



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

A NECESSIDADE DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UM DESAFIO À QUALIDADE E EFICÁCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

MARIA APARECIDA BERNART LAUX

FURB

mablaux@furb.br

RESUMO: Este artigo aborda a problemática da profissionalização do docente universitário, a partir da consideração da realidade brasileira e em base à qualidade didático-pedagógica vigente no País, mediante um recorte temporal envolvendo as duas últimas décadas. Utilizando um método investigativo analítico-descritivo e qualitativo, procedeu-se à revisão bibliográfica parcial das obras que abordam tal temática e seus subtemas transversais, com base no objetivo de analisar a relação entabulada entre a procura pela qualidade formadora do acadêmico e o paradoxo da pobre capacitação didático-pedagógica do docente de ensino superior. Partiu-se de uma premissa que propõe ser elevado o número de profissionais docentes sem a necessária qualificação para tal função, apenas baseando-se em seus conhecimentos técnico-profissionais para sustentar sua posição na docência. Os resultados ratificam esta premissa.

PALAVRAS-CHAVE: Docente; Profissionalismo; Qualidade; Educação Superior.

1. INTRODUÇÃO

“A questão da formação do professor acaba associada somente com a reprodução do saber, e não com sua criação”¹. Esta assertiva reflete em termos objetivos o eixo crítico ao redor do qual gira este artigo: *a relação entabulada entre a incessante persecução da qualidade formadora do acadêmico e o paradoxo consubstanciado na frágil capacitação didático-pedagógica do docente universitário*.

Mediante esta sumária exposição, intentaremos expor e provar, a título de objetivo geral, o *ingente problema que aflige a Universidade brasileira e sua qualidade e eficácia na formação profissional e humana da sociedade, vinculada ao sentido estrito do profissional que “está” professor em razão (também estrita) do seu currículo laboral, i.e., sem que se lhe seja exigida qualquer experiência e/ou formação específica no âmbito da pedagogia e da didática*.

Partimos, para tanto, da premissa que afirma *ser elevado o número de profissionais desprovidos da necessária qualificação, que, por variados motivos (exposição ou “vitrine social”, reforço remuneratório, status social, etc.), buscam colocação nos quadros docentes das universidades (preponderantemente aquelas de gestão privada) ou, ainda, são convidados a fazer parte desses quadros em razão das suas credenciais técnicas em seus respectivos segmentos de atuação*.

O magistério é, sem qualquer dúvida, a única área funcional a permitir que profissionais não formados especificamente para dita função (didático-pedagógica), sejam galgados a tal posição em face a uma “lógica da improvisação”², consagrada na legislação pertinente (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE, nº 04/97; art. 61, inciso I; art. 65).

É neste cenário que se desenvolve nosso arrazoado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O labor docente legalmente regulamentado surgiu em nosso país nos idos de 1940 pelas letras do Decreto-Lei nº 2.028, de 22 de fevereiro daquele ano, instituindo “o registro profissional dos professores e auxiliares de administração escolar [*e dispondo sobre*] as condições de trabalho dos empregados em *estabelecimentos particulares de ensino* [grifamos] e dá outras providências”³.

Dita normativa preceituava aditivamente, que: (a) em se tratando de estabelecimento privado de ensino, o exercício remunerado do magistério, ademais do indispensável pré-requisito da habilitação para tal função em consonância com a legislação pertinente, exige o registro em repartição própria do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Art. 1º), e (b) impunha também a obrigatoriedade de certificação de habilitação para o exercício do magistério, concedida pelo Ministério de Educação e Saúde ou, ainda, pela competente autoridade estadual e municipal (§ 1º, alínea “a”, do referido diploma legal).

Observa-se assim que, já em sua nascente, a normativa regulamentadora exigia que o candidato ao exercício da docência estivesse devidamente escorado em competente habilitação certificada e formalmente registrada nos órgãos estatais respectivos, permitindo pressupor-se, por lógica dedutiva, que a inexistência do referido requisito invalidaria sua propositura ao exercício da docência.

¹ BATISTA, M. T. D. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo, Ed. da PUC-SP, 1997, p. 81.

² PEREIRA, J. E. D.: *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*, **Rev. Educação & Sociedade**, 20(68): 109-125, Campinas (SP), 1999.

³ BRASIL – Poder Executivo. *Decreto-Lei n. 2.028, de 22 de fevereiro de 1940*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1940, p. 3503.

Um salto exponencial de cinco décadas nos leva aos anos 90' do mesmo século, quando se registra uma “acentuada expansão das IES preferencialmente privadas”⁴. A demanda de docentes gerada por essa expansão descontrolada de IES privadas redundou, no primeiro momento, numa “maior concentração de professores com menor número de horas/aula semanais devido, provavelmente, ao fato de que estas instituições oferecem poucos cursos e à *contratação de professores advindos do mercado profissional*” [grifamos]⁵. Por *mercado profissional* entenda-se *outras profissões que não a de Magistério*.

Se na antessala do século XXI (meados da década de 1990), as instituições privadas já representavam 80% do total de IES do país, no corrente novo milênio dito fenômeno não arrefeceu; pelo contrário, manteve-se dinâmico crescendo, ainda, o que Audy e Morosini⁶, em coro com outros estudiosos, denominam de *transnacionalização*, “*mcdonaldização*” do *capitalismo acadêmico*, em clara alusão ao iminente e potencial fenômeno de uma “*Era neocolonialista na educação superior*”, complementam estes estudiosos.

Inserido nesse confuso contexto, o docente universitário deparou-se ante um cenário ambíguo, representado pelo processo de transposição entre duas questões-vertentes: “*que aluno pretendo formar? [...] que professor forma esse aluno?*” [todos os grifos nossos]. A primeira questão poder-se-ia qualificar como pretérita, vigente até fins do século passado. Já em relação à segunda questão, esta passou a vigorar nos padrões que regem a docência universitária do corrente século.

O centro das atenções, portanto, passou a ser a análise das características formadoras do docente universitário ante os renovados desafios trazidos por fatores como a internacionalização da educação superior, o expressivo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) – com especial ênfase ao espaço virtual e mundializado da Internet –, o maciço ingresso de profissionais de outras áreas que não a didático-pedagógica às lides docentes, entre outros determinantes desta *Nova Era*.

2.1. Qualidade Educativa: alicerce da formação do indivíduo

É equivocado pretender-se um confronto dicotômico justo entre *qualidade* e *quantidade*, visto não haver aderência entre esses dois determinantes. O segundo não representa o primeiro, são dimensões distintas que fazem parte da realidade da vida. “Por mais que possamos admitir qualidade como algo ‘mais’ e mesmo ‘melhor’ que quantidade, no fundo uma jamais substitui a outra, embora sempre seja possível preferir uma à outra”⁸. *Quantidade* pressupõe extensão, volume, dimensão ampliada, enquanto *qualidade* aponta para indicativos dimensionais de intensidade. “Se é relevante *viver muito*, talvez seja ainda mais *viver bem*, quer dizer, é essencial combinar extensão de vida com intensidade de vida”⁹, preleciona Pedro Demo.

Transposto este axioma aos meandros da educação e das organizações em geral, o conhecimento passou a ser valorizado como um *recurso estratégico* e, como tal, não mais é suficiente sua acumulação (desordenada ou não), mas sim é fundamental que ele seja calcado em base à qualidade que o identifica como elemento enriquecedor do ser humano, das organizações e da própria sociedade como um todo.

Da *revolução industrial* de meados do século XIX, passando pela *informação* nos meandros do século XX e alcançando as *tecnologias da informação e da comunicação (TIC)*

⁴ AUDY, J. L. N. e MOROSINI, M. C. *Inovação e empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 206.

⁵ LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo: *As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras*. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0305.pdf>. Acesso em: Junho.2012, p. 8.

⁶ AUDY, MOROSINI (2006), op.cit.

⁷ SILVA, M. H. A; PEREZ, I. L. *Docência no Ensino Superior*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012, p. 29.

⁸ DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p. 9.

⁹ *Ibidem*, p. 9-10.

no interregno que compreende a segunda metade do século XX e a primeira do presente milênio, passou a vigor “o *conhecimento* ou *informação de verdadeira utilidade*”¹⁰. Por outros termos, já não era mais suficiente o conhecimento ou a informação pura, bruta, mas sim aquela identificada pela idoneidade e pela responsabilidade; aquela que passou a reger a *qualidade da educação superior*.

A qualidade como indicador crítico aparece, em realidade, na década de 1980 e em uníssono com as novas instâncias de avaliação e de credenciamento da educação superior. Três décadas depois, a discussão sobre a qualidade persiste como o grande desafio da Universidade – independentemente de ser pública ou privada –, fenômeno que, segundo De Vries¹¹, pode ser atribuído a várias fontes, entre elas: sistemas mal dimensionados, universidades resistentes às mudanças, políticas governamentais equivocadas, entre outras.

O certo é que a qualidade, em seu papel de formação do indivíduo para o mercado laboral, tem percorrido um longo caminho através do qual vem assumindo variadas roupagens conceituais, o que complica ainda mais a perfeita delimitação do conceito e, por via de consequência, sua adequada aplicabilidade. Em tempos de economias globalizadas, parece bastante difícil aproximar-se de um processo homogeneizador de demandas e de ofertas que atenda a um conceito igualmente globalizado de qualidade.

Nada obstante dita assertiva pareça irrefutável, não há como negar-se que a educação superior, como produto comercial globalizado (sem fronteiras), “se rege predominantemente pelas regras do mercado e deve incorporar como um dos seus valores centrais a capacidade de competir”¹². Eis, em suma, um elemento de parametrização aplicável à educação superior como “fiel da balança”: seu poder de competição como vantagem estratégica de sustentabilidade.

O conceito de qualidade na educação de terceiro grau se constitui em premissa inarredável e inegociável para a conquista da competitividade institucional, fator fundamental para a sobrevivência da instituição universitária. E tal prerequisite deixa de ser confiável se não vier referendado pela avaliação externa e o credenciamento ou, noutros termos, pela prestação de contas à sociedade, fator que até pouco tempo atrás sofria forte resistência por parte da gestão das IES¹³.

O conceito de avaliação, por sua vez, surge em razão das exigências do setor produtivo nos primórdios do século XX nos Estados Unidos de América, promovendo mudanças “não tão-só a nível econômico e social, senão que obrigou a escola a adaptar-se às exigências”¹⁴ desse aparato produtivo. Tal conceito – saliente-se – não é absoluta, mas sim relativo e nele vem implícito o conceito de avaliação ou apreciação do que se entende por *qualidade*, i.e., a “propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a uma coisa, que permitem apreciá-la como igual, melhor ou pior que as restantes de sua espécie”¹⁵.

Aplicado dito conceito ao âmbito da educação superior – em que não se trata de avaliar um produto tangível como na indústria, mas sim intangível – tal aferição torna-se quase impossível devido às múltiplas dimensões que devem passar por avaliação.

¹⁰ TOBÓN, S.; SÁNCHEZ, A. R.; DÍAZ, M. A. C.; FRAILE, J. A. G. *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006, p. 39-40.

¹¹ DE VRIES, W. *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Ed. Netbiblo, 2005, p.3

¹² SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005, p. 147

¹³ CABRERA, Vistremundo A. *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>. Acceso en: Julio.2015.

¹⁴ LÓPEZ, Ignacio G. *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca, ES: Universidad de Salamanca, 2004, p. 29.

¹⁵ BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000, p. 163.

Curiosamente, entretanto, a educação superior vem sendo tratada como um *produto industrializado*, “em que se busca medir a qualidade por intermédio de alguma escala comparativa sem espaço para subjetividades ou relatividades”¹⁶.

Nesta sistemática, o docente de terceiro grau passa a ser considerado algo como um *robô* que deve recitar textos temáticos desprovidos de qualquer orientação didático-pedagógica. Se fosse efetivamente um robô, seguramente que sua didático-pedagogia seria bem mais efetiva, pelo menos no sentido de não cometer erros ou enganos de avaliação personalística.

2.2. Que professor forma o aluno de terceiro grau?

O paradigma hoje dominante aponta um divisor conceitual-operacional que não mais reside entre o ensino público e o privado, mas sim – e essencialmente – entre a excelência e a mediocridade¹⁷. A massificação – não se confunda com políticas de inclusão social – da educação superior, ao associar os princípios do mercantilismo à sagrada missão de educar e formar profissionais, gerou na prática substanciais alterações do cenário universitário, desfigurando a relação *docente x discente*, onde o primeiro apenas se atém à *transmissão* dos saberes (e não à *construção* dos saberes), enquanto o segundo persegue a mera conquista de um diploma de bacharelado que, em tese, lhe facilitaria o ingresso ao universo laboral profissional, com incertas vantagens à medida em que este âmbito torna-se cada vez mais acirradamente competitivo.

Na contramão da correlação ora exposta, se impõe, virtuosa, outra postura cujo desiderato reflete a verdadeira imagem que deveria vogar na academia: a construção em conjunto, pelo mestre e seus discípulos, “de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais”¹⁸. Não mais se trata, portanto, de uma relação verticalizada entre esses dois universos, mas preponderantemente horizontalizada, pela qual ambos partilham experiências, saberes, posições estratégicas e contributivas que, em suma, os conduz ao crescimento mútuo – ou pelo menos assim deveria de ser, em tese.

Diante desta equação em que confluem os interesses desses dois universos, se impõem como irrecoráveis duas premissas propostas por J. Bleger¹⁹, a saber: (I) “*para ensinar há que se saber, para aprender há que se querer e poder*” e (II) “*ninguém aprende porque outro ensina, senão porque alguém quer e pode aprender*”.

Transfiramos estas premissas ao âmbito atual da sala de aula. Em termos genéricos, nos depararemos com: (i) professores profissionais de outras áreas, sem a necessária formação didático-pedagógica e, portanto, enfrentando serias dificuldades não necessariamente na transmissão, mas principalmente na construção do saber; na transformação das suas experiências associadas à teoria e decodificadas em *lições do saber*, recriando-o a fim de torna-lo inteligível e assimilável para o aprendiz; e – fenômeno ainda mais grave, mas bastante frequente em nossos dias –, (ii) alunos descompromissados com *o querer aprender*, ademais de pobremente preparados nos níveis educativos inferiores a tal ponto de impossibilitá-los de *poder aprender*.

Desta curiosa e insólita equação, tem-se como resultado (até certo ponto natural, embora incompreensível) uma verdadeira e teatral pantomima composta pelos dois universos em tela, onde um *faz de conta que ensina* e o outro *faz de conta que absorve os ensinamentos*,

¹⁶ SCAGLIONE, Vera Lucia T.; NITZ, Marcello. *A avaliação da educação superior e a gestão universitária*. In: “Gestão Universitária: os caminhos para a excelência”, Sonia Simões Colombo (org.). Porto Alegre: Penso, 2013, p. 45.

¹⁷ MARBACK NETO, G. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha (ES): Ed. Hoper, 2007.

¹⁸ MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Ed. Summus, 2003, p.74.

¹⁹ *Apud* GATTI, E. *Yo, docente. La vida y todo lo demás*. In: “Pedagogia universitária de desenvolvimento profissional docente”. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 48.

aprende. Neste sentido e na realidade brasileira, paradoxalmente os índices de concluintes na universidade são insignificantes (veja Anexo 1), ademais de não coadunarem com a realidade dos formandos – no que concerne à assimilação de conteúdos e à preparação para o labor profissional em suas respectivas áreas, com a inegociável qualidade, claro.

Observando o Anexo 1, tem-se que, de um total de 4.736.001 matrículas de graduação nas IES privadas, no ano em referência (2010), apenas 16,5% (783.242 acadêmicos) conseguiram concluir seus cursos o que, convenhamos, é um coeficiente bastante tímido. A este indicador ainda se soma outro referente aos índices de evasão (veja Anexo 2), que englobam motivos vários – como transferências a outras IES, desistência do curso, mudança para outro curso e/ou para outra cidade, entre outros – e que, no caso das IES privadas, alcança o índice médio substantivo de 26%.

Um estudo realizado por LOBO²⁰ para o Seminário Nacional do Instituto Lobo, realizado em 2006 e cujo tema central girou em específico sobre as causas da evasão de estudantes da universidade brasileira, elenca, dentre os vários motivos apontados para dito fenômeno, a “Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores”, fator que foi corroborado por várias outras instituições de educação superior privadas, tanto do Brasil como de outros países que se fizeram presentes ao referido Seminário.

Outro estudo bem atual²¹, indica como fatores de decepção do aluno e potenciais fontes motivadoras para sua deserção, os seguintes: condições gerais da Universidade, qualidade do curso, procedimentos didático-pedagógicos, qualificação dos docentes.

Depreende-se do exposto que o professor universitário, em nossa realidade hodierna e, mais especificamente, em sede da IES privada, não parece estar cumprindo seu papel essencial. “Está” professor, i.e., sua posição é transitória em razão de: (1) não ser a docência, em expressivo percentual de casos, sua principal fonte remunerativa, e (2) não estar adequadamente motivado a ponto de assumir, integralmente, sua precípua missão de criar e de transmitir o saber mediante estratégias interativas que envolvam o aluno e o instem a participar ativamente desse processo.

“O bom professor – afirma Freire²² – é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. Surge dessa constatação, como corolário principal, uma necessária resposta à questão “por que o professor faz o que faz, em sala de aula?”²³. Três são as respostas mais prováveis (e cabíveis) a esta questão: (1^a) a pedagogia centrada no professor; (2^a) a pedagogia centrada no aluno; e (3^a) a pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento. Respectivamente, a primeira sobrevaloriza o docente, enquanto a segunda inverte o foco de atenção, centrando-o no discente. Apenas a terceira se desvincula desses atores, para privilegiar uma visão ampliada e centrada na relação de ambos com o objeto de conhecimento, “implicando-se mutuamente como sujeitos do processo”²⁴.

Eis a verdadeira equação pedagógica na formação do aluno de terceiro grau, nada obstante seja a primeira a que ainda prevalece na maioria das nossas IES (públicas e privadas), persistindo numa abordagem errônea do processo *ensino x aprendizagem*.

²⁰ LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras*. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0305.pdf>. Acesso em: Julho.2012, p. 18.

²¹ SILVA, F. I. C. da; RODRIGUES, J. D. P.; BRITO, A. K. A., FRANÇA, N. M. de. *Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006. Acesso em: Março.2014.

²² Apud SILVA, L. E. da. *O encontro com a docência: uma experiência no campo pedagógico como professor de escola pública*. São Paulo: Ed. Biblioteca 24 horas, 2011, s/p.

²³ LIMA, V. M. do R.; GRILLO, M. C. *O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento*. In: “A gestão na aula universitária na PUCRS”, Ana Lúcia Souza de Freitas e Rosana Maria Gessinger (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 21.

²⁴ *Ibidem*, p. 22.

A esta questão que conforma o subtítulo em desenvolvimento, a resposta mais adequada e condizente com a realidade seria: *o professor que forma o aluno de terceiro grau é preponderantemente pertencente a uma profissão diversa à do magistério, que “está” professor, é centralizador e é mero transmissor do saber (e não construtor deste).*

Aditivamente, poderia complementar-se com outra constatação: *dito perfil, predominante no universo universitário (com maior ênfase nas IES privadas), compõe com outros fatores supramencionados os altos índices de evasão e de desistência de alunos, ademais de comprometer, em diversos níveis de criticidade, a capacitação profissional dos egressos e seus padrões de comprometimento com o mercado, como atores ingressantes em suas respectivas áreas do saber.*

2.3 Metodologia

Trata-se de um ensaio exploratório que versa sobre a questão da profissionalização do docente universitário no âmbito das IES, num cenário que compreende as duas últimas décadas, a partir de uma premissa norteadora: a reprodução do saber ainda é preponderante sobre a criação do saber, em razão do elevado número de profissionais docentes sem a necessária qualificação para tal função, apenas baseando-se em seus conhecimentos técnico-profissionais para sustentar sua posição na docência. Buscou-se neste sentido detectar qual a relação entabulada entre a qualidade de formação do discente e a frágil capacitação didático-pedagógica do docente universitário, para tanto servindo-nos de um método investigativo do tipo analítico-descritivo e qualitativo. Em adição, procedemos à revisão bibliográfica pertinente e parcial com referência em autores consagrados, a partir do objetivo de analisar a relação entabulada entre a procura pela qualidade formadora do acadêmico e o paradoxo da pobre capacitação didático-pedagógica do docente de ensino superior.

A partir destes determinantes metodológicos, procedemos ao desenvolvimento do ensaio no qual se expõem seus elementos temáticos constitutivos de forma encadeada e ordenada, para tanto valendo-nos de autores vários que discorrem sobre o eixo temático central e seus derivados periféricos e transversais, mediante uma revisão bibliográfica exploratória de recorte longitudinal. Determinamos, então, os principais constructos ao redor do qual gira o assunto em foco, especificando-os e conceituando-os adequadamente.

2.6 Resultados da pesquisa

Os resultados da análise apontam para a ratificação da premissa proposta, reafirmando adicionalmente que a qualidade educativa, embora ainda persistente em patamares insuficientes, continua sendo o grande diferencial para a educação, em amplo termo, presente e futura. Propõe por fim, como contribuição ao tema, a programação de evento eminentemente técnico-científico de discussão das temáticas em foco, em âmbito sul e centro-americano, como fonte de emissão de novas políticas passíveis de concretização.

A hipótese de trabalho, por dedução lógica, resultou ratificada ao observar-se a pobreza didático-pedagógica dos docentes que operam a educação superior em nossas instituições preponderantemente privadas (já que as públicas impõem requisitos de formação docente mais concretos e exigentes neste sentido), prejudicando substancialmente o processo *ensino-aprendizagem* e, por vias de consequência, o futuro profissional dos egressos da Universidade e as organizações em que irão prestar seus serviços profissionais.

3. Conclusões

Intentamos expor a problemática didático-pedagógica vigente em nossa educação superior, privilegiando a situação atual (e das últimas duas décadas, apenas para definir um marco temporal orientador), com ênfase maior àquela vigente nas IES privadas.

Observamos a presença marcante, na bibliografia consultada (e em nossa experiência fundamentada no labor docente que desenvolvemos e em estudos empíricos progressos), da supremacia de professores pertencentes a áreas profissionais aderentes às

disciplinas que prelecionam, mas sem a necessária formação didático-pedagógica (magistério), operando em sua maior parcela sob o regime laboral horista.

Constatamos também, que, ademais da ausência de formação condizente com o labor docente, são minoritários os contratos de trabalho em tempo integral, redundando em sobrecarga de atuação do grupo horista, sob um regime nada salutar de multiemprego.

Fundamentamos também a característica de prevalência do enfoque relacional, em sala de aula, com centralização na função docente, subvalorizando a relevância do papel do aluno e também do objeto de conhecimento nesse contexto, prejudicando a equação pedagógica.

Em base ao exposto, nossa premissa proposta ao início restou ratificada, permitindo inferir-se, em posição conclusiva, que estamos ante um ingente desafio no que concerne ao verdadeiro papel do docente universitário e sua capacitação adequada para desempenhá-lo a contento.

A educação superior demanda dos alunos que aspiram a ela (e/ou dos responsáveis pelo financiamento dos seus custos) elevados investimentos em numerários e tempo de dedicação, sacrifícios que pressupõem (e almejam) certa recompensa condizente, a ser carreada no período pós-formatura. Uma interrupção indesejada ou inesperada desse processo certamente virá acompanhada de um sentimento de frustração (fundamentado, sublinhe-se), comprometendo seriamente o futuro do aluno.

Assim, não parece admissível que a Universidade – seja pública ou privada – desconsidere ou menospreze tal possibilidade de frustração, tornando-a, pelo contrário, elemento crucial da sua proposta ao mercado. A qualidade da formação é o grande diferencial que pode acorrer em benefício do acadêmico, presente e futuro. E, paradoxalmente, é justamente o indicador que parece estar mais ausente em nossos bancos universitários – fator que, em nosso País, infelizmente alcança os níveis inferiores da educação, em se falando de educação pública (estatal). Neste sentido, uma *pirâmide educativa* mal fundamentada correrá sempre o risco de trincar ou desabar, resultando em fracasso social para o formando e seus objetivos profissionais.

Por derradeiro, permitimo-nos sugerir o planejamento e execução de um evento eminentemente técnico-científico e especificamente voltado às temáticas aqui abordadas, em nível sul e centro-americano, e do qual emergja um rol de proposições solucionadoras passíveis de serem concretizadas (implementadas) e adequadas à realidade vigente em nosso continente, sem disfarces, conjecturas inexequíveis ou interferências indevidas de interesses meramente políticos.

BIBLIOGRAFIA

- AUDY, J. L. N. e MOROSINI, M. C. *Inovação e empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BATISTA, M. T. D. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo, Ed. da PUC-SP, 1997.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann. *Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2000.
- BRASIL – Poder Executivo. *Decreto-Lei n. 2.028, de 22 de fevereiro de 1940*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1940.
- CABRERA, Vistremundo A. *El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional*. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/880Aguila.PDF>. Acceso en: Julio.2015.
- DE VRIES, W.: *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Ed. Netbiblo, 2005.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- GATTI, E. *Yo, docente. La vida y todo lo demás*. In: “Pedagogia universitária de desenvolvimento profissional docente”. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- LIMA, V. M. do R.; GRILLO, M. C. *O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento*. In: “A gestão na aula universitária na PUCRS”, Ana Lúcia Souza de Freitas e Rosana Maria Gessinger (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. *As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras*. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0305.pdf>. Acesso em: Julho.2012.
- _____. *Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: Março.2014.
- LÓPEZ, Ignacio G. *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca, ES: Universidad de Salamanca, 2004.
- MARBACK NETO, G. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha (ES): Ed. Hoper, 2007.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Ed. Summus, 2003.
- PEREIRA, J. E. D.: *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: **Revista Educação & Sociedade**, 20(68): 109-125, Campinas (SP), 1999.
- SCAGLIONE, Vera Lucia T.; NITZ, Marcello. *A avaliação da educação superior e a gestão universitária*. In: “Gestão Universitária: os caminhos para a excelência”, Sonia Simões Colombo (org.). Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, F. I. C. da; RODRIGUES, J. D. P.; BRITO, A. K. A., FRANÇA, N. M. de. *Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006. Acesso em: Março.2014.
- SILVA, L. E. da. *O encontro com a docência: uma experiência no campo pedagógico como professor de escola pública*. São Paulo: Ed. Biblioteca 24 horas, 2011.
- SILVA, M. H. A. e PEREZ, I. L. *Docência no Ensino Superior*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.
- SOBRINHO, J. D. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo, 2005.
- TOBÓN, S.; SÁNCHEZ, A. R.; DÍAZ, M. A. C.; FRAILE, J. A. G. *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. *Ética e profissionalização do magistério*. Campinas (SP): Ed. Papirus, 1999.

ANEXO 1

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício¹	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
Pós - Graduação						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497
Graduação e Pós-Graduação						
Matrículas Total²	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total²/Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Nota¹: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.

Nota²: Inclui matrículas de Graduação e de Pós-Graduação

Fonte: MEC/Inep

Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil - 2010, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep).

ANEXO 2

Categoria administrativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Públicas	13	14	9	10	15	12	12
Federais	9	14	11	9	14	10	11
Estaduais	11	12	9	10	15	11	12
Municipais	40	18	-2	6	19	20	17
Privadas	22	26	27	28	28	25	26
Particulares	9	24	27	27	29	27	24
Comum. e Conf.	31	28	27	28	26	24	27
Brasil	19	22	21	22	24	22	22

Fonte: Cálculo baseado nos dados do Inep: Sinopses do Ensino Superior – 2001-2005 (Brasil, 2006).

Comparação entre as evasões anuais médias nas IES, por categoria administrativa – Brasil – Período: 2000 a 2005, elaborado pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia.