

Profissão acadêmica e *scholarship* da docência universitária: os múltiplos papéis do professor universitário

JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO
Professor titular na UNICAMP/UNOESTE, Brasil

CARMEN LÚCIA DIAS
Professora na UNOESTE, Brasil

1. Introdução

A profissão acadêmica, em razão das transformações da universidade no decorrer do século XX, veio passando por uma expansão de tarefas e ao mesmo tempo por uma crise crescente em decorrência de sua vinculação privilegiada à primeira revolução da universidade moderna com a introdução da pesquisa como sua principal função ou missão. A prioridade da pesquisa na universidade levou os docentes a privilegiarem as atividades a ela relacionadas, especialmente em decorrência dos critérios adotados para possibilitar o ingresso, a ascensão e a estabilidade na carreira acadêmica.

No entanto, o reconhecimento da qualidade do trabalho docente em outras atividades da vida universitária e a crescente exigência da sociedade por uma contribuição mais relevante da universidade para a solução de seus problemas prementes levaram à busca de superação da visão tradicional de *scholarship* assumida pela universidade desde o século XIX, embora com matizes diferenciados na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos. Como observou, em 1906, Lyman Abbott, clérigo e editor inglês bem conhecido na época, a universidade inglesa considerou a *scholarship* “como um meio de auto-desenvolvimento” – a formação cultural, a formação de aristocratas gentis-homens –, “a universidade alemã considerou-a como “um fim em si mesmo” – a busca do saber por si mesmo, a erudição, a produção de *scholars* –, enquanto a universidade americana considerou a *scholarship* “como um equipamento para o serviço” – para os homens ativos de negócios (Rudolph, 1962, p. 356). Se essa realidade acadêmica foi estimulada e valorizada no decorrer da primeira metade do século XX, a partir da Segunda Guerra Mundial as transformações da universidade e do trabalho do docente universitário conduziram a uma progressiva incoerência com os critérios de valorização da carreira acadêmica, a uma crescente desvalorização da atividade propriamente docente e a uma exigente cobrança social da contribuição da universidade para a solução de seus problemas. Em suma, a universidade estava mudando no decorrer do século XX, mas o reconhecimento da *scholarship* de seus docentes estava restrito ao concebido pela universidade alemã acrescido do enxerto americano. Ou seja, era *scholarship* o trabalho docente na pesquisa e na pós-graduação acadêmica (Graduate School of Arts and Sciences) e nas escolas profissionais pós-graduadas (Graduate Professional Schools – medicina, a partir de 1910 e as demais, no decorrer do século XX, com ênfase na pesquisa básica e aplicada).

Foi especialmente este contexto acadêmico e social que levou alguns intelectuais docentes americanos a propor uma revisão do conceito de *scholarship* para fazê-lo incorporar toda a gama de

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/4 – 15/04/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



atividades acadêmicas realizadas pelos professores das universidades contemporâneas. A fim de tornar mais claras as implicações e a relevância do conceito de *scholarship* para as diferentes tarefas do docente e, de modo especial para a atividade docente propriamente dita, apresentamos primeiro o entendimento clássico de *scholarship* e as propostas de expansão de seu conceito apresentadas por Boyer (1990), por Rice (1991) e por Rice (2002). Em seguida, explicitamos o conceito de *scholarship* da docência e seus componentes básicos. Por último, focalizamos algumas propostas e iniciativas introduzidas por certas universidades para consolidar a *scholarship* da docência.

2. Conceito e expansão do conceito de *scholarship*

A *Scholarship* pode ser definida de uma variedade de modos, dependendo do propósito da definição. Assim, para uma grande agência de fomento à pesquisa dos Estados Unidos, a *scholarship* é definida como toda atividade de pesquisa crítica e sistemática em algum campo de conhecimento e pela disseminação dos resultados para a crítica por pares acadêmicos e pelo público, mediante a publicação de relatórios, palestras ou outros modos de divulgação. A *scholarship* também é concebida como detendo três características chaves: deve ser pública, susceptível à revisão crítica e à avaliação e acessível para troca e uso por parte de outros membros da comunidade acadêmica (Shulman, 1998).

Essas definições são muito pragmáticas e úteis aos órgãos de fomento à pesquisa na escolha e avaliação de resultados de pesquisa. Contudo, a *scholarship* pode ser entendida a partir de dois outros pontos de vista alternativos, mais pertinentes ao contexto intelectual e acadêmico. Shulman (1987) distingue uma *scholarship* polêmica de uma *scholarship* acadêmica. A primeira é uma forma de *scholarship* que promove uma posição particular, especificamente delineada para avançar uma causa, e a *scholarship* acadêmica é neutra e não tem um objetivo particular, a não ser a descoberta da verdade. Segundo Nicholls (2004), essa distinção é importante e ajuda a esclarecer a compreensão pouco consensual desse conceito e as ambiguidades e indefinições relacionadas ao conceito de *scholarship* da docência.

A *scholarship* polêmica tende a pesquisar textos. Ela busca a evidência prioritariamente dentro da própria disciplina e raramente extrapola a disciplina, pois espera encontrar todas as respostas a qualquer questão levantada dentro dos próprios textos disciplinares. Pode-se dizer que a *scholarship* polêmica é introspectiva e relativamente simplista em sua abordagem das questões. Por outro lado, a *scholarship* acadêmica permite a busca de explicações, mediante a exploração de todos os ângulos, mas especialmente de áreas externas ao campo imediato.

Baseado fortemente no trabalho anterior de Lynton e Hilma (1987), e Shulman (1987) e outros, Boyer publicou em 1990 o relatório *Scholarship Reconsidered* onde abriu um vigoroso debate sobre o trabalho acadêmico do docente universitário e as atividades que são valorizadas para fins de promoção na carreira acadêmica. Com esse relatório, foi um dos primeiros a chamar a atenção para o conceito restrito e unidimensional de *scholarship* mantido pela profissão acadêmica.

Boyer (1990) constata que, embora a comunidade acadêmica, tradicionalmente, considere os três componentes de seu trabalho – *scholarship* (pesquisa), docência e serviço – como relacionados, para muitos propósitos ela os trata como separados. Assim, quando um docente é avaliado para promoção, cada um dos três componentes é avaliado separadamente. Boyer considera enganosa essa divisão da vida

profissional do acadêmico e entende que este é acima de tudo e talvez exclusivamente um *scholar*. No entanto, defende que a ideia de *scholarship* não está associada apenas à pesquisa e à atividade criativa, mas está incluída em todos os papéis tradicionais de um acadêmico.

Boyer (1990) identificou quatro papéis chaves na *scholarship* acadêmica: descoberta, integração, aplicação e docência. Embora tenha reconhecido essa diferenciação de papéis docentes, Boyer adverte:

Reconhecemos que estas quatro – a *scholarship* da descoberta, da integração, da aplicação e da docência – dividem as funções intelectuais que estão ligadas inseparavelmente entre si. No entanto ainda vale a pena, acreditamos, analisar os vários tipos de trabalho acadêmico, e ao mesmo tempo reconhecer que interação de forma dinâmica, formando um todo independente (p. 25).

Eugene Rice (1991), como Boyer (1990), ex-membro da famosa Carnegie Foundation, vê as quatro dimensões da *scholarship* como correspondentes a abordagens distintas da percepção e do processamento do conhecimento – nomeadamente, o avanço, a aplicação, a integração e a representação do conhecimento. Essa proposta de Boyer (1990) possibilitou a consideração de *scholarship* num contexto mais amplo, permitindo vê-la como um todo interrelacionado com componentes distintos e diferentes abordagens do conhecimento.

A primeira forma de *scholarship* de Boyer (1990) é a *scholarship* da descoberta, a qual se relaciona à descoberta de novos conhecimentos ou à criação de novas formas artísticas. A *scholarship* da descoberta identifica-se com a missão tradicional da atividade de pesquisa pura, de pesquisa original, de busca do conhecimento por si mesmo, de avanço do conhecimento especializado. Boyer (1990) enfatizou que a *scholarship* da descoberta, ou da pesquisa, é um “processo penetrante de excitação intelectual” mais do que uma simples preocupação com os resultados na forma de novo conhecimento.

A *scholarship* da integração relaciona-se à interpretação dada a novos dados emergentes ou a formas artísticas na medida em que se integram com outros resultados e se comparam com outras criações. A própria expansão da especialização requer novas formas de integração. Sem um contínuo esforço de integração, tem-se a fragmentação. A integração possibilita a articulação entre conhecimentos e modelos de diferentes disciplinas e requer um tipo diferente de abordagem do conhecimento. Há necessidade de *scholars*, com a capacidade de síntese, para buscarem novas relações entre as partes e o todo, relacionarem o passado e o futuro ao presente e deslindarem padrões de significado que não se enquadram na perspectiva disciplinar tradicional. A *scholarship* da integração busca realizar a síntese dos conhecimentos de modo criativo, fazendo a ponte entre campos ou disciplinas e desvendando novos significados para os conhecimentos anteriormente desconectados.

A *scholarship* da aplicação ou da prática é definida como a aplicação do conhecimento a problemas e situações práticas do mundo real de uma maneira racional. Como uma atividade profissional na prática e no serviço, ela precisa ser avaliada com o rigor semelhante ao da pesquisa e da docência. Mesmo antes de Boyer (1990), Ernest Lynton e Sandra Elman (1987) já haviam mostrado a necessidade de que os novos conhecimentos precisam ser interpretados, disseminados e aplicados à solução dos problemas da sociedade. Na obra *New Priorities for the University*, apelam para uma renovada ênfase na *scholarship* da aplicação, do serviço público ou da prática, a qual inclui o envolvimento do corpo docente “nas aplicações externas do conhecimento, mediante a assistência técnica, a análise de política e a outras atividades de extensão” (Lynton e Elman, 1987, p. 7). Também Donald Schön (1983, p. viii), na obra já famosa

The Reflective Practitioner, descreve uma nova “epistemologia da prática” baseada nos modos como o conhecimento é construído quando se está engajado nas atividades de serviço ou na prática profissional. Já existe um reconhecimento emergente da legitimidade de outro tipo de conhecimento: o conhecimento que emerge da prática. A visão dominante de *scholarship* coloca a pesquisa e a teoria numa posição hierarquicamente superior à prática. Esta tem sido vista como o recipiente passivo do conhecimento desenvolvido. A visão alternativa sugere que em muitos campos aplicados o conhecimento emerge da complexidade e do rigor da prática. Em vez de uma relação hierárquica, essa visão sustenta que teoria e prática são complementares e mutuamente enriquecedoras (Curry, Wergin & associates, 1993). Esta forma de *scholarship* se relaciona mais diretamente com o trabalho do corpo docente das faculdades profissionais.

Finalmente, existe a *scholarship* da docência que, segundo Boyer, tem sua integridade própria, mas está profundamente imbricada com as outras três formas. A *scholarship* da docência e do ensino consiste na compreensão da transação ensino-aprendizagem, tanto em relação a seu processo como a seu resultado, e tem três elementos distintos: primeiro, uma *capacidade sinóptica*, ou seja, a habilidade para extrair os aspectos essenciais de um campo de modo a fornecer a ele coerência e significado, para colocar em contexto o que é conhecido e abrir o caminho para conexões a serem feitas entre o cognoscente e o conhecido; segundo, o que Shulman (1987) chama de *conhecimento do conteúdo pedagógico*, entendido como a capacidade de representar um conteúdo num modo que transcenda a separação entre substância intelectual e processo didático, geralmente tendo a ver com as metáforas, analogias e experimentos usados; e terceiro, *conhecimento sobre aprendizagem*, resultante das pesquisas sobre como os alunos fazem sentido do que os professores dizem e fazem. Essa concepção de *scholarship* da docência, proposta por Boyer (1990), sugere que os acadêmicos devem abordar academicamente a docência, refletindo sobre o conhecimento obtido na pesquisa educacional em relação aos contextos particulares nos quais ensinam, enfatizando a importante relação recíproca existente entre teoria e prática e valorizando o conhecimento dos práticos obtido a partir da experiência. Apesar deste esclarecimento básico do conceito de *scholarship* da docência, prestado por Boyer (1990), a década de noventa do século XX apresentou um interesse crescente pela noção e reinterpretação deste conceito, levando a entendimentos e implicações não consideradas anteriormente (Kreber, 2002b; Kreber e Cranton, 2000; Trigwell *et al*, 2000).

Esse modelo quadri-dimensional de *scholarship*, desenvolvido por Boyer (1990) e Rice (1991), já trouxe contribuição significativa, acessível e altamente produtiva para a reconceptualização da *scholarship*. Atualmente, seu modelo está sendo usado pelo *National Project on Institutional Priorities and Faculty Rewards* para engajar um número de sociedades científicas na formulação de princípios que reconceptualizem a *scholarship* em suas próprias disciplinas (Diamond, 1994). Práticas semelhantes já podem ser encontradas no Canadá e na Austrália (Cunsolo, Elrick e Middleton, 1996; The University of Melbourne, 2002).

Doze anos após a publicação de *Scholarship Reconsidered*, Rice (2002) escreveu um artigo intitulado *Beyond Scholarship Reconsidered*, no qual descreveu os desdobramentos ocorridos especialmente na *scholarship* da docência e na *scholarship* da aplicação, renomeada esta última para *scholarship* do engajamento.

A *scholarship* do engajamento agora proposta fundamenta-se nos importantes trabalhos de Ernest Lynton (1995) e Lynton e Driscoll (1999). Essas contribuições aprimoraram a habilidade para documentar e

promover o reconhecimento do trabalho docente na aplicação do conhecimento. Ao propor a ‘scholarship’ do engajamento, os docentes comprometidos com este trabalho não estão apenas restaurando a “extensão”, como no caso das universidades *land-grant* com suas raízes agrícolas, ou a função de “serviço”. Antes, o que está sendo enfatizado é a colaboração. O ensino e a aprendizagem serão multidirecionais e a competência será partilhada. Isso representa uma reconceptualização básica do envolvimento do corpo docente no trabalho baseado na comunidade e vai requerer um esforço concertado entre disciplinas e setores institucionais. Isso irá também envolver a participação de membros representativos da comunidade no planejamento e na discussão desde o começo.

Importante para o desenvolvimento da *scholarship* do engajamento foi o trabalho de Donald Schön (1983) sobre “o prático reflexivo”. Ele foi um líder ativo na reconsideração da *scholarship* e seu argumento de que “a nova *scholarship* requer uma nova epistemologia” (Schön, 1995, p, 27) continua muito influente. Schön (1995) tem defendido que as universidades desenvolvem uma “epistemologia institucional” (p. 34), que tem colocado a prática em relação à teoria e à pesquisa numa situação hierarquicamente secundária e derivativa e essa teoria do conhecimento está concretizada em estruturas e práticas institucionais, especialmente no sistema de recompensas e de promoção dos docentes.

O trabalho mais recente de Lynton e Driscoll (1999) sobre a *scholarship* do engajamento propõe três componentes, que são paralelos aos três elementos tradicionais do trabalho docente: ensino, pesquisa e serviço. São eles: pedagogia engajada, pesquisa baseada na comunidade e prática colaborativa.

Quanto à pedagogia engajada, observa-se que as dimensões pedagógicas da *scholarship* do engajamento requerem uma abordagem radicalmente diferente do ensino e da aprendizagem. Em pedagogias engajadas, como aprendizagem-serviço e comunidades aprendentes, a aprendizagem efetiva é contextual e social. Nesse novo contexto de ensino-aprendizagem, o corpo docente precisa repensar suas relações com os estudantes e muitas de suas pressuposições fundamentais sobre ensino.

Na pesquisa baseada na comunidade, a *scholarship* do engajamento requer o realinhamento do conhecimento local e cosmopolita. A pesquisa pura, ou seja, objetiva, abstrata e analítica, é altamente valorizada e tem legitimidade porque pode ser avaliada por pares da comunidade acadêmica, independentemente do lugar em que se dá. A pesquisa baseada na comunidade é necessariamente local, enraizada num tempo e contexto particular. Os pares mais competentes poderão ser representantes da comunidade local e não da academia. A pesquisa baseada na comunidade requer competência partilhada e desafia os critérios acadêmicos estabelecidos. Ela também precisa ser colaborativa e requer que a aprendizagem seja multidirecional e não centrada na universidade.

Num momento histórico em que as comunidades locais são desafiadas a aprimorar suas capacidades e as universidades devem demonstrar sua prestação de contas pública, a pesquisa baseada na comunidade é um elemento para fortalecer a capacidade da comunidade como também para responder à responsabilidade cívica das instituições universitárias. Em contraste com a prática de pesquisa junto à comunidade no passado, na qual os membros da comunidade eram simplesmente “sujeitos passivos” e recipientes passivos da informação, a pesquisa baseada na comunidade ou pesquisa participante, como às vezes é chamada, valoriza a perspectiva da comunidade local e traz para ela cada fase do processo de pesquisa.

O trabalho no terceiro componente da *scholarship* do engajamento – a prática colaborativa – começa por levar em conta seriamente o que Ira Harkavy, da Universidade de Pensilvânia, e outros chamaram de Princípio de Noé: “Não mais prêmios para prever a chuva. Prêmios somente para construir a arca”. O foco aqui é nos problemas baseados na comunidade, problemas concretos e quase sempre adiados (Rice, 2002).

3. A Scholarship da docência

Desde que Boyer (1990) e Rice (1991) introduziram a noção de *scholarship* da docência, seu significado preciso, implicações (Menges e Weimer, 1996) e avaliação (Glassick, Huber e Maeroff, 1997) continuam não plenamente resolvidos. No entanto, durante este período tem aparecido uma crescente literatura sobre o tema, procurando esclarecer, expandir, operacionalizar e avaliar a utilidade e aplicação do conceito (Cunsolo, Elrick Middleton e Roy, 1996; Menges e Weimer, 1996; Richlin, 1993). Baseados nessa literatura, dois estudos principais têm tentado recentemente contextualizar a *scholarship* da docência (Trigwell *et al.*, 2000; Kreber, 2002b).

Trigwell *et al.* (2000) sugerem que há cinco interpretações hierárquicas e qualitativamente diferentes de *scholarship* da docência que vão do que o professor faz para um foco na aprendizagem do aluno. De acordo com Trigwell *et al.* (2000), elas diferem em quatro dimensões: informação, reflexão, comunicação e concepções de ensino. Essas quatro dimensões podem ser assim sumarizadas: a fonte de informação na qual os professores se baseiam, o foco de sua reflexão, a natureza e extensão de sua comunicação de *insights* e suas concepções de ensino e aprendizagem. O modelo formulado sugere que o engajamento em atividades de ordem superior dentro da *scholarship* da docência requer que os acadêmicos consultem a literatura científica especializada sobre ensino e aprendizagem, focalizem a reflexão nas áreas específicas de sua própria prática, centrem a docência nos estudantes e na aprendizagem e publiquem os resultados das iniciativas docentes mediante mecanismos de avaliação por pares. Assim, os docentes podem se engajar na *scholarship* da docência em graus variados.

Kreber (2002a) distingue quatro perspectivas sobre a *scholarship* da docência. A primeira perspectiva é paralela à concepção tradicional da *scholarship* como pesquisa de descoberta. Neste caso, o docente realiza pesquisa e cria produtos visíveis, como artigos, livros e apresentações de conferências sobre o ensino (Richlin, 2001). Essa perspectiva é semelhante à visão da *scholarship* da docência proposta por Boyer (1990) e Rice (1991), já explicitadas anteriormente. Para os proponentes desta perspectiva, a efetividade docente é inferida do produto que é criado, sendo este o indicador de *scholarship*. No entanto, esta inferência é mais presumida do que comprovada.

Na segunda perspectiva, a *scholarship* da docência é praticada por docentes excelentes e assim a *scholarship* é entendida como excelência, como se evidencia por prêmios a docentes ou por avaliações destacadas da docência (Morehead e Shedd, 1996). A pressuposição subjacente a esta perspectiva é que docentes excelentes – assim identificados por avaliações de estudantes ou por avaliações por pares – possuem extenso conhecimento sobre ensino e aprendizagem. O desenvolvimento da *scholarship* na docência envolve a reflexão docente sobre o conhecimento baseado em pesquisa e sobre o conhecimento baseado em sua própria experiência (Menges e Weimer, 1996). No entanto, possuindo apenas

conhecimentos implícitos baseados na experiência, docentes excelentes podem ser incapazes de articular o que fazem em termos educacionais.

Mais recentemente surgiu uma terceira perspectiva que procurou adotar uma abordagem acadêmica da docência, mediante a aplicação da teoria e da pesquisa educacional à prática docente (Menges e Weimer, 1996). Aqui uma sabedoria da prática se desenvolve mediante a combinação da reflexão sobre a teoria e a pesquisa e sobre o conhecimento baseado na experiência em relação ao ensino ou à docência.

A quarta perspectiva, inspirada na contribuição de Schön, propõe que a *scholarship* da docência se efetiva mediante o conhecimento baseado na experiência do docente. Esse conhecimento tácito sobre problemas e situações concretos não tratados nem resolvidos diretamente pela teoria e pela pesquisa é construído mediante a reflexão sobre a prática cotidiana do trabalho docente. Nesta nova perspectiva epistemológica, é a própria prática acompanhada pela reflexão que é fonte de novos conhecimentos e de solução dos problemas.

Todas as quatro perspectivas trazem uma importante contribuição para a compreensão da *scholarship* da docência. No entanto, a primeira e a segunda perspectivas, ao enfatizarem os resultados ou produtos na forma de publicações ou avaliações da docência, podem estar ignorando o processo pelo qual o docente aprende sobre o ensino. Uma concepção da *scholarship* da docência que inclui a demonstração de conhecimento sobre ensino, mas desconsidera o processo como esse conhecimento é adquirido, é válida, mas de pouca utilidade para ajudar o docente a desenvolver sua prática (Kreber e Cranton, 2000).

A terceira perspectiva, embora, inadvertidamente, implica que a *scholarship* da docência envolva a reflexão e a aplicação do trabalho realizado pelos pesquisadores que se especializam em educação como uma disciplina científica. Embora isso seja importante, Kreber e Cranton (2000) sugerem que a *scholarship* da docência também inclui a aquisição de conhecimento sobre o ensino, mediante a reflexão sobre a prática e a pesquisa sobre o ensino na própria disciplina do docente. De modo semelhante que a primeira perspectiva, esta terceira também está menos preocupada com a questão de como a *scholarship* pode ser demonstrada e avaliada. Kreber e Cranton (2000) defendem que a *scholarship* da docência inclui tanto a contínua aprendizagem sobre ensino como a demonstração de conhecimento sobre ensino. Ambas são de importância crítica para o desenvolvimento e a avaliação do corpo docente.

A última perspectiva, inspirada na epistemologia da prática de Schön, recupera o valor e a importância da prática no processo de criação de novos conhecimentos úteis para a solução de problemas práticos. O nível dos problemas concretos apresenta novidades e características que só de modo genérico e vago são captados pelas grandes teorias. Uma teoria da ação precisa ser construída mediante a reflexão sobre a ação, antes, durante e depois dela. Isso é feito pelo "profissional reflexivo" no cotidiano de suas atividades profissionais. No contexto docente, até mesmo o professor leigo em ciências da educação pode construir um saber docente baseado na sua experiência e na prática docente.

Kreber (2002a) conclui sua síntese dessas diferentes perspectivas de entendimento da *scholarship* da docência, afirmando que "a *scholarship* da docência, apesar de seu longo apelo intuitivo para muitos, até o presente tem sido um conceito que carece de uma definição unificada" (p. 8). Os trabalhos de Trigwell *et al.* (2000) e de Kreber (2002b) sugerem que há necessidade de mais pesquisas no campo da *scholarship*

da docência para que esta possa ter um significado claro, distinto e definitivo para a comunidade acadêmica.

4. Efetivação da *scholarship* da docência

As ambiguidades ainda remanescentes em relação ao conceito da *scholarship* da docência não têm impedido que ele seja progressivamente instituído nas universidades, mediante políticas e práticas efetivas de estímulo e apoio à sua implementação. Esse movimento é particularmente significativo em universidades norte-americanas, canadenses e australianas. Lee Shulman, como novo presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, em substituição ao falecido Ernest Boyer, vem promovendo iniciativas que estão estimulando e operacionalizando a prática efetiva da *scholarship* da docência nas universidades e nas associações científicas.

No Brasil, pequenas ações governamentais de estímulo à docência universitária tenderam a serem pontuais e não chegaram a introduzir nas universidades a cultura da valorização acadêmica da docência. Até o presente, em poucas faculdades foram criados núcleos de apoio e suporte didático aos docentes. Além disso, a criação e a consolidação relativamente recente da pós-graduação nas universidades brasileiras levaram os docentes com formação avançada a privilegiarem a pós-graduação e a relegarem a graduação para os docentes mais jovens, menos experientes e menos titulados. Assim, a graduação passou a sofrer crescente desprestígio e desconsideração pelos docentes mais experientes e preparados. Essa dupla situação histórica tem criado uma cultura de desqualificação técnica e de desprestígio social da função docente do profissional acadêmico brasileiro que leciona nos cursos de graduação. Constituiu-se, nas universidades federais brasileiras, como constatou Edmundo Coelho (1988) na década de oitenta, uma dupla "casta": a do "baixo clero", formada por docentes da graduação, e a do "alto clero", constituída pelos docentes da pós-graduação. Esta, valorizada e cercada de privilégios, aquela, sobrecarregada de aulas e carente de suporte pedagógico-instrucional.

A relativa precariedade da experiência brasileira em relação à valorização da nova *scholarship* da docência requer que levemos em conta, com mais cuidado, as práticas eficazes e bem sucedidas de universidades do Primeiro Mundo a esse respeito. O aprendizado e a adaptação da experiência alheia ao nosso contexto podem ajudar a acelerar a solução dos problemas de qualidade de nossa educação superior.

Kenneth Zahorski (2002), numa abordagem sinérgica, propõe uma estratégia para criar um programa gestáltico ou holístico de ambiência para o cultivo da *scholarship* da docência, ao mesmo tempo em que lista alguns benefícios derivados dessa estratégia holística.

A criação de uma cultura acadêmica que nutre e apoia a *scholarship* não é fácil, mas se abordada com energia, determinação e sensibilidade, pode ser instalada. Para isso, Zahorski indica alguns pré-requisitos para a criação de tal ambiência.

- Criação de um programa holístico de desenvolvimento docente. O programa de desenvolvimento docente com maior chance de criar uma *gestalt* transformadora é aquele que lança sua rede longe, incorporando oportunidades tanto para o desenvolvimento instrucional

como para o desenvolvimento organizacional e pessoal. O Programa de Desenvolvimento Docente do St. Norbert College apresenta os componentes típicos da maioria dos programas holísticos: (1) Centro de recursos, (2) programa de orientação e tutoria de novos docentes, (3) programa de mini-bolsa, (4) programas sabáticos e de afastamento, (5) conferência anual de desenvolvimento docente, (6) encontros e workshops temáticos, (7) séries de discussão na hora do almoço, (8) programa do docente visitante, (9) folheto (*newsletter*), (10) publicação de debates em livro, (11) membro de rede regional de desenvolvimento docente, (12) fundo para a participação em eventos, (13) programa de preparação para a aposentadoria, (14) prêmios para a excelência em docência, pesquisa e serviço, (15) programa de *visiting scholars* (pós-doutorado), e (16) aconselhamento individual. Em geral, os programas holísticos têm um diretor ou coordenador com disponibilidade de tempo e uma comissão de desenvolvimento docente que monitora as necessidades dos docentes e administra as atividades de desenvolvimento docente.

- **Desenvolvimento docente na instituição como um todo.** Embora a responsabilidade principal do desenvolvimento docente seja do Programa de Desenvolvimento Docente, a geração de uma ambiência institucional demanda o compromisso e a participação de toda a comunidade acadêmica, especialmente das pessoas em posição de chefia e de administração que, pelas suas próprias posições já devem naturalmente exercer o papel de agentes de desenvolvimento.
- **Agente de desenvolvimento docente como antropólogo e agente de mudança.** Para oferecer sugestões construtivas de mudança, o agente de desenvolvimento docente precisa conhecer intimamente a instituição, de modo semelhante a um habilidoso antropólogo que conhece uma cultura mediante cuidadosa observação e estudo. Para isso, precisa conhecer o catálogo da instituição, os estatutos, os regulamentos e as normas que regem a vida dos docentes, os materiais sobre o desenvolvimento docente de outras instituições, os serviços de mídia e computadores. Deve ainda estudar a estrutura organizacional da instituição. Em suma, o profissional responsável pelo desenvolvimento docente, na esperança de gerar impacto como agente de mudança, deve aprender a se movimentar nos labirintos da estrutura organizacional da instituição com agilidade e confiança, a fim de assegurar a eficácia de suas ações no programa de desenvolvimento docente.
- **Construtor de pontes.** Uma cultura institucional terá mais chance de eficácia se seus sistemas de apoio não forem fragmentários. O programa de desenvolvimento docente deve fornecer cultivo, orientação e apoio do começo ao fim do processo.
- **Prática da arte do encorajamento.** É criticamente importante que todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento docente, do diretor do Programa de Desenvolvimento Docente aos chefes de departamento e aos diretores de faculdades, sejam encorajadores e estimuladores. Como enfatiza Martha Sinetar (1998) na sua obra, *The Mentoring Spirit*, como conselheiros, mentores e facilitadores, todos nós devemos tornar-nos "artistas do encorajamento" (p. 25). Os pequenos gestos de encorajamento reforçam a cultura de apoio à *scholarship* da docência, reenergizando tanto o docente como a instituição.

Muitos benefícios derivam da criação de uma cultura de estímulo e apoio à *scholarship*. O primeiro deles é evidentemente um nível mais alto de produtividade acadêmica. Mas há outros não tão tangíveis

como a produtividade, mas a seu modo também significativos. Primeiro, no modelo sinérgico, uma secretaria ou coordenação de desenvolvimento docente torna-se uma força institucional potente por causa do impacto adicional e da visibilidade, adquiridos com as alianças costuradas com outras unidades institucionais. Segundo, mediante as ligações intra-institucionais e as parcerias características da abordagem sinérgica, pontes mais fortes são construídas entre o desenvolvimento docente e outras unidades institucionais. Colaboração mais intensa leva a maior comunicação e à revitalização do espírito de comunidade e colegialidade. Terceiro, mediante a abordagem sinérgica, acentua-se a importância de outros agentes de desenvolvimento profissional. A consciência de que o crescimento profissional é tarefa de todos pode levar a uma mudança mais positiva no campus da universidade. Finalmente, cabe lembrar que a abordagem sinérgica ajuda a criar um ambiente de esperança e de oportunidade para a consolidação efetiva da *scholarship* da docência.

Referências bibliográficas

- BOYER, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- CURRY, L. WERGIN, J. F. & ASSOCIATES. (1993). *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COELHO, E. (1988). *Sinecura acadêmica: A ética universitária em questão*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda e Edições Vértice.
- CUNSOLO, J., Eelrick, M.-F., Middleton, A. e Roy, D. (1996). The scholarship of teaching: A Canadian perspective with examples. *The Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 35-56.
- DIAMOND, R. M. (1994). The tough task of reforming the faculty-rewards system. *Chronicle of Higher Education*, 40 (May), B1-B3.
- GLASSICK, C. E., HUBER, M. T. e MAEROFF, G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KREBER, C. (2002a). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- KREBER, C. (2002b). *The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff*. Edmonton: University of Alberta Press.
- KREBER, C. e CRANTON, P. A. (1997). Teaching as scholarship: A model for instructional development. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19(2), 4-13.
- KREBER, C. e CRANTON, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- LYNTON, E. (1995). *Making a case for professional service*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- LYNTON, E. e ELMAN, S. E. (1987). *New priorities for the university*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LYNTON, E. e DRISCOLL, A. (1999). *Making outreach visible: A guide to documenting professional service and outreach*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- MENGES, R. J. e WEIMER, M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morehead, J.M. e Shedd, P. J. (1996). Students' interviews. A vital role in the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 20(4), 261-269.
- NICHOLS, G. (2004). Scholarship in teaching as a core professional value: What does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), January, 29-42.
- RICE, R. E. (1991). The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities Journal*, 1(4), 7-18.

- RICE, R. E. (2002). *Beyond Scholarship Reconsidered: Toward an enlarged vision of the scholarly work of faculty members*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 90, Summer, 7-17.
- RICHLIN, L. (Ed.) (1993). *Preparing Faculty for the new conceptions of scholarship*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 54. San Francisco: Jossey-Bass.
- RICHLIN, L. (2001). *Scholarly teaching and the scholarship of teaching*. In: C. Kreber, (Ed.), *Revisiting scholarship: Identifying and implementing the scholarship of teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUDOLPH, F. (1962). *The American College and University: A History*. New York: Vintage Books.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1995). *Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology*. *Change*, 27(6), 27-34.
- SHULMAN, L. S. (1987). *Knowledge and teaching*. *Harvard Educational Review*, 57(4), 1-22.
- SHULMAN, L. S. (1998). *Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching*. In: P. HUTCHINGS (Ed.), *The course portfolio* (pp.5-12). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- SINETAR, M. (1998). *The Mentoring Spirit: Life lessons on leadership and the art of encouragement*. New York: St. Martin's Press.
- TRIGWELL, K. *et al.* (2000). *Scholarship of teaching: A model*. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- THE UNIVERSITY OF MELBOURNE (2002). *Nine principles guiding teaching and learning in the University of Melbourne: Melbourne: The University of Melbourne*. <www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/9principles/pdf>
- ZAHORSKI, K. J. (2002). *Nurturing scholarship through holistic faculty development: A synergistic approach*. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 90 (Summer), 29-37.