

35º Encontro Anual da ANPOCS

24 a 28 de outubro de 2011

Caxambu, MG

GT 37–Universidade, ciência e inovação

1ª sessão - Universidade, carreira acadêmica e estratégias de pesquisa

**O perfil do professor do ensino superior privado: comparação entre
instituições de diversas regiões de Minas Gerais**

Glicia Salviano Gripp

Bruno Moreti Testi

Introdução

No amplo campo da sociologia, escolhemos estudar os professores do ensino superior. Dentro desta ainda grande categoria, escolhemos o tema “profissão acadêmica”. O que significa ser acadêmico no século XXI? Esta é a pergunta que Welch (2007) se coloca ao tratar do professorado e esta mesma pergunta colocamos no início deste trabalho. Como se verá ao longo deste trabalho, não há uma resposta clara a esta questão. A elite do professorado do ensino superior brasileiro se concentra em poucas universidades, tem dedicação exclusiva e pouca carga horária de ensino, e está em contato com a elite do professorado de outros países, da América do Norte ou da Europa. Tem à sua disposição boas bibliotecas, acesso aos periódicos científicos mais relevantes em sua área, equipamentos necessários para suas pesquisas, além de alunos escolhidos através de um sistema de seleção extremamente rigorosa, e com alto grau de competitividade. Além disso, possui entre seus pares especialistas renomados e de alta produtividade. Por outro lado, na outra ponta de uma série de perfis acadêmicos, encontramos os professores das faculdades isoladas privadas de ensino superior de cidades pequenas do interior do país, aparecendo no campo acadêmico em décadas recentes, com as últimas expansões do ensino superior.

A pesquisa versa sobre essa diversidade e tenta traçar “tipos ideais” que dêem conta das diferenças entre as carreiras que estão englobadas com as atividades acadêmicas e que recebem o nome de “professor”, de forma comparativa.

Ao iniciarmos a pesquisa, verificamos que havia outra variável que não poderíamos deixar de considerar: a disciplina. Essa variável, como constatamos em nossa pesquisa, tem uma influência muito forte entre a elite acadêmica, e muito fraca entre os professores das faculdades isoladas privadas de ensino superior. Mas ela é importante para pensarmos as relações entre esses professores no nível organizacional e a dinâmica institucional decorrente que afeta o ensino ministrado nos estabelecimentos. Assim, outra comparação se impõe à pesquisa: a comparação entre os “tipos ideais” construídos para as diversas áreas do conhecimento. Optamos por estudar as seguintes áreas: engenharia civil, matemática, filosofia e psicologia. Escolhemos duas subáreas para cada grande área do conhecimento (ciências exatas e ciências humanas), uma mais abstrata e outra mais técnica, para pensarmos também se o tipo de conhecimento tem alguma influência sobre as carreiras.

A pesquisa se concentra no estudo - com uma intenção exploratória e descritiva - das várias etapas da prática do professor do ensino superior: do recrutamento, da formação, até as atividades cotidianas, tudo isso em comparação com o conteúdo dos documentos oficiais (da instituição e dos órgãos públicos relacionados) e da legislação em vigor.

A classificação dos professores

Toda classificação é arbitrária, a partir de critérios muitas vezes não explicitados. Esta pesquisa é uma continuação de pesquisas anteriores sobre professores do ensino superior. A preocupação anterior, assim como a atual, é com a ideia de profissão.

Há poucos estudos sociológicos sobre a profissão acadêmica no Brasil. Um dos mais relevantes é o de Simon Schwartzman e Elizabeth Balbachevsky, "A profissão acadêmica no Brasil", publicado em "The Academic Profession in Brazil" in Phillip G. Altbach, ed., *The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries*. Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997. Os autores concluem que os dados da pesquisa confirmam a existência de três grupos distintos de professores universitários brasileiros, com graus diferentes de profissionalização:

- a) Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado.
- b) Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena.
- c) Professor mais qualificado, envolvido em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior.

Os autores utilizam dados agregados (do Ministério da Educação) para separá-los posteriormente, recortando esses grupos. Ao mesmo tempo, a classificação tem por base uma definição de profissão acadêmica: há uma profissionalização "ideal" (item c) e as outras categorias seriam efeitos de uma profissionalização deficiente, mesmo que eles afirmam que não seria realista esperar que todos os professores evoluam nesta direção. Os autores afirmam:

"O mais razoável é supor que a profissão acadêmica no sentido estrito vai continuar limitada a um setor pequeno e diferenciado, e examinar as alternativas de profissionalização que poderiam ser pensadas para os demais. A atual situação de "profissionalização imperfeita" acaba gerando um grande número de distorções e frustrações, que vão das tentativas frustradas de manter uma atividade de pesquisa que não se materializa ao isolamento a que, de fato, muitos dos professores universitários são levados, ao perderem os vínculos com as profissões de origem, sem conseguirem efetivamente se incorporarem à nova. O "proletariado acadêmico" formado pelos professores horistas do sistema privado tampouco tem perspectivas claras de profissionalização, e haveria que pensar se caberia, de fato, esperar que esta profissionalização se desse neste setor". (Schwartzman; Balbachevsky, 1997:22).

Assim, as diferenças encontradas, em dados agregados (macro), pelos autores são relacionadas por eles ao processo de profissionalização.

Em nossa pesquisa invertemos a lógica de construção do modelo profissional. A partir dos dados individuais, tentaremos obter um modelo de profissionalização. Esse estudo servirá também como uma nova prova das pesquisas citadas acima.

Acrescentamos às nossas preocupações teóricas, os *insights* contidos na sociologia das profissões, especialmente nos trabalhos de Freidson (1986), que mostra que pesquisa e erudição não caracterizam acuradamente as atividades dos membros da ciência e da arte acadêmicas. Pesquisa ou erudição constitui apenas um de seus papéis. Na verdade, uma grande parcela dos membros de todas as disciplinas acadêmicas não faz qualquer contribuição à literatura da pesquisa ou da erudição depois de terem escrito suas dissertações obrigatórias. A maior parte dos membros das disciplinas científicas, e a proporção varia de uma disciplina a outra, caracteristicamente executa o papel de ensino, o que é a forma pela qual eles ganham sua vida. A elite entre eles tem encargos leves de ensino, ou são dispensados inteiramente do ensino, mas os encargos didáticos são a base para a contabilidade do tempo e compensação da maioria dos pesquisadores e eruditos.

Assim o ensino, segundo Freidson, tem um papel crítico de sustentação da vida de pesquisadores e eruditos: encontramos a base para considerá-los como membros de profissões com papéis aplicados como praticantes servindo clientes leigos. Ensinar é um serviço pessoal pago pela clientela leiga ou seus agentes. A produção de conhecimento através da pesquisa ou da erudição é uma atividade subsidiária para a maioria dos membros de ambas as profissões, realizada no tempo restante, depois que eles executam o trabalho do qual a sua vida depende. Pesquisa e erudição são ocupações secundárias, não primárias; em termos mais gráficos, segundo Freidson, elas são ocupações parasitas, sendo o ensino a ocupação hospedeira. Assim não é inapropriado tratar as disciplinas acadêmicas como profissões, já que a atividade fundamental sobre a qual depende sua oportunidade para produzir novas ideias e novos conhecimentos consiste em prestar serviços pessoais de educação superior à clientela leiga.

Enquanto cientistas e eruditos são livres para constituírem seus próprios círculos sociais ou comunidades para seus escritos técnicos, desse modo sendo livres para dirigir as questões que se relacionam apenas a eles e não aos leigos, eles têm um duplo papel, e esse outro requer que eles sejam praticantes - professores - para lidar com a clientela leiga. Reconhecer isso leva a questões sobre a interação entre aqueles dois papéis e os dois círculos sociais que eles abarcam e sobre como o papel de ensino envolvendo a clientela laica afeta o trabalho daqueles que cumprem o papel social de “homem de conhecimento”. Mas, continua o autor, pouca atenção tem sido dada à influência daquele papel fundamental de ensino sobre o conhecimento. Entretanto, o desempenho do papel de ensino parece variar com as circunstâncias institucionais que o confrontam. E, é o nível da graduação do ensino superior que é o mais crítico para a maioria das profissões acadêmicas. É aqui que há clientes mais numerosos e onde a maioria do trabalho de ensino está disponível para suportar economicamente os seus membros.

A questão básica colocada por Freidson é a relação da organização ocupacional ao conhecimento. O autor mostra que as disciplinas acadêmicas podem ser tratadas como profissões e que as profissões podem se distinguir entre elas com papéis diferenciados

envolvendo a produção do conhecimento para poucos, para uma minoria de pesquisadores e eruditos e outro papel envolvendo a transmissão do conhecimento à clientela laica, sendo realizado pela maioria que ensina em faculdades e universidades. Sem esse último, argumenta o autor, o primeiro não poderia existir: algumas outras fontes de vida, com suas próprias contingências especiais seriam necessárias. Nesse sentido, os dois papéis são interdependentes e interativos.

Essas questões indicadas por Freidson não contradizem os dados das pesquisas brasileiras, mas, ao contrário, acreditamos que os refina, ao mostrar que, na realidade, há uma carreira acadêmica com perfis diferenciados.

Para analisarmos as distinções entre tipos de profissionais acadêmicos, em termos metodológicos, optamos por utilizar a noção de trajetória, a partir da ideia de que, desde que os indivíduos são os agentes sociais, o nível micro é um foco da análise. Assim, analisamos os currículos individualmente e depois agregamos os dados para verificar a possibilidade de padrões. Pretendemos tomar uma perspectiva mais ampla sobre padrões de “trajetórias” de curso de vida profissional. Nosso objetivo é a identificação de padrões em trajetórias, ou de “equivalência sequencial”, indicando que trabalharemos uma “análise sequencial”. Procuraremos desvelar padrões nos dados para identificar o que os produz.

Os dados e sua análise

Idade e gênero

a) Engenharia

Tabela no. 3: idade – engenharia civil

	Idade	
	Média	Moda
Professores instituições privadas	44,8	37 - 50
Professores universidades sem pós interior	53,5	51
Professores universidades com pós interior	49,2	46
Professores UFMG	51,5	55
Bolsistas de produtividade	51,5	55
Total	48,7	55

A média da idade aumenta de acordo com o prestígio do cargo ocupado e da instituição. O grupo dos professores das instituições privadas possuem a média mais baixa e o grupo dos bolsistas de produtividade e professores da UFMG possuem a média mais alta.

Tabela no. 4: gênero – engenharia civil

	Homens	Mulheres
Professores instituições privadas	79,3%	20,7%
Professores universidades sem pós interior	89,5%	10,5%
Professores universidades com pós interior	83,7%	16,3%
Professores UFMG	75%	25%
Bolsistas de produtividade	81,6%	18,4%
Total	80,6%	19,4%

Em relação ao gênero, podemos observar que à medida em que aumenta o prestígio do cargo ocupado e da instituição, aumenta a porcentagem de homens. No campo acadêmico, predomina os homens na área da engenharia civil.

b) Matemática

Tabela no. 5: idade - matemática

	Idade	
	Média	Moda
Professores instituições privadas	43,6	31
Professores universidades sem pós interior	36,7	32
Professores universidades com pós interior	43,5	39
Professores mestrado em educação matemática	50,0	48
Professores UFMG	46,2	45
Bolsistas de produtividade	50,5	37 - 54
Total	44,3	38 – 45 - 56

A variável idade em relação ao cargo e à instituição, parece se comportar, entre os professores de matemática da mesma forma que entre aqueles da engenharia civil. Aqui vemos que os mais jovens estão no grupo de professores de universidades sem pós. Esse grupo comporta inúmeros cursos novos, no interior do estado, incluindo os novos institutos federais de tecnologia. Talvez seja essa a causa da baixa média de idade para esse grupo. Vemos também que os professores do mestrado em educação matemática possuem uma idade mais elevada, muito próximos dos professores bolsistas de produtividade.

Tabela no. 6: gênero - matemática

	Homens	Mulheres
Professores instituições privadas	56,2%	43,8%
Professores universidades sem pós interior	62,9%	37,1%
Professores universidades com pós interior	56,7%	43,3%
Professores mestrado educação matemática	55,6%	44,4%
Professores UFMG	80,5%	19,5%
Bolsistas de produtividade	83,3%	16,7%
Total	65,8%	34,2%

A variável gênero em relação ao cargo e à instituição se comporta também de forma semelhante à engenharia civil: há mais mulheres nos cargos e instituições de menor prestígio, e esse número vai diminuindo até os cargos e instituições de maior prestígio.

Em relação aos professores de engenharia, os professores de matemática são mais jovens (a média geral é mais baixa), e há mais mulheres.

c) Filosofia

Tabela no. 7: idade - filosofia

	Idade	
	Média	Moda
Professores instituições privadas	43,0	42
Professores universidades sem pós interior	43,0	35
Professores universidades com pós interior	45,1	42
Professores UFMG	48,8	48
Bolsistas de produtividade	51,4	51
Total	45,3	42

Na área da filosofia observamos com mais clareza a variação da idade em relação ao cargo e à instituição: nas instituições privadas e universidades sem pós no interior, estão os mais jovens. Encontramos idades mais elevadas entre os professores bolsistas de produtividade e da UFMG.

Tabela no. 8: gênero - filosofia

	Homens	Mulheres
Professores instituições privadas	80,7%	19,3%
Professores universidades sem pós interior	69,2%	30,8%
Professores universidades com pós	81,8%	18,2%
Professores UFMG	61,4%	31,6%
Bolsistas de produtividade	88,9%	11,1%
Total	79,7%	20,3%

O campo acadêmico da filosofia possui uma predominância de homens, com uma porcentagem maior do que na matemática.

d) Psicologia

Tabela no. 9: idade - psicologia

	Idade	
	Média	Moda
Professores instituições privadas	44,1	44
Professores universidades sem pós interior	39,4	45 - 51
Professores universidades com pós	48,4	52
Professores UFMG	50,0	52
Bolsistas de produtividade	49,4	47
Total	45,6	54

A variação da idade em relação ao prestígio do cargo e da instituição é semelhante, na psicologia, às outras áreas: os mais jovens estão nas instituições privadas e nas universidades sem pós no interior. Encontramos idades mais elevadas entre os bolsistas de produtividade e os professores da UFMG.

Tabela no. 10: gênero - psicologia

	Homens	Mulheres
Professores instituições privadas	30,9%	69,1%
Professores universidades sem pós interior	40,0%	60,0%
Professores universidades com pós interior	37,3%	62,7%
Professores UFMG	40,0%	60,0%
Bolsistas de produtividade	50,0%	50,0%
Total	44,4%	65,6%

Há mais mulheres no campo acadêmico da psicologia. Mas, à medida que vai aumentando o prestígio do cargo e da instituição, notamos um aumento substancial da porcentagem de homens.

Podemos, a partir das tabelas anteriores, concluir:

1. O número de mulheres praticantes diminui na medida em que aumenta o prestígio do cargo ocupado e que modifica o tipo de instituição e aumenta o seu tamanho.
2. A engenharia civil e a filosofia possuem uma porcentagem maior de homens (cerca de 80% dos professores). A psicologia possui mais mulheres (66%).
3. Os professores das instituições privadas e das universidades são mais jovens que os outros.

4. A área da engenharia possui os professores com idade maior do que as outras áreas. E a área da matemática, os mais jovens.

A socialização

Engenharia civil

Tabela no. 11: formação e capacitação dos professores – engenharia civil

	Graduação % profs. graduação instituição pública	% professores com especialização	% mestres	% doutores	Idade (média)	% homens
Faculdades privadas	31,9%	52,1%	43,2%	11,9%	44,8	79,3%
Universidades sem pós	94,7%	31,6%	94,7%	73,7%	53,5	84,2%
Universidades com pós/ interior	95,7%	22,6%	100%	100%	48,6	78%
UFMG	95,0%	37,5%	100%	100%	51,5	75%
Bolsistas de produtividade	91,8%	28,6%	100%	100%	51,4	81,6%

Podemos observar na tabela acima que a socialização inicial na profissão dos professores das faculdades privadas é feita preferencialmente em instituições privadas de ensino superior. Para as outras categorias, a grande maioria teve sua socialização feita em universidades públicas. Nas instituições privadas, a especialização é uma estratégia para a entrada na carreira acadêmica de menor prestígio, e há uma porcentagem pequena de doutores, apenas 11,9% e a maioria dos professores (56,8%) não possuem nem mestrado.

Matemática

Tabela no. 12: formação e capacitação dos professores - matemática

	Graduação % profs. graduação instituição pública	% professores com especialização	% mestres	% doutores	Idade (média)	% homens
Faculdades privadas	37,5%	81,6%	41,7%	6,3%	43,6	54,2%
Universidades sem pós	67,4%	22,9%	91,4%	34,3%	36,7	60,0%
Universidades com pós/ interior	92,9%	13,3%	100%	100%	43,5	56,7%
Professores mestrado educação matemática	72,2%	50,0%	100%	100%	50,0	55,6%
UFMG	94,6%	0,0%	100%	100%	46,2	80,5%
Bolsistas de produtividade	95,5%	4,5%	100%	100%	50,5	83,3%

A matemática segue o mesmo padrão da engenharia civil, com a única exceção dos professores dos mestrados em educação matemática, que possuem um número relativamente elevado de professores que foram socializados em instituições privadas de ensino superior

(27,8%). A porcentagem de doutores nas instituições privadas é menor ainda que o primeiro grupo estudado, apenas 6,3%. E também é mais baixo o número de mestres (41,7%).

Filosofia

Tabela no. 13: formação e capacitação dos professores - filosofia

	Graduação % profs. graduação instituição pública	% professores com especialização	% mestres	% doutores	Idade (média)	% homens
Faculdades privadas	29,6%	43,9%	64,9%	21,1%	43,0	80,7%
Universidades sem pós	77,1%	62,7%	70,6%	45,1%	43,0	69,2%
Universidades com pós/ interior	78,3%	2,9%	100%	100%	44,8	82,0%
UFMG	76,5%	11,1%	100%	100%	48,8	68,2%
Bolsistas de produtividade	75,0%	25,0%	100%	100%	51,4	91,0%

Na área da filosofia, embora acompanhe o comportamento das outras áreas, com uma porcentagem pequena de professores das instituições privadas com socialização em instituições públicas, para as outras categorias encontramos um número maior de professores socializados em instituições privadas, que são, em Minas Gerais, todas confessionais. O número de doutores nas instituições privadas é maior na área da filosofia (21,1%), mas, por outro lado, esse número é muito baixo nas universidades sem pós (45,1%).

Psicologia

Tabela no. 14: formação e capacitação dos professores: psicologia

	Graduação % profs. graduação instituição pública	% professores com especialização	% mestres	% doutores	Idade (média)	% homens
Faculdades privadas	28,5%	66,1%	69,7%	11,5%	44,1	30,9%
Universidades sem pós	33,3%	73,3%	93,3%	40,0%	39,4	40,0%
Universidades com pós/ interior	64,0%	39,2	100,0%	100,0%	48,2	37,3%
UFMG	69,6%	52,0%	100,0%	100,0%	50,3	36,0%
Bolsistas de produtividade	92,9%	35,7%	100,0%	100,0%	49,4	50,0%

Na área da psicologia o quadro é um pouco diferente: há um número muito elevado de professores socializados em instituições privadas em todas as categorias. O número de doutores é muito baixo nas instituições privadas (11,5%), mas é também baixo para as universidades sem pós (40%).

Podemos observar um padrão:

- Nas instituições privadas, de graduação, sem pós-graduação, temos em torno de 30%, para todas as áreas, de professores graduados em instituições públicas. O que demonstra que essas instituições reproduzem os seus quadros.
- Nas instituições privadas, a qualificação dos professores é ainda baixa: a maioria, em todas as áreas, possui apenas graduação e especialização.
- As universidades sem pós-graduação embora com resultados melhores, possuem também um número mais elevado de professores graduados em instituições privadas.
- As universidades sem pós-graduação têm seu corpo docente ainda com baixa qualificação, em comparação com as outras universidades.

Trajatória profissional

Engenharia civil

Tabela no. 15: trajetória profissional – engenharia civil

	Tempo entre o término da graduação e o início do mestrado	Tipo de emprego anterior à entrada na carreira acadêmica					Momento em que iniciou a carreira acadêmica		
		nenhum	Universidade pública	Instituição privada de ensino superior	Empresa (pública ou privada)	Educação básica	Após graduação	Após mestrado	Após doutorado
Faculdades privadas	7,2	49,2%	0,8%	16,1%	17,8%	16,1%	68,9%	29,4%	1,7%
Universidades sem pós	6,9	47,4%	15,9%	5,2%	26,3%	5,2%	57,9%	36,8%	5,2%
Universidades com pós/interior	2,8	56,6%	9,0%	6,9%	23,8%	3,7%	39,7%	26,4%	33,9%
UFMG	2,8	29,7%	4,7%	15,7%	48,3%	1,6%	24,2%	35,5%	40,3%
Bolsistas de produtividade	2,8	28,6%	4,1%	6,1%	59,2%	2,0%	30,6%	44,9%	24,5%

O tempo entre o término da graduação e o início do mestrado é muito superior para os professores das faculdades privadas e das universidades sem pós. É interessante notar que há uma grande porcentagem de professores bolsistas de produtividade e de professores da UFMG que começaram sua trajetória profissional em empresas públicas ou privadas da área da engenharia. Isso não acontece com os outros grupos, que iniciaram a carreira profissional, em sua maioria, na docência do ensino superior. A maioria dos professores das instituições privadas iniciou a sua trajetória acadêmica após a graduação (69%). O mesmo ocorre com os professores

das universidades sem pós. Nas outras categorias encontramos aproximadamente um terço dos professores em cada uma das situações (após a graduação, após o mestrado e após o doutorado).

Metade dos bolsistas de produtividade e dos professores da UFMG iniciaram sua vida profissional em empresas. Metade dos professores das faculdades privadas e das universidades sem pós iniciou sua vida profissional na instituição onde se encontra atualmente. 16,1% dos professores das faculdades privadas iniciou suas vidas profissionais lecionando na educação básica. Esse dado é interessante, pois estamos lidando, aqui, com a área da engenharia e não com alguma licenciatura.

Matemática

Tabela no. 16: trajetória profissional - matemática

	Tempo entre o término da graduação e o início do mestrado	Tipo de emprego anterior à entrada na carreira acadêmica					Momento em que iniciou a carreira acadêmica		
		nenhum	Universidade pública	Instituição privada de ensino superior	Empresa (pública ou privada)	Educação básica	Após graduação	Após mestrado	Após doutorado
Faculdades privadas	11,0	40,7%	2,1%	10,4%	0,0%	45,8%	89,6%	10,4%	0,0%
Universidades sem pós	2,9	34,3%	0,0%	20,0%	0,0%	45,7%	62,9%	37,1%	0,0%
Universidades com pós/interior	1,6	73,3%	16,7%	3,3%	0,0%	6,7%	30,0%	43,3%	26,7%
Professores mestrado educação matemática	6,9	44,4%	16,7%	5,6%	0,0%	33,3%	44,4%	33,3%	22,3%
UFMG	1,5	57,5%	25,0%	12,5%	0,0%	5,0%	39,5%	21,0%	39,5%
Bolsistas de produtividade	1,2	78,3%	17,3%	4,4%	0,0%	0,0%	43,5%	30,4%	26,1%

O tempo decorrido entre o final da graduação e o início do mestrado é mais elevado para os professores das faculdades privadas (11 anos) e para os professores dos mestrados em educação matemática (6,9 anos), e é menor para as outras categorias (variando de 1,2 a 2,9 anos).

Os professores da área de matemática têm uma trajetória profissional um pouco diferente daqueles da engenharia. A porcentagem dos professores que iniciaram sua vida profissional na instituição atual é alta para todas as categorias e é mais alta para os professores das universidades com pós, para os bolsistas de produtividade e para os professores da UFMG, e mais baixa para os professores das universidades sem pós e dos mestrados em educação matemática.

Uma grande parcela dos professores das universidades com pós, dos mestrados em educação matemática, da UFMG e dos bolsistas de produtividade trabalharam, em seu primeiro emprego, em outra universidade pública. Uma grande parcela dos professores das faculdades privadas e das universidades sem pós (quase a metade de cada categoria) iniciou sua vida profissional lecionando na educação básica. E uma parcela significativa dos professores das universidades sem pós iniciou suas atividades lecionando em faculdades privadas (20%).

Quase 90% dos professores das faculdades privadas iniciaram sua vida profissional após a graduação. Esse número é também alto para os professores das universidades sem pós (63%). Nas outras categorias, há uma distribuição diferente, mas, de qualquer forma, há um grande número de professores que iniciaram sua carreira acadêmica depois da graduação.

Enquanto apenas uma pequena parcela dos professores das faculdades privadas adquire qualificação (mestrado e doutorado), os professores das instituições públicas se qualificam durante a sua trajetória acadêmica, o que nos leva a pensar que essas instituições incentivam e exigem a maior qualificação, seja através de programas específicos, seja através do sistema de recompensas.

Filosofia

Tabela no. 17: trajetória profissional - filosofia

	Tempo entre o término da graduação e o início do mestrado	Tipo de emprego anterior à entrada na carreira acadêmica					Momento em que iniciou a carreira acadêmica		
		nenhum	Universidade pública	Instituição privada de ensino superior	Empresa (pública ou privada)	Educação básica	Após graduação	Após mestrado	Após doutorado
Faculdades privadas	5,5	38,6%	0,0%	21,1%	5,3%	19,3%	83,9%	14,3	1,8%
Universidades sem pós	6,1	41,3%	0,0%	33,3%	1,9%	23,5%	60,0%	20,0%	20,0%
Universidades com pós/interior	5,5	41,2%	0,0%	29,4%	3,9%	25,5%	62,0%	22,0%	16,0%
UFMG	4,7	0,0%	50,0%	44,4%	0,0%	5,6%	76,5%	17,6%	5,9%
Bolsistas de produtividade	2,4	44,4%	0,0%	55,6%	0,0%	0,0%	44,4%	44,4%	11,2%

Na área da filosofia, o tempo decorrido entre o final da graduação e o início do mestrado é mais elevado para todas as categorias e semelhante entre elas, com a diferença dos bolsistas de produtividade, que apresentam um tempo menor.

Uma parcela elevada de professores de todas as categorias, com a única exceção dos professores da UFMG, começou sua carreira acadêmica na instituição atual. Uma grande

parcela dos professores da UFMG iniciou sua carreira em outra universidade pública (50%), uma grande parcela em instituições privadas (44%) e o restante lecionando na educação básica (6%). Uma parcela elevada de professores das instituições privadas (19,3%) e das universidades sem pós (23,5%) e das universidades com pós (25,5%) iniciou sua vida profissional lecionando na educação básica. Isso não ocorre para os professores da UFMG e para os bolsistas de produtividade.

A maioria dos professores das faculdades privadas, das universidades sem pós e com pós e da UFMG iniciou sua carreira acadêmica após a graduação. Entre os bolsistas, há um mesmo número, elevado, que iniciou sua carreira após a graduação e após o mestrado (44,4%). Aqui também podemos afirmar que a qualificação do professor está relacionada à instituição na qual exerce sua profissão.

Psicologia

Tabela no. 18: Trajetória profissional - psicologia

	Tempo entre o término da graduação e o início do mestrado	Tipo de emprego anterior à entrada na carreira acadêmica					Momento em que iniciou a carreira acadêmica		
		nenhum	Universidade pública	Instituição privada de ensino superior	Empresa (pública ou privada)	Educação básica	Após graduação	Após mestrado	Após doutorado
Faculdades privadas	6,0	35,7%	0,0%	26,1%	28,5%	9,7%	75,8%	24,2%	0,0%
Universidades sem pós	4,2	0,0%	7,1%	64,3%	21,4%	7,1%	53,3%	33,4%	13,3%
Universidades com pós/interior	5,6	37,3%	3,9%	43,1%	11,8%	3,9%	56,8%	39,3%	3,9%
UFMG	4,0	36,0%	0,0%	48,0%	12,0%	4,0%	60,0%	28,0%	12,0%
Bolsistas de produtividade	4,0	28,6%	21,4%	35,7%	14,3%	0,0%	61,5%	15,4%	23,1%

Entre os professores de psicologia, o tempo decorrido entre o fim da graduação e o início do mestrado é elevado, mas é mais elevado entre os professores das faculdades privadas (6 anos) e os das universidades com pós (5,6 anos).

Mais de um terço dos professores de todas as categorias, com exceção daqueles das universidades sem pós, não teve nenhum tipo de emprego anterior à entrada na carreira acadêmica. A maioria dos professores das universidades sem pós (64,3%) iniciou sua vida profissional lecionando em uma instituição privada. Esse número é também elevado para todas as outras categorias: quase metade dos professores da UFMG e das universidades com pós e 35,7% dos bolsistas de produtividade.

A área da psicologia é a única dentre as estudadas que possui bolsistas de produtividade que exerce a profissão acadêmica em instituição privada de ensino. Para todas as outras áreas, esses bolsistas pertencem ou à UFMG (a maioria) ou a universidades com pós.

Um número elevado de professores das faculdades privadas (28,5%) e das universidades sem pós (21,4%) iniciou sua vida profissional trabalhando em uma empresa. E 9,7% dos professores das faculdades privadas iniciou sua vida profissional lecionando na educação básica.

Para todas as categorias, a maioria dos professores iniciou sua vida acadêmica depois da graduação. Nas faculdades privadas, nenhum iniciou a vida acadêmica após o doutorado.

Das sessões anteriores podemos deduzir que os professores das universidades sem pós possuem características de trajetórias que se assemelham mais aos professores das faculdades privadas do que às outras categorias. Isso nos leva a pensar nos critérios de recrutamento do corpo docente adotados por essas instituições e no mercado de trabalho acadêmico. A inexistência de pós-graduação, e a localização fora de grandes centros, tornam essas instituições menos atrativas para os profissionais com melhor qualificação e com um maior capital cultural e social. Um corpo docente socializado em instituições sem tradição de pesquisa não adquire as habilidades e competências adequadas a essa prática e muito provavelmente não conseguirão manter os padrões necessários para a implantação de cursos de pós-graduação.

Deduzimos também que a qualificação do professor é realizada dentro da instituição de ensino na qual trabalha. Assim podemos deduzir que as instituições públicas oferecem melhores condições de qualificação de seu corpo docente.

Os professores que estão em instituições com mais prestígio e em cargos com mais prestígio apresentam uma trajetória diferenciada, que aponta para uma carreira consciente: um tempo menor entre a graduação e o mestrado, o tipo do primeiro emprego (muito poucos entre eles atuam na educação básica, por exemplo). As diferenças entre áreas existem: na engenharia esses professores do topo da carreira acadêmica, por exemplo, iniciaram sua vida profissional em uma empresa, trabalhando em sua área de formação. Além disso, encontramos um percentual muito maior de homens na engenharia em comparação com as demais disciplinas, principalmente com a psicologia. Os cursos mais voltados à licenciatura tendem a aproximar os professores de baixo capital cultural e social as práticas de ensino em outros níveis educacionais; dentre outras características que constituem as diferenças entre as áreas e entre as próprias disciplinas.

As práticas e a lógica da prática

O ensino

a) Os dados

Engenharia

Tabela 19: número de disciplinas diferentes nos últimos dez anos

	Número de disciplinas diferentes lecionadas na graduação nos últimos 10 anos (média)	Número de disciplinas diferentes lecionadas na pós-graduação nos últimos 10 anos (média)	Total (média)
Instituições privadas	5,2	-	5,2
Universidades públicas sem pós no interior	3,8	-	3,8
Universidades públicas com pós no interior	4,9	2,7	7,6
UFMG	3,9	3,6	7,5
Bolsistas de produtividade	4,4	4,3	8,7
Média	4,4	3,5	6,6

Matemática

Tabela 20: número de disciplinas diferentes nos últimos dez anos

	Número de disciplinas diferentes lecionadas na graduação nos últimos 10 anos (média)	Número de disciplinas diferentes lecionadas na pós-graduação nos últimos 10 anos (média)	Total (média)
Instituições privadas	6,5	-	6,5
Universidades públicas sem pós no interior	5,0	-	5,0
Professores de mestrado em matemática	7,9	2,7	10,6
Universidades públicas com pós no interior	8,5	1,6	10,1
UFMG	7,5	3,9	11,4
Bolsistas de produtividade	8,0	3,7	11,7
Média	7,2	3,0	9,2

Filosofia

Tabela 21: número de disciplinas diferentes nos últimos dez anos

	Número de disciplinas diferentes lecionadas na graduação nos últimos 10 anos (média)	Número de disciplinas diferentes lecionadas na pós-graduação nos últimos 10 anos (média)	Total (média)
Instituições privadas	5,1	-	5,1
Universidades públicas sem pós no interior	7,4	-	7,4
Universidades públicas com pós no interior	6,6	2,4	9,0
UFMG	7,7	3,5	11,2
Bolsistas de produtividade	7,4	2,8	10,2
Média	6,8	2,9	8,6

Psicologia

Tabela 22: número de disciplinas diferentes nos últimos dez anos

	Número de disciplinas diferentes lecionadas na graduação nos últimos 10 anos (média)	Número de disciplinas diferentes lecionadas na pós-graduação nos últimos 10 anos (média)	Total (média)
Instituições privadas	4,4	-	4,4
Universidades públicas sem pós no interior	4,6	-	4,6
Universidades com pós	3,0	2,2	5,2
UFMG	3,8	4,0	7,8
Bolsistas de produtividade	3,5	3,7	7,2
Média	3,9	3,3	5,8

Nós não conseguimos a carga horária do professor, mas utilizamos o número de disciplinas diferentes lecionadas nos últimos dez anos. A cada nova disciplina é necessário um esforço maior do professor, no sentido de pesquisar a bibliografia e de preparar as suas aulas, o que envolve muita leitura. O senso comum nos leva a pensar que os professores das instituições privadas, sem pós-graduação, por serem horistas e não terem compromissos com a pesquisa e a extensão, fosse aqueles que tivessem um número maior de disciplinas diferentes lecionadas nos últimos dez anos. Mas, para todas as áreas, o que verificamos foi exatamente o oposto: os professores das faculdades privadas lecionam um número muito inferior de disciplinas diferentes do que os outros professores. Também para todas as áreas, em seguida encontramos os professores de universidades públicas sem pós-graduação, do interior, que também apresentam um baixo número de disciplinas diferentes nos últimos dez anos. Os bolsistas de

produtividade e os professores da UFMG apresentam resultados semelhantes e possuem o maior número de disciplinas diferentes lecionados nos últimos dez anos. São exatamente os professores que se envolvem com pesquisa que parecem possuir uma maior facilidade de lecionar disciplinas diferentes.

A pesquisa

a) Os dados

Engenharia

Tabela no. 23: média de publicação por professor nos últimos dez anos

	Artigos	Capítulos de livros	Livros	Trabalhos completos publicados em anais	% de professores que não possuem publicação
Faculdades privadas	0,61	0,15	0,12	1,63	64,4%
Universidades sem pós	2,76	0,33	0,32	8,84	48,0%
Universidades com pós interior	17,1	0,5	0,9	30,2	6,9%
UFMG	13,6	2,6	4,7	52,7	0%
Bolsistas de produtividade	17,7	1,4	3,4	53,4	0%

Está claro que a produtividade do professor se relaciona à presença ou ausência de um programa de pós-graduação na área de sua atuação. Mas, mesmo nas universidades com pós do interior encontramos 6,9% de professores que nunca publicaram. Esse número é elevado para as universidades sem pós e maior ainda para as faculdades privadas.

Na área da engenharia o meio de publicação é preferencialmente em anais de congressos. Em segundo lugar, artigos publicados em periódicos. Livros e capítulos de livros são mais raros.

Matemática

Tabela no. 24: média de publicação por professor nos últimos dez anos

	Artigos	Capítulos de livros	Livros	Trabalhos completos publicados em anais	% de professores que não possuem publicação
Faculdades privadas	0,41	0,1	0,2	1,8	81,3%
Universidades sem pós	2,5	0,1	0,2	1,5	34,3%
Universidades com pós/ interior	8,1	0,2	0,1	4,6	10%

Professores mestrado educação matemática	2,3	1,3	0,3	14,0	0,0%
UFMG	6,4	0,4	1,1	2,2	0,0%
Bolsistas de produtividade	17,5	1,1	1,5	10,5	0,0%

A produtividade na área da matemática é muito menor do que na engenharia. Os professores publicam mais em periódicos e em anais de congressos. Mas, com exceção dos bolsistas de produtividade, a produtividade da área é muito baixa.

A relação de produtividade entre as categorias é a mesma da área da engenharia.

Filosofia

Tabela no. 25: média de publicação por professor nos últimos dez anos

	Artigos	Capítulos de livros	Livros	Trabalhos completos publicados em anais	% de professores que não possuem publicação
Faculdades privadas	1,7	0,5	0,1	0,4	60,3%
Universidades sem pós	6,1	1,3	1,3	2,5	28,8%
Universidades com pós/interior	8,2	5,0	2,2	2,1	0,0%
UFMG	10,3	8,8	3,8	2,4	0,0%
Bolsistas de produtividade	14	14,8	5,3	2,0	0,0%

A produtividade da área da filosofia também é mais baixa que na engenharia. Aqui há mais publicação de capítulos de livros do que nas outras áreas e menos publicação em anais de congressos. A maior parte da publicação ocorre em periódicos. A relação entre as categorias se mantém igual às outras áreas.

Psicologia

Tabela no. 26: média de publicação por professor nos últimos dez anos psicologia

	Artigos	Capítulos de livros	Livros	Trabalhos completos publicados em anais	% de professores que não possuem publicação
Faculdades privadas	1,5	0,8	0,3	1,2	40%
Universidades sem pós	6,8	2,9	0,8	2,5	13,3%
Universidades com pós/interior	14,8	4,8	1,2	11,3	0,0%
UFMG	16,5	9,6	2,3	7,2	0,0%
Bolsistas de produtividade	24,3	11,6	2,9	9,9	0,0%

A produtividade na área da psicologia é menor que na engenharia, mas maior que nas outras duas áreas. A preferência é por artigos em periódicos e por capítulos de livros.

A relação entre as categorias é a mesma que nas outras áreas.

Podemos concluir essa sessão com as seguintes afirmações:

- a) A produtividade se relaciona com a presença/ausência de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados).
- b) Quando olhamos as curvas de distribuição da produtividade, observamos que, em todas as categorias e em todas as áreas, há um número pequeno de professores que publicam muito e um número maior de professores que publicam pouco.

A extensão

- a) Os dados

Engenharia

Tabela 27: programas de extensão

	% professores com pelo menos um programa de extensão nos últimos dez anos
Instituições privadas	4,2%
Universidades públicas sem pós no interior	15,8%
Universidades públicas com pós no interior	18,6%
UFMG	29,2%
Bolsistas de produtividade	65,3%
Média	26,6%

Matemática

Tabela 28: programas de extensão

	% professores com pelo menos um programa de extensão nos últimos dez anos
Instituições privadas	6,3%
Universidades públicas sem pós no interior	11,1%
Professores de mestrado em educação matemática	21,1%
Universidades públicas com pós no interior	6,7%
UFMG	17,1%
Bolsistas de produtividade	20,0%
Média	13,7%

Filosofia

Tabela 29: programas de extensão

	% professores com pelo menos um programa de extensão nos últimos dez anos
Instituições privadas	3,4%
Universidades públicas sem pós no interior	7,7%
Universidades públicas com pós no interior	22,9%
UFMG	17,6%
Bolsistas de produtividade	20,0%
Média	14,3%

Psicologia

Tabela 30: programas de extensão

	% professores com pelo menos um programa de extensão nos últimos dez anos
Instituições privadas	6,0%
Universidades públicas sem pós no interior	56,3%
Universidades públicas com pós no interior	20,0%
UFMG	21,2%
Bolsistas de produtividade	33,3%
Média	27,4%

Tarefas administrativas e burocráticas

a) Os dados

Engenharia

Tabela 31: cargos administrativos

	% professores com pelo menos dois cargos administrativos nos últimos dez anos
Instituições privadas	20,3%
Universidades públicas sem pós no interior	35%
Universidades públicas com pós no interior	50,0%
UFMG	61,5%
Bolsistas de produtividade	81,6%
Média	49,7%

Os professores da área de engenharia, em todas as categorias, participam atividade de atividades administrativas, ocupando inclusive cargos de direção de institutos e pró-reitorias. Isso acontece até nas instituições privadas.

A maior porcentagem de professores com cargos administrativos está entre os bolsistas de produtividade, seguidos pelos professores da UFMG, e pelos professores das universidades com pós. Já nas universidades sem pós e nas instituições privadas, a porcentagem é bem menor.

Matemática

Tabela 32: cargos administrativos

	% professores com pelo menos dois cargos administrativos nos últimos dez anos
Instituições privadas	6,1%
Universidades públicas sem pós no interior	16,7%
Professores de mestrados em educação matemática	22,6%
Universidades públicas com pós no interior	19,4%
UFMG	31,0%
Bolsistas de produtividade	60,0%
Média	26,0%

A porcentagem de professores da área de matemática envolvidos em cargos administrativos é menor, em todas as categorias, que na área da engenharia. Os cargos se limitam a coordenadores de curso e chefes de departamentos. Encontramos apenas um professor que foi diretor de unidade.

Também aqui a maior porcentagem de professores envolvidos na administração está com os bolsistas de produtividade, seguidos pelos professores da UFMG, pelos professores das instituições públicas com pós, pelos professores de mestrados em educação matemática. Também aqui, os professores de universidades sem pós e os das instituições privadas são aqueles que menos possuem cargos de administração.

Filosofia

Tabela 33: cargos administrativos

	% professores com pelo menos dois cargos administrativos nos últimos dez anos
Instituições privadas	5,2%
Universidades públicas sem pós no interior	21,2%
Universidades públicas com pós no interior	40,0 %
UFMG	47,1%
Bolsistas de produtividade	60,0%
Média	37,7%

Também os professores da área da filosofia apresentam números mais baixos de professores envolvidos em cargos administrativos. Também aqui eles ocupam preferencialmente chefias de departamento, coordenações de colegiados, coordenação de comitês de pesquisa e coordenação de programas de pós-graduação. Não encontramos professores ocupando outros cargos.

E também aqui os professores que mais se envolvem com administração são os bolsistas de produtividade, seguidos pelos professores da UFMG e pelos das universidades com pós. As outras categorias apresentam poucos professores com cargos administrativos, especialmente nas privadas (5,2%), por não terem uma estrutura de tomada de decisões coletiva.

Psicologia

Tabela 34: cargos administrativos

	% professores com pelo menos dois cargos administrativos nos últimos dez anos
Instituições privadas	9,1%
Universidades públicas sem pós no interior	37,5%
Universidades públicas com pós no interior	70,0%
UFMG	69,7%
Bolsistas de produtividade	60%
Média	

A área da psicologia apresenta um quadro um pouco diferente: os professores ocupam mais cargos que as duas áreas anteriores, embora menos do que a engenharia. Os professores das universidades com pós são os que apresentam uma maior porcentagem de professores que ocupam cargos administrativos, seguidos dos professores da UFMG e dos bolsistas de produtividade. As outras duas categorias apresentam números bem inferiores.

Os cargos ocupados são semelhantes às outras duas áreas: coordenação de curso, coordenação de pós-graduação, chefia de departamento e comitê de pesquisa. Não encontramos em nossa amostra outros tipos de cargos.

Conclusão

Os dados obtidos a partir dos currículos Lattes nos permitem ir além das entrevistas e pensar que a profissão acadêmica possui uma lógica, mesmo sendo um tipo de federação que articula de maneira relativamente frouxa, diferentes perfis de profissão acadêmica, correspondentes a diferentes disciplinas ou profissões e a diferentes departamentos e instituições.

A partir dos dados quantitativos podemos desenhar uma carreira acadêmica que se diferencia de acordo com o tipo de instituição na qual o professor atua. Como na engenharia, nem todos os engenheiros têm uma prática igual, mas se diferenciam de acordo com a empresa em que atuam: alguns são criadores, criam projetos, outros são encarregados da colocação em prática dos projetos. Há diferenças de hierarquia e *status* também nas outras profissões. Talvez não tão grande quanto na profissão acadêmica.

Observamos que aqueles professores que se dirigem às instituições de maior prestígio e aos cargos de maior prestígio (professores de doutorado e bolsistas de produtividade) têm uma carreira mais definida, desde a sua formação: o tempo decorrido entre o término da graduação e o início do mestrado é menor do que dos outros professores. Eles também se formam em instituições de maior prestígio. Não temos dados concretos para afirmar, mas podemos inferir e sugerir que esses professores possuem um capital cultural e um capital social maior do que os outros, já que possuem a informação da trajetória que devem seguir na carreira acadêmica.

Observamos também que o tipo de instituição e o local da instituição tem um efeito na carreira acadêmica. A formação acadêmica é realizada, na maior parte, durante a prática profissional, e não antes, para os professores das instituições de maior prestígio. Nas instituições de pós-graduação há um número maior de professores qualificados (com doutorado) do que nas instituições sem pós-graduação, mesmo sendo elas públicas. Assim, as atividades de pesquisa existentes em uma instituição e os cursos de pós-graduação não só guiam o recrutamento de professores mais qualificados quanto promovem a qualificação dos professores de seus quadros (lembrando que uma boa parcela dos professores inicia sua carreira nessas instituições antes do doutorado).

Ao contrário do que se imagina normalmente, são os professores das instituições de pesquisa e os bolsistas de produtividade que mais possuem projetos de extensão, atividades administrativas, lecionam um maior número de disciplinas diferentes e, claro, possuem uma maior produtividade. E os professores das instituições sem pós-graduação possuem menos projetos de extensão, menos pesquisas, menos atividades administrativas e lecionam um número bem menor de disciplinas diferentes. Nas instituições privadas, como se sabe, predomina o ensino.

Esses dados nos levam a duas conclusões principais: a primeira, sobre o efeito da instituição sobre a prática profissional; e o segundo sobre a existência de uma carreira acadêmica.

Cientistas em departamentos de universidades com prestígio tendem a ter taxas mais altas de publicação e taxas mais altas de citação do que aqueles alocados em departamentos de universidades com menos prestígio (Cole e Cole, 1973; Hagstrom, 1968). Como essa correlação é produzida é uma questão de algum desacordo. Pesquisas prévias da sociologia da ciência geralmente assumiram que a associação entre produtividade e prestígio departamental ocorre porque melhores departamentos têm maior sucesso no recrutamento e na retenção de membros

produtivos do corpo docente. Esta explicação é consistente com a hipótese de que as posições na ciência são alocadas de acordo com normas de universalismo, que requerem que as recompensas científicas sejam distribuídas na base do mérito antes de características funcionalmente irrelevantes (Merton, 1973). De certa maneira, compromisso com departamentos de prestígio são recompensadores, e a alocação é realizada, geralmente, sob a base de produtividade passada ou antecipada. Uma explicação menos popular é que melhores departamentos são capazes de encorajar e facilitar a produtividade de seus membros (Crane, 1965; Long, 1978). Isto acontece em três maneiras principais:

- a) Facilidades: muitas pesquisas encontraram altas correlações, no nível departamental ou universitário, entre o prestígio institucional e fatores tais como facilidades de laboratório, de informática (softwares, etc.), biblioteca, habilidades e competências dos estudantes de graduação, e tempo disponível para pesquisa (Hagstrom, 1971; Cartter, 1966; Clark, Harnett e Baird, 1976).
- b) Estímulo intelectual: os cientistas dependem de outros cientistas para sugestões e crítica construtiva. Contato próximo com outros cientistas excepcionais pode prover idéias que estimulam a produtividade do cientista.
- c) Motivação: departamentos variam consideravelmente na alocação de recompensas e punições para produtividade ou falta de produtividade (Reskin, 1977). Departamentos de prestígio podem ter requisitos mais rigorosos de publicação para avanços na carreira e no salário. Igualmente importante pode ser o desejo de manter um reconhecimento informal entre colegas altamente produtivos (Zuckerman, 1967).

Allison e Long (1990) se referem a esses dois tipos gerais de explicação como a hipótese de seleção e a hipótese de efeito departamental. Elas não são incompatíveis e a idéia de vantagem cumulativa enfatiza os seus efeitos mútuos de reforço (Cole e Cole, 1973; Allison e Stewart, 1974; Long e Krauze, 1982). O que distingue essas duas hipóteses rivais é simplesmente a direção da relação causal entre produtividade e prestígio departamental e com dados não experimentais, questões de ordem causal são difíceis de resolver. Estudos longitudinais de Long, McGinnis e Allison sugerem que o efeito predominante sobre a produtividade é o prestígio departamental. Com uma amostra de bioquímicos que se formaram em fins dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, eles mostraram que a produtividade anterior não tinha virtualmente nenhum efeito sobre o local da primeira posição – ou posições subsequentes – no mercado acadêmico ocupada pelo cientista, quando eles receberam bolsa de estudos pós-doutorais ou onde eles realizaram o pós-doutorado (Long, 1978; Long, Allison e McGinnis, 1979; Long e McGinnis, 1981; McGinnis, Allison e Long, 1982). Por outro lado, esses mesmos estudos mostraram que o prestígio e o setor do trabalho de um cientista afetam substancialmente sua produtividade posterior. Em outro estudo longitudinal, Allison e Long (1987) examinaram os determinantes do prestígio da destinação para 274 mudanças de emprego

em universidades em quatro disciplinas: física, química, matemática e biologia. Eles encontraram que o número de publicações anteriores tem um efeito modesto e marginalmente significativo sobre o prestígio do emprego de destino, controlado o prestígio do emprego de origem e várias outras variáveis. Não há virtualmente nenhum efeito do número de citações sobre o prestígio do destino.

Em outro trabalho, Allison e Long (1990) estudaram os antecedentes e as conseqüências de mudanças de emprego de 179 químicos, biólogos, físicos e matemáticos. Aqueles que tiveram uma mobilidade ascendente mostraram aumento substancial em sua taxa de publicação e na taxa de citação a essas publicações, enquanto aqueles que tiveram uma mobilidade descendente mostraram uma diminuição substancial na produtividade. As análises anteriores dessas mudanças de emprego encontraram apenas um pequeno efeito da produtividade anterior para o prestígio da destinação. Esses resultados sugerem que *o efeito da filiação departamental na produtividade é mais importante* do que o efeito da produtividade sobre a filiação departamental.

Os dados de nossa pesquisa apontam para o efeito da filiação departamental na prática do professor.

Parece existir um modelo de carreira com papéis diferenciados envolvendo a produção do conhecimento para poucos, para uma minoria de pesquisadores e eruditos e outro papel envolvendo a transmissão do conhecimento à clientela laica, sendo realizado pela maioria que ensina em faculdades e universidades. Sem esse último, como bem nos mostra Freidson (1986), o primeiro não poderia existir: algumas outras fontes de vida, com suas próprias contingências especiais seriam necessárias. Nesse sentido, os dois papéis são interdependentes e interativos. A produção de conhecimento através da pesquisa ou da erudição é uma atividade subsidiária para a maioria dos membros de ambas as profissões (os bolsistas de produtividade lecionam um número maior de disciplinas diferentes, o que mostra o envolvimento com o ensino), realizada no tempo que sobra depois que eles executam o trabalho do qual a sua vida depende. Pesquisa e erudição são ocupações secundárias, não primárias; em termos mais gráficos, segundo Freidson, elas são ocupações parasitas, sendo o ensino a ocupação hospedeira. Assim não é inapropriado tratar as disciplinas acadêmicas como profissões, já que a atividade fundamental sobre a qual depende sua oportunidade para produzir novas ideias e novos conhecimentos consiste em prestar serviços pessoais de educação superior à clientela leiga.

Referências bibliográficas

- ALLISON, Paul D.; STEWART, John A. "Productivity differences among scientists: evidence for accumulative advantage". *American Sociological Review*, 39: 596-696.
- ALLISON, Paul D. and LONG, J. Scott; KRAUSE, Tad K. "Cumulative Advantage and Inequality in Science". *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 5, Oct., 1982, pp. 615-625.
- BECQUET, V. ; MUSSELIN, C. « *Variations autour du travail des universitaires* ».Paris, Convention MENRT, ACI "Travail", 2008. http://cip-etats-generaux.apinc.org/IMG/pdf/synthese_variation_autour_du_travail_des_univ.pdf (acessado em 17 de agosto de 2008).
- BIGLAN, A. (1973a). "The characteristics of subject matter in different scientific areas". *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, 3, 1973a, pp. 195-203.
- BIGLAN, A. (1973b) "Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university department". *Journal of Applied Psychology*, vol. 57, 1973b, pp. 204-213.
- BLAU, Peter (1994, segundaedição). *The organization of academic work*. New Jersey : Transaction Publishers.
- BOURDIEU, Pierre (2000). « L'inconscient d'école ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. Volume 135. Numero 1, p. 3-5.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Les usages sociaux de la science*. Paris : INRA.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Ed. 70.
- CAPLOW, T.; MCGEE, R. *The academic marketplace*. New York: Science Editions, 1961.
- CLARK, Burton (1980) "Academic culture". Yale Higher Education Research Group. Report n. 42. New Haven, CT: Institute for Social and Policy Studies, Yale University. Disponível em <http://eric.ed.gov/Consultadoem> 02/02/2009
- CLARK, B.R. (1987). *The Academic Life*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COLLINS, Randall (1971). « Functional and conflict theory of educational stratification ». *American Sociological Review*, 36, pp. 1022-1019, 1971.
- COLLINS, Randall (1979). *The credential society*. New York: Academic Press.
- COLE, Stephen; COLE, Jonathan R. "The Ortega hypothesis". *Science*. New Series, vol. 178, no. 4059, Oct., 27, 1972, pp. 368-375.
- COLE, Stephen; COLE, Jonathan R. "Scientific output and recognition: a study in the operation of the reward system in science". *American Sociological Review*, vol. 32, no.3, jun 1967, pp. 377-390.
- CRANE, Diane. "Social structure in a group of scientists: a test of the "invisible college" hypothesis". *American Sociological Review*, vol. 34, no. 3, jun., 1969, pp. 335-352.

CRANE, Diane. "The Academic Marketplace Revisited: A Study of Faculty Mobility Using the Cartter Ratings". *The American Journal of Sociology*, Vol. 75, No. 6, May, 1970, pp. 953-964.

CRANE, D. (1969). "Fashion in science: does it", *Social Problems*, 16, 1969, pp. 433-440.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès (dir.) (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

FAIA, Michel. "Productivity among scientists: a replication and elaboration". *American Sociological Review*, 39: 825-829

LOSEGO, Philippe (2004). "Le travail invisible à l'université: le cas des antennes universitaires". *Sociologie du travail*, vol. 46, n. 2, 2004.

MERTON, Robert K. (1957). "Burocratic structure and personality". In: *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press, 1957, pp. 249-261.

MOSES, I. (1990) "Teaching, research and scholarship in different disciplines". *Higher Education*, 19, 351-375.

PARRY, Sharon (1998). "Disciplinary Discourse in Doctoral Theses". *Higher Education*, Vol. 36, No. 3. (Oct., 1998), pp. 273-299

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana (2000). . *Ensino Superior no Brasil. O setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP.

SAMPAIO, Helena (2003). "Expansão do sistema de ensino superior". In: Morhy, Lauro (org.). *Universidade em questão*. Volume 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

SCHWARTZMAN, Simon; BALBACHEVSKY, Elizabeth (1997). "A profissão acadêmica no Brasil". In: Phillip G. Altbach, ed., *The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries*. Princeton, NY: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997. Versão portuguesa disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/prof_acad.pdf (consultado em 20 de agosto de 2011).

STEINER, João E. (2006). "Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil". In: STEINER, João E. e MALNIC, Gerhard (orgs). *Ensino Superior. Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Edusp.

WALLERSTEIN, Immanuel (1998, July 26). The Heritage of Sociology, The Promise of Social Science. *Presidential Address, XIVth World Congress of Sociology*, Montreal. <http://www.binghamton.edu/fbc/iwpradfp.htm> (consultado em 21/02/2008).

WELCH, Anthony. *The Professoriate*. Dordrecht: Springer, 2007.

WHITLEY, Richard (2000). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. Oxford: Oxford University Press.

YLIJOKI, Oili-Helena (2000). "Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying: A Case-Study of Four Finnish University Departments". *Higher Education*, Vol. 39, No. 3. (Apr., 2000), pp. 339-362