



PROFISSÃO ACADÊMICA E *SCHOLARSHIP* DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO

Resumo - O reconhecimento da qualidade do trabalho docente em atividades não diretamente relacionadas à pesquisa 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*. Neste trabalho, apresentamos primeiro o entendimento clássico de *scholarship* e as propostas de expansão deste conceito apresentadas por alguns teóricos. Em seguida, explicitamos o conceito de *scholarship* da docência e seus componentes básicos, ou seja, a *scholarship* da descoberta, da integração, da aplicação e da docência. Por último, focalizamos algumas propostas e iniciativas introduzidas por universidades para consolidar a *scholarship* da docência, explicitando suas múltiplas perspectivas e formas concretas de estímulo à sua efetivação prática.

Palavras-chaves: Profissão acadêmica; *scholarship* da docência; docência universitária.

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, um 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 levaram 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 suas ênfases 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 atividades acadêmicas realizadas pelos professores das universidades contemporâneas. A fim de tornar mais claras as implicações e 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) e 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 universidades para consolidar a *scholarship* da docência.

Conceito e expansão do conceito de *scholarship*

Scholarship pode ser definida numa variedade de modos, dependendo do propósito da definição. Assim, para uma grande agência de fomento de pesquisa dos Estados Unidos, a *scholarship* é definida como toda atividade de pesquisa crítica e sistemática em algum campo de conhecimento e a 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 a revisão crítica e avaliação e acessível para troca e uso por 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, *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 ambigüidades 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), 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. A propósito, escreve Boyer (1990, p. 36):

Scholarship não é um apêndice esotérico; ela está no coração do que é a profissão. Todos os docentes, ao longo de suas carreiras, devem permanecer estudantes. Como *scholars*, devem continuar a aprender e a se engajar séria e continuamente na expansão do mundo intelectual. Isso é essencial à vitalidade e vigor da graduação.

Boyer 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 idéia de *scholarship* não está associada apenas à pesquisa e à atividade criativa, mas está incluída em todos os papéis tradicionais de um acadêmico.

Boyer identificou quatro papéis chaves na *scholarship* acadêmica: descoberta, integração, aplicação e docência. Embora tenha reconhecido essa diferenciação de papéis docentes, Boyer (1990, p. 25) 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, acredito, analisar os vários tipos de trabalho acadêmico, e ao mesmo tempo reconhecer que interagem de forma dinâmica, formando um todo independente.

Eugene Rice (1991), como Boyer, 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 possibilitou a consideração de *scholarship* num contexto mais amplo, permitindo vê-la como um todo inter-relacionado com componentes distintos e diferentes abordagens do conhecimento.

A primeira forma de *scholarship* de Boyer 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 enfatizou que a *scholarship* da descoberta, ou 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 modos criativos, 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 aos 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, 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, análise de política e outras atividades de extensão” (LYNTON; 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 prática profissional. Já existe um reconhecimento emergente da legitimidade de um 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 et al., 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 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, a década de noventa do século XX apresentou um interesse crescente pela noção e re-interpretação deste conceito, levando a entendimentos e implicações não consideradas anteriormente (KREBER, 2002b; KREBER; CRANTON, 2000; TRIGWELL et al., 2000).

Esse modelo quadri-dimensional de *scholarship*, desenvolvido por Boyer e Rice, já trouxe contribuição significativa, acessível e altamente produtiva para a reconceptualização de *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 et al., 1996; THE UNIVERSITY OF MELBOURNE, 2002).

Doze anos após a publicação de *Scholarship Reconsidered*, Rice (2002) escreveu um artigo intitulado *Beyond Scholarship Reconsidered*, onde 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 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" (1995, p. 27) continua muito influente. Schön tem argumentado 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 nas 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 cosmopolitano. 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 de lugar. 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 modo tanto para fortalecer a capacidade da comunidade como 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).

***Scholarship* da docência**

Desde que Boyer (1990) e Rice (1991) introduziram a noção de *scholarship* da docência, seu significado preciso, implicações (MENGES; WEIMER, 1996) e avaliação (GLASSICK; HUBER; 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 et al., 1996; MENGES; WEIMER, 1996). Baseados nessa literatura, dois estudos principais têm tentado recentemente contextualizar a *scholarship* da docência (TRIGWELL et al., 2000; KREBER, 2002b).

Trigwell e colaboradores 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 e colaboradores, 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 se baseiam os professores, 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 de *scholarship* como pesquisa de descoberta. Neste caso, o docente realiza pesquisa e cria produtos visíveis, como artigos, livros e apresentações de conferências sobre ensino (RICHLIN, 2001). Essa perspectiva é semelhante à visão de *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 *scholarship* é entendida como excelência, como fica evidenciado por avaliações destacadas da docência ou por prêmios (MOREHEAD; 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; 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; 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 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 perspectiva, 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 ensino. Uma concepção de *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; CRANTON, 2000).

A terceira perspectiva, embora inadvertidamente, implica que a *scholarship* da docência envolve a reflexão sobre 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 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. Estes autores 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 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 e colaboradores (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.

Efetivação da *scholarship* da docência

As ambigüidades ainda remanescentes em relação ao conceito de *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 induzir 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 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 e lista alguns benefícios derivados dessa estratégia holística. A criação de uma cultura acadêmica que nutre e apóia a *scholarship* não é fácil, mas 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 de docente visitante, (9) folheto (*newsletter*), (10) publicação de debates em livro, (11) membro de rede regional de desenvolvimento docente, (12) fundo para participação em eventos, (13) programa de preparação para a aposentadoria, (14) prêmios para 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 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, regulamentos e normas que regem a vida dos docentes, materiais sobre desenvolvimento docente de outras instituições, 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 com o 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 na sua obra *The Mentoring Spirit* (1998), como conselheiros, mentores e facilitadores, devemos todos 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 visibilidade, ganhos 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 oportunidade para a consolidação efetiva da *scholarship* da docência.

Referências bibliográficas

BOYER, E. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

COELHO, E. *Sinecura acadêmica: A ética universitária em questão*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda e Edições Vértice., 1988.

CUNSOLO, J. et al., The scholarship of teaching: A Canadian perspective with examples. *The Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 35-56, 1996.

CURRY, L. et al. *Educating professionals: Responding to new expectations for competence and accountability*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

DIAMOND, R. M. The tough task of reforming the faculty-rewards system. *Chronicle of Higher Education*, 40 (May), B1-B3, 1994.

GLASSICK, C. E.; HUBER, M. T.; MAEROFF, G. I. *Scholarship Assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

KREBER, C. Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167, 2002a.

KREBER, C. *The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff*. Edmonton: University of Alberta Press, 2002b.

KREBER, C.; CRANTON, P. A. Teaching as scholarship: A model for instructional development. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 19(2), 4-13, 1997.

- KREBER, C.; CRANTON, P. A. Exploring the scholarship of teaching. *Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495, 2000.
- LYNTON, E. *Making a case for professional service*. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1995.
- LYNTON, E.; ELMAN, S. E. *New priorities for the university*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- LYNTON, E.; DRISCOLL, A. *Making outreach visible: A guide to documenting professional service and outreach*. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1999.
- MENGES, R. J.; WEIMER, M. *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- MOREHEAD, J.M.; SHEDD, P. J. Students' interviews. A vital role in the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 20(4), 261-269, 1996
- NICHOLLS, G. Scholarship in teaching as a core professional value: What does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), January, 29-42, 2004.
- RICE, R. E. The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities Journal*, 1(4), 7-18, 1991.
- RICE, R. E. 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, 2002.
- RICHLIN, L. 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, 2001.
- RUDOLPH, F. *The American College and University: A History*. New York: Vintage Books, 1962.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 27-34, 1995.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching. *Harvard Educational Review*, 57(4), 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. S. Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In: P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio*. Washington, DC: American Association for Higher Education, 1998.
- SINETAR, M. *The Mentoring Spirit: Life lessons on leadership and the art of encouragement*. New York: St. Martin's Press, 1998.

TRIGWELL, K. et al. Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168, 2000.

THE UNIVERSITY OF MELBOURNE *Nine principles guiding teaching and learning in the University of Melbourne: Melbourne: The University of Melbourne.*
</www.cshe.unimelb.edu.au/pdfs/9principles/pdf>, 2002.

ZAHORSKI, K. J. Nurturing scholarship through holistic faculty development: A synergistic approach. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 90, Summer, 29-37, 2002.