a dimensão ideacional da vida humana está profundamente enraizada nas determinações de sua reprodução material⁴¹. Ora, o mundo acadêmico não é diferente. Como veremos neste e nos próximos capítulos, os condicionamentos do cotidiano de trabalho dos profissionais, nos diferentes contextos, têm profundo impacto sobre os valores e atitudes assumidos por eles com relação à vida acadêmica.

A melhor fonte de informação em nosso questionário para essa análise foi uma planilha apresentada aos entrevistados, em que solicitávamos que eles indicassem quanto tempo, em uma semana típica no período letivo, eles costumavam gastar com as atividades de ensino, pesquisa, serviços, administração e outras atividades acadêmicas.

Cada um desses item tinha uma formulação bastante ampla, englobando todas as atividades correlatas. Assim, "ensino", além de contabilizar as horas despendidas pelo entrevistado em sala de aula, incluía também o tempo dedicado à preparação das aulas, orientação de alunos, correção de provas, etc. O item "pesquisa" referia-se ao acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios, artigos, etc. Por "serviços" entendíamos todas as atividades relacionadas com o atendimento a clientes ou pacientes, consultorias remuneradas ou não, serviços voluntários e atividades de extensão. A "administração" relacionava-se aos trabalhos administrativos, reuniões de departamento, conselhos, etc. Finalmente havia ainda um último item reservado para outras atividades acadêmicas: reuniões de associação profissional, organização de encontros, edição de publicações acadêmicas, etc.

Os resultados que obtivemos com a análise desses dados foram bastante reveladores. Como mostraremos a seguir, eles revelam as principais diferenças no funcionamento cotidiano dos contextos institucionais que distinguimos anteriormente.

Para procedermos à análise dos dados coletados nessa planilha, somamos, em cada caso, o tempo total declarado pelo entrevistado. Analisando os resultados para essa última variável, verificamos que sua distribuição era bastante dispersa, havendo mesmo um bom número de casos em que ela não alcançava uma jornada completa de 40 horas semanais, suposta nos contratos de dedicação exclusiva⁴².

⁴¹ Nas palavras de Marx (s/d), "não é a consciência do homem que determina o ser, mas, pelo contrário, o ser social é que determina a sua consciência", em "Prefácio", p. 301.

⁴² Os contratos de dedicação exclusiva foram introduzidos no sistema de ensino superior brasileiro na reforma de 1968 e visavam a incorporação da atividade de pesquisa nesse sistema. Por esse contrato, o professor assume o compromisso de dedicar-se integralmente ao ensino e à pesquisa na sua instituição, sendo-lhe vedado assumir quaisquer outros compromissos profissionais. A trajetória dessa modalidade de contrato nas instituições federais de ensino superior pode ser vista em Schwartzman, J. (1993).

Assim sendo, decidimos padronizar as respostas dos entrevistados para uma semana de 40 horas⁴³ e criar uma variável - "outras atividades não acadêmicas" - onde lançamos a diferença, sempre que positiva, entre o tempo total acumulado na planilha e a semana padrão de 40 horas. Para os professores cuja planilha computava uma jornada de trabalho semanal igual ou maior que 40 horas, essa variável foi preenchida com o valor zero. Finalmente, traduzimos em porcentagens os resultados obtidos através desse procedimento. Na Tabela 4, podemos observar esses dados padronizados em cada um dos contextos que identificamos no capítulo anterior.

Uma primeira análise da Tabela 4 permite-nos afirmar que as atividades centrais da profissão acadêmica, ensino, pesquisa e extensão, estão presentes em todos os contextos. Entretanto, quando nos detemos numa avaliação mais detalhada dos resultados, são as diferenças entre os contextos que mais chamam a atenção.

Consideremos inicialmente o **ensino**. O que a tabela nos indica é que o ensino de graduação constitui o que mais próximo existe de uma atividade comum a todos os profissionais acadêmicos no Brasil. Quando indagados sobre suas responsabilidades didáticas, apenas 2,0% tinham contratos que supunham apenas dedicação à pós-graduação. Todos os demais declaram que suas atividades na instituição supunham o ensino ou apenas em cursos de graduação ou em graduação e pós-graduação.

Ainda assim, a análise da primeira coluna da Tabela 4 já revela algumas diferenças importantes induzidas pelos contextos institucionais. Enquanto no Contexto semi-acadêmico o ensino (tempo em sala de aula mais tempo dedicado a preparação e atendimento a alunos) tende a ocupar, em média, 28,8% do tempo dos seus professores, no Contexto semi-corporativo essa proporção sobe para 36,9%. No Contexto semi-empresarial ela fica, em média, em 32,1%. A análise de variância nos mostra que essas diferenças são significativas para um erro menor que 0,1%⁴⁴.

Quando consideramos o efeito da titulação sobre o tempo que o profissional diz dedicar ao ensino, só encontramos diferenças significativas no Contexto semi-corporativo: aqui a porcentagem do tempo que os profissionais com titulação até mestrado declararam dedicar ao ensino é maior que aquela declarada pelos doutores e livre-docentes e titulares. Enquanto o primeiro grupo declarou dedicar, em média, 37,9% de seu tempo semanal ao ensino, no grupo constituído por profissionais com doutorado essa média cai para 34,5% e 30,4% entre os livre-docentes e titulares. Nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial, não encontramos diferenças significativas associadas à titulação, no que concerne à proporção do tempo dedicado ao ensino.

⁴³ Este procedimento foi sugerido por meu orientador, Prof. Simon Schwartzman. Os primeiros resultados agregados produzidos por esta padronização estão publicados no texto *The Academic Profession in Brazil: An emerging profession?* Schwartzman e Balbachevsky (1994).

⁴⁴ O valor da significância associada à análise de variância é um indicativo da probabilidade de erro que estaríamos assumindo ao **refutarmos** a hipótese nula: isto é, aquela que afirma que as diferenças observadas na população são aleatórias. Por isso quanto **menor** o valor da significância, menor será esse erro.

Tabela 4 - Distribuição percentual do tempo* de trabalho por contexto e titulação

Semi-acadêmico	Ensino		Pesquisa		Serviço	
	M	DP	M	DP	M	DP
Até mestres	29,5	16,3	26,6	21,7	9,7	14,8
Doutores	29,7	15,0	28,7	17,5	10,6	13,1
Livre-Docentes/Titulares	25,4	15,7	31,4	22,9	7,1	10,1
Total	28,8	15,6	28,5	20,1	9,6	13,3
An. de variância significância	f = 1,02 0,36		f = 0,60 0,27		f = 0,85 0,43	
Semi-corporativo						
Até Mestres	37,9	18,1	16,2	14,3	9,7	14,3
Doutores	34,8	15,7	27,0	14,9	6,0	8,3
Livre-Docentes/Titulares	30,4	14,1	13,3	12,9	13,0	14,8
Total	36,9	17,6	18,3	15,0	9,1	13,5
An. de variância significância	f = 3,38 0,03		f = 23,3 0,000		f = 4,42 0,013	
Semi-empresarial						
Até mestres	32,6	23,7	8,3	12,4	13,2	21,4
Doutores	31,5	21,3	15,5	15,6	8,2	8,0
Livre-Docentes/Titulares	24,7	21,3	7,3	0,9	15,2	18,4
Total	32,1	23,4	8,5	12,4	13,2	20,8
An. de variância significância	f = 0,55 0,58		f = 5,32 0,06		f = 0,41 0,66	
Total geral	34,1	18,8	12,5	17,1	10,0	15,3
An. de variância significância	f = 13,42 0,000		f = 69,5 0,000		f = 4,56 0,01	

Tabela 4 - Distribuição percentual do tempo* de trabalho por contexto e titulação (continuação)

	Atividades administrativas		Outras atividades			
			Acadêmicas		Não-acadêmicas	
	M	DP	M	DP	M	DP
Semi-acadêmico						
Até mestres	8,1	6,4	4,1	6,1	9,8	23,2
Doutores	7,7	6,4	4,7	5,2	7,7	16,7
Livre-Docentes/Titulares	10,1	8,8	4,8	6,1	5,6	16,6
Total	8,3	6,8	4,5	5,7	8,1	19,2
An. de variância significância	f = 1,50 0,22		f = 0,20 0,83		f = 0,57 0,56	
Semi-corporativo						
Até mestres	8,3	6,8	3,9	6,0	11,2	22,1
Doutores	8,6	6,3	4,5	4,9	6,3	19,7
Livre-Docentes/Titulares	7,4	7,0	4,1	4,0	21,2	23,4
Total	8,3	6,7	4,1	5,7	10,7	21,4
An. de variância significância	f = 0,40 0,66		f = 0,34 0,70		f = 4,82 0,008	
Semi-empresarial						
Até mestres	3,4	5,2	1,8	5,6	35,7	35,2
Doutores	3,3	3,3	2,4			
Livre-Docentes/Titulares	3,8	7,9	2,5	3,3	41,5	36,4
Total	3,4	5,2	2,0	5,4	36,0	34,7
An. de variância significância	f = 0,36 0,68		f = 0,23 0,79		f = 0,20 0,81	
Total geral	7,3	6,8	3,7	5,7	15,3	26,7
An. de variância significância	f = 37,97 0,0000		f = 11,52 0,0000		f = 74,84 0,0000	

* As respostas foram ajustadas para uma semana de 40 horas. M= média, DP= desvio padrão.

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Podemos, então, concluir que a atividade de ensino ocupa proporcionalmente mais tempo dos profissionais do Contexto semi-corporativo do que daqueles ligados aos outros contextos. Por outro lado, dentro desse último contexto, são os profissionais de baixa titulação (até mestres) que dedicam maior proporção do seu tempo a essa atividade.

Consideremos agora a proporção do tempo dedicado à **pesquisa**. Mais uma vez o Contexto Institucional parece ser um fator determinante. No Contexto semi-acadêmico a porcentagem do tempo semanal que os entrevistados declararam dedicar às atividades de pesquisa é, em média, 28,5% . Já nos Contextos semi-corporativo e semi-empresarial, essa porcentagem cai para, respectivamente, 18,3% e 8,5%.

A titulação não introduz variações significativas tanto no Contexto semi-acadêmico como no Contexto semi-empresarial. Os professores do Contexto semi-acadêmico são aqueles que dedicam mais tempo à pesquisa, independentemente da titulação, enquanto que os profissionais ligados ao Contexto semi-empresarial são aqueles que declararam dedicar menos tempo à pesquisa, também independentemente da titulação⁴⁵.

Já no Contexto semi-corporativo podemos notar diferenças significativas associadas à titulação. De fato, aqui vemos sobressair-se o grupo de profissionais com doutorado, que dedicam, em média, 27,0% de seu tempo semanal à pesquisa. Para os profissionais com titulação mais baixa (até mestrado completo) essa proporção cai para 16,2%. Entre os livre-docentes e titulares, a proporção é ainda mais baixa: 13,3%.

O leque de atividades englobadas pela expressão "**serviços**" é bastante heterogêneo: ela inclui atividades ligadas ao atendimento de pacientes, clientes, consultoria, realização de projetos tecnológicos, pesquisas sob encomenda de um cliente etc. A heterogeneidade dessas atividades e o seu caráter secundário para os profissionais do ensino superior no Brasil espelham-se nos números que obtivemos para esse item. De fato, em todos os contexto encontramos aqui um padrão de respostas mais disperso⁴⁶ e médias mais baixas do que as encontradas para o ensino e a pesquisa.

Ainda assim, os contextos institucionais fazem variar a média significativamente. Enquanto no Contexto semi-acadêmico, e semi-corporativo esses profissionais comprometem respectivamente 9,6% e 9,1% de sua jornada de trabalho semanal em atividades que podem ser englobadas nessa rubrica, no Contexto semi-empresarial essa proporção sobe para 13,2%.

No Contexto semi-corporativo a titulação mais uma vez introduz uma variação não aleatória nessa média⁴⁷. Os doutores dedicam-se significativamente **menos** às atividades englobadas em serviços. Em média, 6,0% contra 9,7% declarados pelos profissionais de

⁴⁵ É preciso notar que a questão referia-se ao tempo total que o entrevistado dedicava a cada uma dessas atividades, independentemente do fato dele as realizar na instituição onde estava sendo entrevistado **ou fora dela**.

⁴⁶ O padrão mais disperso da distribuição dessa variável pode ser inferido quando consideramos o desvio padrão associado a cada média. O desvio padrão é a medida do intervalo, em torno da média, onde encontraremos 95% da distribuição. Dessa maneira, quanto maior o desvio padrão, com relação à média, maior será o intervalo e menos homogênea a população. Uma maneira simples de comparar a homogeneidade de duas subpopulações consiste em padronizar o desvio padrão dividindo-se o seu valor pelo valor absoluto da média.

⁴⁷ Nos dois primeiros contextos a razão F que obtivemos na análise de variância foi de, respectivamente, 0,85 e 0,41 (significâncias, na mesma ordem, de 0,43 e 0,66). No Contexto semi-corporativo, o resultado foi $f=4,42$ (sig.=0,01).

titulação mais baixa. Já os livre-docentes e titulares dedicam 13,0% de sua jornada de trabalho semanal.

No que diz respeito ao tempo dispendido em **atividades administrativas**, vemos que o trabalho burocrático ocupa, em média, 8,3% da jornada de trabalho semanal dos profissionais nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo. No Contexto semi-empresarial essa média cai, significativamente, para 3,4%. A análise de variância indica que em cada um dos contextos não há diferenças significativas associadas à titulação.

Os resultados dessa coluna, podem ser melhor compreendidos quando consideramos a natureza das relações entre a direção do estabelecimento e seu corpo acadêmico em cada um dos contextos. Nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo a autoridade colegiada dos professores é uma instância bastante importante das estruturas decisórias e administrativas das instituições. Já no Contexto semi-empresarial essa forma de autoridade é secundária. A estrutura administrativa prescinde de um envolvimento mais intenso dos professores.

Com relação ao tempo gasto com **outras atividades acadêmicas**, tais como a participação em conselhos editoriais, organização de congressos e seminários, etc., observamos o mesmo padrão. Tanto os profissionais ligados ao Contexto semi-acadêmico como ao Contexto semi-corporativo, dedicam-se proporcionalmente mais a essas atividades do que os profissionais do Contexto semi-empresarial. Nos dois primeiros, essas atividades ocupam, em média, respectivamente, 4,5% e 4,1%. Já os profissionais ligados ao Contexto semi-empresarial gastam significativamente menos tempo: em média, 2,0%.

Finalmente, vamos considerar a última coluna da Tabela 4. Nessa coluna encontra-se a informação o tempo dedicado a outras atividades de índole não acadêmica.

Como podemos ver nessa última coluna, o padrão de distribuição da variável é fortemente influenciado pelos contextos institucionais. Enquanto no Contexto semi-acadêmico o tempo que sobra para outras atividades não acadêmicas representa, em média, 8,1%, no Contexto semi-corporativo essa proporção é de 10,7%. Já no Contexto semi-empresarial a média não é apenas maior, mas as respostas apresentam uma distribuição mais concentrada ao redor da média: 36,0%, com desvio padrão de 34,7%.

Controlando essa variável pela titulação, em cada contexto, podemos perceber que, tanto no Contexto semi-acadêmico como no Contexto semi-empresarial, o padrão de distribuição das respostas não muda significativamente. Porém, no Contexto semi-corporativo, o grupo para quem "sobra" menos tempo é aquele constituído pelos profissionais com doutorado. Aqui, a média é de 6,3%. Entre os profissionais com titulação até mestrado completo, essa proporção é de 11,2%, e para os livre-docentes e titulares ela chega a 21,2%.

Duas conclusões sobressaem da análise que realizamos a partir da Tabela 4. Em primeiro lugar cabe ressaltar a relativa homogeneidade interna, no que diz respeito ao cotidiano, tanto no Contexto semi-acadêmico como no Contexto semi-empresarial. A grande diferença está em que, enquanto no Contexto semi-acadêmico as atividades de ensino e pesquisa monopolizam as atenções de nossos entrevistados, no Contexto semi-empresarial esse tempo é rivalizado pelo que é dedicado às atividades extra-acadêmicas.

Já o Contexto semi-corporativo caracteriza-se por uma grande heterogeneidade interna. Aqui podemos distinguir, pelo menos, três perfis ocupacionais: um deles, composto principalmente por doutores, é fortemente orientado para as atividades de ensino e pesquisa. Um segundo grupo, onde predominam profissionais de titulação mais baixa, concentra sua atenção no ensino e, finalmente, o último grupo, onde está a maioria dos livre-docentes e titulares, concentra suas atividades acadêmicas no ensino e na prestação de serviços, ao mesmo tempo em que tende a dedicar uma proporção não desprezível de seu tempo a atividades extra-acadêmicas.

Contexto institucional e titulação: a interação não trivial desses duas dimensões

Vamos agora observar com mais atenção o padrão que se obtém quando se considera os efeitos dos diferentes contextos institucionais para cada nível de titulação. Na Tabela 5, resumimos os resultados que encontramos para a análise de variância entre os diferentes contextos institucionais quando mantemos constante a titulação.

Tabela 5 - Resultados da análise de variância para cada tipo de atividade, considerando diferentes contextos institucionais para o mesmo nível de titulação

	Porcentagem de tempo gasto em					
	Ensino	Pesquisa	Atividades administrativas		Outras atividades	
					Acadêmicas	Não-acadêmicas
Até Mestres						
f:	7,46	36,85	2,62	32,45	6,94	48,74
Signif.	0,001	0,000	0,08	0,000	0,001	0,000
Doutores						
f:	2,07	1,90	4,42	2,32	0,07	6,66
Signif.	0,13	0,15	0,013	0,10	0,93	0,02
Livre-Docentes/Titulares						
f:	0,86	10,80	2,20	2,66	0,81	10,52
Sig.	0,43	0,000	0,12	0,08	0,45	0,001

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Para obtermos esse quadro, mantivemos constante a titulação e analisamos o efeito dos contextos institucionais sobre as respostas dadas por nossos entrevistados em cada item da planilha que apresentamos na Tabela 5.

Não custa recordar que o valor f produzido pela análise de variância é a razão entre a variância da variável dependente - o tempo gasto em qualquer uma das atividades - que é explicada pela variável que estamos tomando como independente - o Contexto Institucional - e a variância não explicada por essa variável. Portanto, quanto **maior** o valor de f, **maior** a proporção da variação nas respostas sobre o tempo gasto com uma atividade que é explicada pelo Contexto Institucional. A significância indica a probabilidade de erro que

estaríamos assumindo ao **refutarmos** a hipótese nula: isto é, aquela que afirma que as diferenças observadas na população são aleatórias. Por isso quanto **menor** o valor da significância **maior** são as chances de estarmos certos ao afirmar que a diferença entre as médias não é aleatória.

O primeiro fato que esse quadro realça é a relativa vulnerabilidade dos profissionais com baixa titulação às condições de trabalho que eles encontram em cada Contexto Institucional. Poderíamos dizer que eles são aquilo que o meio lhes permite ser. Em cada dimensão que considerarmos, ensino, pesquisa, administração, etc., o professor com título menor que o doutorado tenderá a reagir de acordo com o Contexto Institucional a que está afiliado.

Outro resultado evidenciado nessa tabela é a relativa "imunidade" dos profissionais com doutorado ao peso do Contexto Institucional. Quando se trata de definir as condições de seu trabalho, o contexto só é importante em duas dimensões: a proporção de tempo que esses profissionais dedicam às atividades de serviço e às outras atividades não acadêmicas.

No primeiro desses dois casos, os doutores ligados ao Contexto semi-corporativo declararam proporcionalmente dedicar menos tempo à atividade de serviço, e são um grupo bastante mais homogêneo nessa variável, quando comparado com os profissionais com doutorado nos outros contextos. No segundo caso, os doutores ligados ao Contexto semi-empresarial introduzem a diferença, ao reservarem uma proporção do tempo significativamente maior às atividades extra-acadêmicas.

Entretanto naquelas atividades que constituem o cerne de toda a vida acadêmica, o ensino e a pesquisa, os doutores surpreendem por sua homogeneidade. Nessas duas dimensões, para esse grupo, a razão f , que obtivemos quando comparamos os diferentes contextos, tem valores muito baixos (respectivamente 2,07 e 1,90), enquanto a significância atinge valores muito altos, o que corrobora a hipótese nula, no caso, de que os contextos institucionais não são capazes de introduzir variações significativas nas respostas associadas a essa subpopulação.

Também entre os livre-docentes e titulares os contextos institucionais introduzem poucas variações. Porém, aqui, as diferenças são reveladoras. A proporção do tempo que eles dedicam à pesquisa no Contexto semi-acadêmico é significativamente maior do que aquela que se associa a esses profissionais, tanto ao Contexto semi-corporativo como ao Contexto semi-empresarial. Por outro lado, também no Contexto semi-acadêmico as atividades extra-acadêmicas ocupam uma proporção menor do tempo do que aquela que se observa tanto no Contexto semi-corporativo como no Contexto semi-empresarial.

Se voltarmos à Tabela 5, veremos que no Contexto semi-acadêmico os livre-docentes e titulares não se diferenciam dos doutores. Mas os profissionais que declararam essa titulação nos Contextos semi-corporativo e semi-empresarial apresentam um padrão de envolvimento com a vida acadêmica que é bastante diferente daquele associado ao subgrupo dos doutores.

Esse dado confirma o que apontamos no capítulo anterior: apenas no Contexto semi-acadêmico o doutorado constitui um requisito real para o acesso aos títulos de Livre-Docente e Professor Titular.

Conclusão - Diferenciação do cotidiano nos contextos institucionais

Nosso objetivo neste capítulo foi verificar de que maneira o cotidiano dos professores do ensino superior brasileiro é afetado pelo Contexto Institucional. Para realizar essa análise, a melhor fonte de informação sistemática é o conjunto de respostas dadas pelos entrevistados sobre o tempo que dedicam às atividades que articulam a vida dentro de uma instituição de ensino superior: ensino, pesquisa, serviços, administração e outras. Por meio das respostas a essas questões pudemos não apenas delinear como se organiza o dia a dia da vida acadêmica nos contextos institucionais identificados no Capítulo II, mas também captar informações sobre grau de homogeneidade desse cotidiano para diferentes grupos de profissionais em cada um dos contextos.

Quatro resultados sobressaem na análise que empreendemos até aqui. Em primeiro lugar temos a heterogeneidade do Contexto semi-corporativo. Ao contrário do que observamos nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial, o Contexto semi-corporativo é marcado por diferenças significativas no grau de envolvimento de seus profissionais com as atividades acadêmicas.

Nesse contexto, os profissionais de baixa titulação tendem a dedicar-se mais ao ensino e às atividades de extensão, ao mesmo tempo em que reservam proporcionalmente menos horas à pesquisa. Além do mais, tendem também a despender uma proporção menor do seu tempo semanal com as atividades acadêmicas tomadas em conjunto. Já os doutores comprometem mais tempo com as atividades acadêmicas em geral e, dentre essas, concentram-se mais na de pesquisa. Finalmente, os livre-docentes e titulares constituem o grupo que compromete menos tempo com a vida acadêmica em geral e estão menos envolvidos com o ensino e com a pesquisa. Ao mesmo tempo este é o grupo que, dentro do Contexto semi-corporativo, mais se vê envolvido com as atividades de extensão e serviços em geral.

No Contexto semi-acadêmico todos os profissionais, independentemente de sua titulação, tendem a dedicar mais horas à pesquisa. Esse, aliás, é o único contexto em que, em média, o tempo que os professores declararam reservar para a pesquisa rivaliza, em magnitude, com aquele dedicado ao ensino. Nos outros contextos o tempo consumido com as atividades didáticas é sempre maior do que aquele comprometido com a pesquisa.

Os resultados dessa análise para o Contexto semi-empresarial produziu algumas constatações surpreendentes. Comparativamente, os profissionais desse contexto não são mais sobrecarregados na atividade didática do que aqueles do Contexto semi-corporativo. Aliás, um dos traços marcantes desse contexto é uma jornada acadêmica semanal "curta". Fato que permite a bom número dos seus professores dedicar uma parte substancial de seu tempo a outras atividades extra-acadêmicas.

Chamamos a atenção para esse fato, sugestivo de que para muitos profissionais empregados em instituições desse contexto o envolvimento com a academia é marginal do ponto de vista de sua inserção profissional. No próximo capítulo analisaremos esse aspecto com mais detalhes.

Por último, mas não menos importante, temos os resultados que revelam o efeito homogeneizador do doutorado. Nossos dados indicam que o sucesso na obtenção desse título tem efeitos marcantes no envolvimento do profissional com as atividades do dia-a-dia da academia. De fato, nesse nível de titulação, o Contexto Institucional tem pouco impacto: em qualquer um dos contextos, o professor-doutor tende a ter uma jornada acadêmica mais longa e dedicar mais tempo às atividades de pesquisa.

Esses últimos resultados corroboram a hipótese levantada por Ruscio, que ressalta a importância da dimensão de socialização implícita na experiência da pós-graduação.

Nas palavras do autor,

“The intensity of the socialization process is severe. Work concerns (often domestic concerns, too, as divorce rates among graduate students attest) are subordinated to scholarly endeavors. Teaching, if the opportunity presents itself, becomes a means to the end of writing a dissertation without starving. There is little incentive for a teaching assistant to spend time with students, but a wealth of it to become involved in the subject matter” (Ruscio, 1987a, pp. 358-359)⁴⁸.

Com base em nossos dados, podemos adiantar a hipótese de que o formato de organização do sistema de pós-graduação no Brasil produz efeitos de socialização similares. Muito provavelmente esse efeito decorre da concentração dos programas de doutorado em instituições do Contexto semi-acadêmico. Aparentemente, a concentração desses programas em um pequeno número de instituições - considerada perversa por muitos - tem efeitos positivos já que esses profissionais passam um período de aprendizado longo em ambientes de pesquisa razoavelmente organizados e produtivos.

No próximo capítulo vamos analisar com mais atenção o ensino e a extensão. Então teremos oportunidade de verificar como os contextos institucionais que estamos analisando condicionam as bases em que cada uma dessas atividades se realizam.

⁴⁸ Segundo esse autor, boa parte das similaridades de valores e atitudes profissionais encontrada na comunidade acadêmica nos Estados Unidos, em que pese a heterogeneidade de contextos que a empregam, pode ser explicada pelo processo prévio de socialização por que passa a maior parte desses profissionais, egressos que são do sistema de pós-graduação naquele país: “...To the extent that various sectors rely upon the doctorate, substantial numbers of academics were first introduced to the profession through the intense scholarly track. With credentials in hand, typically, they were then placed in organizations, each with different commitments, to undergo a quite different introduction to the profession”. Ruscio, (1987, p. 360).

Capítulo IV

As Bases de Nossa Diversidade: Ensino e Extensão

Neste capítulo vamos estudar mais de perto duas atividades básicas da vida acadêmica: o ensino e a extensão. No capítulo anterior pudemos verificar que o grau de compromisso de um professor com cada uma dessas funções varia de contexto para contexto. Isto nos permite inferir que diferentes contextos implicam diferentes expectativas no que se refere à intensidade com que o professor se ocupa com a vida acadêmica.

Agora vamos estudar como contexto e titulação interferem na **maneira** pela qual o professor desempenha essas atividades. Com isso poderemos qualificar as diferenças quantitativas que observamos no capítulo anterior. Veremos, então, que essas diferenças não são apenas de magnitude. Elas expressam uma diversidade de concepções da atividade acadêmica.

Ensino - A comunhão possível

No capítulo anterior vimos que a atividade didática constitui o principal elemento comum a todos os contextos da profissão acadêmica. Mais precisamente, o ensino de graduação é a base dessa comunhão. A pós-graduação introduz um elemento de diferenciação entre os contextos, como podemos ver na Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição das responsabilidades didáticas por contexto institucional*

Responsabilidades didáticas	Semi-acadêmico (%)	Semi-corporativo (%)	Semi-empresarial (%)	Total (%)
Dá aulas só na graduação	37,0	63,2	84,6	62,6
Na graduação e na pós-graduação	55,3	29,8	11,0	30,8
Dá aulas só na pós-graduação	3,4	2,2	0,4	2,0
Não está lecionando	4,3	4,9	4,0	4,6
Total (100,0%)	(208)	(551)	(227)	(986)

* Estão excluídos dessa tabela três entrevistados que não identificaram suas responsabilidades didáticas na instituição.

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Como podemos constatar na Tabela 6, o ensino na graduação é usual para 93,4% dos professores. Os contextos institucionais não alteram essa proporção. Notamos, no entanto, uma diferença importante na atribuições das responsabilidades didáticas nos três contextos: no Contexto semi-acadêmico, apenas 37,0% dos professores têm suas responsabilidades didáticas confinadas à graduação. Todos os demais desenvolvem também alguma atividade na pós-graduação. No Contexto semi-corporativo, essa proporção sobe para

63,2% e no semi-empresarial ela é 84,6%. Essa diferença é explicada pela composição do quadro docente em termos de titulação, como nos mostra a Tabela 7.

Tabela 7 - Responsabilidades didáticas por titulação e contexto institucional*

Semi-acadêmico	Mestre ou menos (%)	Doutores (%)	Livre-Docentes e Titulares (%)	Total (%)
Só graduação	72,2 (7,4)	25,3 (-3,6)	2,9 (-4,7)	38,6
Grad. e pós/só pós	27,8 (-7,4)	74,7 (3,6)	97,1 (4,7)	44,2
Total (100,0%)	(71)	(91)	(34)	(196)

$$\chi^2=59,41, \text{ gl:}2, \text{ sig:}0,0000$$

Semi-corporativo	Mestre ou menos (%)	Doutores (%)	Livre-Docentes e Titulares (%)	Total (%)
Só graduação	80,5 (11,8)	20,8 (-10,8)	34,5 (-3,7)	66,2
Grad. e pós/só pós	19,5 (-11,8)	79,2 (10,8)	65,5 (3,7)	65,5
Total (100,0%)	(398)	(104)	(29)	(531)

$$\chi^2=141,42 \text{ gl:}2 \text{ sig:}0,0000$$

Semi-empresarial	Mestre ou menos (%)	Doutores (%)	Livre-Docentes e Titulares (%)	Total (%)
Só graduação	89,4 (2,4)	66,7	70,0	87,8
Grad e pós/só pós	10,6 (-2,4)	33,3	30,0	12,2
Total (100,0%)	(189)	(6)	(10)	(205)

$$\chi^2=5,93 \text{ gl:}2 \text{ sig:}0,052$$

* Foram excluídos desta tabela 72 entrevistados que, ou não lecionavam no semestre em que foram entrevistados, ou não indicaram suas responsabilidades didáticas na instituição. Os números subscritos em cada célula correspondem ao resíduo ajustado.

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

A primeira observação que podemos fazer com relação à Tabela 7 é a de que a baixa titulação, em todos os contextos, está associada às responsabilidades apenas na graduação. Além disso, a análise dos resíduos ajustados⁴⁹ nos mostra que tanto no Contexto

⁴⁹ Os resíduos ajustados são utilizados para a análise do padrão de interrelacionamento entre duas variáveis captado pela estatística χ^2 . Por esse procedimento calcula-se inicialmente o resíduo padronizado de cada célula, dado por:

$$e_{ij}=(n_{ij}-E_{ij})/\sqrt{E_{ij}} ,$$

semi-acadêmico como no semi-corporativo, há uma forte associação entre titulação alta e responsabilidades na pós-graduação. No caso do Contexto semi-acadêmico essa associação é linear: enquanto apenas 27,8% dos professores com baixa titulação dão aulas na pós-graduação, entre os doutores essa proporção é de 74,7%, e, ao todo, 97,1% dos livre-docentes e associados estão também envolvidos com a pós-graduação.

No Contexto semi-corporativo, a associação entre titulação e ensino assume um desenho um pouco diferente: enquanto entre os professores com mestrado ou menos, apenas 19,5% dão aulas na pós graduação, entre os doutores no total são 79,2%, enquanto que entre os livre docentes e titulares essa proporção volta a cair para 65,5%. A diferença está na intensidade da associação entre a condição de doutor e o envolvimento com a pós-graduação. De fato, poder-se-ia dizer que, nesse contexto, a pós-graduação é quase uma prerrogativa dos profissionais com doutorado completo.

Esses resultados explicam, em parte, o impacto socializante do doutorado, que havíamos constatado no capítulo anterior. O intenso envolvimento dos professores-doutores com os programas de pós-graduação cria uma espécie de "círculo virtuoso" que, até o presente, tem contrabalançado algumas das deficiências conhecidas de nosso sistema de pós-graduação.

Talvez o sistema de avaliação da CAPES ofereça incentivos para que essa situação se configure, já que um dos itens valorizados nessa avaliação é justamente a titulação dos professores. Entretanto, independentemente disso, o ensino na pós-graduação parece ser intensamente valorizado pelos que possuem doutorado, dadas as oportunidades que abre para a organização de cursos orientados para os seus interesses de pesquisa. Por isso, é provável que o impacto isolado da avaliação CAPES seja mais forte no sentido oposto, isto é, o de limitar a participação de profissionais pouco titulados e com pouca experiência como pesquisador na pós- graduação. De qualquer forma esses resultados agregados, como vimos, são bastante positivos.

Vamos agora considerar informações que nos permitam avaliar como se organiza a atividade didática em cada contexto que estamos analisando. Evidentemente uma resposta mais acabada a esse tipo de consideração exigiria uma abordagem diferente da que estamos realizando nesta pesquisa. Porém um mapeamento inicial da questão é possível e, de resto, necessário.

Alguns indicadores prestam-se para a análise dessa questão. Em primeiro lugar, como vimos, temos o tempo que o professor declarou despende por semana, em média, com as atividades didáticas em geral. Por outro lado, temos também um informação sobre a

onde E_{ij} é o total de casos esperados na célula, sendo verdadeira a hipótese nula. Em seguida ajusta-se este resíduo pela sua variância estimada:

$$v_{ij} = (1 - N_{i.}/N_{..})(1 - N_{.j}/N_{..})$$

Portanto, o resíduo ajustado é dado por

$$d_{ij} = e_{ij} / \sqrt{v_{ij}}$$

Quando as variáveis numa tabela são independentes, os resíduos ajustados distribuem-se segundo uma curva Normal Padrão. Isto significa que permanecem dentro do intervalo $\pm 1,96$. **Portanto, as células cujo resíduo ajustado é maior, em valor absoluto, que 1,96 diferem significativamente do esperado pela hipótese nula (para mais ou para menos).**

carga horária efetiva desse professor, isto é, o tempo que ele gasta em sala de aula ou laboratório, com seus alunos, por semana. Subtraindo-se essa segunda variável da primeira, temos uma terceira informação: o tempo que nossos entrevistados, em média, reservam para as atividades extra-classe: preparação de aulas, correção de provas, etc. As principais informações sobre as três variáveis estão na Tabela 8.

Tabela 8 - Organização do tempo dedicado às atividades didáticas: horas-aulas e tempo extra-classe (em horas)

Semi-acadêmico	Atividades didáticas		Horas-aula		Extra-classe	
	M*	DP*	M	DP	M	DP
Até Mestres	11,2	7,9	9,4	6,7	4,6	6,9
Doutores	15,0	8,3	8,0	4,3	7,3	7,7
Livre-Docentes/Titulares	13,2	7,1	7,7	3,2	6,3	7,1
Total	14,4	7,9	8,4	5,3	6,1	7,3
An. de variância significância	f = 0,62 0,50		f = 1,82 0,17		f = 2,44 0,09	
Semi-corporativo						
Até Mestres	18,5	8,7	11,4	5,9	7,2	7,8
Doutores	17,5	7,8	9,5	4,6	8,5	7,6
Livre-Docentes/Titulares	13,9	5,9	10,2	6,0	3,8	7,8
Total	18,1	8,5	11,0	5,7	7,3	7,8
An. de variância significância	f = 4,24 0,01		f = 4,64 0,01		f = 3,90 0,02	
Semi-empresarial						
Até Mestres	15,8	11,9	13,7	10,2	2,2	9,5
Doutores	13,2	7,6	12,2	8,8	1,6	3,6
Livre-Docentes/Titulares	13,3	12,6	10,9	10,7	4,8	6,8
Total	15,6	11,8	13,7	10,1	2,3	9,2
An. de variância significância	f = 0,37 0,69		f = 0,41 0,67		f = 0,34 0,71	
Total geral	16,7	9,3	11,0	7,1	6,0	8,0
An. de variância significância	f = 13,50 0,000		f = 26,07 0,000		f = 4,15 0,016	

* M= média; DP= desvio padrão

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL.*

Pela Tabela 8, vemos que no Contexto semi-acadêmico, o professor dispense, em média, apenas 14,4 horas por semana com as atividades didáticas. Já o Contexto semi-corporativo é mais exigente nesse particular: aqui o tempo gasto é de 18,1 horas por semana. No Contexto semi-empresarial a média semanal é um pouco mais baixa, 15,6 horas.

Quando indagamos da carga horária semanal (horas despendidas em sala de aula), vemos que a distribuição das respostas se altera pouco: ainda aqui o professor no Contexto semi-acadêmico tem a menor carga em horas-aula. Em média ele passa apenas 8,4 horas por semana em sala de aula. Essa média sobe para 11,0 horas por semana no Contexto semi-corporativo. No Contexto semi-empresarial ela atinge a média mais alta: 13,7 horas. Quando comparamos os desvios padrões observados em todos os contextos, vemos que a distribuição das respostas no Contexto semi-empresarial é mais dispersa. Isso é esperado, já que nesse contexto são freqüente contratos baseados em horas-aula.

Mais uma vez a titulação introduz diferenças significativas apenas no Contexto semi-corporativo: aqui, os mestres e professores menos titulados gastam em média 11,4 horas por semana em sala de aula, os doutores empenham apenas 9,5 horas e, os livre-docentes e titulares, 10,2 horas. Nos outros contextos a titulação não produz variações significativas na distribuição das respostas.

Quando voltamos nossa atenção para o tempo que o professor compromete fora da sala de aula em atividades didáticas, três aspectos são dignos de nota. Em primeiro lugar, temos que notar a queda acentuada na média associada ao Contexto semi-empresarial. Enquanto no Contexto semi-acadêmico os professores gastam em média 6,1 horas por semana nessas atividades e no Contexto semi-corporativo, essa média é de 7,3 horas, no Contexto semi-empresarial ela cai para 2,3 horas.

Considerando, ainda, a titulação em cada contexto, vemos repetir-se o padrão que já é usual para o Contexto semi-corporativo: também nessa dimensão há uma variação significativa das médias associada à titulação: enquanto os professores de baixa titulação despendem 7,2 horas por semana em atividades extra-classe, os doutores gastam 8,5 horas e os livre-docentes dedicam apenas 3,8 horas por semana. Nos outros contextos, uma vez mais, a distribuição não muda com a titulação.

Para resumir, portanto, podemos apontar pelo menos três resultados importantes: em primeiro lugar é preciso ressaltar que, **no que tange à atividade didática**, o Contexto semi-acadêmico é o que menos exige de seus profissionais: não só são eles os que têm a menor carga horária, mas também, comparativamente, tendem a comprometer menos tempo com as atividades didáticas em geral, somando-se o tempo gasto dentro e fora da classe.

O Contexto semi-corporativo é aquele que mais valoriza a atividade didática. Seus professores tendem, em média, a comprometer mais tempo de sua semana de trabalho com o ensino. Mais, inclusive do que, em média, declararam os professores do Contexto semi-empresarial. A principal diferença entre o Contexto semi-corporativo e o Contexto semi-empresarial é que, nesse último, o professor tende a ter uma carga horária maior.

É interessante observar que, quando contabilizam seu tempo gasto com o ensino, os professores do Contexto semi-empresarial tende a igualá-lo ao tempo investido em classe, enquanto os professores no Contexto semi-acadêmico e, mais ainda, no semi-corporativo, contabilizam também um tempo extra-classe. Esse fato é bastante revelador da

importância da atividade docente para a identidade profissional em cada Contexto Institucional.

Como vemos portanto, embora o ensino possa ser considerada a atividade mais extensivamente compartilhada pelos profissionais que estamos analisando, as diferenças, mesmo nessa dimensão, são muitas. Cada um dos contextos que definimos no início deste estudo difere dos outros na maneira como seus profissionais se desincumbem de suas responsabilidades didáticas.

Atividades de extensão e desempenho profissional

A expressão serviços, ou extensão, abrange uma variedade bastante grande de atividades: cursos e palestras de extensão e difusão cultural, consultorias, atendimento a clientes e prestação de serviços em geral (pagos ou não). Nessa rubrica costumam-se classificar todas as atividades que não são redutíveis aos papéis mais tradicionais do professor e pesquisador. Apesar de sua heterogeneidade interna, a expansão de atividades desse tipo é uma marca da modernidade dos sistemas de ensino superior.

Ainda que nem todos os docentes se ocupem de tais atividades, a sua existência no âmbito da instituição dá origem a novos vínculos desta com o seu entorno, tornando-a mais presente. É a prestação de serviços que permite a sociedade mais ampla reconhecer as capacidades específicas da instituição, fazendo-a relevante em mais de uma maneira. Esse tipo de atividade abre a instituição, permeabilizando-a para as demandas mais imediatas da sociedade. O impacto legitimador desse processo não deve ser subestimado. Entretanto, também não podemos ignorar o efeito fragmentador que o crescimento desse tipo de atividade imprime no perfil da comunidade acadêmica.

A expansão sem precedentes das atividades de serviço no sistema universitário norte-americano está na base do conceito de "multiversidade"⁵⁰ formulado por Kerr para descrever o novo complexo institucional que se organizou nas grandes universidades norte-americanas desde o início dos anos cinquenta. Segundo Kerr (1964), um dos elementos característicos da nova estrutura institucional é a multiplicação dos papéis sociais em seu interior. Esse processo avança e, a partir de um determinado ponto, mesmo a atividade mais básica do ensino "torna-se menos central e as prioridades a elas associadas precisam ceder lugar a outras, notadamente àquelas relacionadas com as atividades de pesquisa e serviços.

O ensino superior brasileiro está longe de ter alcançado a centralidade social de que suas congêneres norte-americanas desfrutam⁵¹. Ainda assim, a Tabela 9 permite-nos

⁵⁰ *Multiversity* nas palavras de Kerr (1982, Cap.1).

⁵¹ Para vários autores norte-americanos a localização de grandes complexos universitários é a explicação básica para alguns padrões de desenvolvimento regional experimentados pelos Estados Unidos na segunda metade deste século. Notadamente, a expansão da indústria de tecnologia de ponta na Califórnia é explicada pela presença da Universidade da Califórnia. O potencial de pesquisa acumulado nos centros de pesquisa desse complexo universitário permitiu que boa parte dos investimentos estratégicos feitos pelo governo norte-americano em defesa, entre os anos cinquenta e setenta, fossem canalizados para aquele Estado. A demanda por tecnologia de ponta, empregada por esses centros de pesquisa, criou as bases para o desenvolvimento dessa indústria naquele Estado. O embricamento de interesse e vantagens mútuas entre essa indústria e os laboratórios universitários é fato notório. Kerr (1982, pp. 89-90) chamou a atenção para esse fato e cita especificamente

verificar em que medida as atividades que chamamos de "serviço" estão difundidas pelo sistema.

Tabela 9 - Atividades de serviço em cada contexto*

Atividade de serviço	Contexto semi-acadêmico (%)	Contexto semi-corporativo (%)	Contexto semi-empresarial (%)	Total (%)
Não declarou nenhum	14,4 (-3,3)	26,4 (3,1)	21,6	22,8
Só realiza serviços não remunerados	44,0 (3,3)	36,3	20,7 (-4,9)	34,4
Pelo menos parcialmente remunerados	41,6	37,3 (-4,0)	57,7 (5,1)	42,9
Total (100,0%)	(209)	(553)	(227)	(989)

$$\chi^2=44,28 \text{ g.l.} = 4, \text{ sig.} = 0,0000$$

* Os números subscritos são os resíduos ajustados de cada célula

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

A primeira constatação que essa tabela permite é a grande disseminação das atividades de serviço pelo conjunto do sistema de ensino superior brasileiro: apenas 22,8% de nossos entrevistados não indicaram terem desenvolvido qualquer tipo de atividade dessa natureza no ano anterior ao da entrevista. Mesmo no Contexto semi-corporativo, onde observamos uma proporção acima do esperado de respostas negativas, essa porcentagem é de apenas 26,4%.

A associação mais forte na Tabela 9 está entre o Contexto semi-empresarial e a remuneração pelas atividades de serviços. Enquanto nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo a proporção de professores que declararam receber algum provento oriundo da sua atividades de extensão é, respectivamente, 41,6% e 37,3%, no Contexto semi-empresarial, a porcentagem salta para 57,7% (com resíduo ajustado de 5,1)⁵².

A forma como o professor organiza suas atividades de extensão é profundamente marcada pela sua inserção no mercado de trabalho extra-acadêmico. A Tabela 10 permite verificar o padrão de interação dessas duas variáveis em todos os contextos.

estudo realizado por Roswell (1962). Ver também o trabalho de Clark, B.R. *Is California the Model for OECD Futures?* (1990).

⁵² O controle dessas repostas pela titulação não introduziu alterações significativas em nenhum contexto. Para os contextos semi-acadêmico, semi-corporativo e semi-empresarial o χ^2 para a tabela que cruza serviços e titulação foi de, na mesma ordem, 2,29 (sig.=0,68), 6,56 (sig=0,16) e 3,50 (sig=0,48).

Tabela 10 - Serviços e extensão por inserção profissional extra-acadêmica e contexto institucional

Inserção	Semi-acadêmico			Semi-corporativo			Semi-empresarial		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
Não declarou	8,8	16,8	14,4	20,7	29,3	26,4	16,9 (-3,4)	53,3 (3,4)	19,4
Não remunerado	28,1 (-3,2)	53,4 (3,2)	45,7	25,6 (-3,9)	43,8 (3,9)	37,7	19,8	26,7	20,3
Remunerado	63,2 (4,3)	29,8 (-4,3)	39,9	53,7 (5,8)	26,9 (-5,8)	35,9	63,3	20,0	59,5
Total (100,0%)	(57)	(131)	(188)	(164)	(324)	(488)	(177)	(15)	(192)

Obs.: Estão excluídos dessa tabela 121 entrevistados que não responderam. Os números subscritos são os resíduos ajustados

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Como vemos nesta tabela, em todos os contextos, os profissionais que recebem remuneração com suas atividades de extensão tendem a ser também aqueles que tem algum tipo de inserção no mercado profissional extra-acadêmico. No Contexto semi-acadêmico essa proporção é de 63,2%. No Contexto semi-corporativo ela é de 53,7% e, no Contexto semi-empresarial, ela também é de 63,3%.

A Tabela 10 nos permite observar também a importância da inserção nos mercados extra-acadêmicos para os professores do Contexto semi-empresarial. Enquanto nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo a proporção de profissionais com tais vínculos é pequena (30,3% no Contexto semi-acadêmico e 33,6% no semi-corporativo), no semi-empresarial ela representa a esmagadora maioria: ao todo 92,2% dos seus professores trabalham também em atividades extra-acadêmicas.

Analisando a realidade da profissão acadêmica no México, Anton⁵³, sugeriu que um dos eixos mais importantes de diferenciação dessa profissão naquele país seria a maior ou menor centralidade das atividades acadêmicas para a vida profissional (dedicação acadêmica plena X dedicação marginal). Para esse autor, a dedicação acadêmica marginal ocorre quando o docente participa do mercado de trabalho extra-acadêmico e ali auferir parcela substancial (senão principal) de sua renda. No Brasil, a importância das rendas obtidas fora do mercado acadêmico pode ser observada na Tabela 11.

⁵³ Ver Anton (1993, pp. 16-8) e também Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994).

Tabela 11 - Proporção da renda oriunda de atividades extra-acadêmicas em cada contexto institucional

Proporção da renda pessoal que é oriunda de atividades extra-acadêmicas	Semi- acadêmico (%)	Semi corporativo (%)	Semi empresarial (%)	Total (%)
Não tem renda de atividade extra-acadêmica	65,6 (2,9)	66,7 (7,1)	24,7 (-11,1)	56,8
Menos de 40,0% da renda	13,4 (2,3)	7,1 (-2,7)	11,0	9,3
Entre 40,0% e 60,0% da renda	5,7 (-3,1)	8,0 (-4,3)	20,7 (5,8)	10,4
Mais de 60,0% da renda	15,3 (-3,1)	18,0 (-4,3)	43,6 (8,2)	23,5
Total (100,0%)	(209)	(553)	(227)	(989)

Obs.: Os números subscritos são os resíduos ajustados significativos de cada célula

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

É preciso ressaltar que as respostas a essa questão não confundem situações em que o entrevistado tem emprego em outra instituição de ensino superior, uma vez que isso já foi perguntado antes. Como podemos ver na Tabela, portanto, uma parte substancial dos professores empregados em instituições do Contexto semi-empresarial encontra-se dentro dos parâmetros definidos por Anton (1993) para configurar um envolvimento marginal com a profissão acadêmica. Para esses profissionais não só o vínculo com a instituição acadêmica é precário, já que usualmente têm contratos que não supõem participação em tempo integral. Também a composição de sua renda faz-se principalmente com atividades exercidas fora da vida acadêmica. Entre os profissionais empregados no Contexto semi-empresarial, 64,3% percebem pelo menos 40,0% de sua renda mensal no mercado de trabalho extra-acadêmico.

Os resultados de nossa análise sugerem, portanto, que a distinção proposta por Anton também é útil no caso brasileiro. A maior parte dos profissionais ligados ao Contexto semi-empresarial apresentam situações típicas de dedicação acadêmica marginal.

Porém esse fato está longe de ser percebido como um problema para esses profissionais. Quando indagamos aos professores que tinham compromissos profissionais fora do meio acadêmico qual o era o tipo de influência que essas atividades exerciam sobre suas responsabilidades didáticas, de pesquisa e de extensão, obtivemos um padrão de respostas bem diferenciado por contexto, como vemos na Tabela 12.

Tabela 12 - Impacto das atividades profissionais extra-acadêmicas para o desempenho das atividades didáticas, de pesquisa e de extensão em cada contexto

Atividade brdrw15 Contexto	Ensino				Pesquisa				Extensão			
	A	C	E	T	A	C	E	T	A	C	E	T
Positiva	37,6	42,2	56,3 (3,6)	45,5	23,1	24,5 (-3,3)	48,7 (5,6)	30,8	27,5	30,7 (-2,6)	52,9 (4,8)	36,3
Neutra	42,4	39,3	26,3 (-3,4)	36,3	44,4	46,2 (3,5)	21,7 (-5,2)	39,2	46,1	50,6 (3,8)	24,6 (-5,0)	42,4
Negativa	20,0	17,9	17,4	18,2	32,5	29,3	29,6	30,1	26,5	18,7	22,5	21,5
Total (100%)	(125)	(313)	(190)	(628)	(117)	(290)	(152)	(559)	(102)	(251)	(138)	(491)

$$\chi^2=15,30 \text{ gl}=4 \text{ sig}=0,004$$

$$\chi^2=38,44 \text{ gl}=4 \text{ sig}=0,000$$

$$\chi^2=31,60 \text{ gl}=4 \text{ sig}=0,000$$

Obs.: Foram excluídos destas tabelas os entrevistados que não tinham atividades profissionais fora do meio acadêmico e/ou que não faziam pesquisa e/ou não tinham atividades de extensão (os números subscritos são os resíduos ajustados das células; A=Semi-acadêmico; C=Semi-corporativo; E=Semi-empresarial; T=total).

Fonte: Carnegie Foundation. *International Faculty Survey, BRAZIL*

Os resultados desta tabela sustentam a hipótese de que o cotidiano no Contexto semi-empresarial é caracteristicamente permeável à dinâmica da vida profissional fora do ambiente acadêmico. Não apenas permeável, mas positivamente permeável. Essa permeabilidade positiva pode ser comprovada a partir de três constatações.

Em primeiro lugar, em todas as atividades mais características do meio acadêmico, ensino, pesquisa e extensão, os profissionais do Contexto semi-empresarial tendem a avaliar positivamente a interação entre sua vida profissional dentro e fora do ambiente acadêmico: ao todo, 56,3% deles percebem que a suas funções profissionais extra-acadêmicas têm conseqüências positivas sobre o ensino. Analogamente, 48,7% consideram que suas pesquisas são positivamente afetadas pelas suas atividades fora do meio acadêmico e, finalmente, quando avaliam os serviços por eles desenvolvidos, 52,9% afirmam que suas ocupações no ambiente extra-acadêmico exercem influência positiva sobre suas atividades de extensão. Existe, portanto uma associação significativa e positiva entre uma avaliação favorável às atividades fora do meio acadêmico e o Contexto semi-corporativo. Em cada subtabela, a análise dos resíduos ajustados indica que esta é a associação positiva que mais contribui para o χ^2 observado.

Em segundo lugar, os professores do Contexto semi-empresarial são os menos numerosos a julgar neutra a atividade profissional extra-acadêmica, resposta associada, ao contrário, aos professores do Contexto semi-acadêmico e semi-corporativo.

O terceiro ponto a favor da hipótese da permeabilidade do Contexto semi-empresarial está no padrão característico da produção reportada por seus professores. Como veremos no próximo capítulo, embora exista uma forte associação entre a atividade de pesquisa e publicação, há um padrão minoritário que desvia dessa norma. Nesse último, o perfil produtivo aparece dissociado da atividade de pesquisa. Nossos dados permitem verificar que esse perfil desviante encontra-se substancialmente associado ao Contexto semi-

empresarial e é fortemente correlacionado à inserção acadêmica marginal característica dos professores nesse último contexto. É o que podemos observar na Tabela 13.

Tabela 13 - Perfil produtivo associado ou não à pesquisa por contexto institucional e por inserção acadêmica

Produção	Contexto institucional				Inserção acadêmica		
	Semi acad.	Semi-corp.	Semi-empr.	Total	Plena	Marginal	Total
Ligada à pesquisa	95,2 (5,0)	83,3	56,4 (-6,8)	83,1	91,2 (6,4)	70,0 (-6,4)	83,1
Não ligada à pesquisa	4,8 (-5,0)	16,7	43,4 (6,8)	16,9	8,8 (-6,4)	30,0 (6,4)	16,9
Total (100,0%)	(166)	(293)	(78)	(537)	(330)	(207)	(537)

$$\chi^2=56,70, \text{ gl}=2, \text{ sig } 0,0000$$

$$\chi^2=40,48, \text{ gl}=1, \text{ sig}=0,0000$$

Obs.: Estão excluídos dessa tabela os entrevistados que não tiveram uma produção academicamente qualificada nos últimos três anos e aqueles que não responderam se estavam ou não trabalhando em pesquisa no momento da entrevista.

Fonte: Carnegie Foundation, *International Faculty Survey, BRAZIL*

Vemos, então, que no Contexto semi-empresarial, 43,4% dos professores que tiveram alguma produção nos últimos três anos, podem ser enquadrados dentro do perfil desviante que definimos acima. Isto é, sua produção não está ligada a uma atividade de pesquisa. No setor semi-acadêmico, essa proporção cai para 4,8%, enquanto que no Contexto semi-corporativo ela é de 16,7%.

Por outro lado, se isolarmos o conjunto de professores com alguma produção qualificada nos últimos três anos, e com inserção acadêmica marginal, vemos que para 30,0% deles essa produção não dependeu de atividades de pesquisa. Entre os professores com inserção acadêmica plena, essa proporção cai para 8,8%.

Esses resultados permitem-nos sustentar a hipótese de que o Contexto semi-empresarial se caracteriza por uma maior permeabilidade ao meio extra-acadêmico. Não só seus professores interagem mais freqüentemente com esse mercado de trabalho, como também essa interação tem mais conseqüências para o desempenho de suas funções acadêmicas básicas. Ademais, essa interação parece ser a matriz de um perfil profissional produtivo "desviante", que faz da sua experiência no mercado de trabalho matéria prima para sua própria produção acadêmica.

Em resumo, as atividades de extensão são bastante disseminadas em todos os contextos. O maior diferencial aqui consiste na remuneração ou não dessa atividade. Verificamos também que não apenas os professores do Contexto semi-empresarial são os que mais freqüentemente obtêm remuneração por suas atividades de extensão, mas também que essa remuneração está associada à sua inserção no mercado de trabalho extra-acadêmico.

Analisando mais de perto como se dá a inserção desses professores no mercado de trabalho extra-acadêmico, vimos que os profissionais do Contexto semi-empresarial têm uma dedicação acadêmica que foi definida como marginal em um estudo similar ao nosso realizado no México. Os vínculos desses profissionais com as instituições acadêmicas não são apenas precários na forma do contrato. São também secundários no que se refere à sua importância para a composição da renda pessoal do professor.

Entretanto, essa situação, que poderia ser percebida como dificuldade, é vista como uma vantagem. Aos olhos desses docentes, sua ocupação fora do meio acadêmico potencializa seu desempenho nas atividades acadêmicas. Ao que tudo indica, para os profissionais do Contexto semi-empresarial, é mais fácil importar para o ambiente acadêmico as experiências vividas no mercado de trabalho extra-acadêmico. Dessa maneira, uma situação de efetiva desvantagem traduz-se num diferencial positivo, e é encarado como tal tanto pelo corpo acadêmico como pelos responsáveis pelas instituições desse contexto⁵⁴.

Conclusão

Neste capítulo tratamos de analisar mais detalhadamente duas atividades básicas da vida acadêmica: o ensino e a extensão. Nosso objetivo foi verificar de que maneira contexto e titulação interagem para dar um desenho próprio a cada uma dessas atividades, de sorte a podermos falar, com propriedade, na especificidade do ensino e da extensão praticados em diferentes contextos institucionais.

Para a análise das atividades de ensino, consideramos quatro informações diferentes: o nível em que essa atividade se desenvolve, isto é, a graduação ou a pós-graduação; o volume de tempo que as atividades didáticas tendem a ocupar e, dentro deste, o tempo despendido pelo professor em sala de aula.

No que diz respeito ao nível de ensino, pudemos concluir que, em todos os contextos, enquanto a graduação é responsabilidade de todos, a pós-graduação é essencialmente uma prerrogativa dos professores com doutorado.

Por outro lado, quando consideramos o tempo despendido com ensino, vimos que ele é menor no Contexto semi-acadêmico. De maneira geral, seus professores tendem a gastar menos tempo em sala de aula que os professores atuando em outros contextos. Nessa análise, o Contexto semi-corporativo aparece como aquele que é mais sistematicamente orientado para o ensino: seus professores são, proporcionalmente, os que mais tempo gastam com ensino, embora sua carga-horária semanal seja menor do que aquela que, em média, associa-se aos professores no Contexto semi-empresarial.

⁵⁴ Em entrevista concedida em junho desse ano, o Reitor da Universidade Capital (bairro da Móoca, São Paulo), por exemplo, declarou que o ponto forte de seu estabelecimento era a formação de um perfil profissional adequado às necessidades do mercado de trabalho. (entrevista concedida a Alexandre Buccini, aluno do Curso de Ciências Sociais, USP). Essa perspectiva foi reiterada pelo Reitor da UNIFEC, de São Bernardo, em entrevista concedida a Denilde Silva de Oliveira (também aluna do curso de Ciências Sociais, USP). Essas entrevistas faziam parte das atividades programadas no curso "Temas de Análise de Políticas Públicas: o ensino superior brasileiro numa perspectiva comparada" por mim ministrado no Departamento de Ciência Política da USP, no primeiro semestre de 1995).

É também no Contexto semi-corporativo que a titulação produz diferenças significativas no envolvimento do professor com a atividade didática: ali, os professores com titulação mais baixa são os mais envolvidos com o ensino, seguido dos doutores e, bem atrás, dos livre-docentes e titulares.

Quando abordamos as atividades de extensão, pudemos constatar sua disseminação por todos os contextos institucionais. Aqui, o principal diferencial encontrado é a remuneração ou não dessas atividades. A remuneração dos serviços é mais provável entre os professores que acumulam responsabilidades profissionais também fora do ambiente acadêmico.

Para analisar o perfil desse último grupo de profissionais lançamos mão da classificação proposta por Anton (1994), que diferencia o grau de inserção acadêmica, plena ou marginal, tomando como referência a importância da atividade acadêmica na composição da renda do entrevistado. Como era de se esperar, o Contexto semi-empresarial tende a concentrar profissionais com uma inserção acadêmica marginal.

Porém, o que poderia significar uma desvantagem intransponível, recebe, nesse contexto, uma tradução positiva. Analisando mais de perto a interação entre o Contexto semi-empresarial e os professores com uma inserção acadêmica marginal, verificamos que uma de suas características mais notáveis é justamente sua relativa permeabilidade ao mercado de trabalho extra-acadêmico. O que torna mais fácil para seus professores importar, para o universo de suas responsabilidades acadêmicas, as experiências vividas fora dele. Essa permeabilidade dá origem a um perfil de produção acadêmica desviante, que não está associada à atividade de pesquisa.

Com este capítulo encerramos a primeira parte deste estudo. Na segunda parte concentraremos nossa atenção nas atividades de pesquisa e analisaremos como docência e pesquisa se contrastam nas representações e valores que dão origem às diferentes culturas acadêmicas presentes no interior de nosso sistema de ensino superior.

Referências bibliográficas

Anton, M. G. (1993) "Mexican Academics". Trabalho apresentado no Encontro de Diretores da Pesquisa "International Faculty Survey". Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 7-9 de abril.

Amey, M.J. (1992) "Faculty Recruitment, Promotion, and Tenure". Em Clark, B.R. e Neave, G. (Orgs.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1623-1634.

Ben-David, J. (1977) *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall .

Boyer, E. L.; Altbach, P. G. e Whitelaw, M. J. (1994) *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Campos Coelho, E. (1988) *A Sinecura Acadêmica: A Ética Universitária em Questão*. São Paulo: Editora Vértice.

Chait, R.P. e Ford, A. T. (1982) *Beyond Traditional Tenure*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.

Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press .

Clark, B.R. (1987a) *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Clark, B.R. (1990) "Is California the Model for OECD Futures?" Trabalho apresentado em encontro organizado para discussão de políticas de Ensino Superior da OECD. Center for Studies in Higher Education da Universidade da Califórnia. Berkeley, The Clark Kerr Center, 21-22 de maio de 1990.

Clark, T.N. (1973) *Prophets and Patrons: The French University and the Emergence of the Social Science*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Enders, J. and Teicheler, U. (1994) "Doctoral Staff in German Higher Education: Selected Findings from the German Survey on the Academic Profession", *Higher Education Policy*, 7 (1), pp.31-6.

Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994) *Los Rasgos de La Diversidad: un Estudio sobre los Academicos Mexicanos*. Azcapotzalco: Mexico,DF: Universidad Autónoma Metropolitana .

Eribon, D. (1991) *Michel Foucault (1926-1984)*. Paris: Flammarion.

Etzioni, A. (Org.) (1969) *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nova York: The Free Press; Londres: Collier Macmillan Publishers.

Ferné, G. (1995) "Science & Technology in the New World Order". Em S. Schwartzman (Org.) *Science and Technology in Brazil: A New Policy for a Global World*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora.

Friedberg, E. e Musselin, C. (1987) "The Academic Profession in France". Em B.R. Clark, (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp 93-122.

Green, T. F. (1980) *Predicting the Behavior of the Education System*. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.

Guilhon Albuquerque, J.A. (1989) "La Nature du changement dans les institutions". Em M. Molitor; J. Reny e L.V. Champenhoudt (Orgs.) *Le Mouvement et La Forme*, pp. 171-179.

Gumport, P.J. (1992) "Graduate Education: Comparative Perspectives". Em B.R. Clark and G. Neave (Orgs.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 1117-1127.

Kerr, C. (1982) *The Uses of University* (3^o ed.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Langbein, L.I. e Lichtman, A. J. (1981) *Ecological Inference*. Sage University Paper on Quantitative Applications in the Social Sciences, Vol. 10. Beverly Hills: Sage Publications.

Marx, K. e Engels, F. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Edições Sociais, s/d.

Metzger, W. P. (1987) "The Academic Profession in the United States". Em B.R. Clark (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp. 123-208.

Mommsen, W. J. (1987) "The Academic Profession in Federal Republic of Germany". Em B.R. Clark (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp. 60-92.

Moura Castro, C. de (1985) "O que está acontecendo com a Educação no Brasil". Em E. Bacha e H.S. Klein, *A Transição Incompleta*. São Paulo: Paz e Terra.

Moura Castro, C. de e Soares, G. A. D. (1986) "As Avaliações da CAPES". Em S. Schwartzman e C. Moura Castro, (Orgs.) *Pesquisa Universitária em Questão*. São Paulo: Ícone Editora, pp. 190-224.

Neave, G. (1993) "Séparation de corps: the training of advanced students and the organization of research in France". Em B.R. Clark (Org.) *The Research Foundations of Graduate Education*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

Neave, G. e Rhoades, G. (1987) "The Academic Estates in Western Europe". Em B.R. Clark, (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp. 211-70.

Perkin, H.J. (1987) "The Academic Profession in United Kingdom". Em B.R. Clark, (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp 13-59.

Ruscio, K. P. (1987a) "Many Sectors, Many Professions". Em B.R. Clark, (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, pp 331-68.

Schwartzman, J. (1993) "Universidades Federais no Brasil: Uma Avaliação de suas Trajetórias (Décadas de 70 e 80)", *Documento de Trabalho 4/93*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Schwartzman, J. (1994) "Um sistema de Indicadores para as Universidades Brasileiras", *Documento de Trabalho 5/94*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Schwartzman, S. (1984) "The focus on scientific activity". Em B.R. Clark (Org.), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press

Schwartzman, S. (1991) *A Space for Science: The Development of the Scientific Community in Brazil*. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Schwartzman, S. (1992) "Brazil". Em B.R. Clark, e G. Neave, (Orgs.) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 82-92.

Schwartzman, S. e Balbachevsky, E. (1991) "The Academic Profession in Brazil: an Overview" Em *Higher Education: 12 Nations*. Trabalho apresentado no Primeiro Encontro dos Diretores da Pesquisa Internacional sobre Profissão Acadêmica. The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching. Princeton, NJ, 17-19 de junho.

Schwartzman, S. e Balbachevsky, E. (1993) *Brazilian Faculty Survey: Technical Report*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, mimeo.

Schwartzman, S. e Balbachevsky, E. (1994) Academic Profession in Brazil: An Emerging Profession?, *Documento de Trabalho 2/94*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Schwartzman, S.; Bomeny, H.M.B.; Costa, V.M.R. (1984) *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra e Editora da Universidade de São Paulo.

Shils, E. (1994) "Do We still Need Academic Freedom", *Minerva XXXII* (1), pp.78-79.

Valle Silva, N. do (1990) *Introdução à Análise de Dados Qualitativos*. Rio de Janeiro: Vértice Universitária.