

Atores e estratégias institucionais – a profissão acadêmica no Brasil

DOCUMENTO
DE TRABALHO
2 / 96

Parte II – 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.**

Elizabeth Balbachevsky

PARTE II:
PESQUISA, VALORES E ORIENTAÇÕES

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da
Universidade de São Paulo

Capítulo I

Introdução: Profissional e Contextos Institucionais no Ensino Superior Brasileiro*

Iniciamos a primeira parte deste trabalho com uma tipologia das organizações de ensino superior brasileira. Para construir esta tipologia utilizamos duas dimensões que, combinadas, fornecem um poderoso indicador da autonomia da profissão acadêmica no âmbito das instituições de ensino superior: a estrutura de titulação e a 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* do profissional 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 Thomas F. Green¹. 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 os anos sessenta, consolidou 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 externa². 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.

* Este capítulo é um resumo do Capítulo II da primeira parte deste trabalho (Balbachevsky, 1996). Os leitores que tiveram a oportunidade de ler aquele capítulo podem ignorar este e iniciar a leitura desta parte do trabalho pelo Capítulo II.

¹ Thomas F. 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 (1983).

² Ao contrário da graduação, cuja estrutura curricular mínima é definida pelo Ministério da Educação e do Desporto.

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 Superior (CAPES)³, criou um poderoso mecanismo interno de controle da comunidade de especialistas sobre esses programas.

Todavia, o controle da corporação profissional sobre a hierarquia de titulação termina no doutorado. Os títulos de Livre-Docência 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 *Privatdozent*, 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. 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 doutorado⁴.

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.

Em resumo, 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.

³ 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).

⁴ Sobre o papel da Livre-Docência na estrutura da carreira nas universidades brasileiras, ver Schwartzman, S. 1992.

A outra dimensão que consideramos para construir a tipologia das instituições de ensino superior no Brasil é a **estrutura da carreira**⁵ institucional. Ainda que 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-horista⁶, 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 acadêmicos⁷.

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.

⁵ 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).

⁶ O uso de professores fora dos quadros da carreira da instituição é bastante disseminado em todos os países e, em muitos, uma prática freqüente 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.

⁷ 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.

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 (100%)	(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 (100%)	(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.

Nesta tabela, a variável Contexto Institucional foi definida em nossa 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 Ministério da Cultura e do Desporto (MEC)). Assim, o Contexto I corresponde a instituições com alta proporção de professores trabalhando em Tempo Integral e Doutores (mais de 50% no primeiro indicador, e mais de 32% no segundo indicador). O Contexto II corresponde a instituições com baixa proporção de doutores (32% e menos) e alta proporção de professores com contratos de Tempo Integral (pelo menos 40%). No último dos três contextos estão agrupadas instituições com proporção baixa tanto de doutores e quanto de contratos de Tempo Integral⁸.

Como podemos observar na Tabela 1, 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 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.

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

⁸ 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 Cadastro das Instituições de Ensino Superior do MEC. Para uma discussão mais detalhada dessa tipologia de Instituições ver Schwartzman e Balbachevsky (1991).

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 baixa⁹. 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% 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% e no Contexto III ela é apenas 8%.

Se notarmos que as medidas de RPE variam de 1 a -1 e assumem valor zero quando as duas variáveis são independentes, podemos aquilatar 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 assistentes¹⁰. 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.

⁹ 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, 1990, pp. 68-74.

¹⁰ 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.

Portanto, a simples obtenção do doutorado não é garantia para o acesso à condição de Professor Associado no Contexto I. Calculando a Redução Proporcional no Erro¹¹ 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% **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 têm 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

¹¹. Para o cálculo desse índice, usamos a fórmula:

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

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 da sua composição, cada um dos contextos que discriminamos acima apresenta uma forte variação setorial¹²: 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.

Contextos institucionais e profissão acadêmica

Portanto, podemos classificar nossas instituições de ensino superior levando em conta a maior ou menor independência da carreira institucional com relação à titulação acadêmica. Considerando essas duas dimensões, identificamos três contextos institucionais: no primeiro, a carreira na instituição mantém uma associação absoluta¹³ 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.

Vamos 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.

¹² Burton 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.

¹³ 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).

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, como vimos no Capítulo II da primeira parte desse estudo (Balachevsky, 1996), 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, chamamos esse contexto de **semi-corporativo**.

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, chamamos 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 I da primeira parte deste estudo (Balachevsky, 1996), mas, principalmente, como decorrência de uma definição do estabelecimento como "empresa" prestadora de serviços.

Nesse capítulo, analisamos, outrossim, esses contextos institucionais em função das diferenças que eles criam na organização do trabalho acadêmico, particularmente no que se refere às atividades de docência e extensão. Nesta segunda parte, continuaremos essa análise, estudando como esses contextos diferenciam a atividade de pesquisa que se realiza no interior do sistema de ensino superior brasileiro.

Além disso, examinaremos o impacto dos contextos institucionais nas atitudes e valores e opiniões expressos por seus professores.

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 II

Pesquisa: O Diferencial Mais Importante

Ainda que muito se tenha dito sobre a unidade intrínseca das atividades de ensino e pesquisa e de sua indissolubilidade, a realidade vivida pelos profissionais do ensino superior no Brasil, como também em outros países, tende a indicar o contrário: ultrapassado um certo limiar, a atividade de pesquisa atrita com o ensino, e, mais especificamente, com o ensino de graduação.

Uma das grandes mudanças por que passou o ensino superior neste século foi justamente o modo pelo qual se deu a incorporação da pesquisa e do papel do pesquisador em seu universo. Ao contrário da universidade do século passado, que subordinava todas as atividades relacionadas com a produção do conhecimento ao papel mais abrangente do "professor"; o ensino superior contemporâneo tendeu a elaborar um papel distinto, do "pesquisador", para dar conta da complexidade que as atividades relacionadas com esta última dimensão assumiram à partir da década de quarenta desse século.

Na sua obra clássica *The Uses of University*, Clark Kerr (1962, 1982) sustenta a hipótese de que a ponta mais academicamente orientada do sistema universitário norte-americano passou por uma flexibilização de papéis no pós-guerra. Isso introduziu clivagens importantes na composição do corpo docente dessas universidades. Nas palavras desse autor,

“There seems to be a 'point of no return' after which research, consulting, graduate instruction become so absorbing that faculty efforts can no longer be concentrated on undergraduate instruction as they once were” (p. 65)¹.

Entretanto, a distância entre o pesquisador profissional altamente especializado, orientado por valores cosmopolitas, e o professor completamente absorvido pelo dia-a-dia de seus alunos não permanece no vácuo. Ao contrário, a contra-faceta desse processo é a disseminação da pesquisa em todos os contextos da vida acadêmica. Como observam Friedberg e Musselin, mesmo em um sistema rigidamente diferenciado como o francês, que reconhece inclusive um setor oficialmente dedicado exclusivamente à pesquisa, há uma crescente tendência ao esmaecimento das fronteiras, o que torna a pesquisa uma realidade cotidiana na maioria das instituições (1987, pp. 98-100).

O sistema de ensino superior brasileiro não é imune a nenhuma dessas duas tendências. De um lado, é possível recortar, no interior do corpo docente de nosso sistema de ensino superior um sub-grupo altamente profissionalizado na atividade de pesquisa. Não obstante, podemos reconhecer a presença da atividade de pesquisa em todos os contextos institucionais que estamos analisando.

Em nossos dados temos três tipos de informações pertinentes à questão da profissionalização da pesquisa. Em primeiro lugar, podemos saber se o entrevistado está ou não desenvolvendo alguma pesquisa no momento da entrevista. Em segundo lugar, sabemos se ele recebeu ou não algum apoio financeiro para atividades de pesquisa nos três últimos

¹ Ver Kerr, 1982, pp. 42-45.

anos. Finalmente temos um conjunto de questões que buscam levantar sua produção nos últimos três anos. De todos os itens pesquisados², podemos selecionar um subconjunto de "produtos" dotados de alguma visibilidade e circulação: a autoria de livros especializados, artigos publicados em revista acadêmica ou livro, patentes registradas, trabalhos artísticos apresentados ou produzidos e vídeos produzidos. Na Tabela 2, podemos verificar a associação entre essas três dimensões no universo acadêmico brasileiro.

Tabela 2 - Produção e financiamento de atividades de pesquisas nos últimos três anos e atividade de pesquisa no momento da entrevista

Produção e financiamento nos últimos três anos	Está fazendo pesquisa?		Total (%)
	Sim (%)	Não (%)	
Produção com financiamento	36,1 (10,6)	5,4 (-10,6)	24,7
Financiamento sem produção	9,1 (3,3)	3,4 (-3,3)	7,0
Produção sem financiamento	33,8	26,9	31,2
Sem produção e sem financiamento	20,9 (-13,3)	64,3 (13,3)	13,3
Total (100%)	(592)	(350)	(942)

$$\chi^2=208,99, \text{ g.l.}=3, \text{ sig.}=0,0000$$

Obs: Foram excluídos 47 casos que não responderam a uma ou mais dessas questões. Os números entre parênteses em cada célula correspondem ao resíduo ajustado da célula.

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

A Tabela 2 confirma algumas observações que fizemos acima: em primeiro lugar, os altos valores alcançados pelo resíduo ajustado nos extremos da diagonal principal da tabela indicam que pesquisa, produção e acesso a fontes de apoio à pesquisa são variáveis fortemente associadas no universo acadêmico brasileiro.

Podemos então recortar o conjunto de professores profissionalizados na pesquisa: não apenas estavam fazendo pesquisa no momento da entrevista, mas estiveram ativos nos últimos três anos, recebendo apoio financeiro para suas atividades como pesquisador e apresentaram uma produção acadêmica dotada de alguma visibilidade.

No outro extremo, temos os professores inativos nessa dimensão: não estavam envolvidos em pesquisas no momento da entrevista, não obtiveram suporte para esse tipo de atividade nos últimos três anos e não apresentaram produção acadêmica qualificada no mesmo período.

² O conjunto completo dos itens recobertos por essa questão é o seguinte: autoria de livros científicos, organização de livros científicos, artigos publicados em revistas acadêmicas ou livros, relatórios de pesquisa ou monografias escritas para pesquisas financiadas, trabalhos apresentados em seminários ou congressos, artigos de divulgação, patentes registradas, *software* de domínio público, trabalhos artísticos representados ou expostos e vídeos ou filmes produzidos.

Entre esses dois extremos, conseguimos ainda distinguir dois subconjunto numericamente importantes: professores que não tiveram acesso a fontes de financiamento nos últimos três anos mas que estavam envolvidos com pesquisa e tiveram alguma produção qualificada; e professores que estavam envolvidos em pesquisa sem apoio externo e sem produção nos últimos três anos.

Na bibliografia internacional a atividade de pesquisa tende a ser associada à produção de conhecimento. Pesquisas que não encontram canais para divulgar seus achados são não pesquisas nesse sentido estrito. Em sua clássica análise sobre a atividade de pesquisa no sistema de ensino superior americano, Fulton e Trow (1975) propuseram inclusive que as publicações fossem tomadas como um indicador agregado da participação do corpo docente em pesquisas.

Nossos dados confirmam parcialmente o pressuposto adotado por esses autores. Também em nosso país, a atividade de pesquisa parece ser uma condição quase necessária para que o professor publique. Entretanto, o inverso não é sempre verdadeiro: estar envolvido em uma atividade de pesquisa não significa que o professor dará publicidade a seus trabalhos.

Há um numeroso grupo de docentes cujo envolvimento com pesquisas não redundam em produção. Dos professores que declararam estar trabalhando em uma pesquisa no momento da entrevista, 28,1% não apresentaram nenhuma produção acadêmica qualificada nos últimos três anos. Como então entender essa atividade de pesquisa não orientada para a divulgação? O empenho na carreira acadêmica é uma explicação plausível. Dentre os professores que se enquadravam nesse grupo, 64,3% estavam trabalhando para a obter uma titulação mais alta. Uma outra explicação, que não exclui necessariamente a primeira, é a de que essa atividade de pesquisa esteja a serviço dos interesses didáticos do professor. Como nos alerta Ruscio (1987b), em muitos setores do sistema de ensino superior norte-americano a atividade de pesquisa é encarada como um investimento cujos rendimentos revertem principalmente para o ensino. É provável que isso se aplique a um conjunto não desprezível de professores do ensino superior no Brasil.

As três variáveis que analisamos acima encontram-se fortemente associadas a uma quarta variável: a participação em projetos de pesquisa desenvolvidos em colaboração com pesquisadores de outro país nos três anos anteriores à entrevista. Ao todo, em nossa amostra, 9,4% responderam afirmativamente a essa questão. Dentre estes, 75% haviam obtido apoio para suas pesquisas e tiveram alguma produção no mesmo período.

Com base nesses resultados, construímos uma escala de envolvimento do professor com as atividades de pesquisa, que apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Escala de envolvimento em atividades de pesquisa

Patamares na escala	Total (%)
1. ATIVO COM INSERÇÃO INTERNACIONAL está pesquisando, teve sua produção divulgada, alcançou apoio para suas pesquisas e trabalhou em contato com pesquisadores estrangeiros nos últimos três anos	8,4
2. ATIVO SEM INSERÇÃO INTERNACIONAL está pesquisando, teve sua produção divulgada, alcançou apoio para suas pesquisas mas não trabalhou em contato com pesquisadores estrangeiros nos últimos três anos .	17,1
3. Está pesquisando, teve a sua produção divulgada mas não teve apoio para suas atividades de pesquisa nem trabalhou em contato com pesquisadores estrangeiros nos últimos três anos	21,5
4. Está pesquisando mas não teve a sua produção divulgada, não teve apoio para as suas atividades de pesquisa e não trabalhou em contato com pesquisadores estrangeiros nos últimos três anos	18,4
5. NÃO ATIVO não está pesquisando não teve produção divulgada, não teve apoio para atividades de pesquisa e não trabalhou em contato com pesquisadores estrangeiros nos últimos três anos	34,6
Total de casos (100%)	(942)

Índice de reprodutibilidade: 0,946

Obs: Essa escala não incorpora 47 casos para os quais não temos informação para uma ou mais das questões que a constituem.

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

O índice de reprodutibilidade³ de nossa escala é bastante alto (0,946). Além disso, é preciso ressaltar que a maior parte dos desvios constatados devem-se ao pequeno subconjunto de professores ligados ao Contexto semi-empresarial, cuja produção não está associada à pesquisa (Balbachevsky, 1996). Caso eliminássemos essas entrevistas, o índice de reprodutibilidade de nossa escala subiria para 0,967. Entretanto, optamos por não perder essas entrevistas, agregando-as no extremo não ativo (5) da escala

A própria construção dessa escala é um poderoso indicador da profissionalização da atividade de pesquisa entre nós. Muito provavelmente essa profissionalização resulta do modelo preferencial para o apoio à atividade científica adotado pelas principais agências de fomento no Brasil, que consiste no financiamento de projetos de pesquisa, numa negociação que envolve diretamente o pesquisador e a agência. Nesse modelo, a atividade do pesquisador recebe suporte por tempo limitado, segundo um cronograma mais ou menos estrito e supõe a avaliação dos seus resultados.

³ A técnica que estamos utilizando para a construção dessa escala é a conhecida escala de Guttman. O Índice de Reprodutibilidade que empregamos é uma medida simples da adequação dos itens utilizados na construção dessa escala. Esse índice nos dá qual a chance de podermos prever com acerto as respostas de um entrevistado escolhido ao acaso, a todos os itens incluídos na escala, sabendo-se apenas em que patamar da escala ele foi classificado. No nosso caso, o índice de 0,946 indica que essa chance é de 94,6%. Usualmente, para pesquisas de *survey*, o padrão mínimo aceito é 0,90. Uma descrição bastante acessível dessa técnica está em Buchanan, W. 1974, p. 145-173. Ver também MacIver e Carmines (1981).

Já em 1962, analisando a experiência americana, Kerr (1962, 1982) contrapôs o apoio a projetos de pesquisa, ao outro formato, mais tradicional nos países europeus, onde os recursos destinados à pesquisa são atribuídos às universidades, que, então, os repassam aos laboratórios e grupos de pesquisa. Ainda que no primeiro caso a autonomia da instituição seja menor, Kerr chama a atenção para o fato de que a estratégia de apoiar projetos de pesquisa é mais flexível, mais sensível às qualidades específicas do pesquisador ou grupo de pesquisa, além de providenciar um "inferno" competitivo com muitas conseqüências positivas, entre elas a de manter o pesquisador pesquisando.

Dentro da universidade, diz-nos Kerr,

... "The tendency is to give each faculty member about the same opportunity and once having given it to keep giving it thereafter" ... (1982, p. 59).

Nossos resultados corroboram as observações feitas por Kerr. Mesmo no Brasil, a estratégia de financiar as atividades científicas através de projetos pontuais tem tido mais sucesso do que usualmente se supõe, no sentido de profissionalizar o pesquisador.

Na Tabela 3, podemos verificar o comportamento dessa escala nos contextos institucionais que estamos estudando.

Tabela 3 - Envolvimento com a pesquisa nos contextos institucionais por titulação

Escala de envolvimento com pesquisa	Contexto institucional			Total (%)
	Semi-acadêmico (%)	Semi-corporativo (%)	Semi-empresarial (%)	
Ativo 1	21,6 (7,7)	5,5 (-3,7)	2,9 (-3,2)	8,4
Ativo 2	25,0 (3,4)	18,1	6,8 (-4,1)	17,1
Ativo 3	12,9 (-4,2)	23,1	16,3 (-4,7)	21,5
Ativo 4	12,9 (-3,2)	23,1 (3,6)	16,3	18,4
Não ativo 5	10,9 (-8,2)	31,4	65,3 (10,5)	34,6
Total (100%)	(204)	(531)	(207)	(942)

$$\chi^2 = 175,38 \text{ g.l.} = 6 \text{ sig.} = 0,0000$$

Obs: Os números subscritos, entre parênteses, em cada célula são os resíduos ajustados, quando significativos, das células. Estão excluídas desta tabela as entrevistas que não puderam ser classificadas na escala de envolvimento com a pesquisa.

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

A associação que notamos aqui segue o padrão esperado. Em primeiro lugar, no Contexto semi-acadêmico, ao todo, 46,6% dos professores têm um perfil ativo: pesquisam, publicam e alcançam apoio externo para suas atividades de pesquisa. Desses, 46,3% (21,6%

do total) também desenvolveram atividades de pesquisa em colaboração com professores estrangeiros. Como podemos constatar pelos resíduos ajustados, a internacionalização da atividade de pesquisa está fortemente associada ao Contexto semi-acadêmico.

Já o Contexto semi-corporativo evidencia um perfil de baixa atividade: uma proporção de 23,1% de seus professores encontram-se no penúltimo degrau da escala. São pesquisadores que nos últimos três anos não tiveram nenhuma produção acadêmica qualificada e também não alcançaram nenhum suporte financeiro para suas pesquisas. Outros 31,4% classificaram-se como não ativos. É de se notar, também, a relativa ausência de interação do seu corpo docente com a comunidade científica internacional: apenas 5,5% desses professores realizaram algum projeto de pesquisa nos últimos anos contando com a colaboração de professores no estrangeiro. Por último, o Contexto semi-empresarial pode ser descrito como não ativo. Ao todo, 65,2% dos seus profissionais não tiveram atividade de pesquisa nos últimos três anos.

Podemos avaliar melhor esses resultados quando comparamos a distribuição dessas respostas em cada contexto mantendo fixa a titulação, como vemos na Tabela 4.

Tabela 4 - Envolvimento com pesquisa por titulação e contexto institucional

Pata- mares da escala	Até Mestres (%)				Doutores (%)				Livre-Docentes e Titulares (%)			
	A	C	E	Total	A	C	E	Total	A	C	E	Total
Ativo 1	10,8 (4,2)	1,3 (-3,1)	3,4	3,0	25,3	21,4	0,0	22,4	35,1 (3,2)	6,9 (-2,3)	0,0	20,5
2	21,6 (2,8)	12,8	5,6 (-3,0)	11,8	28,6	37,9	42,9	33,8	24,3	20,7	11,1	21,3
3	32,4 (3,2)	20,7	8,4 (-4,1)	18,7	33,0	21,4	28,6	26,9	29,7	37,9	11,1	30,7
4	17,6	25,3 (2,7)	15,7	21,8	6,6	14,6	28,6	11,4	5,4	10,0	0,0	6,7
Não ativo 5	17,6 (-5,0)	39,9 (-3,1)	66,9 (7,0)	44,8	6,6	4,9	0,0	5,5	5,4 (-3,3)	24,1	77,8 (4,4)	21,3
Total	(74)	(391)	(178)	(643)	(91)	(103)	(7)	(199)	(37)	(29)	(9)	(75)

$\chi^2= 89,3$, g.l.=8, sig. = 0.0000

$\chi^2= 11,0$, g.l.=8, sig.=0,20

$\chi^2= 29,98$, g.l.=8, sig. =0.0002

A=Acadêmico; C=Corporativo; E=Empresarial.

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

Como podemos verificar, a titulação especifica o impacto do Contexto Institucional na atividade de pesquisa: entre os doutores, ele, rigorosamente, não faz diferença. Qualquer que seja o Contexto Institucional onde trabalham, esses profissionais tendem a se concentrar no topo da escala: 56,2% são ativos, sendo que 22,4% conseguem internacionalizar sua atividade de pesquisa. Simetricamente, a participação dos professores com doutorado na composição do grupo inativo é residual: apenas 5,5% dos doutores estão dentro dessa categoria.

Já entre os profissionais de menor titulação, o peso da instituição se impõe com força: no Contexto semi-acadêmico, 32,4% desses professores ocupam as duas posições mais altas de nossa escala, sendo que 10,8% trabalharam em contato com pesquisadores de outros países nos últimos três anos.

No Contexto semi-corporativo a porcentagem de professores com titulação até mestrado classificados como ativos cai para 14,1% e apenas 1,3% tiveram ao menos uma experiência de pesquisa internacional nos últimos três anos. Pela análise dos resíduos ajustados, vemos que a posição típica desses professores é a 4. Embora eles se envolvam com pesquisa, dificilmente ela redundará em resultados com visibilidade externa. Ao todo, 25,3% estão nesse patamar, e outros 39,9% foram classificados como inativos. Nesse nível de titulação, o Contexto semi-empresarial se associa com a posição de inativo. Ao todo, 67,6% dos seus professores com titulação de Mestre e menos são inativos.

Quando consideramos os Livre-Docentes e Titulares, vemos que no Contexto semi-acadêmico a sua distribuição é rigorosamente a mesma que aquela que observamos para os Professores-Doutores. A maioria deles (59,4%) concentra-se no extremo mais ativo, sendo que 35,1% conseguem internacionalizar sua atividade de pesquisa. Por outro lado, apenas 5,4% permanecem completamente alheios à pesquisa.

Como era de se esperar, no Contexto semi-empresarial a grande maioria dos Livre-Docentes e Titulares não realiza pesquisas (77,8%). Entretanto, a situação no Contexto semi-corporativo também deixa a desejar: apenas 27,6% dos professores ocupando o topo da carreira das suas instituições estão na extremidade mais ativa (Patamares 1 e 2). Chama também a atenção o fato de que apenas 6,9% estejam no primeiro patamar da escala, tendo evidenciado alguma experiência em desenvolver pesquisas em colaboração com parceiros estrangeiros. Há ainda outros 37,9% que pesquisam e publicam mas não alcançam sucesso em financiar suas pesquisas, e, finalmente, 34,4% que, ou não fazem pesquisa, ou o fazem sem contar com recursos externos e sem dar publicidade a seus resultados.

Institucionalização e organização da atividade de pesquisa

Dois aspectos distintos devem ser considerados no que concerne à institucionalização do processo de pesquisa. Em primeiro lugar, é preciso verificar em que medida as instituições abrem espaço para que a atividade de pesquisa se organize no seu interior. Aqui, é preciso distinguir os Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo, de um lado, onde as práticas de pesquisa estão efetivamente institucionalizadas, e, de outro, o Contexto semi-empresarial, que oferece um meio pouco permeável à pesquisa.

De fato, quando indagamos onde realizavam suas pesquisas, 94,4% dos pesquisadores no Contexto semi-acadêmico responderam realizar pesquisas na instituição por onde eles estavam sendo entrevistados. No Contexto semi-corporativo, essa porcentagem é igualmente alta: 92,2%. No Contexto semi-empresarial apenas 28,4% dos pesquisadores deram essa resposta.

Isso não significa, necessariamente, que para esses últimos sua condição de pesquisador não tenha conseqüências para o ensino que ministram nas instituições do Contexto semi-empresarial. Mas quer dizer, sim, que essas instituições são menos receptivas

às exigências que a atividade de pesquisa cria, no que diz respeito à organização do espaço e do cotidiano.

O outro aspecto a considerar é a maneira como os pesquisadores se organizam para realizar a pesquisa. Antes de mais nada ela pode ser feita em bases individuais ou coletivas. Nesse último grupo, podemos ainda distinguir duas situações: o grupo de pesquisa pode se organizar hierarquicamente, quando identificamos um ou mais diretores, formalmente responsáveis pela condução do projeto, e os seus assistentes, que participam do projeto coletivo sob a orientação do(s) diretor(es). Mas um grupo de pesquisa pode também funcionar em bases não hierárquicas, quando cada pesquisador é integralmente responsável pela sua parte no projeto comum.

Dessa forma, podemos distinguir pelo menos quatro "papéis" dentro dos quais o pesquisador trabalha: a. o **pesquisador individual**, que trabalha isoladamente, b. o **pesquisador-assistente**, que desenvolve a sua atividade de pesquisa enquadrada por um projeto coletivo, mas cuja participação nesse projeto segue a orientação de um diretor. c. O **diretor de pesquisa**, que assume (isoladamente ou não) as responsabilidades pela condução do projeto de pesquisa, e, finalmente, d. o **pesquisador associado**, que participa de pesquisas coletivas sem direção formalmente definida, responsabilizando-se integralmente pela parte do projeto que lhe cabe.

Em nosso questionário podemos reconstituir em qual desses papéis o pesquisador realiza preferencialmente sua atividade de pesquisa. Naturalmente, um mesmo pesquisador pode realizar mais de uma pesquisa, em diferentes papéis. Por esse motivo, ao trabalharmos essas informações, construímos nossa classificação tomando por base a informação menos freqüente. Isto é, considerando todas as informações dadas pelos entrevistados, classificamos como pesquisadores individuais os pesquisadores que declararam que nenhuma de suas atividades de pesquisa na ocasião da entrevista contavam com a participação de colaboradores. Foram computados como assistentes os professores que declararam participar de um ou mais projetos de pesquisa coletivos, mas sempre nessa condição. De outro lado, todos os professores que declararam ter a (ou participar da) responsabilidade de dirigir um projeto de pesquisa foram classificados como diretores de Projeto. Finalmente, os pesquisadores que declararam que sua participação em projetos coletivos dava-se **apenas** em equipes sem direção formalmente definida, foram classificados como pesquisadores associados.

Na Tabela 5, podemos observar a interação entre esses papéis e titulação nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo.

Tabela 5 - Papéis assumidos pelos pesquisadores e titulação por contexto institucional

Contexto semi-acadêmico

Titulação	Diretor %	Assistente %	Associado %	Individual %	Total %
Até Mestre	19,5 (-3,4)	61,9 (3,1)	30,6	46,2	32,6
Doutores	48,8	33,3	63,9 (2,2)	38,5	47,8
Livre-Docentes e Titulares	31,7 (3,7)	4,8	5,6	15,4	19,7
Total (100%)	(82)	(21)	(36)	(39)	(178)

$\chi^2=28,11$, g.l.=6, sig.=0,0000

Contexto semi-corporativo

Até mestre	53,8 (-4,8)	80,4 (2,3)	74,3	79,1	66,9
Doutores	38,8 (4,4)	16,1	22,9	13,4 (-2,8)	27,2
Livre-Docentes e Titulares	7,5	3,6	2,9	7,5	5,9
Total (100%)	(160)	(56)	(70)	(67)	(353)

$\chi^2=25,83$, g.l.=6, sig.=0,0002

Obs: os números subscritos são os resíduos ajustados significantes de cada tabela. Estão excluídos da tabela todos os entrevistados que não estavam engajados em pesquisa por ocasião da entrevista e os que não foram classificados em um dos papéis por falta de informação.

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

Na Tabela 5 podemos observar as semelhanças e diferenças na organização da pesquisa nos dois contextos que estamos considerando. A maior semelhança está na forte associação entre o papel de assistente e a titulação inferior ao doutorado. No Contexto semi-acadêmico, 61,9% dos assistentes de pesquisa têm titulação igual ou inferior ao mestrado. No Contexto semi-corporativo, essa proporção é de 80,4%. A condição de assistente nesse último contexto, é quase que integralmente ocupada por professores de menor titulação⁴. No Contexto semi-acadêmico, encontramos também uma proporção não negligenciável de pesquisadores assistentes com título de Doutor: ali 33,3% dos assistentes são doutores.

A maior diferença na organização da pesquisa nos dois contextos institucionais diz respeito à participação dos profissionais de maior titulação. No Contexto semi-acadêmico os papéis de diretor de pesquisa e pesquisador associados são fortemente dependentes da titulação. Ao todo, 80,5% dos profissionais envolvidos com a direção de projetos de pesquisa

⁴ Não surpreende o fato de encontramos um número menor de assistentes do que de diretores e associados. Uma vez que a pesquisa na universidade brasileira usualmente se desenvolve junto aos programas de pós-graduação, é provável que um bom número dos assistentes de pesquisa sejam alunos de pós-graduação. Nessa condição, eles não fazem parte de nosso universo. Sobre a relação entre pesquisa e pós-graduação no Brasil, ver Durham e Gusso (1991). A relação entre pós-graduação e pesquisa, numa perspectiva comparada, pode ser vista em Clark (1993).

são ou doutores ou Livre-Docentes e Titulares. A análise do resíduo ajustado nos mostra inclusive que há uma forte associação entre esse papel e o grupo de professores de maior titulação (Livre-Docentes e Titulares). Ademais, 69,9% dos pesquisadores associados são, no mínimo, doutores.

O único papel que conta com uma forte participação de pesquisadores de menor titulação, além da posição de assistente, é o de pesquisador individual (46,2% desses pesquisadores tem titulação de Mestre ou menos). Provavelmente, a concentração de professores com menor titulação nessa modalidade de pesquisa está associada à sua participação, como aluno, nos programas de pós-graduação.

Já o Contexto semi-corporativo caracteriza-se por um padrão mais aberto de organização da pesquisa. Nas instituições desse contexto, os papéis de diretor de pesquisa e de pesquisador associado não estão limitados aos professores mais titulados. É verdade que notamos uma associação significativa entre a titulação de Doutor e a condição de diretor de projeto. Ainda assim, a maioria dos pesquisadores que desempenham o papel de diretor de pesquisa, tem titulação de Mestre ou inferior (53,8%). Todos os outros papéis são também desempenhados, majoritariamente, por professores nessa faixa de titulação: entre os pesquisadores associados, 74,3% são profissionais com mestrado ou menos; entre os pesquisadores individuais, 79,1% estão na mesma faixa de titulação. Outra diferença importante está na participação residual dos professores livre-docentes e titulares em todos esses papéis.

Podemos então concluir que, no que se refere à organização do processo de pesquisa, os dois contextos que oferecem melhores condições para a sua institucionalização, seguem padrões bastante distintos. No Contexto semi-acadêmico, essa institucionalização reproduz, dentro da organização da pesquisa, a estrutura hierárquica produzida pela titulação. Isto é, o exercício de papéis de maior autonomia e responsabilidade na atividade de pesquisa depende fortemente da obtenção do título de Doutor, no mínimo.

No Contexto semi-corporativo a atividade de pesquisa organiza-se segundo um padrão mais aberto. Ainda que os professores-doutores sejam, em sua maioria, diretores de projetos de pesquisa, esse papel é exercido também, em grande número, por profissionais de menor titulação. Para todos os demais papéis, a falta de titulação não parece representar um óbice maior para seu desempenho.

Finalmente, a diferença que observamos na intensidade e forma de envolvimento dos Livre-Docentes e Titulares em cada um desses dois contextos apenas reforça a hipótese que apresentamos no início deste trabalho, de que apenas nas instituições que integram o Contexto semi-acadêmico, a Livre-Docência e a titularidade são títulos pós-doutorais.

Profissionalização do pesquisador e institucionalização da pesquisa: um resumo

Nesse capítulo estudamos com detalhes uma das atividades básicas da vida acadêmica: a pesquisa. Um dos principais resultados de nossa análise foi a produção de uma escala de envolvimento do professor com essa atividade. Essa escala é reveladora em muitos sentidos. Em primeiro lugar, ela permite-nos apreender em que direção avança a profissionalização do papel do pesquisador no ensino superior brasileiro. Em segundo lugar, com ela podemos captar o impacto dos diferentes contextos institucionais nesse processo.

O contexto que mais oportunidades abre para a profissionalização da atividade de pesquisa é, sem dúvida, o Contexto semi-acadêmico. Esta conclusão não decorre da simples constatação de que é nesse contexto que se concentra a maior proporção de pesquisadores. O fato mais importante é que apenas aqui o desempenho dessa atividade é universalizado, inclusive para os professores de menor titulação.

Nos demais contextos, e mais fortemente no Contexto semi-corporativo, o envolvimento com pesquisa está fortemente associado à obtenção do título de Doutor. O envolvimento ativo dos professores-doutores com a pesquisa introduz um diferencial relevante no perfil desses profissionais dentro das instituições que compõem o Contexto semi-corporativo.

A escala evidencia também a ordem e a força dos principais obstáculos que se colocam no caminho da plena incorporação da pesquisa no ensino superior brasileiro. Ao todo, 67,4% dos professores do ensino superior brasileiro trabalham em algum tipo de pesquisa. Desses, 71,9% apresentam alguma produção acadêmica. Dentre todos os que pesquisam e publicam, 54,2% conseguem algum apoio financeiro para suas pesquisas. E, finalmente, apenas 32,9% desses pesquisadores ativos desenvolvem pesquisas dentro de redes internacionais.

Como vemos, ao contrário do que usualmente se supõe, a publicação não é o passo mais difícil. Os principais desafios são o acesso ao financiamento e a inserção na comunidade internacional.

O primeiro desses desafios é consequência da estratégia meritocrática adotada pela maioria das agências de fomento à pesquisa no Brasil. Em que pese as críticas que podem ser formuladas a essas agências, sua orientação no sentido de apoiar projetos específicos e por tempo limitado, conseguiu garantir que o dinheiro investido em Ciência encontre alguma garantia de retorno.

Entretanto, uma das grandes questões que se colocam para a comunidade científica brasileira na virada do século é a sua inserção na comunidade acadêmica internacional⁵. Num mundo onde os processos econômicos e sociais transnacionalizam-se a passos gigantescos, o isolamento com que se debatem nossos acadêmicos pode ter consequências profundamente

⁵ A fraca integração da comunidade científica brasileira com relação à comunidade internacional é também uma conclusão de Thomas Schott em um artigo recente (1995).

nefastas, tornando a comunidade nacional rapidamente supérflua sob todos os pontos de vista⁶.

Finalmente, quando consideramos o processo de institucionalização da pesquisa em cada Contexto Institucional, constatamos, de um lado, que a prática de pesquisa encontra espaço no cotidiano da instituição apenas dentro dos Contextos semi-corporativo e semi-acadêmico. No Contexto semi-empresarial, não apenas é uma pequena minoria que tem qualquer envolvimento com a atividade de pesquisa mas, além disso, quem o tem, tende a realizar suas pesquisas fora do estabelecimento de ensino superior onde ele foi entrevistado.

Por outro lado, existe uma diferença básica no padrão de organização da atividade científica nos Contextos semi-corporativo e semi-acadêmico: nesse último, a pesquisa incorpora-se integralmente ao ambiente institucional e reproduz, na sua organização, a estrutura hierárquica produzida pela instituição, a qual, como vimos, sobrepõe-se àquela produzida pela comunidade acadêmica.

No Contexto semi-corporativo encontramos um padrão mais aberto de organização da pesquisa. Ainda que aqui, confirmando o que havíamos observado anteriormente, os pesquisadores com título de Doutor encontrem condições para se organizar em grupos de pesquisa, assumindo preferencialmente os papéis de diretor de projeto e pesquisador associado, esses papéis são também desempenhados, e majoritariamente, por professores com titulação menor. Como discutiremos no próximo capítulo, a atividade de pesquisa no Contexto semi-corporativo caracteriza-se por configurar "ilhas de competência"⁷, com baixo grau de institucionalização, que sobrevivem num ambiente institucional consideravelmente mais hostil do que aquele encontrado pelos pesquisadores no Contexto semi-acadêmico.

⁶ Um bom apanhado sobre as questões envolvidas nessa perspectiva pode ser encontrado no livro *Science and Technology in Brazil: a New Policy for a Global World* organizado por S. Schwartzman (1995).

⁷ A expressão "ilhas de competência" foi utilizada por Oliveira (1984) para descrever a organização da comunidade científica no interior do ensino superior brasileiro contemporâneo.

Capítulo III

Docência e Pesquisa: Elementos Centrais da Cultura Acadêmica

Nos capítulos anteriores analisamos detidamente de que maneira os profissionais do ensino superior brasileiro organizam seu cotidiano em cada Contexto Institucional. Pudemos então verificar que o padrão de interação entre a estrutura da carreira e a titulação, que tomamos como base para construir nossa tipologia de contextos institucionais, espelha estratégias organizacionais diferenciadas que, por sua vez têm conseqüências importantes para a organização do trabalho em cada instituição.

Como afirmamos na primeira parte deste trabalho (Balbachevsky, 1996), um dos maiores paradoxos vivido pelo nosso sistema de ensino superior está justamente na distância entre a diversidade real e a unidade suposta pela retórica dominante e imposta pela legislação. Desde os anos 30, toda a legislação e todo o debate sobre o ensino superior no Brasil foram marcados pela figura mítica da unidade intrínseca e indissolúvel entre o ensino e a pesquisa. A reforma de 1968, ao mesmo tempo que ampliou as alternativas de expansão do sistema, entronizou um modelo muito específico de universidade, aquele da universidade norte-americana de pesquisa (*research university*¹), como sendo a única alternativa possível para o desenvolvimento do ensino superior entre nós.

Curiosamente, esse modelo foi incorporado sem maiores considerações também na retórica da oposição, de tal forma que, até bem pouco tempo atrás, levantar dúvidas sobre a operacionalidade de um sistema de ensino superior de massa, organizado segundo esses ditames era quase uma heresia tanto diante das autoridades públicas como aos olhos dos que a ela se opunham.

Na legislação básica persiste, ainda, a idéia de que o ensino superior só pode se organizar apoiando-se no tripé "mágico" do ensino, da pesquisa e da extensão. Fora desse ideal, estaríamos diante de anomalias que necessitam supervisão e acompanhamento constantes.

¹ Para visualizar o elitismo implícito neste modelo, basta lembrar que das 3.389 instituições de ensino superior reconhecidas nos Estados Unidos, apenas 104 (3,1%) foram classificadas como "research university" pela Fundação Carnegie, em 1987. Para maiores informações, ver Carnegie Foundation, *A Classification of Institutions of Higher Education* (1987).

A despeito da força desse discurso, o fato é que a incorporação da pesquisa no meio acadêmico não é apenas recente no mundo inteiro. Ela é difícil e, na maior parte das experiências nacionais, tende a realizar-se apenas em grupos muito restritos de instituições². Mais importante ainda, a produção científica, é uma, dentre muitas outras funções, do ensino superior contemporâneo. No início da década de sessenta, Kerr (1962, 1982)³ já chamava-nos a atenção para o fato de que a expansão sem precedentes da "indústria do conhecimento" nas sociedades pós-industriais, promoveu um desdobramento dos papéis e funções do ensino superior naquelas sociedades. Embora o conhecimento continue a ser a matéria-prima de todas essas atividades, a produção de **novos** conhecimentos é apenas uma dessas funções, e nem sempre a de maior visibilidade ou importância para cada instituição isoladamente.

Schwartzman (1984) e, antes dele, Ben-David (1977), apresentam uma explicação para a força persuasiva do argumento que faz da pesquisa o alicerce único do ensino superior: é que a produção do conhecimento, e sua tradução contemporânea, a pesquisa científica, representa um poderoso mecanismo de legitimação social desse sistema.

A centralidade da docência

A heterogeneidade do nosso sistema de ensino superior é percebida pelos professores que atuam em cada um dos seus contextos institucionais. A despeito do papel central ocupado pela pesquisa no discurso oficial e oposicionista, boa parte desses profissionais são sensíveis aos imperativos da instituição acadêmica a que se vinculam. Na Tabela 6, que apresentamos a seguir, podemos verificar como reagem nossos professores quando são solicitados a responder se preferem a pesquisa ou o ensino.

Como podemos ver na Tabela 6, em que pese a retórica oficial, uma grande proporção de nossos professores sente-se bem exatamente no papel que lhes reservam as nossas instituições de ensino superior: como professores. Para esses docentes, a atividade didática condiciona fortemente todos os seus outros interesses acadêmicos: ao todo, 20,4% têm sua atenção profissional concentrada exclusivamente no ensino, enquanto outros 41,7%, embora reconheçam algum interesse pela pesquisa, declararam que o ensino ainda é a sua principal motivação profissional. No outro extremo, apenas 2,5% de nossos entrevistados consideram a pesquisa como o seu objetivo acadêmico primordial e outros 35,4% declaram interesse pelas duas atividades, dando preferência para a pesquisa.

Quando controlamos a distribuição dessas respostas pelo Contexto Institucional podemos observar o impacto do contexto sobre a motivação básica dos

² Um curioso padrão desviante dessa regra é representado pelo sistema de ensino superior de Israel, onde o modelo de universidade de pesquisa foi de fato realizado em todo o sistema de ensino superior. Entretanto é preciso ressaltar uma característica importante da política de ciência e tecnologia adotada pelo Estado de Israel e suas instituições acadêmicas: desde o início, o conhecimento foi tratado como uma *commodity*, que deveria ser produzido num mercado transnacional para pesquisa, mediante a obtenção de apoios, contratos e financiamentos locais e internacionais. Isso significa que para a economia israelense a produção de conhecimento assumia as características de uma indústria de exportação, utilizando-se de recursos altamente internacionalizados. Sobre essa questão, ver Schott (1995) pp. 235-236. Sobre a profissão acadêmica em Israel, ver também Chen, Gottlieb e Yakir (1993). Outros países que produziram sistemas de ensino superior igualmente homogêneos e baseados em altos padrões de desempenho acadêmico são, por exemplo, a Suécia e a Holanda. Aparentemente, tais sistemas são mais viáveis em países pequenos e com uma forte demanda tecnológica interna.

³ Ver Kerr (1982), Cap. 1 *The Idea of a Multiversity*.

professores. No Contexto semi-acadêmico: proporção de professores que se interessam exclusivamente pelo ensino cai para 10,9%, ao passo que a proporção de professores que concentram seus interesses apenas na pesquisa sobe para 6,0%. Entre esses dois extremos, 34,3% dos professores disseram interessar-se pelas duas atividades, mas preferem o ensino e outros 48,8% dão mais atenção para a pesquisa. Agregando essas respostas, verificamos que no Contexto semi-acadêmico, a maioria absoluta (54,8%) dos professores tem sua atenção orientada principalmente para a atividade de pesquisa. Nos dois outros contextos o ensino, e não a pesquisa, é a motivação profissional dominante.

**Tabela 6 - Qual a atividade que concentra os interesses dos professores:
Ensino ou pesquisa por contexto institucional**

Interesse pessoal	Contexto institucional			Total (%)
	Semi-acadêmico	Semi-corporativo	Semi-empresarial	
Prioritariamente no ensino	10,9 (-3,7)	21,9	25,3	20,4
Ensino e pesquisa, mas prefere ensino	34,3 (-2,4)	42,0	47,6	41,7
Ensino e pesquisa, mas prefere pesquisa	48,8 (4,4)	34,4	25,8 (-3,4)	35,4
Prioritariamente pesquisa	6,0 (3,6)	1,7	1,3	2,5
Total (100%)	(201)	(540)	(225)	(966)

$$\chi^2 = 45,17, \text{ g.l.} = 6, \text{ sig.} = 0,0000$$

Obs. Estão excluídos dessa tabela 23 professores que não responderam a essa pergunta. Os números entre parênteses, dentro das células, são os resíduos ajustados significantes (0,05).

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

A titulação não introduz variações significativas na distribuição dessas respostas nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial⁴. Entretanto, no Contexto semi-corporativo essa variável produz uma diferença significativa, como vemos na Tabela 7.

No Contexto semi-corporativo, apenas 4,8% dos doutores declararam ser o ensino a sua única motivação. Entre os profissionais de menor titulação, a proporção dos que deram essa resposta sobe para 26,2%. Nesse último grupo, outros 48,1% declaram que seu interesse estava voltado prioritariamente para o ensino, enquanto que apenas 23,8% dos doutores deram essa última resposta.

Por outro lado, 64,8% dos doutores declararam que a pesquisa é a sua atividade preferida e outros 6,7% consideram que a pesquisa é a sua única motivação acadêmica. Entre os profissionais com titulação até mestrado essa porcentagem dos que preferem a pesquisa cai

⁴ Nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial, o controle da distribuição dessas respostas por titulação (até Mestre, Doutores e Livre-Docente/Titulares) produziu χ^2 , respectivamente de 7,16 e 11,41 (6 graus de liberdade) com significância, na mesma ordem, de 0,306 e 0,076. No Contexto semi-empresarial, a análise do resíduo ajustado permitiu-nos observar apenas uma relação significativa: os professores Livre-Docentes/Titulares estão majoritariamente orientados única e exclusivamente para a atividade de ensino (61,5% deram essa resposta, produzindo um resíduo de valor 3,0).

para 25,2%, e tão somente 0,5% desses professores indicaram ter interesse exclusivamente na pesquisa.

Tabela 7 - Interesse por ensino e/ou pesquisa no Contexto semi-corporativo, por titulação

Interesse pessoal	Titulação (%)			Total (%)
	Até Mestre	Doutor	Livre-Docente e Titular	
Prioritariamente no ensino	26,2 (4,0)	4,8 (-4,8)	27,6	22,0
Ensino e pesquisa, mas prefere o ensino	48,1 (4,9)	23,8 (-4,2)	24,1	42,0
Ensino e pesquisa, mas prefere a pesquisa	25,2 (-3,7)	64,8 (4,4)	48,3	34,3
Prioritariamente na pesquisa	0,5 (-3,7)	6,7 (4,4)	0,0	1,7
TOTAL (100%)	(397)	(105)	(29)	(531)

$$\chi^2=90,57 \text{ g.l.}=6 \text{ sig.}=0,0000$$

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

Vemos então que a titulação dá origem a uma clivagem básica no ambiente das instituições que integram o Contexto semi-corporativo: enquanto os doutores estão fortemente motivados para a atividade de pesquisa, os profissionais de titulação mais baixa são motivados na mesma intensidade para o ensino. Com efeito, o ensino é a motivação básica para 74,3% dos professores com titulação até mestrado. A pesquisa é prioritária para 71,5 dos professores-doutores.

No meio acadêmico brasileiro, a valorização do ensino é acompanhada por uma demanda de que esse seja o principal critério para a avaliação do profissional. Muito provavelmente essa demanda tornou-se aguda nos anos recentes, a medida que ganhou força o debate em torno da avaliação da atividade dos professores de ensino superior. Imprensados pelas condições em que se profissionalizam, francamente adversas a um perfil de pesquisador ativo, e a tônica dominante no discurso, tanto oficial como da oposição, que apenas reconhece os méritos do professor-pesquisador, esses profissionais tendem a rechaçar *in limine* que a pesquisa e a produção científica possam servir como critério para a avaliação e promoção do docente. É o que vemos na Tabela 8.

Na Tabela 8, vemos que há uma forte associação linear entre as respostas a essas duas questões, de modo que quem prefere o ensino tende a considerar que esse deveria ser o principal (senão único) critério para a avaliação, e quem prefere a pesquisa, discorda dessa colocação.

Isso pode ser observado pela distribuição dos resíduos ajustados significativos: eles estão polarizados nos extremos das duas diagonais da tabela. Assim, entre os profissionais que motivam-se apenas pelo ensino, 66,1% concordam com esse critério e apenas 15,3% discordam. Já entre os profissionais fortemente atraídos para a pesquisa, 83,3%

discordam, enquanto apenas 12,5% concordam. Essa polarização permanece nas posições mais intermediárias: entre os professores que preferem o ensino, 58,6% concordam com esse critério e apenas 27,8% discordam; entre os que preferem a pesquisa, 41,7 concordam e 45,0% discordam.

Tabela 8 - Centralidade da atividade didática para a avaliação e inclinação profissional predominante

Centralidade do desempenho didático para avaliação profissional	Inclinação profissional (%)				Total (%)
	Só ensino	Mais ensino	Mais pesquisa	Só pesquisa	
Concorda	66,1 (4,1)	58,6 (2,9)	41,7 (-5,1)	12,5 (-4,0)	53,0
Neutro	18,5	13,6	13,2	4,2	14,2
Discorda	15,3 (-5,7)	27,8 (-2,8)	45,0 (5,9)	83,3 (5,3)	32,8
Total (100%)	(189)	(396)	(333)	(24)	(942)

$$\chi^2=82,89, \text{ g.l.}=6, \text{ sig.}=0,0000$$

Teste Mantel-Haenszel para associação linear: 68,22, g.l.=1, sig:0,000.

Obs: Estão excluídos 47 entrevistados que não responderam a uma dessas questões. Questão: "O desempenho do professor deveria ser o principal critério de promoção nessa instituição".

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

A despeito da força dessa polarização, a titulação e o Contexto Institucional ainda têm impacto independente na percepção que o professor de ensino superior tem da importância do desempenho didático para a sua avaliação. Para captar esse aspecto da questão, criamos uma nova variável na qual juntamos as respostas dadas a essas duas questões.

Para a construção dessa variável, juntamos de um lado quem manifestou preferência pela pesquisa e, de outro, quem manifestou preferência pelo ensino. Na segunda questão, isolamos de um lado aqueles que se opõem à idéia de que a competência didática seja o principal critério para a avaliação do profissional do ensino superior. No outro lado ficaram aqueles que concordam com esse princípio ou são neutros. Em seguida reunimos essas duas informações num único indicador, cujos extremos são as posições congruentes: "prefere o ensino, ensino deve ser central para a avaliação" e "prefere a pesquisa, ensino não deve ser central para a avaliação". As posições intermediárias representam pontos de vista incongruentes: "prefere a pesquisa, mas o ensino deve ser central para a avaliação" e "prefere o ensino, mas o ensino não deve ser central". A distribuição desse indicador, em cada Contexto Institucional, está na Tabela 9.

Na Tabela 9, vemos que o Contexto semi-empresarial apresenta uma realidade bastante homogênea: ali valoriza-se o ensino, e este é considerado a dimensão mais relevante para estabelecer o mérito de um professor. Nesse contexto, 63,1% dos professores preferem o papel de professor e consideram que esse deve ser o critério mais importante para a promoção de um professor em sua instituição. Outros 22,4%, ainda que pessoalmente sintam maior inclinação para a pesquisa, concordam com esse critério.

Tabela 9 - Inclinação profissional dominante e centralidade da atividade didática nos contextos institucionais

Inclinação profissional e centralidade da atividade didática para a avaliação	Contexto institucional (%)			Total (%)
	Semi-acadêmico	Semi-corporativo	Semi-empresarial	
Prefere ensino, ensino é central	31,0 (-5,2)	47,1	63,1 (5,2)	44,7
Prefere pesquisa, mas ensino é central	17,3	19,8	22,4	19,9
Prefere ensino, mas ensino não é central	14,7	16,6	10,3 (-2,1)	14,8
Prefere pesquisa, ensino não é central	37,1 (7,8)	16,6	4,2 (-6,0)	18,0
Total (100%)	(197)	(531)	(214)	(942)

$$\chi^2=90,65, \text{ g.l.}=6, \text{ sig.}=0,0000$$

Obs: Estão excluídos 47 entrevistados que não responderam a uma ou às duas questões que entraram no indicador.

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

No Contexto semi-acadêmico constatamos uma polarização favorável à pesquisa. Ao todo, 37,1% dos seus professores preferem a pesquisa e são contrários à avaliação didática como recurso para a promoção na carreira. Outros 17,3% têm a mesma opinião, mesmo sentindo maior inclinação para a atividade docente. Isso significa que a opinião majoritária (54,4%) nesse contexto é desfavorável ao uso da avaliação do desempenho didático do professor como o principal recurso para a promoção. Entretanto, mesmo nesse contexto que, em nossa análise, tem-se revelado mais hospitaleiro para as atividades de produção do conhecimento, uma proporção não negligenciável de seus profissionais (45,6%) considera que o sucesso como professor deve ser o principal critério para a promoção **em sua instituição**.

A distribuição que observamos no Contexto semi-corporativo é melhor entendida quando controlamos também a titulação do entrevistado, como pode ser visto na Tabela 10.

Como podemos observar, nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial o controle da titulação não introduz variações significativas na distribuição do indicador que criamos a partir das duas questões que estamos estudando.

Ainda assim, a análise dos resíduos ajustados mostra que no Contexto semi-acadêmico há uma associação positiva fraca, mas significativa, entre a posição congruente e favorável ao ensino (prefere ensino e este deve ser o critério central da avaliação) e os professores com titulação menor que o doutorado. Simetricamente, há uma associação negativa fraca mas também significativa entre tais profissionais e a posição congruente e favorável à pesquisa (prefere a pesquisa e o ensino não deve ser o critério decisivo para fins de promoção).

Tabela 10 - Inclinação profissional dominante e centralidade da atividade didática por titulação e contexto institucional

Contexto semi-acadêmico

Inclinação profissional e centralidade da atividade didática para a avaliação	Titulação (%)			Total (%)
	Até Mestres	Doutores	Livre-Docentes e Titulares	
Prefere ensino, ensino é central	40,5 (2,3)	24,1	26,5	30,8
Prefere pesquisa, mas ensino é central	20,3	14,9	14,7	16,9
Prefere ensino, mas ensino não é central	14,9	16,1	11,8	14,9
Prefere pesquisa, ensino não é central	24,3 (-3,0)	44,8	47,1	37,4
Total (100%)	(74)	(87)	(34)	(195)

$$\chi^2=10,35 \text{ g.l.}=6, \text{ sig.}=0,111$$

Contexto semi-corporativo

Prefere ensino, ensino é central	55,0 (6,2)	17,5 (-6,7)	46,4	47,1
Prefere pesquisa, mas ensino é central	14,6 (-4,9)	34,1 (4,1)	35,7 (2,2)	19,5
Prefere ensino, mas ensino não é central	18,9 (2,4)	10,7	7,1	16,7
Prefere pesquisa, ensino não é central	11,5 (-5,5)	37,9 (6,4)	10,7	16,7
Total (100%)	(391)	(103)	(28)	(522)

$$\chi^2=83,55, \text{ g.l.}=6 \text{ sig.}=0,0000$$

Contexto semi-empresarial

Prefere ensino, ensino é central	61,4	57,1	90,9	62,9
Prefere pesquisa, mas ensino é central	23,4	14,3	9,1	22,3
Prefere ensino, mas ensino não é central	11,4	14,3	0,0	10,9
Prefere pesquisa, ensino não é central	3,8	14,3	0,0	4,0
Total (100%)	(184)	(7)	(11)	(202)

$$\chi^2=6,28, \text{ g.l.}=6, \text{ sig.}=0,392$$

Obs. Estão excluídos desta tabela 70 entrevistados que não responderam a uma ou às duas questões ou para os quais não se sabe a titulação.

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

A distribuição do indicador da centralidade do ensino no Contexto semi-corporativo obedece a um padrão mais complexo. Antes de mais nada, podemos mais uma vez observar aqui a clivagem que vimos acima. Uma proporção significativa (37,9%) dos professores-doutores tende a valorizar a pesquisa e a considerar que o ensino não deve ser central para a avaliação. Já a maioria dos professores de menor titulação (55,0%) concentra

sua atenção no ensino ao mesmo tempo que o valoriza como sendo a melhor medida para a avaliação de seu desempenho.

Entretanto, o peso da estratégia institucional faz sentir-se também entre os professores-doutores no Contexto semi-corporativo: uma proporção significativa (34,0%) desses profissionais reconhece que a atividade docente deve ser central para os critérios de promoção na sua instituição, mesmo que pessoalmente valorize mais a atividade de pesquisa.

A valorização da pesquisa na instituição

Uma questão que emerge desta análise diz respeito ao grau de exigência que os diferentes contextos institucionais criam para o desempenho de seus profissionais na atividade de pesquisa. Em nosso questionário encontramos quatro afirmações, para as quais o entrevistado devia expressar sua concordância ou discordância, que estão substancialmente associadas entre si e que se referem precisamente a essa dimensão. São elas:

P50A - "Ter realizado pesquisas relevantes é importante para a avaliação dos professores nesta instituição."

P50B - "Em meu departamento é difícil alcançar a estabilidade sem publicar nada."

P50G - "Minha posição acadêmica nesta instituição cria a expectativa de que eu realize pesquisa continuamente."

P50H - "Nessa instituição, os contatos internacionais de um pesquisador são importantes para a sua avaliação."

Como podemos ver no Quadro 2, a correlação entre essas três variáveis é significativa e forte.

Quadro 2 - Correlação entre as variáveis que medem a exigência da instituição sobre a atividade de pesquisa e publicação do professor

Correlações	P50B	P50G	P50H
P50A	.3082**	.3788**	.3850**
P50B		.3784**	.4257**
P50G			.4947**

Número de casos: 947 ** :sig.=0.001

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

Com base nesses resultados, decidimos produzir uma escala para medir a percepção que o entrevistado tem das exigências que o ambiente institucional faz sobre a sua atividade de pesquisa e publicação. Na produção dessa escala agregamos, de um lado, as respostas que concordavam (totalmente ou em parte) com cada uma dessas afirmações, e, de outro, as respostas neutras ou que delas discordavam em parte ou totalmente. O procedimento

para a construção da escala é o mesmo adotado para a escala que mede a profissionalização na pesquisa, no capítulo anterior. Isto é, o modelo proposto por Guttman (1974)⁵.

A escala que construímos tem cinco pontos, que podem ser visualizados no Quadro 3.

Quadro 3 - Escala de exigências do ambiente institucional sobre a atividade de pesquisa e publicação

Posições na escala	Concorda			
	P50A	P50G	P50H	P50B
1	x	x	x	x
2	x	x	x	-
3	x	x	-	-
4	x	-	-	-
5	-	-	-	-

Índice de Reprodutibilidade da escala: 0,925

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

Nessa escala, os entrevistados que foram classificados na Posição 1 vêm-se trabalhando em um ambiente institucional bastante exigente, pois confirmaram todas essas afirmações.

Na Posição 2 estão os entrevistados que afirmaram que ter realizado pesquisas relevantes é importante para a avaliação dos professores em sua instituição, que sua posição cria expectativa de que ele realize pesquisas continuamente e que os contatos internacionais são importantes para a sua avaliação. A única afirmação que discordam é a diz que a falta de publicações é um empecilho para que um professor alcance a estabilidade em sua instituição.

Na Posição 3 localizam-se os professores que consideram que a realização de pesquisas relevantes é importante para a avaliação do professor na instituição, que sua posição cria uma expectativa de que ele realize pesquisas continuamente mas **discordam** que os contatos internacionais sejam importantes para a avaliação dos professores ou que seja difícil obter a estabilidade sem publicar nada.

Na Posição 4 estão os professores que apenas concordam que a realização de pesquisas relevantes é importante para a avaliação dos professores mas discordam de todas as demais questões propostas: para esses profissionais, seu contrato não cria expectativa de que ele se dedique continuamente à pesquisa, os contatos internacionais não são importantes para a avaliação dos professores e a falta de publicações não é um obstáculo para a estabilidade.

Na Posição 5, temos professores que não concordam com nenhuma dessas afirmações. Para esses professores, realizar pesquisas relevantes não tem importância aos olhos da instituição, o seu contrato não cria expectativas de que ele se dedique à pesquisa, os

⁵ Ver também McIver e Carmines (1981).

contatos internacionais não têm relevância para a avaliação de um professor e a falta de publicações não guarda relação com o problema da estabilidade.

O índice de reprodutibilidade de nossa escala é de 0,925, o que significa que ela está dentro dos limites considerados satisfatórios para escalas desse tipo em pesquisas de opinião⁶. O principal foco de erros na escala está associado a alguns professores do Contexto semi-empresarial e outros do Contexto semi-corporativo, que tenderam a dar a resposta "não se aplica" à questão 50B - aquela que se refere à importância das publicações para alcançar a estabilidade - independentemente das respostas dadas às outras questões. Caso optássemos por excluir essas entrevistas da escala, o índice de reprodutibilidade subiria para 0,953, um valor considerado excelente para esse tipo de escala. Entretanto perderíamos 136 casos. Por esse motivo, decidimos incluir essas entrevistas, classificando as respostas "não se aplica" como negativas.

O ordenamento dessa escala é bastante ilustrativo dos padrões de incentivo que o ensino superior no Brasil oferece para a atividade de pesquisa. O seu último patamar (Posição 5) representa uma situação em que o professor não percebe em seu ambiente institucional nenhuma exigência ou incentivo para que ele se envolva em atividades de pesquisa. Aqui, pesquisar é uma questão que se coloca exclusivamente no plano individual e depende apenas do gosto de cada um. Na percepção desses professores, a pesquisa e a publicação de seus resultados não tem reflexos na avaliação que a instituição faz de seu desempenho.

No patamar imediatamente anterior (Posição 4) estão os professores que consideram que, no abstrato, o envolvimento do professor com pesquisas relevantes é (ou pelo menos deveria ser) um dado levado em consideração pela instituição. Entretanto, as respostas negativas para todos os outros itens indicam que, de fato, tais profissionais não encontram em seu entorno institucional maiores incentivos para a sua dedicação à pesquisa.

As Posições 1, 2 e 3 refletem situações onde o entrevistado vê em seu ambiente institucional estímulos concretos para o seu envolvimento em pesquisas. Esses estímulos podem ser percebidos em dois planos: no primeiro plano (Posição 3), a demanda institucional vai no sentido de que o professor incorpore a atividade de pesquisa no seu dia-a-dia. No segundo plano (Posição 2) o entrevistado percebe que a sua inserção na comunidade internacional é também valorizada pela instituição. Finalmente, o degrau mais alto dessa escala (Posição 1) é aquele em que a valorização da atividade de pesquisa assume uma qualidade diferente. Nesse patamar, o próprio futuro do profissional na instituição é percebido como dependente da sua produção como pesquisador. Aqui a pesquisa não é só estimulada, ela é encarada como um mandato da instituição.

Essas posições da escala não resultam de um ponto de vista teórico *a priori*. Elas reproduzem o padrão das associações empíricas que se verificam em nosso universo. É relevante, por exemplo, verificar que tão poucos professores percebam em seu ambiente institucional estímulos para internacionalizar sua atividade de pesquisa. Como podemos ver no Quadro 3, essa questão perde-se logo no terceiro patamar da escala. Essa constatação reforça a observação que fizemos no capítulo anterior, sobre o modelo que presidiu a

⁶ Como já havíamos observado no capítulo anterior, valores do índice de reprodutibilidade iguais ou maiores que 0,90 são considerados satisfatórios para pesquisas tipo *survey*, como a que estamos analisando.

incorporação da atividade de pesquisa no setor público do ensino superior brasileiro a partir da reforma de 1968. Modelo esse que tendeu a valorizar a constituição da comunidade nacional de pesquisadores, deixando para segundo plano a sua inserção na comunidade internacional.

Da mesma maneira, o fato de que apenas uma minoria dos nossos profissionais considere que a falta de publicações diminui as chances de um professor alcançar a estabilidade, espelha a realidade das instituições de ensino superior, tanto no setor público como no privado. Como vimos no Capítulo II da primeira parte deste trabalho (Balbachevsky, 1996), no primeiro contexto predomina a lógica segundo a qual a estabilidade é uma decorrência da condição de servidor público e, por isso, não têm qualquer relação com a avaliação do desempenho profissional. No setor privado, a ausência de políticas institucionais orientadas para criar garantias de estabilidade faz com que essa questão simplesmente não se coloque.

Finalmente, é importante notar que a maior parte dos professores do ensino superior brasileiro, no setor público e privado, não percebem em seu ambiente institucional exigências concretas para se dedicarem à pesquisa, declarando mesmo que seu contrato "não cria a expectativa de que (ele) realize pesquisas continuamente". Esse dado é ilustrativo da precariedade das bases em que se deu a incorporação da comunidade científica no interior do sistema de ensino superior no Brasil: para a maior parte dos professores desse sistema, mesmo os que contam com contratos de "dedicação integral à docência e à pesquisa", a pesquisa decorre exclusivamente do projeto profissional individual.

Na Tabela 11, apresentamos a distribuição dessa escala nos diferentes contextos que estamos analisando.

Tendo em vista os resultados das análises que desenvolvemos até aqui, a distribuição dessa escala em cada Contexto Institucional não apresenta surpresas. De maneira geral, o Contexto semi-acadêmico notabiliza-se por ser majoritariamente percebido como um contexto que incorpora estímulos para que seus professores se dediquem à pesquisa. No total, 69,1% de seus profissionais se distribuem entre as Posições 1 2 e 3. Notamos, ainda, uma concentração significativa de professores no Patamar 1 (37,3%), o que apenas reforça nossa hipótese de que as instituições que compõem esse contexto fazem da atividade de pesquisa um objetivo institucional claramente definido e perceptível para seus professores.

Tabela 11 - Distribuição da escala de exigências do ambiente institucional por contexto

Escala de exigências do ambiente institucional	Contexto institucional (%)			Total (%)
	Semi-acadêmico	Semi-corporativo	Semi-empresarial	
Muito exigente	37,3	7,9	1,4	12,7
1	(11,8)	(-5,1)	(-5,6)	
2	14,4	15,4	3,3	12,5
		(3,1)	(-4,6)	
3	17,4	16,5	4,2	13,9
		(2,6)	(-4,6)	
4	13,4	28,1	29,7	25,3
	(-4,4)	(2,2)		
Sem exigências	17,4	32,2	61,3	35,6
5	(-6,1)	(-2,5)	(8,9)	
Total (100%)	(201)	(534)	(212)	(947)

$$\chi^2 = 238,51, \text{ g.l.}=8, \text{ sig.}=0,0000$$

Obs: Estão excluídos 42 entrevistados que não responderam a pelo menos um dos itens utilizados na escala.

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

Entretanto, o lado pessimista desses resultados pode ser captado de dois ângulos: em primeiro lugar, reforçando a hipótese de que o padrão de institucionalização da pesquisa no Brasil tende a valorizar mais os laços com a comunidade interna, vemos que, mesmo no Contexto semi-acadêmico, para 48,3% dos professores, os contatos internacionais de um professor não têm importância para a sua avaliação institucional. Em segundo lugar, 30,8% dos professores desse contexto responderam que sua posição acadêmica não cria expectativas de que ele realize pesquisas continuamente.

No outro extremo, não causa surpresa alguma o fato de que 91,0% dos professores no Contexto semi-empresarial se localizem nas Posições 4 e 5, justamente aquelas que, como notamos acima, correspondem a situações onde o entrevistado não percebe, em seu entorno institucional, incentivos concretos para dedicar-se à pesquisa.

As respostas, no Contexto semi-corporativo, distribuem-se segundo um padrão intermediário. Aqui, a atividade de pesquisa não corresponde a um mandato institucional homogeneamente percebido como tal por seus docentes. Enquanto 39,7% de seus professores (localizados nas Posições 1 a 3) percebem o entorno institucional sinalizando em favor do seu envolvimento em atividades de pesquisa e produção de conhecimento, outros 60,3% (localizados nas Posições 4 e 5) não percebem tais incentivos.

Mais uma vez a titulação dos entrevistados é decisiva para entendermos os padrões de associação dessa escala no Contexto semi-corporativo⁷. Nos outros contextos, o controle da titulação não introduziu alterações significativas na distribuição dessa escala. Isso quer dizer que no Contexto semi-acadêmico e no Contexto semi-empresarial a percepção das exigências (ou da falta de exigências) com relação à atividade de pesquisa é uma característica

⁷ No Contexto semi-acadêmico, o χ^2 observado na tabela que cruza a escala de exigências institucionais por titulação foi de 10,14 (g.l.=8, sig.=0,25). No Contexto semi-empresarial, χ^2 observado foi de 4,57, (g.l.=8, sig.=0,80). A análise dos resíduos ajustados não indica nenhuma associação significativa nessas tabelas.

propriamente institucional, não dependendo da socialização prévia ou do entorno mais restrito, tal como os departamentos, escolas, etc.

Na Tabela 12 apresentamos a distribuição da escala de exigências do ambiente institucional, controlada pela titulação, no Contexto semi-corporativo.

Tabela 12 - Distribuição da escala de exigências do ambiente institucional no contexto semi-corporativo

Escala de exigência do ambiente institucional	Titulação (%)			Total (%)
	Até mestres	Doutores	Livre-Docentes e Titulares	
Muito exigente 1	7,1	10,6	10,3	8,0
2	14,8	19,2	13,8	15,6
3	13,2 (-3,3)	28,8 (3,8)	13,8	16,3
4	30,5	19,2	24,1	27,9
Sem exigências 5	34,4	22,1 (-2,4)	37,9	32,1
Total (100%)	(393)	(104)	(29)	(526)

$\chi^2=23,02$, g.l.=8, sig.=0,003

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

Na Tabela 12 vemos, em primeiro lugar, que o Contexto semi-corporativo, como um todo, caracteriza-se pela ausência de um mandato institucional para a pesquisa, nos termos que definimos acima. Confirmando o que já havíamos observado anteriormente, na maior parte das instituições que o compõem, o acesso à estabilidade não incorpora considerações sobre o desempenho mas decorre da condição de servidor público do professor. Os professores que trabalham nessas instituições têm clareza sobre esse fato: apenas 8,4% desses profissionais, independente da titulação, afirmaram que o acesso à estabilidade é dificultado pela falta de publicações.

Ademais, podemos notar que a inserção do pesquisador na comunidade internacional não é um item valorizado pelo ambiente institucional. Ao todo, apenas 23,6% dos professores nesse contexto, classificados nas Posições 1 e 2, afirmaram o contrário. A análise dos resíduos mostra que a titulação não altera nessa proporção.

A titulação só introduz uma variação significativa no patamar imediatamente inferior: uma proporção maior de professores com doutorado respondeu positivamente quando indagados se sua posição acadêmica cria expectativa de que ele realize pesquisas continuamente. No total, 52,4% dos professores doutores confirmaram esse item (Posições 1, 2 e 3), porém a maioria desses (28,8% dos doutores) indicou que esse é o único incentivo concreto que eles percebem em seu ambiente institucional.

Simetricamente, a proporção de professores com titulação menor que o doutorado cai significativamente no Patamar 3: apenas 13,2% dos profissionais com titulação de menor que o doutorado se encontram ali. A posição "típica" desses profissionais é a Posição 4. Os professores com titulação entre graduação e mestrado, no Contexto semi-corporativo, valorizam, em tese, a pesquisa; mas concretamente não percebem em seu entorno institucional incentivos reais para incorporem tal atividade em suas práticas cotidianas. No total, 30,5% dos professores nesse nível de titulação estão nesse patamar. Os doutores são representados aqui numa proporção que é significativamente menor do que a esperada: 19,2%, contra 27,9%, observada no conjunto dos professores desse contexto.

Por último podemos verificar que, entre os doutores, também é significativamente menor a proporção dos que se colocam na última Posição 5 de nossa escala: apenas 22,1% dos doutores percebem a sua instituição como sendo completamente indiferente à atividade de pesquisa. Para o conjunto dos professores do Contexto semi-corporativo, essa porcentagem foi de 32,1%.

Em resumo, podemos dizer que a escala que construímos para medir a percepção que os professores têm das exigências da instituição sobre a sua dedicação à pesquisa é bastante reveladora dessa dimensão na cultura das instituições. Confirmando o que já havíamos observado anteriormente, o Contexto semi-empresarial é aquele onde a pesquisa é menos valorizada. Quase a unanimidade dos professores nesse contexto deu respostas no sentido de que essa atividade não é alvo de incentivos concretos em sua instituição.

Nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo, podemos distinguir três percepções do entorno institucional: no primeiro desses dois contextos, predomina a percepção de que a instituição "exige" a pesquisa e valoriza a sua internacionalização. No segundo contexto captamos uma competição entre duas visões: de um lado temos o ponto de vista expresso pela maioria dos professores de titulação menor que o doutorado, para quem sua instituição não oferece incentivos reais para que seus docentes dediquem-se à pesquisa. De outro lado temos os doutores, que percebem uma pressão objetiva para dedicarem-se à pesquisa, ainda que os contatos com a comunidade internacional não sejam valorizados senão aos olhos de uma minoria destes professores.

Centralidade da docência e valorização da pesquisa

Dissemos acima que nos Contextos semi-acadêmico e semi-empresarial, a exigência (ou a ausência de exigências) no sentido de que o profissional se dedique à pesquisa é uma característica que pode ser atribuída à instituição e é pouco dependente das inclinações pessoais de cada professor. Para nos certificarmos dessa afirmação, fizemos ainda uma última verificação: aplicamos a escala à variável que construímos para medir a centralidade do papel docente para o profissional em cada um dos contextos. Os resultados desse procedimento estão na Tabela 13.

A Tabela 13 mostra que, para o conjunto da população, existe uma associação forte entre as inclinações e preferências pessoais e a percepção que os professores têm das exigências que a sua instituição faz sobre sua dedicação à atividade de pesquisa.

A análise dos resíduos ajustados significantes mostra que essa associação vai na direção esperada: os docentes que não veem em seu ambiente institucional incentivos para se dedicarem à pesquisa, motivam-se mais para o ensino e crêem que a atividade didática deve ser o principal elemento na avaliação do profissional. No outro extremo, os professores que percebem em seu entorno institucional estímulos concretos para a pesquisa tendem a valorizá-la como sua motivação profissional básica e entendem que a atividade docente não deve ser o principal quesito para a avaliação do seu desempenho profissional.

Entretanto, quando controlamos esses resultados pelos contextos institucionais, essa associação sofre uma especificação importante: no Contexto semi-acadêmico e semi-empresarial, ela desaparece e só subsiste no Contexto semi-corporativo. O teste de qui-quadrado nas subtabelas referentes a estes contextos indica que ali a percepção das exigências institucionais é **independente** das inclinações e opinião pessoal sobre a centralidade da atividade docente.

Isso significa que no Contexto semi-acadêmico, mesmo aqueles que preferem o ensino e expressam o desejo de que essa fosse a atividade central em sua avaliação, reconhecem que a pesquisa é valorizada em seu entorno institucional. Inversamente, no Contexto semi-empresarial, mesmo os que preferem a pesquisa e gostariam que o desempenho didático não fosse decisivo para a sua avaliação percebem o ambiente de sua instituição indiferente aos seus esforços como pesquisador.

A associação encontrada entre a percepção das exigências da instituição e as inclinações e opiniões pessoais sobre a centralidade da docência reaparece apenas no Contexto semi-corporativo. Nele, ela se mantém no mesmo sentido que havíamos observado anteriormente: onde o ambiente institucional é encarado como pouco (ou nada) exigente, o ensino é a atividade preferida e é sobre ela que recaem as expectativas do professor sobre os critérios de avaliação da instituição. Onde o ambiente institucional é percebido como mais estimulante para a pesquisa, vemos aumentar a frequência de professores pessoalmente orientados para a pesquisa e que discordam de que o ensino deva ser o principal critério para a avaliação de seu desempenho.

Esses resultados reforçam a hipótese que levantamos no início deste trabalho, de que as organizações de ensino superior no Brasil se diferenciam fortemente no que diz respeito às suas estratégias institucionais. No Contexto semi-acadêmico valoriza-se especialmente a atividade de pesquisa. Os profissionais dentro desse contexto estão submetidos a uma demanda, que tem origem na própria instituição, no sentido de se profissionalizar também enquanto pesquisador. Que essa demanda tem origem na instituição se comprova com o fato de que ali, mesmo os profissionais que se sentem melhor na condição de docente, reconhecem em seu entorno institucional exigências reais para o seu envolvimento com a pesquisa.

Tabela 13 - Escala de exigências do ambiente institucional, inclinação profissional e centralidade da atividade didática

Total da amostra

Inclinação profissional e centralidade da atividade didática para a avaliação	Escala de exigência profissional					Total (%)
	muito exigente		sem exigências			
	1	2	3	4	5	
Prefere ensino, ensino é central	31,9 (-3,3)	35,4 (-2,5)	27,0 (-4,7)	55,6 (3,3)	56,0 (4,3)	46,2
Prefere pesquisa mas ensino é central	22,1	21,2	23,0	18,5	20,4	20,6
Prefere ensino mas ensino não é central	12,4	16,8	16,7	14,7	13,5	14,5
Prefere pesquisa e ensino não é central	33,6 (4,4)	26,5 (2,3)	33,3 (4,6)	11,2 (-3,4)	10,1 (-4,9)	18,6
Total (100%)	(113)	(113)	(126)	(232)	(318)	(902)

$$\chi^2 = 82,80, \text{ g.l.} = 12, \text{ sig.} = 0,0000$$

Contexto semi-acadêmico						
Prefere ensino, ensino é central	25,4	37,0	21,2	30,8	40,6	29,6
Prefere pesquisa mas ensino é central	16,9	18,5	12,1	23,1	18,8	17,5
Prefere ensino mas ensino não é central	15,5	14,8	6,1	19,2	15,6	14,3
Prefere pesquisa e ensino não é central	42,3	29,6	60,6	26,9	25,0	38,6
Total (100%)	(71)	(27)	(33)	(26)	(32)	(189)

$$\chi^2 = 13,64, \text{ g.l.} = 12, \text{ sig.} = 0,325$$

Contexto semi-corporativo						
Prefere ensino, ensino é central	42,5	32,9 (-2,6)	28,6 (-3,6)	56,3 (2,8)	54,5 (2,5)	46,5
Prefere pesquisa mas ensino é central	30,0	20,3	25,0	16,7	19,2	20,4
Prefere ensino mas ensino não é central	7,5	19,0	21,4	14,6	16,2	16,3
Prefere pesquisa e ensino não é central	20,0	27,8 (2,9)	25,0 (2,2)	12,5	10,2 (-2,8)	16,7
Total (100%)	(40)	(79)	(84)	(144)	(167)	(514)

$$\chi^2 = 37,31 \text{ g.l.} = 12, \text{ sig.} = 0,0002$$

Contexto semi-empresarial						
Prefere ensino, ensino é central	50,0	57,1	33,3	64,5	62,2	61,3
Prefere pesquisa mas ensino é central	50,0	42,9	44,4	21,0	22,7	24,1
Prefere ensino mas ensino não é central	0,0	0,0	11,1	12,9	9,2	10,1
Prefere pesquisa e ensino não é central	0,0	0,0	11,1	1,6	5,9	4,5
Total (100%)	(2)	(7)	(9)	(62)	(119)	(199)

$$\chi^2 = 9,21 \text{ g.l.} = 12, \text{ sig.} = 0,685$$

Obs. Estão excluídos dessa tabela 87 casos, para as quais faltam respostas que permitam a classificação dos entrevistados

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

No Contexto semi-empresarial toda a ênfase está no ensino: é essa a atividade que ocupa boa parte do tempo que seus profissionais dedicam à vida acadêmica; esse é o papel que mais atrai seus professores, que, ademais, preferem ser avaliados pelo seu desempenho docente.

Já o Contexto semi-corporativo apresenta-se dividido: de um lado, temos um grupo de professores orientados principalmente para o ensino. De outro, temos professores que se motivam principalmente pela pesquisa. Mas não é apenas nas inclinações pessoais de seus professores que o Contexto semi-corporativo se encontra polarizado: a própria percepção que seus profissionais têm da estrutura de recompensas da sua instituição é fraturada. Para uns, a instituição sinaliza no sentido de incorporar o papel de pesquisador. Para os outros, o ensino, e apenas o ensino, é valorizado em seu entorno institucional.

Como explicar essa diferença? Duas hipóteses se colocam, e provavelmente ambas contribuem para esse efeito. Em primeiro lugar, os professores-doutores não se distribuem homogeneamente nas subunidades dessas instituições. A imagem das "ilhas de competência", formulada por Oliveira (1984), descreve essa realidade, que é mais característica do Contexto semi-corporativo. Dentro desse tipo de instituição podemos identificar núcleos (departamentos, escolas, institutos e programas de pós-graduação) que congregam os mais profissionalizados na pesquisa, criando, assim, micro-ambientes acolhedores para essa atividade. O trabalho de Oliveira, entre outros, aponta, por outro lado, para a baixa institucionalização desses ambientes ilhados de pesquisa⁸.

Em segundo lugar, não podemos descartar a hipótese de que as respostas desses professores, nessa dimensão, contenham uma forte dose de *wishfull-thinking*, vale dizer: em certa medida, a própria contradição entre a indiferença do entorno institucional, quanto à atividade de pesquisa, e a retórica oficial adotada por essas instituições, pode exacerbar o desejo do professor-pesquisador de ver reconhecidos os seus méritos no desempenho desse papel. Isso levaria tais profissionais a sobre-valorizar os indícios que ele encontra em seu meio, que dão suporte à atividade de pesquisa.

Conclusão

Neste capítulo analisamos os valores e as atitudes expressas pela comunidade acadêmica do Brasil com relação à organização de seu trabalho.

O primeiro resultado que chamou a nossa atenção nessa análise é a valorização do papel de docente. Tomados em conjunto, a imensa maioria dos membros da comunidade acadêmica no Brasil vêem-se como professores e atribuem ao seu desempenho enquanto docente, a qualidade de elemento chave para se alcançar uma justa avaliação da sua prática profissional.

Apenas uma minoria deles expressa uma forte inclinação para a atividade de pesquisa. Mesmo dentre essa minoria podemos constatar uma proporção não negligenciável que reconhece trabalhar em instituições fortemente vocacionadas para o ensino e, nesse

⁸ De certa maneira, uma diferenciação interna desse tipo também deve estar presente nas instituições do Contexto semi-acadêmico. Porém aqui, muito provavelmente, o patamar de diferenciação não está na demanda pela pesquisa em si mas na ênfase variada que diferentes subunidades colocam na internacionalização da pesquisa.

sentido, concordam que o desempenho docente deveria ser o principal critério de promoção em sua instituição.

Entretanto, nossa análise também permitiu recortar no interior dessa comunidade, um perfil minoritário de professores fortemente orientados para a pesquisa e inclinados a discordar que a atividade docente seja o principal elemento de avaliação da sua competência profissional.

O segundo elemento que introduzimos em nossa análise diz respeito à percepção que os profissionais do ensino superior no Brasil têm de seu ambiente institucional, no que tange aos incentivos que ele oferece à atividade de pesquisa. Considerando tal dimensão, nossos dados nos permitiram construir uma escala que mede o grau de exigência da instituição com relação a pesquisa e publicação.

Nessa escala pudemos distinguir, em primeiro lugar, um grupo bastante numeroso de profissionais para quem a instituição é, rigorosamente, indiferente ao seu trabalho como pesquisador. Um outro grupo, também bastante grande, é constituído por aqueles professores que, ainda que valorizem a pesquisa em abstrato, não percebem em seu entorno profissional uma demanda mais objetiva para incorporarem essa atividade no seu dia-a-dia. Na outra metade da escala, temos os professores que detectam em seu ambiente de trabalho incentivos concretos para dedicarem-se à pesquisa: aqueles para quem essa atividade é uma exigência de seu contrato e aqueles que, ademais, vêem sua instituição valorizando os contatos que essa atividade propicia com a comunidade científica internacional. Finalmente, no topo da escala, está um grupo pequeno de professores para quem a pesquisa é tão crucial que define até mesmo a permanência dos docentes na instituição.

Sempre que controlamos essas respostas, em cada Contexto Institucional, pela titulação dos professores, obtivemos resultados que apontam na mesma direção: de um lado, o Contexto semi-acadêmico e o Contexto semi-empresarial mostram uma cultura institucional bastante homogênea: o primeiro deles se destaca pela ênfase que suas instituições, como um todo, dão à pesquisa, ênfase esta que se reflete internamente no valor que seus profissionais atribuem a essa atividade, quer como fonte de gratificação pessoal, quer como instrumento de mensuração de seu desempenho profissional. O segundo contexto distingue-se pela ausência de incentivos à pesquisa, associada à uma cultura que valoriza essencialmente a atividade docente. Para os professores que atuam em instituições do Contexto semi-empresarial o ensino é a atividade que mais recompensa, no plano individual, e é também o melhor indicador de seu desempenho profissional.

O Contexto semi-corporativo mostrou-se, em todas as ocasiões, um ambiente dividido em seus valores e cultura institucional. Nele encontramos um grupo bastante numeroso de profissionais que não apenas se sentem melhor no papel de professor, mas também não vêem incentivos em sua instituição para desenvolverem um perfil ativo como pesquisador. Para estes, o ensino deveria ser o critério básico de avaliação e promoção em sua instituição.

Entretanto, nesse contexto também é possível recortar um grupo de professores orientados para a pesquisa, que percebem em seu entorno institucional sinais concretos de valorização dessa atividade e que discordam quanto ao princípio de que a atividade docente seja a dimensão decisiva para a avaliação de seu desempenho profissional.

Não por acaso esse último perfil se associa aos professores doutores, enquanto que o perfil descrito no parágrafo anterior se associa aos professores com titulação menor que o doutorado. Essa associação é produto da divisão de trabalho que notamos existir no Contexto semi-corporativo, onde os professores-doutores tendem a se envolver mais com a pesquisa, enquanto os de menor titulação tendem a confinar suas atividades acadêmicas ao ensino.

Capítulo IV

Conclusão

Neste trabalho nos propusemos a analisar o sistema de ensino superior brasileiro centralizando nossa atenção em um de seus protagonistas: o professor. Nosso esforço de pesquisa concentrou-se em delinear os traços mais marcantes desse grupo ocupacional e sua interação com o ambiente institucional que o acolhe. Essa perspectiva é decisiva para se aquilatar o impacto de diferentes políticas adotadas para o setor. Isso porque no Brasil, como em muitos outros países, os acadêmicos gozam de uma ampla margem de autonomia. Aqui, como em outros lugares do mundo, não estaríamos faltando com a verdade se afirmássemos que a "profissão acadêmica determina, com crescente autonomia, o caráter da graduação (...) Os acadêmicos decidem o que o estudante deve conhecer, como deve aprender e quem o ensinará"⁹.

Dentre as muitas questões colocadas para o debate em torno do tema da profissão acadêmica na bibliografia internacional, uma é crucial e permanece em aberto: é possível e, principalmente, significativo, falar dos professores de ensino superior como membros de uma única profissão, ou a fragmentação interna desse grupo alcançou tal nível de desenvolvimento que na verdade estaríamos lidando com uma multiplicidade de profissões, definidas por cada disciplina ou Contexto Institucional que compõe o espectro da academia?

Alguns autores são enfáticos em negar a possibilidade de se analisar a profissão acadêmica como um grupo social com importantes características em comum (ver por exemplo Light, 1974). Outros autores preferem discutir o problema em termos de níveis de especificidade (Becher, 1987). Há ainda aqueles que, mesmo reconhecendo as diferenças, consideram que as semelhanças, que constituem principalmente o *ethos* acadêmico, são mais relevantes (Bailey, 1977 e recentemente o trabalho de Clark, 1983).

O mais evidente motivo para a fragmentação da profissão está na sua estrutura disciplinar. Diferentes disciplinas engendram culturas diversas. A crescente tendência à especialização das atividades acadêmicas aumenta a distância que separa o universo de preocupações e motivações de profissionais oriundos de diferentes campos do conhecimento.

Como afirma Ruscio:

"Disciplines and subdisciplines vary by styles of presentation, preferred modes of investigation, and by the 'permeability of their boundaries', the degree to which they drawn upon other fields and respond to nonscientific constituencies" (1987, p. 363).

⁹ Essas frases foram empregadas por Jencks e Riesman, no livro *The Academic Revolution* (1977, 1981 p. 510), referindo-se ao sistema de ensino superior norte-americano (minha tradução). Ainda que várias obras debatam as conclusões desses autores, esse fato básico, que aponta para a importância da profissão acadêmica no seu ambiente institucional ainda goza de amplo consenso. O debate sobre os limites da autonomia da profissão acadêmica no âmbito da instituição pode ser visto em Keller (1983).

As estruturas organizacionais são outro fator importante para a diferenciação dos profissionais da academia em todos os países (Ruscio, 1987). Foi nessa última dimensão que concentramos nossa análise. Nosso objetivo, neste trabalho, foi avaliar até que ponto o ambiente produzido pela instituição compõe-se com as estratégias profissionais individuais produzindo diferentes padrões de envolvimento com o meio acadêmico, diferentes valores e diferentes culturas.

Para alcançar esse resultado, nosso trabalho desdobrou-se nos seguintes passos: no Capítulo I da primeira parte (Balachevsky, 1996), delineamos nossas hipóteses dentro de um quadro de referenciais teóricos mais abrangente. No Capítulo II iniciamos a análise dos dados e construímos uma tipologia dos contextos institucionais presentes no sistema de ensino superior do Brasil. Essa tipologia foi organizada considerando a interação entre duas variáveis: a carreira produzida pela instituição e a titulação. O uso dessas duas variáveis decorre do fato de que enquanto a carreira sempre se submete aos ditames da instituição, a titulação é, em grande medida, um recurso sob controle da corporação profissional.

A tipologia que construímos permitiu-nos distinguir três contextos institucionais: o primeiro, que chamamos semi-acadêmico, caracteriza-se por uma completa sobreposição entre a titulação e a carreira institucional. Nesse contexto a carreira produzida pela instituição encontra-se inteiramente subsumida às regras da corporação profissional, engendrando uma correspondência biunívoca entre essas duas dimensões.

O segundo contexto, que chamamos de semi-corporativo, é aquele onde a relação entre titulação e carreira apresenta um padrão complexo e não biunívoco. Nesse contexto, se é verdade que a titulação é suficiente para o avanço na carreira, ela não é necessária. Na falta de titulação, a ascensão pode ocorrer mediante a mobilização de outros recursos à discrição da instituição, tais como tempo de serviço e posições honoríficas.

Finalmente, o terceiro contexto é aquele que representa uma situação em que a carreira institucional praticamente independe da titulação. Nesse contexto, que chamamos de semi-empresarial, a carreira, quando existe, produz-se mediante a mobilização de recursos inteiramente sob controle da instituição.

Como observamos no final do segundo capítulo, a tipologia que produzimos, analisando a interação entre titulação e carreira, não é fortuita. Ela encobre estratégias institucionais distintas e produz culturas acadêmicas díspares. Para captarmos as diferenças na estratégia institucional predominante em cada contexto passamos, então, a analisar como os profissionais que trabalham em cada um desses contextos organizam o seu cotidiano.

No Capítulo III, ainda na primeira parte, tomamos como ponto de partida uma planilha de distribuição do tempo semanal de trabalho preenchida pelos professores entrevistados. Com base nesses dados pudemos distinguir os três contextos em função das exigências que impõem aos seus professores. O Contexto semi-acadêmico sobressai-se pela ênfase na atividade de pesquisa. Nesse contexto o envolvimento com pesquisas se estende por todo o corpo docente, independentemente da titulação. No Contexto semi-empresarial, o padrão distintivo é o tempo que esses profissionais, em média, dedicam às atividades extra-acadêmicas. Finalmente, no Contexto semi-corporativo, a especificidade resulta de uma "divisão de trabalho": aqui, enquanto os que possuem doutorado dividem seu tempo de

trabalho entre o ensino e a pesquisa, os professores de titulação menor tendem a concentrar seus esforços na função docente.

No Capítulo IV da primeira parte analisamos mais detidamente as atividades de ensino e extensão. Os principais resultados dessa análise são os seguintes: os contextos mais exigentes com relação à docência são os Contextos semi-corporativo e semi-empresarial. Neste último, a exigência expressa-se num volume de horas-aulas maior, em média, do que aquele que observamos nos outros dois contextos. No caso do Contexto semi-corporativo, embora o tempo dedicado à atividade docente seja equivalente àquele declarado pelos professores do Contexto semi-empresarial, a carga-horária *stricto sensu* é menor. O Contexto semi-acadêmico, comparativamente, é o que menos exige de seus professores no que diz respeito à atividade didática.

O ensino de graduação é a atividade universal, compartilhada por todos os professores, qualquer que seja o contexto ou a titulação. O ensino de pós-graduação tem muito pouca expressão no Contexto semi-empresarial. No Contexto semi-acadêmico, esse nível de ensino mantém uma associação linear com a carreira: numa proporção crescente, ele é de responsabilidade de professores-doutores, Livre-Docentes e Titulares. No Contexto semi-corporativo, ele associa-se mais fortemente aos professores-doutores.

No que diz respeito à atividade de extensão, o resultado mais decisivo de nossa análise prende-se à importância que essa atividade, combinada com as ocupações profissionais extra-acadêmicas, assume no Contexto semi-empresarial. Analisando a atividade de extensão, vimos se delinear uma qualidade específica desse contexto: a sua permeabilidade ao universo profissional extra-acadêmico. De maneira geral, não apenas seus professores exercem, com mais frequência e assiduidade, atividades extra-acadêmicas, como tendem também a valorizar os efeitos que a experiência profissional extra-acadêmica tem sobre suas responsabilidades na vida acadêmica.

O Contexto semi-empresarial não é apenas permeável às atividades extra-acadêmicas, permitindo que seus professores importem com mais facilidade suas experiências de uma realidade para a outra. Estas atividades chegam mesmo a dar origem a um padrão alternativo de produção (publicações, patentes, etc.). Enquanto nos Contextos semi-corporativo e semi-acadêmico a produção está associada à atividade de pesquisa e à dedicação integral à academia, no Contexto semi-empresarial ela vem, mais frequentemente, de professores cujo perfil profissional é definido a partir da sua participação no mercado de trabalho extra-acadêmico.

Nesta segunda parte deste trabalho concentramos nossa análise na atividade de pesquisa e nas atitudes e valores expressos por esses profissionais. O primeiro capítulo apresenta uma breve revisão dos três contextos. O Capítulo II foi integralmente dedicado à análise da organização da pesquisa nos três contextos. Inicialmente construímos uma escala para medir o envolvimento dos profissionais do ensino superior com a atividade de pesquisa. A construção dessa escala permitiu-nos, ao mesmo tempo, discutir os principais momentos da profissionalização da pesquisa no ensino superior brasileiro. Em ordem crescente de dificuldade, as etapas desse processo são: o engajamento em alguma pesquisa, a publicação de seus resultados, o acesso à fontes financiadoras e, finalmente, a internacionalização da pesquisa. Nessa escala, os dois últimos degraus representam os maiores desafios para o pesquisador brasileiro.

As variações dessa escala nos três contextos, permitiu confirmar que a atividade de pesquisa só é uma exigência propriamente institucional no Contexto semi-acadêmico. Aqui, não apenas a exigência do engajamento em uma atividade de pesquisa impõe-se homogeneamente a todos os professores, como também a intensidade do envolvimento tende a ser mais alta do que nos outros contextos.

No Contexto semi-corporativo os resultados confirmaram a "divisão de trabalho" que já havíamos notado: os professores-doutores não apenas se dedicam mais à pesquisa, como alcançam um nível de profissionalização mais alto. Os professores com titulação menor que o doutorado tendem a ser inativos ou a desenvolver pesquisas que não redundam em publicação.

O Contexto semi-empresarial revelou-se basicamente inativo. Ademais, quando analisamos os processos de institucionalização da pesquisa, vimos que no Contexto semi-empresarial a pesquisa não é apenas rara: ela encontra pouco abrigo no interior das instituições: muito poucos fazem pesquisa, e quando o fazem, fazem-no fora da instituição. Os dois outros contextos, ao contrário, incorporam a atividade de pesquisa no cotidiano de suas instituições.

Ao compararmos os padrões de organização da pesquisa nos Contextos semi-acadêmico e semi-corporativo, identificamos uma diferença crucial. No primeiro a organização da pesquisa tende a reproduzir a hierarquia da titulação: os papéis de diretor de pesquisa e pesquisador associado são desempenhados por professores com titulação mínima de Doutor, enquanto que os papéis de assistente e pesquisador individual concentram uma proporção maior de pesquisadores com titulação menor que o doutorado.

Já no Contexto semi-corporativo a pesquisa se organiza segundo um padrão de titulação menos exigente. Em todos os papéis desempenhados nas pesquisas, de maior ou menor responsabilidade, notamos uma maioria de professores com titulação menor que o doutorado. Podemos então dizer que aqui o doutorado é condição suficiente, mas não necessária, para alcançar a posição de diretor de pesquisa.

Finalmente, no último capítulo analisamos detidamente os valores e atitudes expressos pelos professores nos diferentes contextos, acerca do seu papel como docente em contraposição ao de pesquisador, e a percepção que eles têm das exigências de sua instituição quanto à dedicação à pesquisa. Os resultados obtidos nos permitem afirmar que o papel de docente é a atividade mais valorizada por todos, em todos os contextos. No Contexto semi-acadêmico, entretanto, a proporção dos professores mais atraídos para a pesquisa praticamente empata com aquela dos professores orientados para o ensino. No Contexto semi-empresarial a preferência pelo ensino goza da quase total unanimidade e o Contexto semi-corporativo fica a meio caminho desses dois pólos.

Não apenas a maior parte dos professores do ensino superior prefere o ensino, mas é no papel de docente que eles preferem ser avaliados. Apenas no Contexto semi-acadêmico uma maioria estreita rejeita a idéia de que a docência seja o critério ideal para decidir sobre promoções na carreira.

Mais uma vez, no Contexto semi-empresarial essas duas atitudes - preferência pelo ensino e a centralidade do ensino na avaliação - foram apoiadas por quase todos os

professores. No Contexto semi-corporativo, a cisão que havíamos constatado na organização do trabalho também se manifesta. Enquanto a maior parte dos professores com titulação baixa tende a valorizar o ensino, inclusive como medida do desempenho profissional, os professores-doutores tendem fortemente para a posição contrária. Em sua maioria, os doutores preferem a pesquisa e não aceitam que a docência seja a dimensão mais importante para a sua avaliação.

No que tange à percepção desses professores quanto às exigências da instituição sobre sua dedicação à pesquisa, o resultado mais importante é ausência de associação, no Contexto semi-acadêmico, entre a percepção das exigências da instituição e as preferências individuais. Independentemente dos seus interesses, os professores no Contexto semi-acadêmico são mais numerosos a constatarem grau superior de exigência de suas instituições no que se refere à pesquisa.

Já no Contexto semi-corporativo, essas duas dimensões estão associadas, de maneira que quem prefere o ensino vê sua instituição pouco ou nada exigente com relação à pesquisa, enquanto que quem prefere a pesquisa vê em seu ambiente institucional uma valorização real dessa atividade.

A sobreposição de todos esses resultados sustenta um conjunto relevante de conclusões: em primeiro lugar, é possível argumentar que, em nosso sistema de ensino superior, as disparidades na organização do trabalho, dos interesses e valores, dão origem, de fato, a, no mínimo, três sub-culturas acadêmicas. A primeira delas, a do "professor-pesquisador", tende a subsumir o papel docente ao do pesquisador. Essa cultura é fruto de uma estratégia profissional marcada por uma orientação cosmopolita¹⁰ e hetero-referente, onde o principal recurso de prestígio está no reconhecimento obtido junto à comunidade de pares em função dos resultados da atividade de pesquisa e da produção.

Nossa análise permite-nos localizar os nichos dessa cultura: ela é dominante no Contexto semi-acadêmico, onde, em alguma medida, seus valores são compartilhados pela maioria dos professores, independentemente da titulação. De outro lado, ela também está associada aos professores-doutores nos demais contextos e, mais fortemente, no semi-corporativo.

As duas outras subculturas acadêmicas valorizam a docência como sendo o elemento definidor, por excelência, da atividade acadêmica. Entretanto há um elemento de diferenciação crucial entre elas: numa delas, no limite, a docência, e com ela toda a atividade acadêmica, é subordinada à definição do prestígio profissional que ocorre fora dos muros da academia. Nossa análise fornece elementos suficientes para sustentar a hipótese de que, no Contexto semi-empresarial, o desempenho no mercado de trabalho não acadêmico constitui um elemento chave da estratégia profissional dominante. Provavelmente, para muitos desses professores, o ensino superior é complementar à sua atividade profissional, não apenas em termos econômicos, como já constatamos, mas também na construção de sua identidade.

¹⁰ A distinção entre uma orientação cosmopolita e local na profissão acadêmica é bastante antiga. Sobre esse tema, as referências clássicas, que introduzem essa distinção, são os artigos publicados por Gouldner (1957 e 1958).

Ao analisar os resultados da pesquisa Carnegie realizada no México, Anton e associados¹¹ mostram que, naquele país, os professores com dedicação acadêmica marginal tendem a valorizar o desempenho da profissão como a fonte central de prestígio profissional. É muito provável que essas conclusões também se apliquem a boa parte dos professores no Contexto semi-empresarial no Brasil.

Finalmente teríamos uma última subcultura acadêmica, aquela que elege como elemento central de identidade a atividade docente em si mesma e faz do ensino a razão de ser de sua vida profissional. Essa cultura acadêmica é característica dos professores com titulação inferior ao doutorado no Contexto semi-corporativo, mas também está presente no Contexto semi-acadêmico. Duas características são definidoras da situação ocupacional de tais professores: de um lado, a sua baixa titulação e, com ela, uma formação profissional precária, associada a uma posição estável, com contrato de dedicação integral junto a uma instituição de ensino superior (frequentemente uma instituição pública, mas não necessariamente: esse perfil profissional também é comum em algumas universidades católicas).

Para os professores com titulação inferior ao doutorado o Contexto Institucional é crucial: onde a instituição incorpora uma exigência discernível em torno da atividade de pesquisa e de produção de conhecimentos, esse profissional tenderá a adotar valores e assumir atitudes similares àqueles característicos do professor-pesquisador. Nesses ambientes - departamentos, laboratórios, centros de pesquisa ou colegiados de pós-graduação - há uma forte pressão para socializar os professores com titulação baixa de modo a incorporar a perspectiva profissional predominante do professor-pesquisador. Num ambiente institucional mais incongruente ou menos exigente, tais profissionais irão subsumir a atividade acadêmica no papel docente.

Podemos também diferenciar esses subtipos de cultura acadêmica em função das estratégias adotadas por seus membros, enquanto grupo, para conquistar autonomia diante da instituição. No caso do professor-pesquisador, estamos diante de uma estratégia propriamente profissional¹², no sentido sociológico da expressão, tal como foi estudada por Etzioni (1969)¹³, entre outros.

Segundo esses autores, a estratégia profissional caracteriza-se pelo sucesso em estabelecer critérios de desempenho que possam ser reconhecidos e controlados externamente à instituição. Isso implica que a avaliação do profissional deve ser mensurável tendo por base critérios objetivos e sua atividade deve redundar em produtos passíveis de serem objeto de um escrutínio público realizado pela comunidade de iguais: a comunidade profissional, que também controla o acesso à estrutura de prestígio e recompensas da profissão. Essa estratégia

¹¹ Ver Anton (1993) e Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos (1994). Infelizmente, a questão utilizada por esses autores para sustentar essa conclusão não fazia parte do corpo comum do questionário que foi aplicado nos 15 países que participaram da pesquisa Carnegie sobre a Profissão Acadêmica, e por isso não foi aplicada à amostra brasileira.

¹² O profissionalismo é um tema clássico da sociologia. Sobre esse tema ver, além da obra de Etzioni citada abaixo, Millerson (1964), Freidson (1970), Hughes (1971) e Larson (1977).

¹³ Ver o livro *The Semi-Professions and Their Organization* organizado por Etzioni (1969). Essa perspectiva analítica encontra-se mais desenvolvida no artigo de Dan C. Lortie, especialmente, pp. 40-45. O artigo de Willian J. Goode nesse livro também aborda a questão.

redunda em autonomia, já que a avaliação do desempenho do profissional não pode ser circunscrita à instituição sem perder legitimidade¹⁴.

No caso do professor-docente, nossa análise suscita a hipótese de que estamos tratando de uma estratégia semi-profissional, no sentido analisado por Lortie (1969). Essa estratégia consiste em estabelecer critérios de desempenho e de recompensa internos ao indivíduo¹⁵, e que, portanto, não são observáveis e não podem ser controlados pela instituição. Assim, enquanto na estratégia profissional a autonomia se constrói colocando os critérios de avaliação do desempenho fora do controle imediato da instituição, no caso da estratégia semi-profissional, esses critérios são colocados dentro do indivíduo. Nas palavras de Lortie, quanto analisa as condições de autonomia do professor primário:

“It is clear that intrinsic rewards are dominant for this group (...) Since the teacher's rewards depend primarily on what takes place in the classroom, she can be relatively independent of benefits controlled by administrators and peers” (Lortie, 1969, pp. 33-34).

Entretanto, essa estratégia implica também a renúncia a uma hierarquia de mérito: as únicas bases aceitáveis de diferenciação são as que decorrem de "externalidades" à atividade docente: a antiguidade, trabalho noturno, carga horária, etc.; as quais podem, em princípio, ser estendidas a todos, segundo critérios mais ou menos igualitários. Mais uma vez é Lortie quem observa que, no caso dos professores primários americanos:

“There is irony in the position teachers take toward extrinsic rewards. While professing the unimportance of such rewards, teachers have consistently opposed attempts to introduce differentiation in money, prestige and power within their ranks (...) Teachers protect the measure of personal autonomy they possess by a consistent refusal to accept changes in the uniformity of extrinsic rewards. Equality, it seems, is the foundation of their autonomy” (Lortie, 1969, pp. 40-41).

A presença e a força deste tipo de estratégia permitem-nos entender a legitimidade e a centralidade que a demanda igualitária¹⁶ assume dentro do movimento docente. De fato, como observamos em outra publicação (Schwartzman e Balbachevsky, 1994, especialmente pp. 15-16), as bases desse movimento encontram-se justamente entre os professores com titulação inferior ao doutorado, que trabalham em instituições públicas. Nesse grupo, mais numeroso no Contexto semi-corporativo, predominam os valores associados à cultura do "professor-docente", inclusive sua estratégia peculiar para alcançar a autonomia.

¹⁴ No caso das instituições acadêmicas, um exemplo típico dessa valorização da comunidade profissional consiste nos procedimentos que cercam a defesa da tese de doutorado (e também de mestrado). Naquela situação, o professor que integra a banca examinadora, o faz na qualidade de membro da corporação dos doutores, e não como funcionário da instituição.

¹⁵ Ver também o artigo de Katz (1969).

¹⁶ Uma boa definição dessa demanda está em Campos Coelho (1988), especialmente pp. 105-114. Para um contraste entre as perspectivas defendidas, de um lado, pela cultura profissional do professor pesquisador e, de outro, do movimento docente, ver a coletânea de textos publicados pelo *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, nº 19 (1985). Nessa coletânea, consultar especialmente os artigos de Dal Rosso e Cruz Teixeira (1985), o Manifesto em Defesa da Universidade Pública e a Resposta do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

Em segundo lugar, podemos concluir que nossos dados corroboram a hipótese que levantamos no primeiro capítulo da primeira parte deste trabalho (Balbachevsky, 1996). O sistema de ensino superior brasileiro não é apenas heterogêneo no que diz respeito à qualidade de suas instituições. A sua heterogeneidade básica decorre dos diferentes objetivos e valores buscados pelas organizações que o compõem.

De um lado, podemos reconhecer no interior do sistema um conjunto de instituições com vocação marcadamente acadêmica, que fazem da atividade de produção do conhecimento um objetivo institucional nítido. Nelas a pesquisa é percebida como uma exigência da instituição, que se impõe inclusive malgrado as inclinações e preferências pessoais de uma parte de seus professores. Do ponto de vista de sua comunidade interna, essas instituições caracterizam-se pelo predomínio da cultura e das estratégias da corporação profissional. Talvez por esse motivo, a introdução de procedimentos de avaliação do desempenho de seus professores, calcados em valores acadêmicos, encontra ali menos resistência.

No outro extremo, temos um conjunto numeroso de organizações, em sua maioria privadas, que definem sua estratégia em função do ensino, e, especialmente, do ensino profissional. Para essas instituições, a métrica acadêmica tradicional, que conforma nossa legislação, é inadequada.

O relativo "desinteresse" dessas instituições com relação ao desempenho acadêmico de seus professores não deve ser tomado como uma despreocupação absoluta com a qualidade do produto que oferecem. Essas instituições estão submetidas a outra regra de prestígio: aquela que se estrutura em função da *employability*¹⁷ de seus alunos. A flexibilidade para responder aos imperativos do seu objetivo institucional é uma chave para entendermos o sucesso e a reputação de muitos cursos profissionais organizados por elas, especialmente aqueles relacionados com áreas profissionais não tradicionais¹⁸.

Os problemas reais de qualidade do ensino, que muitas vezes encontramos nesse contexto, provavelmente são frutos dessa mesma característica de suas organizações. A marca do credencialismo é muito forte no mercado de trabalho brasileiro¹⁹. Existindo uma demanda pelo diploma em si mesmo, independentemente da formação, seria irrealista supor que uma parte desse setor não se orientasse no sentido de atender tal demanda. Oferecer uma alternativa de acesso rápido, e a preços módicos, ao certificado que assegura o ingresso em áreas protegidas do mercado de trabalho constitui, de fato, o objetivo central de uma parcela das organizações que constituem esse contexto.

Entretanto, a complexidade do mercado de trabalho no Brasil há muito ultrapassou os limites de exigência simples da lógica credencialista. A permeabilidade desse contexto às demandas do mercado de trabalho são também a chave da sua diferenciação e evolução, na medida em que o objetivo assumido por uma parcela não desprezível dessas organizações é oferecer alternativas de formação profissional de qualidade.

¹⁷ Sobre as novas hierarquias no ensino superior, ver Furth (1982) e Trow (1984).

¹⁸ Por exemplo, o sucesso da Escola Superior de Propaganda e Marketing, ou do curso de jornalismo oferecido pela Universidade Metodista de São Caetano.

¹⁹ Sobre a questão do credencialismo e o seu impacto no sistema de ensino superior brasileiro, ver Martins (1992).

As instituições do Contexto semi-corporativo, por sua vez, caracterizam-se por uma forte ambigüidade de valores e objetivos, que se espelha nas clivagens internas que constatamos existir. No seu interior coexistem, de fato, dois universos de trabalho, valores e interesses: um deles, representado pela comunidade dos professores-doutores, é fortemente orientado para uma estratégia profissional, no sentido que já discutimos. O outro, associado aos professores pouco titulados, estrutura-se numa perspectiva semi-profissional, tal como apresentamos acima, e defende valores opostos aos sustentados pelo primeiro grupo.

As incongruências e tensões que decorrem da convivência desses dois pólos no interior de uma instituição "fraca" em termos da sua capacidade de definir objetivos propriamente institucionais, puderam ser percebidas em todos os momentos de nossa análise. Ao contrário do que usualmente se imagina, o elo mais fraco de nosso sistema de ensino superior, provavelmente, não está no Contexto semi-empresarial mas sim nas instituições semi-corporativas.

Entender os motivos dessa heterogeneidade institucional no sistema de ensino superior brasileiro está além dos objetivos deste trabalho. Entretanto podemos adiantar algumas hipóteses que poderão dar lugar a futuros estudos. Clark (1983) formulou um interessante modelo para entendermos as forças integrativas presentes nos sistemas de ensino superior em todo o mundo. A análise proposta por esse autor parte de constatação de que as instituições de ensino superior, e o próprio sistema como um todo, contêm uma forte tendência à desagregação: sua estrutura organizacional caracteriza-se por um alto grau de autonomia na base, sua cultura institucional é fragmentada e a autoridade interna deita fortes raízes nos níveis mais baixos de sua pirâmide hierárquica.

Segundo Clark, o impulso contrário, para a integração, pode ter origem em qualquer um de três agentes definidos: o mercado, a burocracia estatal ou a oligarquia acadêmica.

A burocracia estatal é constituída pelo conjunto de agências e burocracias centrais e intermediárias que canalizam a relação entre o Estado e as instituições de ensino superior. O peso e a importância desse ator cresceu nos últimos anos em proporção direta à velocidade com que se ampliou o acesso ao ensino superior em todos os países.

Esse crescimento responde, de um lado, à importância que o sistema adquiriu aos olhos do Estado. De outro lado, ele é uma medida paralela da magnitude dos recursos que o sistema passou a mobilizar para seu funcionamento. O fortalecimento desse ator criou canais de integração de "fora para dentro" no sistema de ensino superior e impôs demandas e limites externos às instituições que o compõem.

A força integrativa da lógica competitiva do mercado não é evidente. Ao reforçar o padrão de interação competitiva entre as instituições, o mercado põe em ação limites poderosos para a dinâmica interna de cada instituição. Num ambiente desse tipo, estratégias que enfrentam com sucesso dificuldades vividas por mais de uma instituição disseminam-se com rapidez.

Dessa maneira, cristalizam-se padrões, consolidam-se desenvolvimentos paralelos enquanto as instituições fortalecem suas chances de sobrevivência buscando "nichos" específicos. Todos esses processos terminam por integrar em cadeia todo o sistema.

Note-se: a integração produzida pela competição não tende à homogeneização do sistema, nem implica equidade. Ao contrário: ela produz uma feroz diferenciação de *status* entre as instituições. Deve-se destacar, no entanto, que a hierarquia produzida pelo mercado é do tipo "aberta", comportando uma boa dose de mobilidade de instituições para cima e, também, para baixo.

Ademais, o mercado suposto por Clark não é unívoco e não implica, necessariamente, a privatização das instituições de ensino superior. Para existir ele supõe apenas a competição: seja a competição por alunos, por talentos ou por status.

O terceiro ator do esquema proposto por Clark é, de longe, o mais obscuro e específico. A oligarquia acadêmica refere-se à força integrativa desempenhada pela corporação profissional no interior das instituições e fora delas.

A importância e a autonomia desse pólo de integração decorre do caráter profissional - no sentido sociológico da expressão - das instituições. Dentro dos sistemas de ensino superior a autoridade do especialista é, muitas vezes, uma das fontes mais seguras de legitimidade para a intervenção de atores e grupos de interesse colocados numa posição supra-institucional.

Partindo, portanto, da infra-estrutura mais básica desse sistema - as cátedras, institutos ou departamentos - a autoridade profissional tende a se expandir e se articular para cima, transmutando seu poder local para um poder nacional, que exerce uma influência integradora sobre todo o sistema, na medida em que cresce dentro dele a necessidade de contar com a opinião de especialistas para avaliar (e propor mudanças) no desempenho de setores do sistema.

As linhas de articulação desse poder profissional correspondem inicialmente às grandes linhas disciplinares que criam consensos na comunidade de especialistas em torno dos diagnósticos, prognósticos e políticas para cada problema. Um segundo passo está na articulação de uma perspectiva comum entre especialistas de áreas distintas, que tende a produzir uma visão compartilhada da vida e dos problemas da universidade. Estamos, então, diante do que Burton Clark chama de "oligarquia acadêmica": um grupo restrito de acadêmicos com reputação nacional e intensa atividade intra-sistêmica, cuja atuação impõe uma forte tendência integrativa no sistema como um todo.

Esse modelo de integração, proposto por Burton Clark para compreender o funcionamento dos sistemas de ensino superior como um todo, opera também no nível intra-institucional. No caso brasileiro, o Contexto semi-acadêmico descreve justamente o conjunto de instituições onde a autoridade acadêmica impôs-se como lógica dominante sobre toda a instituição. Se a instituição como um todo sinaliza valores acadêmicos para a comunidade, é porque esses são os recursos de autoridade da oligarquia acadêmica. A sobreposição entre carreira institucional e titulação, a força da titulação no interior da própria atividade de pesquisa são indicadores que reforçam nossa hipótese de que essa oligarquia, de fato, se constituiu e é dominante nesse Contexto Institucional.

No Contexto semi-empresarial predominam as forças do mercado. A relativa independência desse contexto com relação à lógica da titulação e, mais ainda, o desinteresse das instituições pela atividade acadêmica de seus professores, aliada à valorização do desempenho didático e profissional, faz-nos supor que nesse contexto a lógica do mercado alia-se a uma estrutura administrativa fortemente hierarquizada produzindo um "espírito" administrativo²⁰ muito peculiar, que confere a essas instituições um alto grau de flexibilidade e permeabilidade às demandas dos mercados onde elas operam²¹.

Mais uma vez, o caso das instituições do Contexto semi-corporativo é complexo. A característica central dessas instituições é justamente a falta de homogeneidade interna, tanto no que se refere à organização do trabalho, como no plano dos valores, estratégias e interesses de seu corpo acadêmico. Ao contrário do que observamos no Contexto semi-acadêmico, não estamos diante de instituições que impõem sistematicamente um conjunto de valores. Aparentemente, a instituição é que é completamente vulnerável aos valores, regras e exigências discrepantes, formulados em suas células menores: os departamentos, institutos, programas de pós-graduação, etc. A ausência de um referencial forte para toda a instituição cria uma situação onde diferentes estratégias individuais dão resultados intercambiáveis, o que mais uma vez, enfraquece a instituição, ao mesmo tempo em que politiza as relações internas, produzindo um forte impulso para que ela se feche em si mesma.

Ademais, o enfraquecimento da capacidade de formulação de políticas do Estado brasileiro, nas últimas décadas, provavelmente reforçou as dificuldades para que as instituições do Contexto semi-corporativo formulem objetivos propriamente institucionais, o que só aumenta o seu isolamento do entorno social.

²⁰ *Managerial spirit*, em oposição ao *academic temperament* é uma distinção útil formulada por Ruscio (1987, pp. 348-355) para descrever instituições de ensino superior menos suscetíveis aos imperativos da lógica acadêmica.

²¹ Clark (1983) e Trow (1984) propõem que as instituições acadêmicas podem competir em três mercados distintos: o mercado representado pela matrícula dos alunos, na graduação e na pós-graduação, o mercado de serviços e produtos tecnológicos e o mercado profissional, representado pelo status e prestígio que uma organização conquista ao atrair professores de reputação reconhecida. Nossa hipótese é que as instituições que integram o Contexto semi-empresarial se orientam especificamente para o mercado discente e, aqui, disputam em função da *employability* dos certificados que oferecem.

Referências bibliográficas

- Anton, M. G. (1993) "Mexican Academics" Trabalho apresentado no Encontro de Diretores da Pesquisa "International Faculty Survey" Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 7-9 de abril.
- Bailey, F.G. (1977) *Morality and Expediency*. Oxford: Blackwell.
- Balachevsky, E. (1996) "Atores e estratégias institucionais - a profissão acadêmica no Brasil. Parte I - Ensino e extensão", *Documento de Trabalho* 1/96. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Becher, T. (1987) "Disciplinary Shaping of the Profession". Em B. Clark (Org.) *The Academic Profession*. Berkeley: University of California Press .
- Ben-David, J. (1971) *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Boyer, E.L.; Altbach, P.G. e Whitelaw, M.J. (1994) *The Academic Profession: An International Perspective*. Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Buchanan, W. (1974) *Understanding Political Variables*, 2ª edição. Nova York: Charles Scribner's Sons.
- Campos Coelho, E. (1988) *A Sinecura Acadêmica: A Ética Universitária em Questão*. São Paulo: Editora Vértice, Ed. dos Tribunais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Chen, M.; Gottlieb, E.E. e Yakir, R. (1993) "The Academic Profession in Israel: Tradition and Transformation". Trabalho apresentado no Encontro de Diretores da Pesquisa "International Faculty Survey". Princeton, New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 7-9 de abril.
- Clark, B.R. (1983) *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1993) (Org.) *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States and Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Dal-Rosso, S. e Teixeira, J.G.L.C. (1985) "Os Mistérios da Caixa Preta: Mecanismos de Participação na Política de Ciência e Tecnologia". Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais: *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, 19, pp. 21-36.
- Durham, E.R. e Gusso, D.A. (1991) "Pós-Graduação no Brasil: Problemas e Perspectivas". Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Tendências da Pós-Graduação.

Ministério da Cultura e do Desporto/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 10-11 de julho.

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.

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

Freidson E. (1970) *Profession of Medicine*. New York: Dodd & Mead.

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: University of California Press, pp. 93-122.

Fulton, O. e Trow, M. (1975) "Research Activity in American Higher Education". Em M. Trow (Org.) *Teachers and Students: Aspects of American Higher Education*. Nova Yorque: McGraw-Hill, pp. 39-83.

Furth, D. (1982) "New Hierarchies in Higher Education", *European Journal of Education* 17 (2): 145-151.

Gouldner, A.W. (1957) "Cosmopolitans and Locals-I", *Administrative Science Quartely*, 2, Dec.: 281-306.

Gouldner, A.W. (1958) "Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles-II", *Administrative Science Quartely*, 2, March: 444-480.

Hughes, E. C. (1971) *The Sociological Eye*. Chicago: Aldine-Atherton.

Jencks, C. e Riesman, D. (1968, 1981) *The Academic Revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.

Katz, F.E. (1969) "Nurses". Em A. Etzioni (Org.) *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nova Iorque, Londres: The Free Press, Collier Macmillan Publishers, pp. 54-81.

Keller, G. (1983) *Academic Strategy: The Management Revolution*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Kerr, C. (1982) *The Uses of University*, 3ª edição. Cambridge Mass.: Harvard University Press.

Larson, M.S. (1977) *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Los Angeles: Berkeley: University of California Press.

Light, D. (1974) "Introduction: the Structure of the Academic Professions", *Sociology of Education*, 1 (47): 2-29.

Lortie, D.C. (1969) "The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching". Em A. Etzioni (Org.) *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. Nova Iorque, Londres: The Free Press, Collier Macmillan Publishers, pp. 1-53.

Martins, G. M. (1992) "Credencialismo, Corporativismo e Avaliação da Universidade". Em E.R. Durham e S. Schwartzman (Orgs.) *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, pp. 167-196.

McIver, J.P. e Carmines, E.G. (1981) "*Unidimensional scaling*". Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Beverly Hills: Sage Publications.

Millerson, G. (1964) *The Qualifying Associations*. London: Routledge & Kegan Paul.

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, pp. 103-161.

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

Oliveira, J.B.A. (1984) *Ilhas de Competência: Carreiras Científicas no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

Ruscio, K.P. (1987a) "Many Sectors, Many Professions". Em B.R. Clark (Org.) *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Los Angeles: Berkeley: University of California Press, pp. 331-368.

Ruscio, K.P. (1987b) "The Distinctive Scholarship of the Selective Liberal Arts College", *Journal of Higher Education*, 58 (2): 205-222.

Schott, T. (1995) "Performance, Specialization and International Integration of Science in Brazil: Changes and Comparisons with other Latin American Countries and Israel". Em S. Schwartzman (Org.) *Science and Technology in Brazil: A New Policy for a Global World*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora.

Schwartzman, J. (1994) "Um Sistema de Indicadores para as Universidades Brasileiras" *Documento de Trabalho 5/94*. 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*. Los Angeles: Berkeley: University of California Press, pp.199-232.

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

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

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, New Jersey, 17-19 de junho.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1987) *A Classification of Institutions of Higher Education*. New Jersey.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (s/d) *International Faculty Survey, Brazil*. New Jersey.

Trow, M. (1984) "The Analysis of Status". B.R. Clark (Org.) *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Los Angeles: Berkeley: University of California Press, pp. 132-164.

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