

# **FATOR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**José Rodrigues de Souza  
Almiro Sachulz**



# FATOR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

José Rodrigues de Souza<sup>1</sup>  
Almiro Schulz<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo versa sobre alguns dos principais temas de debate da qualidade da educação e do ensino superior, motivado a partir das discussões e reflexões de sala de aula e leituras sobre a temática, envolvendo assuntos como aperfeiçoamento da qualidade de níveis de educação e aprendizagem; definição e avaliação da qualidade; proposições gerais para melhoria da qualidade; como convencer e garantir que as instituições de ensino e sistemas de educação realizam um trabalho competente para assegurar a qualidade discutida nas políticas educacionais e na gestão das mudanças em curso.

**Palavras-chave:** educação. ensino superior. qualidade do ensino.

## QUALITY COMPONENT IN SUPERIOR EDUCATION

### Abstract

The present article approaches the main issues about education debate on quality and graduate teaching, moved from the quarrels and reflections of the classroom and readings on the them, involving subjects such as improvement on quality, education levels and learning; quality definition and avaliation; general proposals to improve the quality; how to convince and to guarantee that the institutions and systems of education carry through a competent work to assure the quality as discussed in the educational politices and in the management of the changes in course.

**Key-words:** education, graduate education, teaching quality.

## Introdução

Nos últimos tempos, há um anseio na América Latina para obter o aprimoramento da educação, buscando uma melhor qualidade de ensino em todos os níveis educativos.

---

<sup>1</sup> José Rodrigues de Souza. Professor do Centro Universitário de Goiás  
– Uni-ANHANGÜERA. E-mail: souzaderodrigues@uol.com.br

<sup>2</sup> Almiro Schulz, D.Sc. em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo. E-mail: schulz@nacionalnet.com.br

Diversos autores de países latino-americanos demonstram essa preocupação com o ensino e sua melhoria. Destacam-se autores chilenos no artigo intitulado *Propuesta para una agenda de la investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000*, no qual se assinala:

con diversidad de enfoques y objetivos, los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran comprometidos en procesos de descentralización o desconcentración. Nada garantiza que esos procesos servirán para mejorar la educación. En el mundo hay ejemplos de excelentes sistemas educativos centralizados y de muy ineficientes sistemas descentralizados. Lo que ocurra en América Latina dependerá de la oportunidad y eficacia de las políticas que se adopten, y en un momento en que todo está por hacer, la necesidad de disponer de conocimientos que apoyen la toma de decisiones, resulta crítica. (CLACSO, 1992, p. 550)<sup>3</sup>

Pelas formulações dos autores chilenos, observa-se que há uma preocupação com a necessidade da melhoria de qualidade da educação em todos seus níveis, em relação a toda América Latina.

Esse texto tem como objetivo pontuar e refletir sobre alguns aspectos em torno da qualidade da educação superior, que surgiram das discussões em sala de aula e de leituras feitas sobre a educação superior em um curso sobre organização e gestão das instituições de educação superior.

A abordagem tem como preocupação central mostrar a origem e a evolução da qualidade, os seus vários níveis de entendimento e as implicações no processo da gestão.

## **Origem histórica e evolução da noção de qualidade**

Tudo indica que a origem da qualidade começou com o aparecimento dos

<sup>3</sup> Com diversidade de enfoques e objetivos, os sistemas educativos latino-americanos encontram-se comprometidos em processos de descentralização ou de desconcentração. Nada garante que esses processos servirão para melhorar a educação. No mundo, há exemplos de excelentes sistemas educativos centralizados e há exemplos de muitos ineficientes sistemas descentralizados. Na América Latina, a melhoria da educação dependerá da oportunidade e da eficácia das políticas que se adotem e, em um momento em que quase tudo está por se fazer, a necessidade de dispor de conhecimentos que apoiem a tomada de decisões torna-se crítica.

processos de manufatura. As guildas, corporações formadas por negociantes e artesãos, surgiram no século XIII. Nessas corporações, os artesãos controlavam a qualidade de seus produtos e estavam constantemente em contato com o seu cliente.

Por outro lado, os fundamentos da administração científica iniciaram-se em 1897, com os estudos editados por Frederick Taylor (apud ARRUDA, 1997) sobre tempos e movimentos, nos quais Taylor apresentou a idéia de analisar e medir a forma como o trabalho é realizado, e de que modo ele poderia tornar-se mais eficaz.

Taylor enfrentou grande dificuldade com o gerenciamento das fábricas ao implementar uma administração científica em detrimento dos métodos empíricos até então utilizados. O problema era justamente gerenciar os níveis hierárquicos mais baixos. A escolaridade dos trabalhadores era insuficiente para assimilar os conceitos da gerência científica; ademais os conhecimentos dos trabalhadores eram assimilados e ou transmitidos de modo empírico por meio de anos de aprendizado.

Taylor observou que esses trabalhadores com níveis mais baixos de educação intelectual não estavam aptos a planejar as tarefas. A solução encontrada foi separar o planejamento da educação.

No período da Segunda Guerra Mundial, desenvolveu-se de maneira muito rápida a tecnologia da qualidade, que aconteceu em razão da necessidade de melhorar a qualidade dos produtos.

Com o término da guerra, em 1946, foi fundada a Sociedade Americana para o Controle de Qualidade e eleito para ser presidente, George Edwards.

Ainda em 1946, os japoneses fundaram a União Japonesa dos Cientistas e Engenheiros (Juse).

Dentre as primeiras atividades da Juse estava a criação do Grupo de Pesquisa de Controle da Qualidade (QCRG). Este grupo começou a desenvolver o controle japonês da qualidade.

Após ser convidado pelo Japão, em 1950, para levar aos líderes industriais japoneses os conceitos de controle da qualidade, principalmente na perspectiva da produtividade, o físico e matemático, Edwards Deming, convenceu os

japoneses de que a qualidade japonesa poderia tornar-se a melhor do mundo, se usasse os métodos de controle dele.

Em 1958, os japoneses adotaram e passaram a usar o Controle de Qualidade Total (CQT).

Depois da visita ao Japão, de Joseph Juran, em 1953, começou no país uma nova era no emprego do controle de qualidade. A qualidade passou a ser uma preocupação global, e não apenas de fábricas em relação a seus produtos.

Os programas da qualidade chegaram aos Estados Unidos da América no final dos anos 60 do século XX. Mas na década de 1970, a qualidade dos produtos japoneses passou a superar os produtos americanos.

Segundo Arruda (1997), no final dos anos 70 e durante os anos 80 do século XX, em razão de vários fatores sociais, em todo mundo industrializado e de educação formal, envolvendo empregados, recessão, necessidade de baixar custos, e outros, foi necessário melhorar a qualidade de serviços e produtos, para que as organizações pudessem sobreviver.

Quanto ao entendimento e dimensão da qualidade, pode-se dizer que todo e qualquer objeto ou questão de estudo é suscetível a diferentes enfoques e abordagens. Pela filosofia, busca-se a dimensão ontológica, pela sociologia, psicologia ou outras, busca-se entender como se estabelecem e dão os relacionamentos, as funcionalidades de um objeto de estudo. Existem, contudo, questões de caráter específico as quais requerem que o estudo e a análise sejam feitos de acordo com sua natureza, o que não é o caso da questão da qualidade, que pode ser vista sob várias perspectivas ou intencionalidades.

Em síntese, é possível agrupar três compreensões fundamentais sobre o que seja qualidade: A qualidade vista como atributo. Nessa concepção, ela é inerente a alguma coisa. A raiz desse entendimento pode ser encontrada na ontologia aristotélica (CATÃO, 1999). A qualidade vista como ideal, modelo. Nesse sentido, qualidade corresponde à reprodução de um ideal de qualidade. Essa concepção tem sua base relacionada à visão de Platão, ao mundo ideal, e depois desenvolvida pelo cristianismo na Idade Média, cujo modelo foi representado por Cristo (CATÃO, 1999). Ou ainda, qualidade como satisfação, concepção que se desenvolveu no âmbito do mercado, na época contemporânea;

bom é aquilo que deixa alguém satisfeito. É subjetiva, pois, corresponde à satisfação do consumidor (CATÃO, 1999).

### **A gestão da qualidade na educação superior**

Ao se discutir sobre a gestão da qualidade na educação superior, o principal objetivo é lembrar que ela pode ser dimensionada, em síntese, em quatro aspectos:

1-Qualidade da educação, como “arte do ensino”, chamada, também, como competência técnica, por Rios (2001). Corresponde ao uso e domínio dos meios cognitivos do processo ensino aprendizagem, bem como, por meio dos recursos tecnológicos disponíveis. Esse nível da qualidade da educação tem uma relação e dependência direta com o docente, com a sua qualificação e competência.

2-Qualidade da educação enquanto atividades escolares. Com isso pode-se dizer que a qualidade tem uma relação também com as infra-estruturas, com a sua adequação, como salas de aulas, materiais escolares, bem como também com o projeto pedagógico político: currículo, metodologia e avaliação.

3-Um terceiro aspecto da qualidade da educação pode ser relacionado com a cultura e clima organizacional, que envolve as relações e ações dos diferentes atores os quais atuam direta e indiretamente no processo, tais como: diretores, orientadores, coordenadores, funcionários e outros.

4-Uma outra questão que ainda está implicado na qualidade da educação superior é a sua articulação com outros níveis de ensino, como o fundamental e o médio. A qualidade da educação de determinadas instituições e cursos da educação superior depende também do nível de sua “clientela” que a frequenta, isto é, de sua procedência e formação anterior. Esse conjunto dos quatro fatores é relevante para quem busca compreender a qualidade da educação ou a pretende por intermédio da gestão.

Segundo Enguita (1995), se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. Talvez o termo adequado, em relação ao uso *inflacionário* da palavra *qualidade*, não seja a expressão *moda*, e sim, *prioridade*. Realmente, em qualquer lugar no qual atualmente se

discute educação, seja entre leigos ou entre especialistas do assunto, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objeto prioritário.

Assim, a gestão da qualidade na educação, de um modo geral e, sobretudo, nas instituições de ensino superior (IES), constitui uma nova estratégia de gerenciamento no mundo pós-industrial que auxilia as instituições educacionais a melhorarem a qualidade dos seus processos, por intermédio de um conjunto de princípios, ferramentas e procedimentos que possibilitam orientações para administrar a instituição nas suas atividades – meio e fim.

Nesse contexto, os clientes-aluno esperam encontrar nas IES as condições que satisfaçam a sua visão e seu planejamento de vida, de forma a ter acesso a:

- a) condições necessárias: equipamentos, infra-estrutura, recursos humanos para oferecer o curso desejado;
- b) professores atualizados e engajados em propostas inovadoras do saber consoantes com o seu tempo;
- c) ambiente aberto à introdução de novas tecnologias e produção de conhecimentos. (ARRUDA, 1997, p.10)

De acordo com o pensamento de Arruda (1997), o principal papel de uma instituição educacional é satisfazer as necessidades da sociedade na qual está inserida, ou seja, a sua sobrevivência está intimamente ligada ao atendimento das necessidades das pessoas da sociedade a que pertencem e são:

- 1 Os alunos devem ser atendidos em suas necessidades de formação para exercer a sua cidadania;
- 2 A sociedade que financia e espera receber pessoas com plena capacidade para exercer o trabalho, colaborando para o desenvolvimento próprio da família e da sociedade à qual pertencem;
- 3 Os professores e funcionários que realizam atividades necessárias à realização da missão de educar tenham no seu trabalho o incentivo à atualização e remuneração compatível com suas necessidades para assegurar as condições básicas para o desenvolvimento de suas atividades e plena realização profissional. (ARRUDA, 1997, p.11)

Desse modo, pode-se dizer que a gestão da qualidade tem como premissa atender às necessidades do ser humano de modo que possa: estabelecer padrões para satisfazer as necessidades das pessoas a quem a instituição está servindo;

manter padrões para garantir que essas necessidades sejam atendidas; melhorar padrões para assegurar que as necessidades humanas sejam atendidas de forma cada vez melhor.

Portanto, a qualidade em uma IES supõe:

- a) Qualidade ambiental: sala de aula, laboratórios, bibliotecas, sistemas de comunicação, dependências, videotecas, restaurantes e outros.
- b) Qualidade dos processos de gestão: atendimento aos alunos, calendários escolares, normas de funcionamento, capacitação de recursos humanos e outros.
- c) Qualidade científico-pedagógica: métodos e processos de ensino-aprendizagem, currículo, geração e difusão de conhecimento.
- d) Qualidade político-institucional: é a credibilidade que a instituição desfruta no meio da sociedade que a mantém. Esta credibilidade está no fato da aceitação da instituição como referência padrão pela sociedade na qual está inserida e que a mantém. (ARRUDA, 1997, p. 12)

## **O planejamento da qualidade na educação superior**

Em matéria de qualificação, as exigências são cada vez maiores. Na indústria e na agricultura, a pressão das modernas tecnologias oferece vantagens aos que são capazes de as compreender e dominar.

Os empregadores exigem cada vez mais de seu pessoal a capacidade de resolver novos problemas e tomar iniciativas.

O setor de serviço vem, desde longa data, ocupando um lugar predominante nos países industrializados e requer muitas vezes uma cultura geral e conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano envolvente que apresentam novas exigências à educação.

Por esse motivo, as universidades tiveram de conceder maior espaço à formação científica e tecnológica para corresponder à procura de tecnologias mais recentes, para serem capazes de gerir sistemas cada vez mais complexos.

O planejamento para a qualidade deve considerar alguns pilares de sustentação, tais como a liderança administrativa, o trabalho em equipe e um programa de educação em qualidade de modo a convergir para a melhoria constante. Entretanto, o planejamento deverá considerar que vive-se em um

tempo de incertezas, de mutabilidades rápidas, onde já não se pode mais fazer um planejamento seguro.

Quem administra uma IES precisa ter consciência de que uma instituição de educação superior administra complexos sistemas sócio-técnico-científicos que apresentam comportamentos, planejamentos e interesses de vida os mais variados possíveis.

Por isso, afirma-se que o objetivo principal do planejamento da qualidade é fazer que as pessoas, em uma instituição, estejam aptas a tomar decisões sobre a melhoria dos processos de trabalho, treinamento de pessoal, equipamentos baseados nas necessidades de curto, médio e longo prazo.

Dessa forma, o planejamento da qualidade é o estabelecimento de diretrizes para garantir o atendimento às necessidades dos clientes internos e externos da instituição.

Na realidade, não se pode esquecer que a visão do futuro delinea o que se deseja ser, com base em uma situação do estado atual para o estado desejado.

A visão tem como objetivo direcionar a instituição, com a participação de todos, melhorando, dessa forma, a tomada de decisões, agregando as pessoas para a busca de um objetivo comum. A visão é uma meta e, para atingi-la, é necessária uma estratégia. Entende-se por estratégia a definição dos meios necessários para atingir a visão.

De acordo com essa abordagem, um conjunto de diretrizes esboça o direcionamento a todas as iniciativas institucionais, as quais devem ser suficientemente amplas para admitir abordagens concretas e independentes, de modo a propiciar à alta administração indicadores de progressos e resultados.

A implantação do gerenciamento pelas diretrizes, necessita do comprometimento de todo pessoal da instituição, iniciando-se pelo Reitor, pelos diretores, chefes de departamentos, etc.

É importante salientar que o gerenciamento das diretrizes é implementado em um processo contínuo de melhoria, com bases nas diretrizes e metas estabelecidas pela alta administração da instituição.

A palavra *diretriz* designa as normas e procedimentos que definem as estratégias e ações a serem implementadas para alcançar a visão de excelência.

## **Uma indicação da qualidade das instituições de educação superior no Brasil**

Nas últimas décadas do século XX, a educação superior no Brasil apresentou o seguinte quadro:

Expansão quantitativa, desigualdades de acesso, limitações financeiras e um declínio da qualidade, acompanhado por um distanciamento dos países desenvolvidos com respeito ao conhecimento científico e tecnológico. Com base nesses fatos, as instituições de educação superior têm que (re)examinar as suas missões e funções para fazer frente aos desafios atuais com os seguintes questionamentos:

a – Qual é a missão das IES?

b – Como podem as IES (re)examinarem se suas missões evoluíram e contribuíram para a mudança científica, tecnológica e socioeconômica necessária?

c – Que tipo de qualificação devemos empreender para enfrentar os desafios atuais? (ARRUDA, 1997, p. 50).

O desenvolvimento sócio-econômico torna-se cada vez mais dependente de conhecimento e de profissionais e especialistas competentes e criativos. Por isso, o papel das IES constitui-se em um elemento fundamental para qualquer programa de desenvolvimento. Somente por intermédio do desenvolvimento de qualificações e competências locais pode-se diminuir o espaço que separa o Brasil dos países desenvolvidos e, ou então, reduzir a dependência brasileira em técnicas e ajuda científica.

Assim, as IES precisam adaptar seus currículos, adotar e desenvolver novos programas, aumentar o conteúdo interdisciplinar e pluridisciplinar dos cursos.

Deveriam ser desenvolvidos e testados em todas as IES, antes de serem implementados, novos métodos educacionais, materiais e tecnológicos, pois, conforme a sociedade espera a *performance* crescente de todos os níveis, a educação superior precisa desenvolver métodos, conteúdos e formas para responder a estas necessidades.

É importante afirmar que um país que não tiver um bom sistema de ensino

e pesquisa – sobretudo o ensino superior – não poderá assegurar um grau de progresso compatível com as necessidades e expectativas da sociedade.

A fim de cumprir seu papel tradicional no contexto de demonstrar alta qualidade de saídas, em uma grande gama de atividades por elas conduzidas, é essencial que as IES dêem bastante atenção à coerência entre seus objetivos e os processos implementados para alcançá-los.

Contudo, não se pode esquecer que o controle da alta qualidade é feito por meio de julgamentos. Os julgamentos da qualidade baseados somente na eficácia podem ser enganosos, pois se baseiam em pressupostos de que as IES controlam todas as variáveis que determinam a eficácia da formação do profissional. As IES também se engajam em uma grande variedade de atividade. A qualidade pode ser indicada pela demanda de regras, padrões de entrada,<sup>4</sup> perfil da universidade: internacional, nacional e regional, gerência da pesquisa, consultorias, teses de pesquisa bem-sucedidas e contribuições às comunidades regionais e nacionais.

Os julgamentos da qualidade estão agregados a valores. A qualidade de saídas institucionais depende dos valores das pessoas envolvidas nos processos.

Em relação à gestão e à garantia da qualidade, há necessidade de que se integrem os processos de avaliação e planejamento. O melhor caminho para sua consecução é operar um processo de avaliação acessível à comunidade, que podem ser em forma de uma metodologia de avaliação e planejamento, integrando processos institucionais genéricos e facilitando o máximo envolvimento de todos os níveis da administração.

Além das considerações econômicas, a exigência de garantia da qualidade cresce em virtudes dos fatores relacionados às mudanças no papel das IES. Objetiva-se que a imposição de critérios externos de qualidade sobre as IES é desaconselhável e que os interesses de mantenedores são melhores atendidos fortalecendo a capacidade das instituições de melhorar a qualidade de seus processos de acordo com tradições existentes de autogestão.

---

<sup>4</sup> Segundo Arruda (1997, p.5), chama-se de “entrada (s) o (s) recurso (s) (humanos, materiais e financeiros) e o ingresso de aluno; e a (s) saída (s) como produto – a geração e transmissão do conhecimento, o aluno formado (egresso) e os serviços prestados à sociedade”.

## **A questão da qualificação acadêmica e didática docente**

O corpo docente de uma IES é um dos mais importantes, se não o mais importante elemento que possibilita ou não a sua qualificação de excelência, em razão do que este artigo dedica um espaço específico à questão de sua qualificação.

Leite *et al*, assinalam:

segundo estudos recentes, eles apontam uma mudança no objetivo da missão das instituições de educação contemporânea no mundo competitivo e globalizado. A excelência seletiva, a ‘performatividade’, o ‘vocacionalismo’ que as estão caracterizando mostram as tendências de orientação para o mercado globalizante, dentro das lógicas neoliberais. Nelas, o docente ‘atenuado’ desconheceu a transição paradigmática e leciona nos moldes ainda da tradição, dentro das certezas do passado. Porém, os tempos mudaram, a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente. O docente não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do “local/global”, a universidade se torna pós-moderna. e o seu docente-intelectual-público se qualifica, qualificando também sua instituição, através de processos constantes de aprendizagem em formação continuada (LEITE et al., 1998, p.39).

Segundo dados apresentados na Revista Ensino Superior (2003), em 2002 havia 227.884 professores na ativa, dos quais 49.287 (21,6%) são doutores, cuja maioria (38,2%) atua nas IES públicas, mesmo que nos últimos anos também cresceu o número nas particulares. Do total de docentes, 63,1% estão em exercício na rede privada, que em média nos últimos anos abriam-se 1.490 cursos por ano, o que corresponde a 124 ao mês e 4 ao dia, somando atualmente mais de 14.399 cursos.

Dentre os docentes em geral e os de ensino superior em especial, a insatisfação com a profissão é grande, pois os salários são baixos e a falta de didática impede um ensino melhor, além da desmotivação em virtude do seu *status* profissional na sociedade.

Segundo processo avaliativo realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que atingiu professores de 15 cursos de graduação,

evidencia-se a existência de sérias dificuldades no relacionamento objetivos/currículos/desempenho pedagógico da maioria dos professores; o ensino não tem acompanhado a evolução tecnológica; há pouco incentivo (por parte da universidade) à qualificação docente no nível de graduação – a universidade oferece possibilidade de aperfeiçoamento somente para mestrado e doutorado; há necessidade de melhor qualificação didática dos docentes. (UFRGS/CEPAN, 1998, p. 41).

A insatisfação que os docentes expuseram no processo avaliativo realizado na UFRGS é uma realidade em grande parte das universidades brasileiras, o que interfere negativamente na qualidade do *produto* saído dessas universidades.

Um dos motivos de insatisfação dos docentes é a falta de didática e de formação pedagógica para quem atua em atividade de ensino superior. É importante salientar que a grande parte desses docentes atua em sala de aula utilizando suas experiências, ou seja, apóia-se informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário. Essas aprendizagens incluem, em geral, o seguimento de um modelo linear de currículo regularmente assumido nos diferentes cursos e carreiras de profissionais universitários. Nesse caso, a racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica, suas bases positivistas, configuram currículos em que a teoria precede a prática: primeiro aprendem-se/ensinam-se os princípios, as leis e as teorias e, após, faz-se a sua aplicação à realidade. Currículos privilegiam, nos primeiros anos, as disciplinas básicas, em seguida, as profissionalizantes, e por último, os estágios. Como se vê, busca-se o acúmulo de informações. O docente, nesse processo, constitui fonte dessas informações, desses saberes, desses conhecimentos. Ao docente cabe o processo da transmissão que deveria ser tecnicamente tão competente como o é cientificamente. A escola informal é o grande processo pedagógico: forma-se um docente tradicional, um intelectual adaptativo.

Por outro lado, no momento atual, a universidade moderna, na sua função pragmática da modernidade, vive várias crises, que provocam a imobilidade da instituição superior.

De acordo com essa realidade, Santos faz a seguinte reflexão sobre um outro modelo de atuação universitária:

a universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. (SANTOS, 1994, p. 194)

A universidade, apesar de ser uma instituição privilegiada na manutenção de *status quo*, pode também ter a ação privilegiada, de acordo com a visão de Santos (1994), de realizar a reflexão filosófica e política, conjugada com outros espaços públicos. Por outro lado, essa transição depende da conscientização e da ampliação do papel do cientista e do professor-ensinador para o papel do intelectual público.

Esse intelectual público, como criador de representações simbólicas e bens culturais, tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica do seu trabalho.

No contexto histórico atual, encontram-se exercendo a função de docente no terceiro grau quatro grupos de professores:

- a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral.
- b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana.
- c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ou ensino médio).
- d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. (BEHRENS, 1998, p. 57)

Tudo indica que a classificação apresentada por Behrens (1998) seja uma característica da maioria das IES. Cada um desses grupos apresenta qualidades e dificuldades.

No primeiro grupo, por exemplo, existem profissionais de várias especialidades do conhecimento e que militam de maneira integral na docência. O que se questiona em relação a esse grupo é a capacidade de ensinar o que não se vivencia em sua prática.

Os professores desses grupos formam o corpo docente com jornadas de trinta a quarenta horas semanais nas IES e expressam um envolvimento mais estável com os alunos e com a instituição, além de serem responsáveis pela maioria das publicações científicas utilizadas nas instituições de ensino superior.

Quando o docente não possui nenhuma formação pedagógica, a situação se complica. Sua ação didático-pedagógica é um reflexo da proposta dos professores que lecionaram em sua formação. Em certos casos, vencem as dificuldades e se transformam em autodidatas.

No segundo grupo, existem os profissionais liberais que participam no mercado de trabalho específico do curso em que lecionam. Eles são profissionais que dedicam algumas horas ao ensino superior. Apresentam na comunidade como conceituados e ou renomados médicos, advogados, enfermeiros, psicólogos, farmacêuticos, administradores, economistas, cientistas da informática que souberam criar espaços na sua área de trabalho e optaram pela docência paralela à função de profissionais liberais.

No magistério, a atuação desses profissionais resume-se a poucas horas por semana e sua participação como professores não possibilita um maior envolvimento com os alunos, com os outros professores do curso, com o departamento e com a própria instituição. A contribuição desses profissionais na docência acontece por motivo da *preciosidade* de suas experiências vivenciadas em sua área de atuação. Por serem profissionais em exercícios, eles entusiasma os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico, mas Cunha e Leite (1996, p. 87) afirmam: “os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), porque não são eles que os projetam”.

Grande parte desses docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atenda ao papel que o professor se predispõe a desenvolver com seus alunos, o que pode prejudicar a qualidade do ensino.

No terceiro grupo, acham-se os profissionais docentes da área de educação, especialistas dos cursos de pedagogias e licenciaturas, que trabalham nas IES e, paralelamente, atuam no magistério em seus diferentes níveis de ensino.

Eles acumulam extensas jornadas de trabalho docente nas IES e exercem função docente na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, que possibilita uma vivência efetiva no magistério e compartilha com os acadêmicos a realidade cotidiana nos diferentes estágios do ensino. Entretanto, o volume de trabalho ocasionado por essa opção torna-se um fator que leva ao questionamento da qualidade do ensino oferecido aos alunos sob sua responsabilidade.

Um quarto grupo é formado por profissionais da área da educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino nas IES. Pode se dizer que se trata de uma situação ideal para o preparo e formação de professores para atuar no mercado de trabalho, pois se dedicam, no ensino superior, a orientar licenciados e especialistas para trabalhar nas escolas. No entanto é importante o questionamento de Behrens (1998, p. 60): “como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente em um nível de ensino que o professor ou especialista universitário jamais atuou?” Isso pode provocar alguns riscos para a formação dos alunos, porque a proposta metodológica que o docente apresenta a seus alunos é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, se bem possa se apresentar em paradigmas inovadores na educação.

Sabe-se que a comunidade política brasileira, ainda que tibiamente, vem se manifestando sobre a necessidade de revalorização do magistério e de sua formação contínua. Todavia, esse processo não passa só por uma melhor remuneração, mas pela reconstrução do papel do docente que atua nos diversos níveis de ensino. Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor precisam da recuperação salarial e de projeto que atendam à qualificação pedagógica.

### **Considerações finais**

Vários fatores provocam a pressão política, administrativa, filosófica e pedagógica que ora passam as IES, o que gerou e gera, pode-se dizer, uma crise epistemológica do ensino superior. Ou seja, uma crise no conjunto de conhecimentos científicos em relação à realidade do ensino nas IES.

A partir daí, são discutidos e buscados soluções para os problemas que as IES enfrentam. Entre as soluções, busca-se um novo paradigma de qualidade para o ensino, principalmente, universitário.

Esses fatores indicam que os debates e embates não se estabelecem apenas em torno da qualidade, mas estão implicadas questões do sistema da educação superior. As discussões em torno da educação superior em nosso país não são recentes, já ocorriam no período Monárquico, ocasião em que vários projetos foram apresentados à câmara dos deputados, não se tratava da qualidade, mas do sistema, do modelo. Também as propostas e tendências na Primeira República ainda não tinham o enfoque da qualidade, mas o sistema, o modelo, a partir das matrizes: cientificista, ilustração. A questão da qualidade na educação surge no período da expansão universitária, no final dos anos 1950, e desde então, coexistem várias tendências.

As mudanças são necessárias, mas não definitivas, pois, as reformas nunca se completam ou acabam, elas geram novas questões e contradições. O Ministro da Educação tem pontuado alguns dos problemas, que tem a ver com o sistema e não apenas com a qualidade, destacando cinco aspectos: que a educação não tem acompanhado as rápidas mudanças, está em atraso; a atuação dos professores ainda não está ajustada às novas formas de comunicação; que a formação superior não significa *passaporte* para o emprego; o espaço onde ocorre o ensino-aprendizagem não se limita mais a sala de aula, e que a universidade é estranha ao seu meio, “ tem pouco a ver com o seu entorno social” (ENSINO SUPERIOR, 2003, p.10)

### Referências Bibliográficas

ARRUDA, J. R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno *In*: MASETTO, (org). **Docência na universidade**. Campina, Papirus, 1998.

CATÃO, F. A.C. Ética, educação e qualidade. In: MARCILIO, M. L.; RAMOS, E. L. (orgs.), **Ética na virada do milênio**. 2 ed. São Paulo: Ltr, 1999, p. 103-133.

CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais. Propuesta para una agenda de la investigación educacional latinoamericana de cara al año 2.000. **Educación e Sociedade. Campinas**, v.3, n. 43, p.550, dez. 1992.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso In: GENTILI, (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 95

ENSINO SUPERIOR. São Paulo: SEMESP, Ano 6, n.62, Novembro de 2003.

LEITE, D.; BRAGA, A.M; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (org). **Docência na universidade**. Campina, Papyrus, 1998. 39p.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SANTOS, B. V. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

UFRGS/CEPAV (1995). Relatório de avaliação interna. Porto Alegre. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campina, Papyrus, 1998.

