

ENSINO, PESQUISA E GESTÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE

WALDEMAR MARQUES*

Recebido: 17 mar. 2011

Aprovado: 02 jun. 2011

* Prof. Dr. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Sorocaba. Sorocaba-SP-Brasil. E-mail: waldemar.marques@prof.uniso.br

Resumo: Este artigo discute as relações entre o trabalho docente e o trabalho de pesquisa, procurando explicitar em que aspectos eles se distinguem e em que aspectos estão fortemente inter-relacionadas. Destaca os processos que criam forte estímulo à pesquisa e à publicação dos seus resultados, enquanto que, em relação à docência não se registra o mesmo estímulo que leve à criação e à inovação pedagógica. Discute também a problemática da gestão acadêmica, destacando alguns aspectos que sinalizam a fragilidade das condições que esta gestão está se dando, condições que não facilitam a emergência de espaços de reflexão sobre os processos de construção e transmissão de conhecimentos que apontem para práticas pedagógicas inovadoras que explicitem e fortaleçam a interação necessária entre pesquisa e ensino.

Palavras-chave: Professor. Pesquisa. Universidade.

TEACHING, RESEARCH AND HIGHER EDUCATION ACADEMIC MANAGEMENT

Abstract: This article discusses the relations between the teacher's teaching activities and research work, trying to clarify in which aspects both are different and in which aspects they are closely inter-related. It emphasizes the processes which act as a strong incentive to research and to the publication of its results, whereas the same incentive is absent from the teaching activities and pedagogical innovation. It also discusses the problems of academic management, pointing to some aspects which indicate the fragility of the conditions under which management is taking place, conditions which do not lead to spaces of reflection on the processes of construction and dissemination of knowledge which point towards innovative pedagogical practices which might explicit or strengthen the necessary interaction of teaching and research.

Key words: Professor. Research. University.

Este artigo discute as relações entre o trabalho docente e o trabalho de pesquisa, procurando explicitar em que aspectos eles se distinguem e em que aspectos estão fortemente interrelacionadas. Destaca os processos que criam forte estímulo à pesquisa e à publicação dos seus resultados, enquanto que, em relação à docência não se registra o mesmo estímulo que leve à criação e à inovação pedagógica. Discute também a problemática da gestão acadêmica, destacando alguns aspectos que sinalizam a fragilidade das condições que esta gestão está se dando, condições que não facilitam a emergência de espaços de reflexão sobre os processos de construção e transmissão de conhecimentos que

apontem para práticas pedagógicas inovadoras que explicitem e fortaleçam a interação necessária entre pesquisa e ensino.

As funções da universidade no Brasil estão expressas no exercício do ensino, da pesquisa e da extensão. No exercício destas atividades, conhecimentos enquanto teorias ou práticas são transformados e novos conhecimentos são criados, num movimento de criação, “destruição” e renovação. A *extensão* busca criar vínculos com o meio onde a universidade está, tornando-a parte deste meio, mediante a aplicação de conhecimentos a situações e demandas específicas. O *ensino* busca formar profissionais de nível superior com sólida base científica e tecnológica, requeridos pela sociedade, bem como formar pesquisadores. A *pesquisa, criação de conhecimento novo*, é a atividade que desfruta de maior prestígio no conjunto das atividades desenvolvidas pela universidade. Na interrelação destas diferentes funções é que subjaz o movimento criador da universidade, ao mesmo tempo o seu grande desafio.

Por conta deste desafio, este artigo pretende discutir a atividade do professor e a atividade do pesquisador - onde elas se juntam e onde elas se distinguem; bem como discutir a existência de espaços acadêmicos para que tal reflexão se realize. As ideias aqui apresentadas não pretendem ser mais do que um registro sistematizado a partir de experiências do autor como coordenador acadêmico do Campus da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba, por um período de quatro anos, período marcado pelo trabalho e esforços tendo como horizonte de referência as questões expostas no parágrafo anterior, num panorama de sustentabilidade, temática de referência do Campus. Embora a motivação deste artigo seja uma vivência de trabalho, busca-se aqui construir uma argumentação suficientemente consistente de modo a cumprir a finalidade científica a que se destina um texto desta natureza, e também suscite uma reflexão crítica sobre o trabalho docente por parte do leitor.

As atividades de pesquisa constituem um campo especializado: exigem treino, domínio metodológico e técnico do seu processo, bem como familiaridade com a(s) teoria(s) da área de conhecimento do pesquisador. Exigem também, por parte do pesquisador, uma visão crítica das possibilidades e limites do conhecimento científico, o que o coloca na fronteira da epistemologia. As atividades de pesquisa constituem o meio pelo qual é construída a ciência, que no dizer de Popper (1993, p. 56) “pode ser definida por meio de regras metodológicas”. Para tanto, as atividades de pesquisa exigem recursos financeiros, equipamentos, instalações, pessoal habilitado e tempo para sua realização.

Enquanto processo de criação de conhecimento, a pesquisa ocupa um lugar de prestígio na universidade que a coloca num patamar superior à atividade de

ensino e extensão. Há uma cobrança explícita para a publicação de artigos em revistas especializadas. Há mesmo uma forte pressão externa à universidade por parte de entidades governamentais (CAPES, CNPQ) para a publicação em revistas especializadas dos resultados de pesquisas, sendo mais valorizadas aquelas publicações em revistas estrangeiras de prestígio internacional reconhecido. Esta pressão tende a provocar impactos contraditórios na produção científica. O olhar do pesquisador tende a se voltar para o exterior, para temas que se afinam com o que Dias Sobrinho (2000, p. 47-48) qualifica como “ciência mainstream”,

[...] pesquisa frequentemente... identificada como um trabalho de uma elite de cientistas que produz o avanço científico e tecnológico, o qual deve responder às mais urgentes e importantes demandas dos setores da sociedade mundial e resolver problemas concretos relacionados sobretudo ao sistema industrial avançado.

Esta pressão externa tende a relegar a um plano inferior aquele tipo de pesquisa voltado a questões localizadas, porém de relevância para o enfrentamento de problemas regionais.

Evidentemente, não há como negar a importância do desenvolvimento da pesquisa científica e todos os esforços para estimulá-la merecem crédito, sendo esta uma das atividades precípua da universidade, conforme já afirmado. A busca do conhecimento científico é um valor em si, fruto da civilização ocidental e ferramenta para o desenvolvimento de uma sociedade. Ainda que este ponto de vista sobre ciência possa parecer unanimidade ou quase isto, convém destacar que existem posições diferentes quanto à produção científica. Polanyi (2003, p. 29-30) nos assegurava há mais de meio século que “a essência da ciência está no amor ao conhecimento e que a utilidade desse último” voltada para “o bem material” não deve ser a preocupação da ciência; o “mundo nos dias de hoje, precisa da ciência como um exemplo de vida boa”. Há dez anos atrás, Dias Sobrinho (2000, p. 56) alertava para o fato de “a pesquisa ser ‘avaliada’ (na verdade, medida ou mensurada) através da quantificação dos produtos e consequentes tratamentos estatísticos. Em algumas áreas, o reconhecimento público de um pesquisador é sobretudo medido pelo número de vezes que ele é citado por seus colegas, não importando as circunstâncias e os motivos da referência, muito menos o valor social dos trabalhos”. O número de publicações, sobretudo em revistas estrangeiras, constitui o principal indicador de qualidade “determinante no estabelecimento de hierarquias de prestígio da comunidade científica e nos postos da carreira funcional do pesquisador em sua instituição”.

Outro autor, Lévy (2007, p. 180) referindo-se à ciência contemporânea como “tecnociência”, afirma que ela “não produz somente um saber do caos e do fractal, ela fabrica igualmente um conhecimento caótico, esfacelado”. Afinada a uma cultura de “grandes números”, como parte do “espaço das mercadorias”, ela se configura como uma “cientometria [que] apresenta imperturbavelmente suas estatísticas de publicações e depósitos de diplomas”. Ainda um outro autor, Sennett (2008, p. 280) nos leva à mesma reflexão crítica:

[...] a paixão da corrida move a ciência: os que se deixam apanhar nessa obsessão competitiva perdem de vista com facilidade o valor e o propósito do que está fazendo. Não pensam no tempo do artifice, o tempo lento que permite a reflexão.

A despeito destes posicionamentos críticos em relação à produção científica, o fato é que, em decorrência da visão instrumental da ciência em um mundo concorrencial, incluindo aí o mundo acadêmico, a pesquisa, enquanto processo de construção do conhecimento científico no interior da Universidade brasileira, é a atividade que carrega maior prestígio aos que nela trabalham, sobrepondo-se à atividade docente. Não faltam estímulos externos que frequentemente se transformam em mecanismos de pressão no interior das universidades para que se publique mais e mais, enquanto que em relação à docência não se evidencia o mesmo empenho para que práticas inovadoras sejam igualmente estimuladas. É esta a hipótese que orienta as reflexões neste artigo.

Enquanto processo de construção de conhecimento, a pesquisa se alimenta da indagação, da dúvida, da percepção e proposição de problemas; da constatação de situações, de fenômenos que escapam à compreensão, que constituem verdadeiros “quebra cabeças”, enigmas a serem decifrados. Sem indagação não há pesquisa; sem a proposição de problemas o conhecimento não avança; fica limitado a preservar e transmitir o que existe. Portanto, persistência dos problemas suscitados no caminhar da ciência é que constitui o motor que a impulsiona. A este respeito, é interessante destacar que a capacidade de perceber problemas não é algo evidente, que salta à vista; ao contrário, a percepção de problemas faz parte da sensibilidade do cientista, embora não só dele; resulta da conjunção de um sólido domínio teórico de uma área do conhecimento com a sensibilidade para intuir sobre o inusitado; aqui o cientista se aproxima do artista; seus caminhos se cruzam.

Frente ao(s) problema(s), a ciência busca traçar caminhos para sua solução, caminhos para decifrar o enigma. O rigor dos procedimentos, a precisão dos instrumentos de observação e medida, a validade dos dados obtidos abrem o

caminho para se chegar às respostas para o problema posto. Assim, tanto quanto os resultados alcançados pela ciência, os métodos que ela inventa, cria para a (re) construção da realidade, decifrando os enigmas da vida e da natureza, constituem sua marca precípua. Na longa trajetória de Descartes a Popper, passando por tantos outros até a contemporaneidade, esta constatação está presente: “ciência é principalmente uma questão de método” (DEMO, 1998, p. 32). Nem mesmo Feyerabend, no seu livro “Contra o Método” (1989) aparentando firmar uma ideia contrária à aqui exposta, trilha direção diferente; apenas salienta que o conhecimento científico não é o único, nem o mais verdadeiro que existe, questionando assim a existência de um método único, uma forma única de conhecimento da realidade a partir da ciência.

Posta a questão da pesquisa científica nestes termos, procuremos então identificar os possíveis nexos que unem pesquisa e docência. Tomemos como ponto de partida a pertinente afirmação de Dias Sobrinho (2000, p. 50) de que “ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosada; ensinar ou pesquisar sem vinculação com o meio elitiza”. Devemos, a partir desta afirmação, explicitar onde a pesquisa se encontra com o ensino. Lembremos o que diz Charlot (2002, p. 90), referindo-se à pesquisa educacional: há “um afastamento muito importante entre a sala de aula e a pesquisa”; “a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global. “Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional”; a pesquisa é analítica, enquanto que o “ensino visa a metas, objetivos; procura “realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser”. Portanto, quando se fala em ensino e pesquisa trata-se de “papéis diferentes”, sendo “impossível assumir, ao mesmo tempo os dois papéis: o de professor e o de pesquisador”; “podemos fazer as duas coisas no mesmo lugar, mas em vários tempos”. Entretanto, Charlot ressalta que esta “é uma posição da pesquisa acadêmica tradicional”. Por conta disto, ele levanta a possibilidade, e mesmo a necessidade “de se estar trabalhando com o espírito de pesquisador, sem estar fazendo uma pesquisa com todo o rigor clássico do método, de se estar com o espírito sempre aberto para descobrir o que está acontecendo na sala de aula.” (2002, p. 103). Ou como afirma Demo: “Em termos cotidianos, pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido” (DEMO, 1990, p. 16).

É nesta direção que podemos procurar os nexos entre a pesquisa e a docência. Lembremos que o trabalho docente se assenta em resposta a uma série de questões fundamentais. Uma delas: que objetivos perseguir? No ensino superior, uma das questões mais importantes subjacentes a todo o processo de concepção

e construção do projeto pedagógico de qualquer curso diz respeito à definição do perfil do profissional a ser formado. A busca das respostas a esta questão suscita outras como: quais as características e demandas do mercado de trabalho para um determinado tipo de profissional? Qual o destino do profissional formado e o que ele está fazendo de fato?

As respostas a estas questões contribuem fortemente para a definição dos objetivos do curso e de uma matriz disciplinar. Nesta matriz, o docente se confronta com a tarefa de explicitar quais os objetivos da disciplina pela qual é responsável, que conhecimentos, competências, habilidades, atitudes o estudante deverá desenvolver. São questões de extrema relevância, porém de grande complexidade, cujas respostas definem em grande parte a qualidade de um curso e a contribuição específica de cada disciplina no conjunto das disciplinas constitutivas de um curso. Dados e análises desta natureza dão enorme consistência às decisões que darão rumo ao projeto pedagógico de um curso.

Indagações desta natureza devem ser feitas por todo e qualquer docente, que na sua essência, obrigam-no a trilhar o mesmo caminho do pesquisador: a busca de informações, de dados consistentes, de diálogo com colegas que partilham a mesma área de conhecimento, de diálogo com colegas que se ocupam de outras disciplinas. Vale lembrar aqui que pesquisa é antes de tudo diálogo: diálogo com aqueles que antes já pesquisaram sobre a questão, diálogo com aqueles que a estão pesquisando no momento, diálogo com a natureza e a realidade social.

Além destas questões específicas referentes ao mundo do trabalho que podem auxiliar na construção do perfil de um profissional e na definição dos objetivos de um curso, questões mais amplas envolvendo a universidade e seu papel social devem igualmente constituir objeto de reflexão docente, pois elas indagam sobre o panorama maior onde um curso e as disciplinas que o compõem se inserem, atualizando desta forma a discussão que envolve nossas tradições acadêmicas, numa vertente alemã humboldtiana que colocam a universidade numa perspectiva mais ampla, que apontam para uma formação acadêmica para além dos limites do pragmatismo do exercício de uma ocupação de nível superior (GOERGEN, p. 18-23). A este respeito, há um século atrás Durkheim já nos lembrava, em meio às profundas transformações provocadas pela revolução industrial e as revoluções sociais na França, que a educação é um processo de formação destinado a criar na pessoa humana uma “uma disposição geral da mente e da vontade que lhe faça ver as coisas em geral sob uma luz dada”, “um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade da alma que a oriente numa direção definida” que se prolongue pela vida afora (p. 35). Mais uma vez voltando a Dias Sobrinho (2000, p. 50), “a atividade educativa deve criar as

possibilidades de novas formas de compreensão da realidade e de renovadas maneiras de interação com as pessoas e o mundo”.

Na definição dos objetivos, as decisões são e serão sempre provisórias, como acontece com o conhecimento científico em geral, pois se “existe alguma coisa permanente em ciência, é a provisoriedade dos seus resultados” (DEMO, 1998, p. 18). Certamente, nunca se chegará a estabelecer em definitivo e plenamente quais são os objetivos de uma disciplina enquanto componente de um curso; talvez seja esta a única certeza. De um lado, a realidade é mutante, de outro a capacidade do seu entendimento é sempre restrita e provisória.

As dificuldades para a definição de objetivos educacionais, ao invés de constituir motivo de desânimo ou omissão por parte do professor, devem ser o grande desafio no sentido de buscar estes objetivos, como um horizonte a ser perseguido, não como uma “camisa de força”. Se estas dificuldades não fossem reais, a definição dos objetivos da ação educativa deixaria de ser um problema; uma vez definido, numa situação imaginária estável, este problema estaria resolvido: bastaria apenas definir o que ensinar/aprender, e como ensinar/aprender e seguir em frente acompanhando o processo e avaliando os resultados. Contudo, parece razoável e seguro supor que muitos professores de nível superior assim pensem e ajam, pois frequentemente trabalham a partir da visão estritamente disciplinar de um conteúdo considerado necessário e suficiente, sem problematizar os objetivos da ação docente.

Estabelecidos os objetivos de ensino/aprendizagem numa perspectiva problematizadora, isto é, de pesquisa, o desenrolar do trabalho docente deve ser igualmente problematizado: quais os conhecimentos necessários, como tratar estes conhecimentos com os estudantes, de modo que sejam efetivamente aprendidos; que recursos deverão ser utilizados e que atividades desenvolver; e enfim, como avaliar o processo ensino-aprendizagem e seus resultados. São questões de extrema relevância cujas respostas vão configurar os planos de ensino das disciplinas que compõem um curso.

Aqui, também, a lógica e os procedimentos de pesquisa deverão ser postos em prática. A resposta ao que o estudante precisa saber, conhecer, pressupõe um percurso de estudo e reflexão por parte do professor sobre experiências bem sucedidas em situações similares, avaliação do mesmo trabalho já efetuado anteriormente pelo professor; troca de experiências, de ideias com colegas que lecionam ou lecionaram a mesma disciplina no mesmo curso ou em cursos diferentes, na mesma instituição ou em instituições diferentes. Ou seja, a resposta à questão requer procedimentos de pesquisa; exige a busca, organização e análise de informações que corroborem a consistência da deci-

são a ser tomada pelo professor da disciplina quanto ao que o estudante deve saber/fazer. O mesmo pode ser dito quanto aos métodos a serem utilizados e atividades a serem realizadas pelos estudantes e pelo professor; são também “objetos” de pesquisa destinada a orientar o trabalho docente. A avaliação mesma da disciplina constitui fonte importante de dados sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, devendo esta também ser constantemente posta em julgamento, problematizada.

Como se pode perceber pela argumentação aqui exposta, não há lugar para a concepção de trabalho acadêmico que coloca a atividade docente e a atividade de pesquisa em caminhos paralelos, quando não opostos, até mesmo antagônicos. Elas são diferentes, mas no seu caminhar elas se encontram. Como lembra Demo (1990, p. 49) ninguém ensina o que não sabe; ou seja, o professor antes pesquisou, aprendeu como os fenômenos na sua área de conhecimento acontecem, para poder ensinar. Tanto a pesquisa como o ensino-aprendizagem são processos de “construção” de conhecimentos; aquela não se resume a um “retrato” da realidade, como este não é apenas a “transmissão” de “conteúdos”. Nesta perspectiva, a atividade docente se transforma em pesquisa, seja no sentido de pesquisa-ação, seja no sentido mais tradicional de pesquisa tendo como “objeto” os processos de ensino aprendizagem em uma área de conhecimento específico. Por conta disto, os cursos de pós-graduação em áreas específicas deveriam também incluir a pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem nas áreas de conhecimento abrangidas por estes cursos, já que a comunidade acadêmica, como lembrou Khun (1992, p. 217-257), é uma comunidade de ensino-aprendizagem que compartilha valores, normas e procedimentos para tratar de problemas que lhes são comuns.

Que caminhos trilhar de modo a viabilizar o lugar da pesquisa como ferramenta do trabalho docente? Cumpre lembrar aqui o alerta de Goergen de que “a universidade precisa refletir sobre sua função e identidade no novo contexto social que hoje vivemos”; contudo, insiste ele, são “grandes as dificuldades de apreender o que está muito perto de nós” (p. 31-33). Por conta desta advertência, o que segue constitui apenas algumas hipóteses sobre a organização do trabalho nas instituições educacionais, procurando verificar até onde esta organização tende a facilitar ou obstar a reflexão sobre pesquisa e ensino.

O primeiro aspecto a destacar nesta reflexão refere-se ao papel do professor na atualidade. “Proprietário” de um saber que a ele cabia transmitir à geração seguinte, hoje ele se vê lançado numa situação em que o saber muda muito rapidamente. Segundo Lévy (2007, p. 173), “a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de um

percurso profissional, ou mesmo antes”, obrigando o indivíduo a se atualizar permanentemente. Como os saberes, as condições de trabalho também mudam muito rapidamente. Isto vale para qualquer área de conhecimento e atuação profissional. Nestas novas condições, a autoridade anteriormente conferida ao docente nos moldes tradicionais perde força; alteram-se os modos de “administrar” uma classe de estudantes, derivando daí muitas das dificuldades do cotidiano docente.

O forte questionamento sobre o papel docente na contemporaneidade nos confronta com um debate profícuo que vem se dando também no Brasil, sintetizado numa ideia fértil: o professor reflexivo. Porém, este debate vem-se dando muitas vezes numa direção que toma o docente de modo isolado, como se a prática do professor dependesse apenas de seu interesse, de sua iniciativa particular em alterar sua forma de trabalho. Por isto, Pimenta (2002, p. 26) nos alerta para a “necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem”, o que pressupõe a definição e implementação de projetos voltados a esta finalidade, que aqui designamos como gestão do conhecimento.

Takeuchi e Nonaka no seu livro *Gestão do Conhecimento* (2008, p. 57) afirmam: “Embora muito tenha sido escrito sobre a importância do conhecimento na administração, pouca atenção tem sido dada a como o conhecimento é criado e como o processo de criação é administrado”. Em decorrência disto, propõem caminhos que considerem o “conhecimento tácito”, conhecimento construído no cotidiano de vida profissional das pessoas, intuitivo, sistemático. Este tipo de conhecimento deve ser identificado, e elevado à condição de “conhecimento explícito” codificado, a ser partilhado pela comunidade das pessoas que compõem uma determinada organização. É neste movimento de conhecimento “tácito”, experiencial e informal, para o conhecimento “explícito” formalizado teorizado, e vice-versa, amplificado para a comunidade de pessoas no interior de uma organização que reside o cerne do processo de criação e inovação.

Tomando este caminho como referência, é importante procurar reconhecer como as instituições educacionais vem lidando com esta questão. Esta é uma tarefa grandiosa; daremos aqui apenas algumas indicações. Hutmacher (1995, p. 68) ao analisar a organização do trabalho nas instituições educacionais destaca que o:

... pessoal de um estabelecimento de ensino representa um conjunto apreciável de conhecimento e de competências especializadas de alto nível. Mas, em geral, há poucas permutas entre os professores e

a circulação destes conhecimentos é limitada. Cada um ensina a sua especialidade aos alunos e o diálogo restringe-se, muitas vezes, aos professores da mesma área em torno, por exemplo, de desenvolvimentos recentes do conhecimento. Mas entre especialistas de disciplinas diferentes reina uma grande ignorância e indiferença”.

Um professor de Matemática pode ignorar tudo sobre o trabalho de um professor de Química; um professor de Sociologia pode ignorar tudo o que ensina um professor de Biologia, sem que isto acarrete aparentemente consequência alguma. Segundo este autor, “a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorece nem a circulação das ideias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e aprendizagem” (HUTMACHER, 1995, p. 68). E isto se deve ao fato de que as escolas apresentam “poucas estruturas de trabalho sobre o trabalho” (HUTMACHER, 1995, p. 71).

Cumprir lembrar também o que disse Lévy (2007, p. 156): “Se existem hoje tantas barreiras no acesso ao saber”, barreiras na construção coletiva do saber, “isto se deve, obviamente, ao fato de na Escola, na Universidade, as disciplinas estruturarem-se em territórios”. E acrescenta Sennett (2008, p. 274) de forma mais contundente: “uma instituição bem constituída artesanalmente favorecerá o especialista sociável; o especialista isolado é um sinal de que a organização está enfrentando problemas”.

Nestas circunstâncias, a reflexão crítica sobre o trabalho docente e a inovação pedagógica dela decorrente ficam restritas a iniciativas individuais com poucas chances de impactos sobre a organização educacional como um todo. Exemplo significativo destas iniciativas individuais é a brilhante trajetória acadêmica de Michel Paty (2009), filósofo e físico francês, que já trabalhou no Brasil e aqui esteve na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, em setembro de 2009, como parte das atividades Ano da França no Brasil. Em entrevista publicada pela Revista Pesquisa FAPESP (p. 8-14), este cientista relata como, formado em Matemática, dedicou-se a seguir à Física, articulando estas duas áreas de conhecimento; a seguir foi para a Filosofia, procurando descobrir os nexos entre a Filosofia e a Física, “áreas que normalmente as pessoas não juntam”. Esta trajetória intelectual se inicia com o encontro do autor com Einstein, cujos escritos “permitem entender as razões da física”; a descoberta de Einstein “como um cientista que pensa no sentido do seu mundo, que é a física, primeiro, e, segundo, em termos filosóficos, a reflexão” (p. 10). Em seu livro *A Física do Século XX*, Paty afirma que “a mecânica quântica tem suscitado ‘problemas’ de interpretação que rapidamente tomaram a forma de um debate filosófico sobre o conhecimento e sobre a realidade (2009, p. 69).

Esta brilhante trajetória intelectual foi construída com muito esforço pessoal. O estudo da filosofia só foi possível alongando o período de trabalho voltado à física, estudando à noite. Por muito que se argumente que o trabalho intelectual é muito específico e foge a outras formas de trabalho cuja carga horária e condições podem ser claramente regulamentadas, é duvidoso que como regra o cientista se comprometa sistematicamente a ampliar sua carga de trabalho diária para se dedicar a uma área de conhecimento, ou estabelecer pontes com uma disciplina que não a sua. A menos que a instituição propicie condições para que isto ocorra e seu contato com outras áreas de conhecimento se amplie, dificilmente se alterarão seus modos de trabalho em direção a uma comunidade de aprendizagem, para além das “caixas” dos departamentos. Esta é a questão central que a gestão do conhecimento deverá enfrentar.

Assim, o esforço em evidenciar as conexões entre as diferentes áreas do saber humano, entre pesquisa e ensino, está além do esforço pessoal. Trata-se, isto sim, de um trabalho de gestão do conhecimento; da necessidade de se criar estruturas de trabalho propícias a esta finalidade; pensar a organização do trabalho no interior da universidade, tendo como foco os processos de construção do conhecimento, no caso, do conhecimento e prática docentes, razão de ser da universidade. Em termos mais amplos, a passagem do paradigma da ciência clássica para outro paradigma de ciência pós-moderna, lembrando aqui Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 59-92), não poderá prescindir de um esforço organizado no interior da universidade nesta direção que contemple seu modo de lidar com o conhecimento.

Torna-se, portanto, necessário pensar as estruturas acadêmicas de modo a se avaliar que direção estão tomando no caminho da construção do conhecimento: se estas estruturas acadêmicas facilitam o isolamento disciplinar e o fortalecimento de grupos de interesse localizados, ou facilitam o estabelecimento de liames entre as diferentes áreas de conhecimento, a reflexão sobre o trabalho docente a as conexões entre ensino e pesquisa.

Assim, devemos procurar nestas estruturas acadêmicas “indícios” que possam sugerir quais são os focos de atenção maior da universidade que sinalizem em que grau a problemática da gestão acadêmica, e no interior desta a gestão do conhecimento, está aí presente. Para tanto, adotamos aqui o que Ginsburg (p. 50) chamou como abordagem de pesquisa “um paradigma indiciário”, que busca através de um dado aparentemente pouco significativo, muitas vezes despercebido, indicação de um fato importante que ajuda decifrar um quebra cabeça maior. Nas palavras do autor “pistas talvez infinitesimais [que] permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”.

Um dos indícios nos leva supor que a questão da gestão, sobretudo da gestão pedagógica, pelas enormes implicações que apresenta para a universidade, devesse aparecer com grande frequência nas publicações em revistas científicas brasileiras. Isto não parece ocorrer; o tema gestão não consta no rol das questões mais importantes como temas de reflexão nas publicações em revistas científicas brasileiras. Um interessante levantamento feito por Deise Mancebo e Maria de Lourdes Fávero (2004, p. 235-249) a partir do Banco de Dados Universitas/Br, organizado pelo Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da ANPEd, abrangendo 32 periódicos nacionais e cobrindo um período de mais de trinta anos (1968 a 2000) constata que o tema organização acadêmica e gestão aparece numa proporção de apenas 3.57 %. Reafirmando esta constatação, Sudan (2010, p. 8) ao realizar pesquisa bibliográfica sobre este tema chega ao mesmo resultado: “existe pouca pesquisa e produção na área de gestão universitária, bem como existem poucos estudos sobre o papel do coordenador de curso de graduação”. A exceção fica por conta da revista eletrônica Gestão Universitária voltada a instituições de ensino superior privadas, cujos artigos na sua maioria tratam de experiências de coordenadores de cursos de graduação em instituições privadas.

Na mesma direção, estudo realizado entre os anos de 1996 e 2000, por Palharini (2004, p. 208) a partir dos títulos de artigos publicados na Revista Avaliação, confirmam este mesmo quadro. Atualizando este levantamento para os anos de 2001 a 2010, temos a tabela a seguir.

TEMAS DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA AVALIAÇÃO: 2000 – 2010

Temas	Nº	%
Avaliação	126	48.0
Corpo discente	12	4.5
Ensino	23	8.7
Políticas de Ed. Superior	29	11.0
Natureza jurídica das IES	1	0.4
Pesquisa	9	3.4
Organização acadêmica e gestão	13	5.0
Autonomia	5	1.9
Universidade e sociedade	26	9.9
Corpo docente	6	2.3
História da Ed. superior	12	4.5
Total	262	100.0

Fonte: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2001-2010.

Como se vê, confirmando o quadro anterior observado na mesma revista no decorrer de uma década, a gestão acadêmica não aparece como questão de destaque nos artigos publicados. Visto que gestão está necessariamente vinculada a avaliação, sendo esta ferramenta daquela, seria de se esperar que esta temática surgisse com destaque numa publicação importante voltada à avaliação, como é o caso da Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES. Porém, não é este o caso, a temática da gestão aparece como preocupação marginal.

Em suma, a temática da gestão está pouco presente nas publicações em revistas nacionais, o que pode ser tomado como indicador de que esta questão não se apresenta de fato como importante.

Prosseguindo nesta linha de indagação, na busca de outros indícios que sugerem o grau de importância atribuído a esta temática, importa agora indagar se a estrutura organizacional da universidade indica a existência de espaços para a reflexão sobre a problemática da gestão. O mencionado estudo realizado por Sudan (2010) em uma universidade pública federal apresenta fortes sinais de que a gestão pode estar também aqui fragilizada. Tomando como objeto de estudo o coordenador de curso de graduação, responsável pela gestão do projeto pedagógico, Sudan faz algumas constatações relevantes. A primeira delas é que em cada dez coordenadores de curso, sete deles, portanto a grande maioria cursou o bacharelado, o que indica “uma carência básica para o exercício da coordenação, já que a questão do projeto pedagógico e sua gestão, não está contemplada nos cursos de bacharelado na graduação, tanto quanto nos demais cursos de pós-graduação”. Este dado indica uma demanda básica de preparo prévio para exercer a coordenação de curso (p. 69).

Uma vez na coordenação de curso, o leque das atividades efetivamente desenvolvidas pelo coordenador de curso é muito amplo e diversificado. Além daquelas inerentes à coordenação, o coordenador acumula as seguintes funções: professor na graduação e/ou pós-graduação, participa/coordena programas de extensão, integra grupos de pesquisa do CNPQ. Isto tudo sem “ter reduzido sua responsabilidade acadêmica, ou seja, sem reduzir sua carga didática em sala de aula” (p. 82).

Um outro componente das condições de trabalho no exercício da coordenação é a baixa gratificação salarial, próxima de um salário mínimo. No dizer de um dos coordenadores, a “função gratificada para esta posição é ridícula. Não paga nem os remédios necessários para curar as doenças que se adquirem pelo exercício da função” (p. 103).

Outro ingrediente deste quadro onde opera o coordenador de curso é o período de mandato de coordenação, de apenas dois anos. Para a grande maioria o mandato de dois anos é considerado adequado, o que é perfeitamente justificável, considerando as condições desfavoráveis aqui apontadas. Neste curto período de dois anos o coordenador “fica muito atribulado com muitas atividades. Com isso, sua função acaba, na maioria das vezes, se restringindo apenas ao cumprimento das atividades administrativas em detrimento das atividades didático-pedagógicas afetas ao curso sob sua responsabilidade” (SUDAN, 2010, p. 67).

Em acréscimo a esta situação, há

que se recordar que a função de coordenador de curso de graduação não contabiliza em nada para a carreira docente numa instituição de ensino superior. Na carreira docente contabiliza-se titulação acadêmica [...] publicações, experiência docente, dentre outras, mas a ocupação da função de coordenação [de curso] não pontua em nada. Como as exigências dos órgãos de fomento à pesquisa chegam a ser exacerbadas, pode-se inferir que isto acaba por direcionar para o não interesse a procura por exercer a função de coordenação, pois ao assumir tal função estará apenas acumulando mais atribuições, além das já assumidas como docente do ensino superior. Mais uma vez a pesquisa se sobressai ao ensino, porém, há o ‘esquecimento’ de que é o ensino de graduação que gera o ‘capital humano’ que produzirá pesquisa na pós-graduação stricto sensu (SUDAN, 2010, p. 83).

Este quadro assim configurado apresenta reflexos sobre a motivação para o exercício da coordenação de um curso. De fato, dentre os motivos declarados que levam os professores a assumir a coordenação de curso, o principal deles é o “atendimento às solicitações dos colegas de departamento”, muitas vezes obedecendo a um “rodízio”, quando não visto como um “serviço militar” obrigatório (p. 102). Embora a “importância da função para a melhoria do curso” também conste como uma importante motivação, ela aparece em segundo plano; o que predomina, é uma motivação vaga para assumir a função de coordenador de curso.

Na pesquisa de Sudan os coordenadores expressaram também opiniões positivas quanto ao exercício desta função. A grande maioria entende que a função principal do coordenador é o de gestor do projeto pedagógico do curso e que desempenham importante papel de intermediação entre os professores e o contexto maior da universidade onde o curso se localiza. Não obstante esta percepção correta de suas funções, o fato é que as condições objetivas operam em sentido contrário.

Em suma, considerando o acúmulo e multiplicidade de atividades e o tempo restrito que acaba restando aos coordenadores no seu cotidiano para ser dedicarem à coordenação, considerando o curto mandato, a remuneração pouco estimulante, o pouco prestígio acadêmico derivado da função, a autora conclui que a “Universidade pode estar operando com uma estrutura frágil frente a uma de suas missões precípua que é a formação de profissionais de nível superior” (p. 117).

Concluindo, constatamos neste artigo que as atividades de docência e de pesquisa apresentam uma linha de convergência muito forte; inimaginável docência sem pesquisa na busca por uma prática renovadora. Contudo, esta não é uma questão óbvia, dada; os nexos desta relação estão para ser construídos. Porém, esta construção não se limita a esforços individuais; ao contrário requer propostas de gestão acadêmica, de gestão do conhecimento claramente voltadas para este fim. Estes, por sua vez, para se tornarem efetivos exigem a criação de estruturas acadêmicas que criem espaços de debate e reflexão que facilitem o surgimento de uma cultura acadêmica que rompa as paredes departamentais e o isolamento. Apesar disto, a questão da gestão do conhecimento não parece estar na pauta das prioridades acadêmicas, e mesmo as estruturas acadêmicas existentes não facilitam o surgimento de um ambiente propício a uma reflexão sistemática sobre papel docente. Sendo a gestão do conhecimento uma das questões fundamentais que se colocam no interior das organizações, tanto mais importante ela é quando referida à universidade, cuja “matéria prima” é o conhecimento. Contudo, se tomamos com referência as coordenações de curso de graduação, esta pretendida importância, conforme as indicações aqui apresentadas, não parece estar convincentemente presente. Estas indicações sugerem que a universidade não apresenta ainda terreno propício para enfrentar com vigor questões como a que diz respeito ao papel do professor no ensino superior que articule pesquisa como ferramenta da prática docente. Contudo, ao encerrar este artigo, é preciso deixar claro que as análises e constatações aqui realizadas, longe de conclusões definitivas, são apenas indicações que sugerem a necessidade de mais pesquisas que levem a uma compreensão mais aprofundada das estruturas e práticas acadêmicas, de sorte a avaliar com mais segurança o que está acontecendo no interior da universidade brasileira com referência à questão aqui objeto de reflexão.

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO - FAPESP. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 165, nov. 2009.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOERGEN, Pedro. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.
- HUTMACHER, Wallo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- PALHARINI, Francisco de Assis. Revista Avaliação: pólo de resistência da avaliação institucional autônoma e democrática. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). **Universidade: política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

PATY, Michel. **A física do século XX**. São Paulo: Ideias & Letras, 2009.

POLANYI, Michel. **A lógica da liberdade**: reflexões e réplicas. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SUDAN, Alessandra Maria. **Coordenador do curso de graduação na UFSCar**: um gestor educacional? Monografia (Conclusão de curso) Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública, UFSCar, Departamento de Engenharia de Produção. São Carlos, 2010.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.