



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Professor-Profissional *Versus* Profissional-Professor: Um Diagnóstico Avaliativo do Perfil, Habilitação e Atuação de Docentes no Ensino Superior Brasileiro.

Benedito de Sousa Matos

Orientador: Prof. Dr. António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização: *Avaliação Educacional*.
Dissertação

Évora, 2014.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Professor-Profissional *Versus* Profissional-Professor: Um Diagnóstico Avaliativo do Perfil, Habilitação e Atuação de Docentes no Ensino Superior Brasileiro.

Benedito de Sousa Matos

Orientador: Prof. Dr. António José dos Santos Neto

Mestrado em Ciências da Educação
Área de especialização: *Avaliação Educacional*.
Dissertação

Évora, 2014.

*À memória da “Vó Dica” que em sua suma simplicidade,
foi uma mestre em sabedoria e uma doutora em amor.*

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível por conta da colaboração direta ou indireta de algumas pessoas, às quais, expresso meu reconhecimento e gratidão.

Ao Professor António Neto, que apesar de suas muitas atribuições e incumbências, das dificuldades envolvidas no processo de orientação e principalmente por conta das muitas limitações do aluno, foi até o fim e muito contribuiu para que este trabalho chegasse a seu termo.

À Professora Nazaré Soares, pela coragem (que eu próprio não tive) de contra todas as dificuldades e obstáculos; empreender e promover a realização deste curso para a nossa “Turma D”.

À minha querida esposa Euzene Matos, companheira de todas as batalhas, por ter inicialmente me motivado a fazer este curso e pelo apoio incondicional que se seguiu, mas principalmente por seu amor e paciência.

A meus bons amigos, da “Turma D”, Almir Apoluceno, José Maria, Medijane Corumbá, Regina Góes e Rosário Duarte, que com sua companhia na fase do curso realizada em Évora e com a convivência dos demais momentos, me honraram e premiaram com suas amizades.

Ao Nhote e a Sula, que assumiram as funções de companheiros e de sentinelas do escritório, nos muitos dias e noites passados no desenvolvimento deste trabalho.

Resumo

Professor-Profissional versus Profissional-Professor: Um diagnóstico avaliativo do perfil, habilitação e atuação de docentes no ensino superior brasileiro.

O presente estudo teve como objetivo investigar a coexistência de diferentes perfis de docentes em atuação no ensino superior brasileiro, bem como os reflexos de suas atuações perante os seus alunos em cursos de graduação.

Para tal, o estudo foi realizado em duas fases, a primeira com base na análise documental do Currículo Lattes de 392 docentes que atuavam em oito colegiados, de quatro diferentes áreas do conhecimento, situado em instituições dos sistemas públicos e privado de ensino superior, da cidade de Fortaleza, Brasil.

Em sua segunda fase, esta investigação buscou colher através de um questionário estruturado, a opinião dos alunos 1301 alunos, dos 24 docentes selecionados na fase de caracterização do perfil dos docentes, a fim de compreender qual a opinião destes alunos quanto à contribuição que docentes com perfil Acadêmico, Profissional e Equilibrado podem ter para a sua formação no nível de graduação e na consequente inserção na profissão após a conclusão de seus cursos.

Palavras-Chave: Ensino superior, Formação profissional, Profissional Docente.

Abstract

Professor-Professional versus Professional-Professor: A diagnosis to evaluate the profile, qualification and performance of professors in Brazilian higher education.

The present study aimed to investigate the coexistence of different profiles of professors working in the Brazilian higher education system, as well as the consequences of their actions in sight of their students in undergraduate courses.

With this purpose, the study was conducted in two phases, the first one based on documentary analysis of the National Faculty Directory (“Curriculum Lattes”) of 392 professors who worked in eight collegiate boards, from four different areas of knowledge, from both private and public institutions in Fortaleza, Brazil.

In its second phase, this research sought to obtain through a structured questionnaire, information regarding opinions from 1301 students regarding the 24 professors selected in the characterization phase when profiling them, in order to understand the student’s opinion concerning the contribution that these professors with Academic, Professional and Balanced profiles may have for their academic education at an college level and subsequent insertion into the profession after completing their courses.

Keywords: Higher Education, Professional Training, Higher Education Professor.

Sumário

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Sumário	vii
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Tabelas	xii
Lista de Gráficos	xv
Lista de Abreviações.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
Contextualização da Investigação	2
Objetivos da Investigação	7
Justificativas do Estudo	8
Plano Geral da Dissertação	10
CAPÍTULO I – O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	13
1.1 - Introdução	14
1.2 – Trajetória Histórica	14
1.2.1 – Surgimento e Primórdios	16
1.2.2 – Primeira República (1889-1930)	18
1.2.3 – A Nova República (1930-1964)	19
1.2.4 – Regime Militar	23
1.2.5 – Redemocratização	27
1.2.6 – O Estado Avaliativo	28
1.3 – Estrutura e Funcionamento	35
1.3.1 – Níveis de Educação no Sistema Brasileiro	36
1.3.2 – Organização Acadêmica.....	38
1.3.3 – Ofertas de cursos, Formação e Titulação	41
1.3.4 – Caracterização dos Múltiplos Sistemas	44
1.3.5 – Distribuição Geográfica do Ensino Superior no Brasil	46
1.4 – Mercado de Educação Superior no Brasil	49
1.4.1 – O “X” do Ensino Superior	52
1.4.2 – “Caça-votos” e “Caça Níqueis”	57
1.5 – O Docente no Ensino Superior Brasileiro.....	59

1.5.1 – Distribuição	60
1.5.2 – Acesso à Carreira Docente	65
1.5.3 – Formação	66
1.5.4 – Saberes Profissionais do Docente	69
1.6 – O Discente no Ensino Superior Brasileiro	71
1.6.1 – Identidade dos Discentes	74
1.6.2 – Distribuição	78
1.6.3 – Realidade Formativa	80
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	87
2.1 – Introdução	88
2.2 – Síntese do Estudo Empírico	88
2.3 – Estudo Empírico – Fase 1 (IAC)	92
2.3.1 – Elaboração do IAC	92
2.3.1.1 – Plataforma Lattes	95
2.3.1.2 – Campos que Compõem o IAC	99
2.3.1.3 – Critérios Aplicados na Análise Documental do IAC	114
2.3.1.4 – Teste Piloto	118
2.3.1.5 – Validação do IAC	120
2.3.2 – Caracterização dos Docentes em Perfis	121
2.3.3 – Delimitação da Amostra (Fase 1)	123
2.3.4 – Aplicação do IAC	124
2.3.3 – Tabulação dos Dados do IAC	124
2.4 – Estudo Empírico – Fase 2 (Questionário Estruturado)	125
2.4.1 – Questionário Estruturado	125
2.4.2 – Delimitação da Amostra (Fase 2)	126
2.4.3 – Elaboração do Questionário Estruturado	127
2.4.3.1 – Validação do Questionário	128
2.4.3.2 – Teste Piloto do Questionário	129
2.4.4 – Aplicação do Questionário	130
2.4.5 – Tabulação dos dados do Questionário	131
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	135
3.1 – Introdução	136
3.2 – Perfis e Classificação dos Docentes	136
3.2.1 – O docente médio identificado no estudo	138

3.2.2 – Resultados individuais dos docentes	140
3.3 – Elementos Caracterizadores do Perfil Médio dos Docentes	142
3.3.1 – Resultados conjuntos do perfil docente por área do conhecimento	143
3.4 – Contribuição Formativa dos Docentes na Percepção de Seus Alunos	162
3.4.1 – Apresentação das Opiniões	163
3.4.1.1 – Conhecimentos Teóricos e Práticos dos docentes	164
3.4.1.2 – A contribuição do Profissional-Professor e do Professor-Profissional para a formação do aluno de graduação	170
3.5 – Outros Elementos Influentes da Formação na Percepção dos Alunos	175
3.5.1 – Composição das matrizes curriculares e a formação profissional.....	176
3.5.2 – Presença de conhecimentos teóricos, práticos e mistos nos cursos	178
3.5.3 – Formação acadêmica para inserção profissional.....	179
3.5.4 – Certificações por órgãos de classe.....	180
3.5.5 – Perfil Biográfico dos alunos envolvidos no estudo empírico	181
3.5.5.1 – Sexo	182
3.5.5.2 – Faixa etária	182
3.5.5.3 – Andamento do curso	183
3.5.5.4 – Atividade Remunerada	184
3.5.5.5 – Autoconceito dos estudantes.....	184
3.5.5.6 – Motivo de escolha do curso de graduação	185
3.5.5.7 – Expectativa quanto a profissão	185
3.6 – A Pergunta de Partida	186
3.6.1 – Agrupamento de docentes em perfis distintos	186
3.6.2 – Entendimento dos alunos quanto a diferentes perfis de docentes	187
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
4.1 – Introdução	191
4.2 – Limitações do estudo	191
4.3 – Professores-Profissionais versus Profissionais-Professores	194
4.4 – Sugestões para futuras investigações	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
APÊNDICES	213
Apêndice 1 – Questionário estruturado Aplicado aos Alunos	214
Apêndice 2 – Exemplo de IAC aplicado a um dos docentes do estudo	219
Apêndice 3 – Exemplo de Planilha de tabulação do Questionário	220

Apêndice 4 – Formulário para coleta de considerações dos juízes no processo de validação do questionário estruturado.....	221
Apêndice 5 – Formulário para coleta de considerações dos juízes no processo de validação do Instrumento de Avaliação Curricular	224
Apêndice 6 – Clusters do IAC consolidados	227
Apêndice 7 – Base de cálculo para identificação do Professor médio do estudo	228
ANEXOS	229
Anexo 1 – Enlisted Evaluation Report US Army	230
Anexo 2 – Conteúdo do DVD.....	231

Lista de Figuras

Figura 1-01	Organização e Estrutura da Educação Brasileira	37
Figura 1-02	Educação Superior: Organização Acadêmica	38
Figura 1-03	Ensino Superior: Cursos e Níveis/Diplomas e Certificados	42
Figura 1-04	Organização e composição dos sistemas de ensino superior brasileiros	48
Figura 1-05	O “X” do Ensino Superior	53
Figura 2-01	Síntese do Estudo Diagnóstico	90
Figura 2-02	Identificação dos Docentes no IAC	100
Figura 2-03	Habilitação para a Função Docente no IAC	101
Figura 2-04	Pontuação obtida por um docente no IAC	101
Figura 2-05	Escala de Classificação do Perfil Prevalente no IAC	102
Figura 2-06	Vínculo, Carga-horária e Nível Administrativo do docente no IAC	104
Figura 2-07	Indicativo de Formação Acadêmica no IAC	104
Figura 2-08	Indicativo de Formação Complementar no IAC	106
Figura 2-09	Anos de Estudo Formativo no IAC	107
Figura 2-10	Anos de Atividade Profissional no IAC	109
Figura 2-11	Tempo na Área Acadêmica no IAC	110
Figura 2-12	Tempo na Área Profissional no IAC	111
Figura 2-13	Atividades Produzidas na Academia no IAC	113
Figura 2-14	Atividades Produzidas na Profissão Original no IAC	113
Figura 2-15	Premiações Acadêmicas Recebidas pelo Docente no IAC	114
Figura 2-16	Premiações Profissionais Recebidas pelo Docente no IAC	114
Figura 2-17	Extrato das respostas dos questionários – Parte Biográfica	133
Figura 2-18	Extrato das respostas dos questionários – Parte Inquisitiva	133

Lista de Tabelas

Tabela 1-01	Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior Brasileiro.	22
Tabela 1-02	Educação Superior: Organização Acadêmica.	32
Tabela 1-03	Ensino Superior Brasileiro: Número de IES por Tipo e Dependência Administrativa.	48
Tabela 1-04	Ensino Superior Brasileiro: Número de Matrículas por Tipo de IES e Dependência administrativa.	48
Tabela 1-05	Docentes: Distribuição por dependências administrativas e médias relacionadas.	60
Tabela 1-06	Docentes: Distribuição por região e titulação acadêmica.	63
Tabela 1-07	Docentes: Regime de trabalho por dependência administrativa.	64
Tabela 1-08	Distribuição percentual dos estudantes de universidades federais por classe econômica.	76
Tabela 1-09	Comparação entre a distribuição da sociedade brasileira por classe econômica e dos alunos das universidades federais.	76
Tabela 1-10	Distribuição percentual dos estudantes das universidades federais por classe econômica e raça/etnia.	77
Tabela 1-11	Distribuição dos alunos do ensino superior brasileiro por região geográfica e tipo de IES.	80
Tabela 2-01	Elementos Avaliativos da Folha de Informações de Oficiais	94
Tabela 2-02	Currículos por Colegiado na Análise Documental no IAC	98
Tabela 2-03	Estrutura do Questionário	128
Tabela 3-01	Classificação dos docentes do estudo por perfil e tipo de IES	140
Tabela 3-02	Resultados conjuntos dos docentes – Perfil Prevalente	143
Tabela 3-03	Viés do perfil equilibrado médio dos colegiados	144
Tabela 3-04	Resultados conjuntos dos docentes – Pontuação total	146
Tabela 3-05	Resultados conjuntos dos docentes – Pontuação perfil Profissional	147
Tabela 3-06	Resultados conjuntos dos docentes – Pontuação perfil	149

Acadêmico

Tabela 3-07	Resultados conjuntos dos docentes – Anos de Estudo Formativo	150
Tabela 3-08	Resultados conjuntos dos docentes – Formação Acadêmica	151
Tabela 3-09	Resultados conjuntos dos docentes – Formação Complementar	152
Tabela 3-10	Resultados conjuntos dos docentes – Titulação Média	154
Tabela 3-11	Resultados conjuntos dos docentes – Habilitação Formal para a Docência	156
Tabela 3-12	Resultados conjuntos dos docentes – Habilitação Precária para a Docência	157
Tabela 3-13	Resultados conjuntos dos docentes – Atividade Acadêmica	158
Tabela 3-14	Resultados conjuntos dos docentes – Atividade Profissional Fim	159
Tabela 3-15	Resultados conjuntos dos docentes – Carga Horária	160
Tabela 3-16	Resultados conjuntos dos docentes – Tipo de Vínculo	162
Tabela 3-17	Professores extremos em seus perfis do IAC por colegiado	163
Tabela 3-18	Opiniões dos alunos quanto à contribuição teórica e prática dos docentes (Amostra Total)	164
Tabela 3-19	Opinião dos alunos quanto à contribuição dos docentes com perfil profissional e acadêmico com a formação profissional ou humanística.	171
Tabela 3-20	Opinião dos alunos quanto à matriz curricular de seus cursos e a sua relação com a formação profissional (Total da amostra)	177
Tabela 3-21	Opinião dos alunos quanto à modalidade metodológica das disciplinas contidas nas matrizes curriculares de seus cursos (Total da Amostra)	178
Tabela 3-22	Opiniões dos alunos quanto a sua futura profissão e condições de acesso à carreira (Total das amostras)	180
Tabela 3-23	Opinião dos alunos quanto à realização de exames de certificação por órgãos de classe (Total da amostra)	181
Tabela 3-24	Alunos inquiridos por faixa etária e dependência administrativa	182
Tabela 3-25	Alunos inquiridos por faixa etária e área do conhecimento.	183

Lista de Gráficos

Gráfico 1-01	Percentuais de dispersão das IES <i>versus</i> distribuição populacional, por região geográfica.	47
Gráfico 1-02	IES Negociadas no setor privado (2007-2012).	51
Gráfico 1-03	Docentes: formação acadêmica.	61
Gráfico 1-04	Docentes: por titulação e dependência administrativa.	62
Gráfico 1-05	Percentual de dispersão dos alunos matriculados <i>versus</i> distribuição populacional, por região geográfica.	78
Gráfico 1-06	Distribuição dos Alunos do Ensino superior brasileiro, por região e dependência administrativa.	79
Gráfico 1-07	Classificação percentual das IES brasileiras segundo conceitos do INEP/MEC (2013)	85
Gráfico 3-01	Questão Q14 – Contribuição dos conhecimentos práticos do docente para a formação profissional dos alunos de graduação, por perfil do docente avaliado.	166
Gráfico 3-02	Questão Q14 – Contribuição dos conhecimentos práticos do docente para a formação profissional dos alunos, por área do conhecimento dos alunos inquiridos.	167
Gráfico 3-03	Questão Q15 - Contribuição dos conhecimentos teóricos do docente para a formação profissional dos alunos de graduação, por perfil do docente avaliado.	167
Gráfico 3-04	Questão Q15 – Contribuição dos conhecimentos teóricos do docente para a formação profissional dos alunos, por área do conhecimento dos alunos inquiridos.	168
Gráfico 3-05	Questão Q16 - Contribuição dos conhecimentos conjugados (teóricos e práticos) do docente para a formação profissional dos alunos de graduação, por perfil do docente avaliado.	169
Gráfico 3-06	Questão Q16 – Contribuição dos conhecimentos teóricos do docente para a formação profissional dos alunos, por área do conhecimento dos alunos inquiridos.	170
Gráfico 3-07	Questão Q17 – Opinião dos alunos por perfil do docente avaliado quanto à capacitação do <i>Professor Profissional</i> em sua formação profissional.	172
Gráfico 3-08	Questão Q18 - Opinião dos alunos por perfil do docente avaliado quanto à capacitação do <i>Professional- Professor</i> em	172

sua formação profissional.

Gráfico 3-09	Questão Q19 - Opinião dos alunos por perfil do docente avaliado quanto à capacitação do <i>Professor-profissional</i> em sua formação profissional.	173
Gráfico 3-10	Questão Q17 – Opinião dos alunos por área do conhecimento, quanto à capacitação profissional do <i>Professor-profissional</i> em sua formação profissional.	174
Gráfico 3-11	Questão Q18 - Opinião dos alunos por área do conhecimento, quanto à capacitação profissional do <i>Professional-Professor</i> em sua formação profissional.	174
Gráfico 3-12	Questão Q19 – Opinião dos alunos por área do conhecimento, quanto à prevalência da formação profissional em detrimento da formação humanística e cidadã.	175

Lista de Abreviações

AC	– Perfil Acadêmico
ALERJ	- Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDIFSE	– Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAI	– Comissão de Avaliação Institucional
CET	– Centro de Educação Tecnológica
CEFET	– Centro Federal de Educação Tecnológica
CI	– Conceito Institucional
CL	– Currículo Lattes
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
CNA	– Confederação Nacional da Indústria
CNC	– Confederação Nacional do Comércio
CNCT	– Cadastro Nacional de Competência em Ciências e Tecnologia
CNF	– Confederação Nacional das Instituições Financeiras
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNT	– Confederação Nacional dos Transportes
CPC	– Conceito Preliminar do Curso
EaD	– Educação à Distância
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EQ	– Perfil Equilibrado
FONAPRACE	– Fórum nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis.
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIES	– Fundo de Financiamento Estudantil
FIO	– Folha de Informação de Oficiais
GEPEA	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Aplicada
IAC	– Instrumento de Avaliação Curricular
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDD	– Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e esperado
IES	– Instituição de Ensino Superior
IFES	– Instituição Federal de Ensino Superior
IGC	– Índice Geral de Cursos
IGC-C	– Índice Geral de Cursos Contínuo
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOPP	– Instrumento de Observação de Práticas Pedagógicas
IQCD	– Índice de Qualificação do Corpo Docente
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEG	– Plano de Ação Econômica do Governo
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
PR	- Perfil Profissional
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
USP	– Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

“Veritas Odium Parit”
Públio Terêncio

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Quando um cidadão qualquer recebe o atendimento de um médico, é provável que inconscientemente ele tenha em sua mente os anos de formação e preparação que aquele profissional recebeu, para estar diante dele, atuando para eventualmente salvar a sua vida. Confiar este cidadão que o estado através de suas instituições criou diversas condições e padrões para que a formação daquele profissional fosse realizada de modo que cumprisse adequadamente a função social de salvar e/ou prolongar vidas.

Considerações semelhantes poderiam ser feitas com relação a diversas outras profissões que agregam ao seu exercício um risco social maior ou mais perceptível, perante a sociedade onde atuam, como no caso dos pilotos de avião e dos advogados, por exemplo, que além de suas formações técnicas específicas, são obrigados a obter determinadas certificações, também impostas pela sociedade através de suas instituições, para o exercício destas profissões, de modo que a parte da sociedade que utiliza seus serviços tenha certeza de que ele foi efetivamente formado e provado para desempenhar com segurança sua profissão.

Vale observar que em praticamente todas as profissões com este potencial de risco social maior ou mais perceptível, se verifica nas matrizes curriculares de seus respectivos cursos de graduação uma forte componente de formação baseada no exercício prático das atividades que as compõem, em complementação a uma formação técnica/teórica sólida.

Tal situação é particularmente paradigmática no curso e na profissão médica, na qual, desde o primeiro ano da graduação, seus formandos passam a ter contato com pacientes através dos diversos estágios como internos, para praticarem sob supervisão, as atividades que desempenharão plenamente depois de concluída sua formação. Esta condição se aprofunda à medida que o curso progride e culmina com a residência médica, onde, em adição aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na graduação, os residentes recebem um treinamento efetivamente prático para poderem desempenhar a especialidade médica que escolheram. Durante a formação do residente, a presença do preceptor corresponde à ação de um mentor que o ensinará e orientará nos elementos da prática que deverá dominar ao final de sua formação.

Algo semelhante se verifica na profissão de aviador. Este, ao iniciar sua carreira, mesmo sendo plenamente habilitado e certificado, desempenha a função auxiliar

(copiloto) por anos, até ser considerado experiente o suficiente para o exercício do comando de aeronaves.

Podemos assim considerar que o exercício profissional, qualquer que seja a área do conhecimento e da atividade humana, acolhe, de um modo ou de outro, o potencial de gerar riscos sociais, perceptíveis das formas mais diversas, como, por exemplo, no dano que um mau administrador pode provocar nos resultados de uma empresa, ou na mácula no aprendizado de uma turma inteira de alunos de educação infantil que tenham um profissional mal formado e mal orientado interagindo com eles na função docente, em uma fase de seu desenvolvimento que não se repetirá.

Diante disto, começam a emergir setores da sociedade brasileira, capitaneados por importantes organizações sociais como as Confederações Nacionais da Indústria (CNI), da Agricultura (CNA), das Instituições Financeiras (CNF), Comércio (CNC) e Transportes (CNT) que congregam juntas a maioria das iniciativas empresariais brasileiras.

Estas organizações tem tomado um posicionamento unânime ao apresentarem diversos documentos ao governo, todos baseados em estudos produzidos por entidades que integram o sistema S, como o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o próprio Instituto Evaldo Lodi (IEL), que, por sua vez, compõe a estrutura organizacional da CNI. No diagnóstico produzido pelo IEL e apresentado no ano de 2010 à Comissão de Infraestrutura do Senado, era, por exemplo, criticamente destacada a existência nas políticas emanadas dos órgãos reguladores federais, de uma tendência teórica na educação profissional brasileira (CNI, 2010).

No relatório produzido pelo IEL para a CNI, ficou evidenciada a predominância de uma formação que privilegia a formação de cunho teórico sem a preocupação em lhes prover elementos mais práticos voltados ao mundo do trabalho, criando muitas dificuldades para o empresariado em termos de recursos humanos. O relatório questiona também se, além da melhoria nos índices de aproveitamento da educação básica, não deveria existir uma base metodológica do ensino superior (e profissional), com uma componente de formação mais aplicada ao uso prático dos conteúdos, sem, porém se desprezar os fundamentos teóricos e a formação para a cidadania.

É possível então, com base nas conclusões deste relatório da CNI, em associação com o que expõe Constantino (2012), ao afirmar que a teorização como fundamento exclusivo, ou mesmo prioritária, da prática educacional, influência de forma negativa o

desenvolvimento da sociedade em que é aplicado um modelo predominantemente teórico na educação.

É sabido ainda, que uma educação superior de qualidade é um fator de interferência direta no índice de desenvolvimento regional, por influenciar elementos importantes para a sociedade, como o próprio desenvolvimento social e cultural, a capacidade de construção e inovação de qualquer sociedade, além do próprio desenvolvimento do capital humano, que nele está inserido, tornando-a de importância estratégica para todos os países (Puukka, 2010).

Tendo por base diversos estudos realizados sob a sua iniciativa, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem identificado ao longo das últimas décadas uma relação direta entre a presença de uma educação superior de qualidade e um maior índice de desenvolvimento nas regiões onde ela se faz presente. Por esta razão, Duke (2005) acentua a necessidade de tornar a educação, além de uma obrigação social do estado, uma ferramenta propulsora (catalisadora) do desenvolvimento econômico, social, cultural e até de promoção do desenvolvimento da produtividade da sociedade em todos os seus aspectos.

Diante destas considerações conceituais emanadas da OCDE, como resultado do seu Programa de Educação Superior (HEP/OECD) e de várias manifestações que reforçam este conceito ao longo das duas últimas décadas, como as proferidas por Shaw e Allison (1999), Charles (2003), Puuka (2007 e 2010) e a própria OCDE (2011), adquire inquestionável a importância estratégica deste nível de educação. Por outro lado, torna-se possível e, até inevitável a correlação desta condição estratégica com a própria qualidade da educação superior e, por consequência, com a condução dos modelos e métodos aplicados à formação dos alunos que promovem desta forma uma atuação do próprio sistema no sentido de melhor formar seus profissionais e com isso diminuir o potencial de risco social que, em caso contrario se poderá fazer presente.

Como realizar tal intervenção no sistema é uma questão que a própria OCDE como organismo mundial tem discutido, sem, contudo ter chegado a conclusões e providências muito efetivas, devido aos condicionamentos impostos pela soberania dos países que a integram. Por razões compreensíveis, essa será uma questão que aqui também não iremos explorar dada a limitada abrangência deste estudo.

Porém, diante da importância que a educação superior detém para os ambientes onde se insere e a componente de risco social associada à formação dos profissionais que dela são oriundos, procuramos, através deste estudo e tendo por base uma amostra

restrita de alunos de graduação do ensino superior brasileiro, de diversas áreas de conhecimento, identificar em que medida esses alunos consideravam que os elementos práticos e teóricos ligados a suas formações profissionais específicas presentes (ou não) em suas respectivas matrizes curriculares, podiam (ou não) influenciar o início de suas trajetórias profissionais após a conclusão de suas graduações.

Este estudo teve assim como cenário a educação superior brasileira que, igualmente à educação de quase todos os países do mundo de hoje, tem sido colocada perante a necessidade premente de se reorganizar no sentido de atender às novas demandas induzidas por fenômenos mundiais como a globalização, que interligam aspectos e elementos sociais que até há pouco tempo eram eminentemente regionais e que, portanto, encaravam as demandas de forma mais polarizadas, em comparação com a necessidade atual de atender ao provimento de uma educação que habilite seu aluno ao desempenho de funções sociais que vão muito além do que antes se verificou, seja no aspecto produtivo, teórico ou em ambos.

Segundo destacam Morosini (2000) quanto à função do docente no estado avaliativo e Carvalho (2012), sobre os atributos que a sociedade demanda da função docente no ensino superior, a questão da performance nesta nova educação é um dos elementos que compõem o questionamento que motivou este estudo. Isto porque os conceitos que permeiam o mundo acadêmico onde a educação superior se processa, em maior ou menor medida, chegam a preservar práticas e modelos que datam da Idade Média. É esse o caso da instituição dos catedráticos que ainda persistem em alguns países, enquanto organização corporativa dos acadêmicos. Esta exerce grande influência no sentido de manter a titulação e a organização da academia como tradicionalmente foi posicionada, em favor de interesses próprios e, portanto, partindo do pressuposto que o conhecimento acadêmico (teorético, erudito, culto e conceitual) é o que efetivamente deve prevalecer nas Instituições de Ensino Superior (IES), mesmo que em detrimento do desempenho efetivo (ou não) da formação que está sendo oferecida aos seus alunos. Alunos esses que, devido muitas vezes à necessidade de conhecer na prática assuntos relativos as suas profissões, têm de se sujeitar a atividades complementares, para complementarem a teoria obtida em regra nas graduações (Almeida, 2008; Carvalho, 1998; Suárez e Magdalena, 2010).

A partir desta realidade, surgiram no Brasil dois importantes fenômenos ligados à educação superior, ambos indicadores de sua ineficácia perante o mundo atual, são eles o fenômeno da proliferação dos cursos de especialização *latu sensu* (Neto, 2010 e

Warne, 1990), que se espalham por todas as áreas do conhecimento, buscando complementar com conhecimentos mais práticos e utilizáveis, os saberes eminentemente teóricos angariados pelos alunos de graduação; e o fenômeno da formação *in company*, como os programas de *trainee* (Moreira, 1997 e Vianna, 2009), onde grandes empresas promovem a seleção de jovens profissionais não exclusivamente pela formação acadêmica que detém ou pelo conhecimento que dela advenham, mas pelo seu potencial, identificado através de avaliações psicológicas, sendo então contratados para, em geral, passarem por uma formação *on the job* ao longo de um determinado período, de modo que, em conhecendo as realidades a serem vivenciadas no exercício de seu futuro cargo, tenham o necessário tempo de “considerar” os conhecimentos teóricos obtidos na academia, uma vez que estes podem se distanciar muito da *praxis* do mundo real.

Diante destas considerações, faz-se necessário também, mencionar a composição do mundo acadêmico brasileiro que, em virtude de critérios tradicionais atrelados aos estatutos do designado Estado Avaliativo tratado por Morosini (2000), tem feito da titulação acadêmica e atividades a ela afins os principais critérios para o ingresso na carreira docente do ensino superior. Isto porque o Estado atribui valor às instituições por meio de índices, que são grandemente influenciados em conjunção com mais três dimensões avaliadas pelo número de docentes com maiores titulações nos quadros das IES, mesmo tendo a Lei 9394/96 (LDB) definido que o principal critério para a docência no ensino superior deve ser “a competência técnica, compreendida como domínio da área do conhecimento”.

Restou definir na lei se esse domínio compreende as dimensões teóricas ou práticas da área de conhecimento. Se não forem complementares, um pedagogo, por exemplo, que tenha passado sua vida profissional inteira como docente em uma universidade não dominará a prática do exercício das funções próprias de pedagogo em uma escola, sejam elas de docência, coordenação, gestão ou supervisão. Ao mesmo tempo em que outro pedagogo, que foi supervisor escolar por toda sua carreira provavelmente não terá o domínio do conhecimento teórico que envolve sua profissão, na mesma medida do seu colega do exemplo anterior, por ter-se dedicado a prática ao longo de toda a sua vida profissional, sendo que ambos detêm conhecimentos que podem auxiliar de forma significativa a compreensão e a própria aquisição de conhecimento de futuros pedagogos em formação.

Surge desta circunstância a terminologia utilizada neste estudo, a qual considera duas categorias iniciais de docentes em atuação no ensino superior brasileiro: os *Professores-Profissionais* por um lado, e os *Profissionais-Professores*, por outro. Os professores-profissionais referem-se àqueles professores cuja atividade profissional de referência é a docência numa IES; os profissionais-professores são, ao contrário, profissionais de outros ramos de atividade que, em resultado da proliferação de IES privadas no país, entraram na função docente em momento posterior ao exercício de sua profissão de formação original ou que a exercem de forma concomitante com a docência no nível superior.

Para efeitos deste estudo, tanto os desempenhos de uns como os de outros serão submetidos à apreciação dos principais ou mais diretos interessados pelos resultados que a academia lhes provê, particularmente no que tem a ver com a contribuição que cada um deles poderá ter na preparação dos alunos de graduação no contexto de sua preparação para sua futura profissão.

OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a contextualização anteriormente apresentada, o problema de investigação que norteou o desenvolvimento da presente pesquisa pode ser representado através da seguinte *pergunta de partida*:

Os docentes que atuam no ensino superior brasileiro poderão ser agrupados em perfis distintos, se consideradas suas trajetórias profissionais e formativas, tendo estes perfis implicações igualmente diferenciadas relativamente ao entendimento dos alunos em termos da formação que cada perfil pode prover, em face das demandas sociais e mercadológicas sob as quais e para as quais estão sendo formados?

Esta pergunta de partida foi posteriormente operacionalizada, tendo por alvo os seguintes *objetivos* de investigação:

1. Identificar e caracterizar perfis de atuação nos docentes envolvidos no estudo, com base nas informações disponíveis sobre suas trajetórias formativas e profissionais, a fim de compreender a sua identidade e atuação;

2. Analisar os elementos utilizados na caracterização do perfil dos docentes da amostra, considerando as variáveis: perfil, área de conhecimento e dependência administrativa da IES e colegiados onde atuam, a fim de compreender a identidade e a atuação potencial destes docentes;
3. Relacionar as percepções dos alunos evidenciadas e os perfis de docentes identificados, pesquisando eventuais efeitos associados aos diferentes perfis, considerando também a correlação entre as diferentes áreas do conhecimento e dependência administrativa das IES e colegiados onde se inserem;
4. Conhecer as percepções dos mesmos alunos quanto à presença de outras variáveis que impactem a sua preparação acadêmica para a vida profissional, tais como a composição da matriz curricular de seus cursos, a presença de disciplinas teóricas e práticas e a realização de estágios curriculares.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

“Não se gerencia o que não se mede, não se mede o que não se define, não se define o que não se entende e não há sucesso no que não se gerencia” (Deming, 1990).

Iniciamos com uma citação antiga do estatístico William Deming, a qual nos permite situar a importância que os dados resultantes do conjunto de elementos que compõem determinadas circunstâncias podem propiciar ao desenvolvimento (ou gerenciamento) de qualquer faceta da atividade humana.

Deming, que muito contribuiu para o desenvolvimento dos processos produtivos em sua época, sempre considerou o conhecimento dos fatores intervenientes na situação que se pretende gerenciar como fundamental ao processo decisório.

Este estudo trata da mensuração da performance de docentes que atuavam em uma determinada amostra do ensino superior brasileiro e buscou identificar se determinados padrões formativos podiam influenciar mais ou menos a formação de seus alunos para as profissões onde estavam se inserindo.

Esta mensuração, quando considerada no conjunto de colegiados de diversas áreas do conhecimento, dependências administrativas em que se inseriam as amostras e o próprio perfil dos docentes envolvidos fornece a caracterização de padrões, que se forem geridos, tem potencial para proporcionar ganhos de diversas escalas e tipos para

os alunos de graduação perante seu objetivo final que é estabelecerem-se em suas respectivas profissões no mercado de trabalho ou na própria carreira acadêmica e científica.

Segundo foi possível observar a partir da revisão de literatura realizada, a análise das trajetórias e performances profissionais de docentes não é usual. São mais frequentes as considerações e os estudos sobre a formação docente e das práticas docentes, como se pode verificar, por exemplo, nos escritos de Tardif (2006) e Roldão (2007), ou em autores que abordam os perfis desejáveis para esta formação (cf. Kuenzer, 1999; Mendes, 2005; Silva, 2000), tendo como extremo do distanciamento destas questões tradicionais em educação alguns estudos efetuados sobre a atividade docente, como o que foi realizado por Tartuce, Nunes e Almeida (2004).

A presente pesquisa apresenta desse modo, certo grau de inovação, uma vez que não foi identificado até ao momento qualquer estudo que contemple uma abordagem semelhante, o que também a posiciona no âmbito da multidisciplinaridade, por contemplar correlações e considerações baseadas em conceitos tanto da área de educação, quanto da área administrativa.

Pelo lado educacional, a pesquisa buscou identificar, através de uma visão diagnóstica da realidade, subsídios que possibilitassem a caracterização do nível de influência que os docentes envolvidos no estudo pudessem exercer junto aos alunos, por meio de suas características pessoais e pelas ações e atuações.

Como bem acentua Gil (1993), os docentes são constantemente influenciados pelos modelos formativos aos quais foram submetidos e que agora adaptam e aplicam a seus próprios alunos, pelas políticas educacionais, por pressões de ordem social relativa ao desenvolvimento de sua empregabilidade e por diversos incrementos ideológicos. Tudo isto constituem fatores importantes do ponto de vista dos resultados que os docentes podem gerar em termos de aprendizagem e troca de experiências com seus alunos, impactando, por consequência, os resultados (acadêmicos/teóricos/profissionais ou funcionais) conjuntos produzidos pelo seu colegiado e na própria IES onde os docentes atuam.

Por outro lado, no que concerne à contribuição para a área administrativa, há a destacar que a investigação foi baseada em um estudo empírico com base estatística, de modo a mais seguramente representar a realidade identificada no fator em estudo e por conta disto serve para levantar um dado que, até onde se sabe, era inexistente (neste enfoque e neste ambiente).

Os rudimentos apontados pelo estudo detém deste modo, potencial para amparar pelo menos o despertar da compreensão pela necessidade de um maior aprofundamento sobre a influência do fator *perfil docente* para algum tomador de decisões. Esta variável pode vir a assumir importância estratégica para a contratação de docentes para uma IES, pois privilegiar um perfil em detrimento de algum outro poderá interferir em médio prazo, no posicionamento acadêmico e, portanto, no seu estabelecimento perante o mercado educacional, pela geração de uma maior ou menor competitividade aos alunos que dela sejam egressos, na inserção em suas respectivas carreiras.

Portanto, seria razoável considerar que fatores como os que são abordados neste estudo podem alterar significativamente tanto seu resultado acadêmico/institucional, quanto o comercial de uma IES privada. Por exemplo, ao se identificar o perfil ideal de docentes que deve incluir em seus colegiados, considerando o objetivo é formar profissionais para o mercado de trabalho; a composição da matriz curricular dos cursos com vistas aos objetivos mais imediatos dos alunos e a “dosagem” de prática versus teoria nesta grade formativa.

Em adicional, vale ressaltar que o presente estudo buscou em concreto, subsídios nos escritos tradicionais de educação anteriormente descritos, ao mesmo tempo em que recorreu ao campo da sociologia das profissões, apelando a conceitos clássicos desse campo tratados, por exemplo, por Carr-Sounders e Wilson (1933), em que as interações funcionalistas e interacionistas das profissões procuram fundamentar conceitos como os de “qualidade profissional”, “profissionalismo” e as demandas sociais das profissões.

Enquadram-se no contexto do estudo conceitos que não são usuais nas considerações de trabalhos voltados para a área de educação, como os relativos ao “projeto profissional” e de “competência profissional”, tratados por Larson (1979), que foram considerados na fundamentação das opções utilizadas no Instrumento de Avaliação Curricular (IAC), elaborado como parte importante da vertente empírica deste estudo.

PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO

Considerando o enquadramento teórico e metodológico anteriormente apresentado, foi então desenvolvida a investigação e a partir dela o presente relatório, constituído por quatro capítulos fundamentais.

Ao aderir às novas tendências acadêmicas relativas à consideração da parte introdutória dos trabalhos como elemento acessório, não lhe foi conferido o status de

capítulo, mas no segmento da apresentação dos elementos pré-textuais é apresentada a *contextualização da investigação*, como forma de introduzir o leitor a problemática a ser investigada, seguida pela apresentação dos *objetivos da investigação* onde se encontra também inserida a pergunta de partida que norteou o desenvolvimento da investigação, em seguida foi incluída a *justificativa do estudo* e este plano geral da dissertação.

No primeiro capítulo, ***O ensino superior brasileiro***, são apresentados os principais fatores que influenciam a realidade hoje observável neste nível de ensino no Brasil, sendo estabelecidas considerações relativas à sua trajetória histórica e à organização e funcionamento do mercado que hoje representa. São para efeito assinalados os fatores que configuraram a presente situação, através de um apanhado conjunto de suas consequências, resultantes da sucessão de contingências históricas, da aplicação teórico-conceitual e de políticas educacionais empregadas ao longo do tempo, bem como das repercussões econômicas e sociais, resultantes do agrupamento destes diversos fatores. O capítulo é complementado com a categorização das realidades que envolvem dois dos principais grupos de atores envolvidos na temática do estudo, os docentes e os discentes, abordando nestes tópicos questões relativas às suas respectivas identidades, trajetórias e demais fatores de relevância na composição e compreensão do atual cenário destes atores do sistema educativo brasileiro, tudo produzido como forma de subsídio para a visão geral diagnóstica empreendida no estudo.

No segundo capítulo, ***Metodologia do Estudo Empírico***, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, onde é feita uma caracterização das amostras envolvidas, do contexto onde o estudo foi realizado, bem como todo o processo de elaboração, testagem, validação e aplicação dos instrumentos que foram utilizados no estudo.

No terceiro capítulo, ***Apresentação e Análises de Resultados***, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos usados na efetivação do estudo, providenciando também neste tópico a elaboração e teste das teorias que deles sejam resultantes, de acordo com o enquadramento metodológico de um estudo com base diagnóstica.

No quarto capítulo, ***Considerações Finais***, são apresentadas as considerações resultantes da análise de dados, realizadas como parte da investigação, além de serem discutidos elementos e fatores envolvidos nos resultados obtidos e as suas limitações operacionais e conceituais.

Esta dissertação é concluída com a apresentação das ***Referências Bibliográficas*** consultadas ao longo de sua execução, apresentada em ordem alfabética. Mais adiante são apresentados documentos elaborados pelo autor sob o título de ***Apêndices*** e documentos gerais relacionados com a investigação não produzidos pelo autor, como ***Anexos***.

CAPÍTULO I
O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

“Moderação na defesa da verdade é serviço prestado a mentira”
Olavo de Carvalho

1.1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de iniciar a apresentação de elementos tendentes a esboçar um breve diagnóstico do ensino superior brasileiro, proporcionando ao leitor uma base informativa capaz de contribuir para o entendimento de algumas facetas desse nível de ensino que interferem de forma substancial na realidade educacional global no Brasil e que, portanto influenciam diretamente o que se pretende investigar através deste estudo.

A apresentação destes elementos é assim iniciada pela exposição da trajetória histórica do ensino superior no Brasil, passando pela exposição de sua estrutura e funcionamento, do mercado da educação superior brasileira na atualidade e pela apresentação do perfil e principais características de seus docentes e discentes.

1.2 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Segundo Durhan (2003), diferentemente do que ocorreu na chamada América hispânica, onde as universidades católicas já se faziam presentes desde o início do período de colonização, no século XVI, a política adotada pela coroa portuguesa impossibilitou o surgimento das escolas de nível superior no mesmo período no Brasil.

Segundo afirma Mello (1998), das razões mais comumente aceitas para a adoção desta política na colônia brasileira, consta que Portugal pretendeu manter na maior medida possível a dependência (e a conseqüente dominação) das colônias para com a metrópole, e efetivamente limitou o seu nível de desenvolvimento, estabelecendo o então Brasil colonial como uma reserva exploratória.

Por esta razão e com este intuito, Portugal, enquanto metrópole colonizadora proibiu¹ a impressão de livros e, posteriormente, o estabelecimento de fábricas de qualquer tipo, excetuando os engenhos para beneficiamento de cana-de-açúcar (Schwartz, 2005) e limitou o estabelecimento de escolas de forma geral. Foi em particular proibida à criação de escolas profissionais e superiores, a fim de evitar a formação de quadros profissionais e intelectuais na colônia, restringindo esta formação ao mínimo necessário, tendo em conta o atendimento estrito das demandas oriundas dos quadros governamentais da então colônia brasileira (Sodré, 1994 ; Soares, 2002).

¹ Alvará (Códice 439 fls. 27-28) Assinado pela Rainha D. Maria I em 05 de janeiro de 1745.

No período que se seguiu ao início da colonização portuguesa do Brasil, a educação ficou indissociavelmente restrita à atuação da Ordem Jesuíta, a qual aqui se estabeleceu formalmente a partir de 1534 e por aqui se manteve fortemente ativa até 1759, quando ocorreu a sua expulsão da colônia a mando do Marquês de Pombal (1699-1782).

Assim, nos períodos iniciais a educação brasileira estabeleceu-se com base essencialmente catequética, voltada à aculturação da população indígena nativa do Brasil e no atendimento à formação dos filhos das classes dominantes, nos chamados Colégios Reais e à formação do clero nos seminários menores.

Somente em 1772 foi estabelecido o ensino público oficial no Brasil, mantendo, porém, o caráter religioso, através de outras ordens católicas e indiretamente ainda com a intervenção dos jesuítas, uma vez que estes continuavam a exercer a sua influência através do modelo que implantaram ao longo dos dois séculos anteriores e por meio de sua presença nas missões, que ainda se faziam presentes nos territórios mais interiores da então colônia, em particular nas fronteiras com as colônias espanholas.

Apenas para demarcar cronologicamente os principais eventos da trajetória do ensino no Brasil, vale mencionar que em 1798, passou a funcionar o Seminário de Olinda, destinado à formação dos primeiros padres católicos no Brasil colonial, por iniciativa do Bispo Azeredo Coutinho (1742-1821).

Durante o período do chamado “descobrimento”² e pelos cerca de 300 anos seguintes, a situação educacional no Brasil colônia não teve significativas alterações, pois a população de então, formada pelos nativos indígenas e pelos (proporcionalmente poucos) colonizadores brancos, foi posteriormente reforçada apenas por contingentes de negros oriundos da África que chegaram à colônia para prestar serviço escravo. Esta população em seu conjunto demandava muito pouco em termos educacionais e, portanto mantinha-se alheia a qualquer expectativa relativa à educação formal.

Da população brasileira desse longo período, apenas os homens brancos tinham acesso ao estudo nos colégios religiosos e alguns dos mais abastados, nas universidades da metrópole. Na verdade, como destaca Teixeira (2005), neste mesmo período, a Universidade de Coimbra chegou a formar 2.500 jovens nascidos no Brasil, apesar do índice de analfabetismo no conjunto da população de então ser de 99%. Os índios

² A utilização das aspas no termo demarca a contraposição a sua origem eurocêntrica, uma vez que segundo assinalam autores como Mello (1981) e Couto (2011), por ocasião da *chegada* dos portugueses, existiam no que viria a se tornar o Brasil, uma população estimada em mais de cinco milhões de indígenas.

continuavam assim, em contraste, a ter educação apenas como base catequética, para sua conversão ao catolicismo através das missões e os negros não a tinham de forma alguma.

Apenas no início do século XIX com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, esta situação seria modificada.

1.2.1 – Surgimento e primórdios do Ensino Superior Brasileiro

Em resultado das políticas de colonização portuguesa anteriormente mencionadas, as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras surgiram logo após a chegada em 7 de Março de 1808, da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, no período que iniciou a transição do Brasil Colonial ao Brasil Império (Bueno, 2003).

Apesar de a primeira universidade brasileira ter surgido mais de um século depois, a Escola Naval, academia militar que até hoje forma os oficiais da Marinha do Brasil, é considerada a IES mais antiga do país, por ter em sua origem a Academia Real de Guardas-Marinha, criada em 1782 ainda em Lisboa, através de uma Carta Régia expedida pela Rainha D. Maria I. Esta IES chegou ao Brasil em 1808 a bordo da Nau Conde D. Henrique e foi instalada no Mosteiro de São Bento. Com o posterior retorno da família real à Portugal, a Academia Real de Guardas-Marinha permaneceu no Brasil, dando origem à IES que hoje é a Escola Naval.

Nesta mesma época, foram criadas mais duas IES as Escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e do Rio de Janeiro (as quais vieram a dar origem às Faculdades de Medicina das Universidades Federais da Bahia e do Rio de Janeiro), seguidas, em 1810, pela Academia Real Militar, que depois se transformou em Escola Central, e posteriormente na Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Schartzman, 1982).

Após o estabelecimento destas primeiras instituições, somente em 1827 foram criadas novas faculdades, desta feita de Direito, uma em Olinda (província de Pernambuco) e outra em São Paulo. Tal fato evidencia que realmente não havia nenhum interesse de estabelecer mais nenhuma IES, muito menos universidades, mas apenas o que fosse necessário às demandas por profissionais liberais, através da criação de Faculdades isoladas.

De acordo com Teixeira (1969), o modelo que nesta primeira fase foi estabelecido no Brasil seguiu a tradição já existente em Portugal desde o século anterior, onde as IES eram formadas por iniciativa exclusiva da coroa ou com seu aval direto, sempre com base e sob a influência de um sistema predominantemente estatal, de inspiração nos modelos napoleônicos e do pragmatismo que fora aplicado no projeto de modernização de Portugal do final do século XVIII.

Ainda conforme o mesmo autor, isto teve, entre outros efeitos, o estabelecimento do monopólio estatal deste nível de ensino no Brasil e o consequente afastamento da Igreja Católica do mesmo, situação que veio a contribuir para certo subdesenvolvimento deste tipo de ensino, substancialmente diferente do que ocorreu na parte restante da América Latina.

Como Couto (2011) e Soares (2002) são unânimes ao afirmar, na parte da América Latina colonizada pelos espanhóis foram, de fato, adotadas opções bem diferentes neste âmbito, particularmente por delegarem à Igreja Católica o controle sobre o ensino superior, gerando resultados mais palpáveis em nível de desenvolvimento de suas sociedades, pela própria oferta de profissionais habilitados, que aliados à política que permitia o estabelecimento de unidades fabris, propiciaram um maior desenvolvimento econômico e social.

Assim, naquelas sociedades, mesmo tendo também suas economias se baseado no extrativismo dos recursos naturais, demonstrou-se também interesse em desenvolvê-las, de forma mais aproximada das tendências anglo-saxônicas verificadas nos países mais ao norte do continente, que privilegiavam suas colônias com um modelo de exploração baseadas no desenvolvimento social, apesar de acompanhado também pela exploração dos recursos (Mello, 1998).

Pode assim afirmar-se, segundo Soares (2002), que, ao longo do século XIX, o monopólio estatal do ensino superior brasileiro se manteve presente de forma insipiente, o que perdurou até à proclamação da República, provocando o surgimento tardio dos níveis de ensino profissional e superior e um crescimento muito lento do sistema de ensino como um todo.

É ainda Teixeira (2005) a destacar que, por ocasião da proclamação da república federativa do Brasil em 1889, ficariam claras as consequências deste conjunto de contingências, as quais relegaram o Brasil a um atraso considerável no desenvolvimento do seu sistema de ensino mais especializado, ao se constatar a existência de apenas 24 escolas de formação profissional, não mais do que as seis originais de nível superior.

1.2.2 – Primeira República (1889-1930)

Com a proclamação da república e com a promulgação da primeira constituição federal, a educação superior brasileira perdeu o caráter de monopólio estatal e se abriu a novas possibilidades, apesar de enfrentar fortes obstáculos quanto ao estabelecimento de uma Universidade no Brasil, com origem principalmente nos oficiais militares que proclamaram a república. Estes detinham fortes influências positivistas e que “consideravam a universidade como uma instituição medieval, voltada às necessidades do Velho Mundo” (Soares, 2002 p.26), e, portanto, anacrônica face às necessidades do novo mundo. Desta forma, haveria de prevalecer à época a tendência de formar cursos laicos de orientação técnico-profissionalizantes.

Segundo Soares (2002), no período entre 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 novas IES, na maioria privadas, mas nenhuma com o status de universidade. Várias delas, ligadas à igreja católica, estavam voltadas a oferecer uma alternativa confessional ao ensino público (alegadamente positivista). Outras, porém, eram formadas por iniciativa de líderes e elites locais, interessados em estabelecer a disponibilidade de formação superior em seus estados e cidades, dando origem a uma série de subordinações administrativas de instituições, que se mantiveram até o presente na formação da diversidade de categorias existentes no ensino superior brasileiro, onde convivem IES públicas federais, estaduais e municipais com IES particulares, filantrópicas ou com fins lucrativos.

Em 1920, foi finalmente criada através do Decreto 14.343, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, que agrupou uma série de faculdades profissionais que já existiam. De acordo com Soares (2002), entre as razões que motivaram a organização desta universidade pioneira merecem particular destaque a comemoração do primeiro centenário da independência e a visita do rei da Bélgica para estas comemorações, ocasião em que havia o interesse em outorgar-lhe o título de doutor *honoris causa*, o que exigiu a criação da instituição apropriada à legitimação deste ato, nascendo portando a primeira universidade do Brasil de forma extremamente dissociada dos objetivos mais nobres da promoção do conhecimento.

1.2.3 – A Nova República (1930-1964)

Com a chegada ao poder do presidente Getúlio Vargas (1882-1954) e o estabelecimento do designado do Estado Novo, foi criado, em 1931 o Ministério da Educação, que teve como primeiro titular o professor Francisco Campos (1881-1968), que aprovou o estatuto das universidades brasileiras, o qual vigorou até 1961.

Neste período, o Brasil viveu um forte movimento de modernização, fundado na urbanização e nas transformações sociais advindas da industrialização, à qual não ficou alheia a área educacional. Com base em educadores atuantes, esta exigiu a implantação de profundas modificações na organização do sistema de ensino brasileiro, exercendo forte influência no conteúdo do Estatuto que viria a modificar decisivamente a política nacional relativa a este nível de estudo. Foram em concreto disciplinados os critérios para a criação de novas IES e regulou a estrutura de funcionamento e operacionalização das IES já existentes, além de estabelecer diversos critérios de centralização do poder decisório sobre matérias relativas ao ensino superior no poder central do país.

Foi, portanto, através deste estatuto das universidades de Francisco Campos que foram constituídas algumas das bases que fundamentaram os destinos da educação brasileira, como a instauração do ensino preferencialmente público e gratuito, além da luta por estabelecer uma reforma mais ampla do ensino superior, de modo a torná-lo mais do que apenas instituições de ensino até então existentes e voltar às universidades para as atividades ligadas à pesquisa e à extensão universitária, até então praticamente inexistentes no país. Como Durhan bem salienta (2003, p.6), este movimento quis transformar a universidade em “centros de saber desinteressado”.

Fortes pressões ocorreram, todavia, neste momento, por parte das elites formadas por intelectuais e profissionais liberais locais, além da igreja católica, que segundo apontam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), pretendiam assegurar a hegemonia do ensino superior.

A igreja, em particular, desejava receber do governo a tarefa de organizar os fundos públicos destinados à primeira universidade, em troca de apoio político ao novo regime. Esta condição não foi, no entanto, alcançada graças à forte pressão dos intelectuais liberais que, tendo convivido durante o tempo do império e da velha república com um modelo de ensino que privilegiava um ensino público não confessional, de origem francesa, não aceitaram o domínio da igreja no ensino superior.

Por outro lado, com a grande expansão e predomínio que já se verificava nas instituições de ensino confessionais na primeira república, o que resultou em seu predomínio no que consistia ao ensino de nível superior particular no Brasil, estabeleceu-se uma separação bem demarcada entre o ensino público (não confessional e positivista) e o ensino particular (confessional).

Em 1933, quando começaram a ser produzidas as estatísticas educacionais, já se verificava que as instituições confessionais representavam 44% das matrículas no ensino superior e 60% no total de IES existentes.

São ainda Schwartzman, Bomey e Costa (2000) a informar que a reforma realizada por Francisco Campos definiu o formato e as esferas do ensino superior que deveriam conviver no cenário brasileiro, estabelecendo que as universidades poderiam ser oficiais (ou públicas, nas esferas federal, estadual ou municipal) ou livres (privadas) e deveriam oferecer pelo menos três cursos, entre direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras, devendo as correspondentes faculdades estar interligadas administrativamente através de uma reitoria.

Entretanto, o caráter conservador, manter-se-ia presente nesta reforma. Importava sublinhar que nesta ocasião todo o sistema de ensino superior no Brasil, se baseava ainda na figura dos catedráticos vitalícios que, em colegiado, detinham autonomia quase completa nas universidades.

Segundo acrescenta Romanelli (2012), adquire forte ênfase nestas reformas a formação de faculdades de educação, destinadas a habilitar professores para o ensino secundário (que era claramente priorizado pelo ministro), o que resultou em mais um desapontamento para os intelectuais liberais, que viram os propósitos de formar uma universidade voltada à pesquisa e à extensão, colocados novamente em um segundo plano.

A mesma autora assinala que neste período foram criadas mais três universidades que englobaram as tendências dominantes no pensamento dos intelectuais da época. Foram elas a Universidade Nacional do Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (também situada no Rio de Janeiro) e a Universidade de São Paulo. A Universidade Nacional do Rio de Janeiro representou plenamente o caráter conservador do governo Vargas e estabeleceu o modelo a ser seguido pelas demais universidades.

Apesar disso, em 1935, Anísio Teixeira (1900-1971), então investido do cargo de diretor de instrução do Distrito Federal, criou a Universidade do Distrito Federal, voltada aos conceitos dos chamados “estudos desinteressados”. Fortemente influenciada

pelas ideias liberais de Dewey (de quem Anísio era discípulo), esta universidade acabou tornando-se um centro do liberalismo anticlerical, sendo por isso, vítima de uma violenta campanha por parte da Igreja Católica. Como consequência da repressão à intentona comunista de 1935, foi finalmente fechada pelo Estado Novo, em 1939 (Romanelli, 2012).

Como assinala Soares (2002), já em 1934, como resultado dos esforços de um grupo de intelectuais paulistas haviam sido agrupadas faculdades que já existiam no estado de São Paulo, as quais, reformuladas, congregavam tendências diversas (liberais e conservadoras) em torno da causa comum de se contrapor às exigências do governo federal.

Tal situação teve como resultado a obtenção do apoio do governo do estado de São Paulo e propiciou a realização dos ideais dos intelectuais precursores da Universidade de São Paulo (USP), que queriam criar um ambiente acadêmico livre do conservadorismo do governo federal e mais favorável à realização de pesquisas científicas, dando ao mesmo tempo margem a um processo de reconquista da hegemonia política de São Paulo, então o estado mais rico do país.

Com este intuito, São Paulo criou uma universidade claramente diferente em “pensamento” dos parâmetros estabelecidos pelo governo federal. Esta universidade buscava, a partir daí, se estabelecer como um polo de excelência em pesquisa científica, ensino e extensão, tratando de agregar a seus quadros pesquisadores de diversas áreas, de diferentes origens, vindo logo a se tornar o maior (se não o único, de então) centro de pesquisa do país. Esta tendência seria mantida até hoje, apesar da ideologização marxista que nela se inseriu fortemente nos anos 60 e 70 do século XX, que a tirou de forma não institucional, mas prática, do foco central da ciência, ao direcionamento ao conteúdo e à discussão prevalentemente política (Soares, 2002).

Foi neste período que, como resultado da expansão no número de matrículas, houve um crescimento na mobilização dos estudantes, culminando na criação, em 1938, da UNE (União nacional dos estudantes), a qual, a partir daí, buscava interferir no processo de modernização do ensino superior brasileiro e no aumento da oferta de vagas no ensino público e gratuito.

Mesmo assim, o sistema de ensino superior brasileiro manteve um ritmo bastante lento de crescimento no período que compreende o governo Vargas (1930-1945). Conforme pode ser visualizado na Tabela 1-01, que incorpora também os últimos resultados do censo da educação superior (2012), no último ano daquele

período, o ensino superior contava apenas com cerca de 42.000 alunos, dos quais 48% estudando em IES privadas.

Tabela 1-01 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior Brasileiro.

Ano	Públicos		Privados		Total
	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754
2010	1.461.696	27,0	3.987.424	73,0	5.449.120
2012	1.897.376	26,9	5.140.312	73,1	7.037.688

Fonte: Durhan (2003, p.9) e Censo da Educação Superior INEP/MEC 2012.

Conforme destaca Soares (2002), após a conclusão da II Guerra Mundial, em 1945, e até à entrada dos militares no poder, em 1964, o crescimento do número de IES continuou lento, tendo sido criadas neste período 22 universidades federais e nove particulares (oito católicas e uma presbiteriana). Iniciava-se neste período a formação da atual rede de universidades federais, em atendimento às reivindicações advindas dos mais diversos estados da federação.

Estas criações davam-se geralmente através da fusão de instituições já existentes nos estados, a maioria delas particulares, fundadas pelas elites locais ou pela igreja, em busca na maioria dos casos, não do desenvolvimento social através da oferta de ensino superior, mas com o objetivo de obter prestígio político, de modo a estas propiciarem oportunidades à obtenção de cargos para apadrinhados e investimentos públicos em suas áreas de influência e em muitos casos, surgiram já com o propósito de servirem ao processo de federalização.

Este período, segundo Sampaio (2000), foi marcado igualmente pelo surgimento de uma rede de universidades católicas, iniciada pela criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, seguida também pela expansão do sistema estadual de educação superior do estado de São Paulo, além do surgimento de diversas outras IES estaduais e municipais por todo o território nacional.

Em 1961, após longo período de tramitação no congresso nacional, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), a

qual, apesar de ter estabelecido uma pequena simplificação no processo de criação de IES, seguiu, no global, o modelo de ensino superior presente até então. Deixou nomeadamente intactos elementos como a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e as universidades compostas pela simples junção de faculdades profissionais isoladas; além de manter a preocupação prevalecente pelo ensino em detrimento da pesquisa. Essa lei fortaleceu também o então Conselho Federal de Educação (CFE), dando-lhe o poder de autorizar e fiscalizar novos cursos e de estabelecer os currículos mínimos de cada curso, representando uma forte componente de centralização do ensino superior em geral. Como inovação, instituiu a participação dos estudantes em órgãos colegiados, apesar de não estabelecer sua proporção.

Foi também nesta época que eclodiu o extravasamento das ações do movimento estudantil para além dos muros das universidades, devido ao maior engajamento de estudantes em partidos e militâncias políticas de orientação marxista, desde meados dos anos 1950.

1.2.4 – Regime Militar³ (1964-1985)

Segundo assinalam Amado (2000) e Carvalho (1994 e 2011), o envolvimento dos estudantes em movimentos contrários ao imperialismo, o capitalismo e outras lutas voltadas ao desenvolvimento social e econômico do país, como a erradicação do analfabetismo, a valorização da educação e da cultura popular, incluiu de forma relevante o movimento estudantil brasileiro no bloco de apoiadores das chamadas reformas de base para a sociedade brasileira. Essas reformas foram os pilares do governo do presidente João Goulart (1961-1964) que, segundo interpretavam as correntes mais tradicionais da sociedade brasileira de então, tinha o intuito de estabelecer no Brasil uma República Sindicalista (socialista).

Este engajamento dos movimentos sindicais, movimento estudantil e partidos fundados com base na filosofia marxista, culminaram com a tentativa de institucionalizar reformas na legislação brasileira, que foram sistematicamente rejeitadas pelo congresso nacional, pois atentavam contra elementos desde então constitucionais, como a propriedade privada, a disciplina e a hierarquia nas

³ Termo apropriado a partir de sua utilização no sentido de destacar um determinado sistema de governo, e não o seu caráter, conforme menção de diversos autores, dentre eles Bueno (2003), Carvalho (1994,2010,2011 e 2012), Augusto (2001) e Pessoa (1997).

organizações militares e a própria manutenção do estado democrático de direito no Brasil (Augusto, 2001).

Tal como é referido por Augusto (2001), Carvalho (1994 e 2011), Corrêa (1964), Oliveira (1976) e Ustra (2007), os objetivos destas reformas foram amplamente rejeitados pelos congressistas, assim como pela maior parte da sociedade brasileira. Esta, em resposta, realizou uma das maiores manifestações públicas ocorridas até hoje no Brasil, a chamada “*Marcha da Família por Deus em Defesa da Liberdade*”, que, em conjunção com o congresso, a igreja (Católica e Protestante), Ordem dos Advogados do Brasil, Associação Brasileira de Imprensa e diversos outros atores da sociedade civil organizada (como redes privadas de comunicação e empresários), resultaram em 31 de Março de 1964, na chamada contrarrevolução de 1964, onde os militares impediram o golpe institucional que enquadraria a república brasileira no regime socialista.

De acordo com os mesmos autores, após a declaração da vacância da presidência da república pelo Congresso Nacional e a posterior eleição por ampla maioria (também pelo colégio eleitoral do congresso nacional), foi eleito presidente da república o General cearense Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967), para ocupar a vaga deixada por João Goulart.

Em concordância com as interpretações de Carvalho (1994 e 2011), entendemos que no momento que se sucedeu a esta ação foi cometido um erro que produziu graves consequências para o Brasil, pois os militares que foram assertivos e empregaram o poder constitucional que detinham em defesa da pátria contra o estabelecimento do socialismo (pelas quebras constitucionais que se pretendia realizar para tornar a pretensão um fato), mantiveram-se no poder por muito mais do que os seis meses que (creio) deveriam permanecer, até à convocação de novas eleições para a presidência da república e ficaram pelos próximos 20 anos seguintes no poder.

Apesar deste grave erro, muito provavelmente fomentado pela influência americana junto aos militares (Corrêa, 1964; Phylis, 1977), uma relativa normalidade institucional prevaleceu no país durante os quatro anos subsequentes, mantendo-se a liberdade de imprensa, as manifestações políticas e a preparação do país para o processo de desenvolvimento a ser desencadeado posteriormente pelos militares, havendo, no entanto, a atuação clandestina dos movimentos marxistas durante este período, buscando outras formas de implementação das doutrinas comunistas no país, que chegaram às raias da revolução armada, seguindo o modelo adotado em Cuba (Augusto, 2001).

Segundo assinalam Resende (2010) e Ustra (2007), em 1968 iniciaram-se, de forma efetiva, atentados terroristas promovidos pelos movimentos de esquerda (nos quais muitos estudantes e acadêmicos estavam inseridos), como a colocação de bombas na embaixada americana de São Paulo e no aeroporto dos Guararapes em Recife, dando vazão aos movimentos repressivos do governo militar (Carvalho, 1998b; Miranda e Tibúrcio, 1999; Moraes e Silva, 2005; Pessoa, 1997).

Nesta mesma ocasião, de acordo com Giglio e Nogueira (2008), o governo militar iniciou no Brasil diversos movimentos que tinham como objetivo a modernização da sociedade por meio da estabilização da ordem social através do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), que envolvia processos de industrialização, infraestruturação e integração nacional, os quais incluíram também reformas no ensino superior.

Neste período, o movimento estudantil (francamente envolvido em ações revolucionárias de vários tipos), logrou influenciar as fases seguintes do desenvolvimento da educação superior brasileira, mas em sentido contrário à maioria dos ideais marxistas que tão apaixonadamente defendiam, pois na mesma época deste acirramento nas ações armadas contra o governo militar, foram tomadas medidas que interferiram na própria organização do ensino superior.

Inicialmente as IES passaram a sofrer ingerência direta do governo, que afastou professores e alunos considerados subversivos à ordem estabelecida (geralmente ligados direta ou indiretamente a ações revolucionárias), e proibiu a realização de ações políticas dos órgãos do movimento estudantil.

Somente em 1968, quatro anos após o início do regime militar, as reformas chegaram efetivamente à área da educação, através da promulgação da Lei 5.540/68 (a lei da reforma no ensino superior), que tinha como objetivo inicial a modernização das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), mas que resultou em uma modernização geral no sistema, uma vez que as demais instituições dos sistemas estaduais e privados de ensino superior também dependiam de subsídios e da interferência do MEC.

Esta Lei estabeleceu alterações significativas na organização do sistema, as quais vinham sendo pleiteadas há muito tempo pelos intelectuais e pelo próprio movimento estudantil que ansiava pela modernização. Entre elas destacava-se a indissociabilidade das atividades de ensino, da pesquisa e da extensão; a extinção das cátedras, substituídas pelos departamentos; o estabelecimento do regime de tempo integral para os docentes,

valorizando sua titulação e produção científica; o estabelecimento do sistema de créditos, que eliminou a organização curricular com base em turmas fechadas; o estabelecimento dos ciclos básicos nos cursos de graduação, anteriores à parte de formação profissional dos cursos; e a garantia da representação docente e discente nos órgãos colegiados das universidades.

No mesmo período foram fortalecidos órgãos como a CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) de incentivo à pesquisa e à capacitação profissional, através da criação de um programa modular de formação em nível de pós-graduação e a realização de pesquisa científica.

Perante esta nova realidade, a partir deste período, por conta do aumento na demanda por vagas nos cursos superiores, como resultado do período conhecido na história do Brasil como “O milagre econômico”, os militares promoveram um amplo desenvolvimento da economia do país (com crescimento médio do PIB entre 10 e 15% anuais no período), que beneficiou diretamente a classe média, que enriquecida, aumentou seus hábitos de consumo e passou a demandar mais acesso ao ensino superior.

Verificou-se, assim, um novo ciclo de expansão no número de IES para atender a esta demanda. Esse ciclo, foi sobretudo impulsionado, pela iniciativa privada que criou inúmeras faculdades isoladas nas áreas em que havia mais demanda, inicialmente nas regiões sudeste e sul e depois se expandindo para o centro-oeste, nordeste e finalmente na região norte. Como resultados deste novo ciclo de expansão, em 1981 existiam já 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos, sendo que no mesmo ano poderiam ser encontradas mais de 800 IES (essencialmente faculdades isoladas) em atuação.

O ensino em nível de pós-graduação passou a ser concentrado nas universidades federais e estaduais, tendo ocorrido em 1972 o primeiro movimento da CAPES no sentido de avaliar, aprovar e reconhecer tais cursos, ao mesmo tempo em que se estabeleceu um amplo programa de bolsas de estudo, para incentivar a titulação e a pesquisa no país.

No período de regime militar no Brasil, diferentemente do que aconteceu nos demais países sul-americanos com regimes similares e contemporâneos, houve, desse modo, um grande incentivo ao ensino superior, tendo sido o nível de ensino com maiores taxas de crescimento no período (Santos e Cerqueira 2009).

1.2.5 – Redemocratização (1985-1994)

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o marco que definiu o final do período do regime militar e a consolidação da redemocratização da política brasileira. Dentre diversos dispositivos que favoreciam, em tese, a condição do cidadão brasileiro através desta carta magna, estavam contidos importantes princípios de garantia e acesso à educação.

No conjunto de inovações da Constituição Federal, estava a obrigatoriedade de aplicação de 18% da receita anual da União para fins de manutenção e desenvolvimento do ensino, número que é até hoje teórico. No orçamento da república de 2013, por exemplo, esta rubrica foi orçada em apenas 7,93% (79,2 bilhões de reais) da receita da união, existindo plano de só em 2020 chegarmos a um orçamento percentual de 10% da receita da União destinada à educação.

Prosseguindo a tendência de crescimento verificada na década de 70, do século passado, o ensino superior brasileiro continuou em um nível gradual e contínuo de desenvolvimento, muito baseado na rede privada de IES, ainda por reflexo do “milagre brasileiro” que promoveu a “fertilização” do terreno em que o número de IES se multiplicava no país.

Foi nesta época em que definitivamente se consolidou a superação do número de IES e matrículas do sistema particular de ensino, frente ao conjunto de todas as IES públicas do país (Soares, 2002). Vale ressaltar que, devido ao tardio desenvolvimento do ensino superior brasileiro, mesmo no pico de seu desenvolvimento durante o regime militar, apenas 12% da população da faixa etária de 20-24 anos esteve matriculada em cursos superiores, percentual que se agravou após a saída dos militares do poder em 1985, devido à grave crise econômica que se seguiu durante o governo de transição, aonde este índice chegou a atingir em uma fase inicial apenas 10% e, posteriormente, nos últimos anos do século XX, apenas 7%.

Segundo Durhan (2003), foi também neste período que viria a acontecer, a partir da rede particular de ensino superior, a proliferação de cursos de nível superior, em horários noturnos, em busca de atender aos alunos que enquanto trabalhadores demandavam a educação superior neste horário. Vale a pena acentuar, que já no início da fase de estagnação do ensino superior resultante da crise econômica entre os anos 80 e 90 do século XX, a chamada “década perdida”, 76,5% das matrículas no setor privado de ensino superior, ocorriam neste período noturno (Fatureto, 2009).

Conforme destaca ainda Durhan (2003), foi, ao contrário, perceptível nas universidades públicas, em que o discurso sempre se voltava à democratização do ensino e ao compromisso com as classes populares, que houve “uma forte resistência” ao estabelecimento de cursos noturnos, exceção somente da Universidade de São Paulo (USP) que também havia sido pioneira nesta modalidade ao iniciar sua oferta de cursos noturnos já em 1956, mantendo-a desde bem antes deste aumento pela procura maior em direção ao curso noturno.

Seja como for, as demais IES públicas mantiveram um nível lento de desenvolvimento nesta oferta, atingindo somente em 1999 o percentual de 24,1 % de seus alunos matriculados neste horário, principalmente devido a resistências do corpo docente em atuar no horário diferente do tradicional.

1.2.6 – O Estado Avaliativo (1995-2014)

Concluído o atendimento à demanda reprimida pelos cursos de ensino superior, que eclodiu com a universalização do acesso ao nível secundário de ensino, a partir do início dos anos 70 do século passado, a oferta de vagas no sistema particular de ensino passou a superar a busca por vagas, resultando em sobras nas vagas em um primeiro instante que se prolongou até o início dos anos 90, quando então se manteve a oferta quase nivelada com a procura por vagas e só em 2001 esta relação foi superada em direção a uma oferta maior do que a procura por vagas.

Neste período houve, entre 1988 e 2001, um acirramento na competição por alunos entre as IES particulares, momento em que se passou a valorizar de forma significativa o status de universidade, entre as IES particulares, devido às diversas vantagens em termos de autonomia e, portanto, operacionalidade que estas detêm, diante das faculdades isoladas.

Compreende-se assim que tenha havido nesta fase um número elevado de IES particulares que se fundiram para formar centros universitários e universidades particulares que, tendo autonomia na criação de cursos e na oferta de cursos fora de sua sede original, ganhavam vantagens competitivas importantes na disputa pelo mercado.

Neste contexto, foi promulgada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), em atendimento a dispositivos contidos na Nova Constituição da República promulgada em 1988, ao fim do regime militar.

Houve, entretanto, importantes eventos políticos a pautar este período, com destaque para a eleição presidencial de 1994 que marcou a consolidação do regime democrático no Brasil, na qual foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), um dos muitos intelectuais que foram retirados das universidades nos momentos iniciais do regime militar e que por consequência buscou o exílio no Chile e na França. Posteriormente reeleito, manteve-se no poder por oito anos, sendo sucedido por Luís Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT) que se mantendo também por dois mandatos no poder, logrou êxito em eleger sua herdeira política, a atual presidente da república Dilma Rousseff, que tem mandado até 2014 e que enquanto membro do movimento estudantil no final dos 60 do século passado, envolveu-se diretamente na luta armada contra o regime militar.

Considerando esta realidade eleitoral, o Brasil encontra-se sob a direção de políticos socialistas já por quase 20 anos. Neste período, significativas mudanças na política do país foram observadas, com reflexos diretos também na educação superior.

Segundo Cunha (2001), foi no período do governo de FHC que foi adotada uma política de mensuração dos resultados do ensino superior (não direcionada diretamente para a avaliação do desenvolvimento conforme será destacado a seguir), sendo de destacar a promulgação de uma série de leis que tinham como objetivo regular os processos de avaliação institucional interna e externa das IES, de processos de autorização de novos cursos e de reconhecimento ou renovação de cursos já estabelecidos há mais tempo.

Surge, em consequência, o designado “Estado Avaliativo”, que marca, segundo Morosini (2000), uma clara orientação pela busca de qualidade/eficiência em educação (dentre diversos outros setores), estabelecendo um sistema nacional de mensuração dos resultados através de indicadores.

Nesta época, o governo passou a utilizar e ressaltar de forma mais contundente os índices oficiais, alguns já previamente existentes e outros novos, como forma de demonstrar à sociedade suas ações em diversos campos de atuação, dentre eles a educação.

Foi, portanto, reforçada a partir de então, junto à comunidade das IES brasileiras, uma maior valorização destes índices, ao mesmo tempo em que se regulavam de forma mais austera as avaliações e o próprio funcionamento das IES (em um primeiro momento). Estes índices foram progressivamente se tornando “retratos” do

nível de eficiência em que as instituições avaliadas operavam o que acabou tornando-os um importante elemento para o marketing das IES particulares na busca por conquistar seus alunos no mercado e de eficácia das públicas, que por sua vez visam mais verbas.

Como parte desta política, foi criado o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) que foi composto de um conjunto de avaliações institucionais e dos alunos.

Neste sistema, foi estabelecido um exame para mensurar o desempenho dos alunos, visando avaliar os que estavam nos dois extremos (ingressantes e concludentes) da trajetória dos cursos alvo da avaliação, a fim de “apurar” a eficiência das IES na formação de seus alunos. Foi estabelecido para o efeito o ENADE (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes). Este exame consiste da avaliação de alunos de cursos e áreas diferentes a cada ano, e foi iniciado pelos maiores cursos em número de alunos (direito, administração e engenharia), e tem funcionado de forma que cada área do conhecimento seja avaliada a cada três anos. A classificação nele obtida não interfere na nota final dos alunos, nem é pré-requisito para a sua graduação. O exame dá origem ao IDD (Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado).

Os principais índices que compõem o SINAES então implementados e em uso até à presente data são os seguintes:

- O **CPC** (Conceito Preliminar de Curso) é um índice formado por uma conjunção de indicadores obtidos pelo curso de determinada IES. Considera três dimensões (a consistência político-pedagógica da IES e do PDI do Curso, o corpo docente e a estrutura física da IES), contemplando entre outras coisas a nota obtida no ENADE, o consequente IDD daquele curso específico e as chamadas variáveis de insumo, que foram observadas nas avaliações institucionais, como a composição, titulação e regime de trabalho do corpo docente, a infraestrutura disponível para o curso e seu respectivo plano de desenvolvimento, bem como as variáveis socioeconômicas dos alunos (também captadas através do ENADE) e os dados do Censo da Educação Superior, que anualmente cada IES deve preencher e que incluem indicadores de suas avaliações institucionais internas, consideradas no que se refere àquele curso específico.
- O **IGC** (Índice Geral de Cursos) é um dos principais indicadores da qualidade das IES; apresenta um conceito que engloba a totalidade da IES em três dimensões principais para aquele período específico. Em sua formulação entra o

somatório de todas as avaliações às quais aquela instituição passou em determinado período, se ela autorizou um novo curso, se reconheceu outro e se renovou o reconhecimento de um terceiro em um mesmo período, o CPC (Conceito Preliminar de Cursos), que representa as notas individuais de cada curso, é considerado na escala que aquela IES obtém no IGC, classificando-as respectivamente dentro de uma escala contínua que vai de 0 a 500 e em faixas que vão de 1 a 5;

- O **IGC-C** (Índice Geral de Cursos Contínuo) é o índice que agrupa os resultados do IGC das IES ao longo dos anos e demarca o nível da avaliação ao longo do tempo;
- O **CI** (Conceito Institucional) é, por sua vez, a conjunção dos demais índices, tendo por objetivo classificar a situação geral da instituição; é alterado periodicamente observando a correlação entre o IGC-C e o Censo da Educação Superior.
- O **IQCD** (Índice de Qualificação do Corpo Docente) considera a titulação e a produção científica dos docentes de determinada IES. Basicamente, mensura a média formada pelo somatório de pontos dos professores daquela instituição, atribuindo para cada grau acadêmico um número de pontos específicos, de modo a valorizar os de doutores e mestres.

A avaliação dos programas de pós-graduação (mestrados e doutorados) é realizada anual e trienalmente em todos os cursos pela CAPES, que os classifica individualmente, em uma escala que vai de 1 a 7. Também estas avaliações têm correlação indireta com a formulação do CI de cada IES.

Ainda de acordo com Cunha (2004), foi também no período aqui em análise que o governo alterou o modelo de acesso ao ensino superior, que vigorava desde 1911, ao oferecer, em 1998, como alternativa para a admissão o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta avaliação se tornou a forma quase generalizada de acesso às vagas do sistema público de ensino superior.

O modelo adotado pelos governos FHC para o crescimento no número de vagas do ensino superior como um todo, alinhou-se com suas atitudes neoliberais, que preconizavam a existência de um estado mínimo.

Nesse sentido, foram fortemente flexibilizadas as exigências para a autorização de novas IES particulares no nível prático da atuação do INEP/MEC, em choque direto

com o inicial movimento de austeridade implementado nas leis de regulação do processo de avaliação institucional. A maior preocupação neste período parecia assim estar muito menos focada, na promoção do aperfeiçoamento e modernização do ensino superior brasileiro, e na qualidade do que este nível de ensino oferecia à população e mais, ou até preferencialmente, na gênese de novas formas de melhorar os índices, sem maiores investimentos federais para este fim, simplesmente terceirizando a criação de novas vagas para o sistema pela facilitação na implantação de IES particulares, para atenderem a demanda sempre crescente por vagas do ensino superior.

Como forma de compensar o empresariado, que atendeu a esta oportunidade mercadológica, o governo fortaleceu os programas públicos de financiamento estudantil, como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), onde alunos das IES particulares poderiam ter o custo de seu curso financiado pelo governo, para pagamento com determinado prazo de carência posterior a sua formatura.

Como corolário de toda a política implementada pelo governo FHC de mensurar resultados e concentrar o investimento educacional nos níveis fundamental e médio (inclusive estabelecendo avaliações de nível nacional para a formulação de índices no ensino fundamental), houve, no final do seu período, uma verdadeira explosão no número de matrículas, derivada também do incentivo dado para a abertura de novas IES particulares surgidas nesta fase. O governo aproveitou também a oportunidade para apresentar crescimentos jamais antes observados no número de matrículas, apresentando, em 2001, um crescimento da ordem de 115%, basicamente concentrado no sistema privado de ensino superior, ao mesmo tempo em que o sistema público também cresceu, mas em taxas bem menores na ordem de 36% (ver Tabelas 1-01 e 1-02).

Tabela 1-02 – Evolução do Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (1970-2012)

Ano	Universidades		Faculdades		Centros Universitários		Total
	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	Públicas	Privadas	
1970	32	15	-	-	-	-	639
1975	37	20	-	-	-	-	860
1980	45	20	155	653	-	-	882
1985	48	20	185	606	-	-	859
1990	55	49	167	656	-	-	918
1995	68	59	150	574	-	-	851
2000	71	85	134	870	1	49	901
2012	108	85	186*	1898	10	129	2416

Fonte: Durhan (2003, p.19) e Censo da Educação Superior INEP/MEC 2012.

* Inclui os 40 CEFET's

Também nesta conjuntura começaram a ser notados os efeitos das políticas de incentivo à qualificação, à pesquisa científica e aos dispositivos da LDB na rotina diária das IES, quando o número de docentes com titulação de mestres e doutores começou a se tornar mais expressivo, principalmente nas IES do sistema público de ensino.

Após o término, em 2002, dos mandados de FHC, e a entrada no poder do Partido dos Trabalhadores, através de Luís Inácio da Silva, em 2003, uma grande expectativa por parte da população no sentido de se verificarem melhorias sociais no país, decorrentes de uma política de um governo de perfil popular democrático (Durhan, 2003).

Uma das primeiras providências do governo Lula para a área de educação superior foi veiculada através um decreto (numeração não identificada), datado de 20 de outubro de 2003, que estabeleceu uma comissão destinada a avaliar a condição deste segmento educacional, que orientava também a apresentar:

medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho. (Brasil. 2003)

Como assinala Durhan (2003), imediatamente após a publicação deste decreto, o mesmo foi imediatamente alvo de fortes críticas, provenientes das universidades federais, em particular das associações de docentes, as quais seguiam no sentido de considerar que, no seu conjunto, o decreto demonstrava conter em seu bojo mais uma tentativa de desobrigar o Estado de suas obrigações para com a educação, enquanto bem público.

Numa outra perspectiva, Santos e Cerqueira (2009) sublinham que, com o ato normativo em referência, ficava clara desde então a intenção do novo governo de realizar uma nova reforma no ensino superior brasileiro, visando, em particular, incrementar a presença de alunos na faixa etária de 20-24 anos. A taxa de matrícula destes alunos mantinha-se na casa dos 12%, colocando o Brasil em grave defasagem, mesmo em relação a seus vizinhos mais próximos, como a Argentina (40%), Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%).

Os mesmos autores destacam que o grupo de trabalho criado por meio do decreto mencionado anteriormente, identificou a necessidade de incluir no PNE (Plano Nacional de Educação) a criação de 2,4 milhões de vagas no sistema público de ensino

superior, de modo a atender à meta de ter 40% das matrículas nesse nível de ensino no sistema público de ensino.

Através de diversos pacotes legislativos, o governo então buscou então aprovar uma série de reformas na universidade, em geral sem sucesso, mas obtendo nesta fase a aprovação de leis. Entre outras, foram instituídas as políticas de cotas, que reservavam vagas no sistema público de ensino para alunos egressos do ensino médio cursado em escolas públicas e as chamadas cotas raciais, que também reservavam vagas para negros e índios.

Foi ainda criado, através de medida provisória o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que, em complemento ao FIES, visava disponibilizar a parte mais carente da população, acesso às vagas do sistema particular de ensino, promovendo inicialmente vantagens a estas IES relativas à minoração de pagamentos de impostos em troca de vagas e posterior financiamento dos estudos destes alunos para as IES a fundo perdido.

Deste modo, o governo Lula promoveu um número considerável de novas universidades, formou um subsistema de universidades federais, com base na antiga rede federal de escolas técnicas, formando os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em busca de atender à meta de ter um maior percentual de matrículas no sistema público de ensino.

Não houve, contudo, sucesso pleno na implantação desta política, uma vez que a rede particular neste mesmo período também crescia e se aperfeiçoava, transformando-se e setorizando-se para o atendimento de ramos especializados de mercado, evoluindo em suas instituições para outros graus de autonomia dentro das especificidades do sistema, formando redes nacionais de educação superior, compostas de diversas instituições que, por vezes, abrangiam grande parte do território nacional e acolhiam a entrada de grandes redes mundiais de educação superior no país (como as redes DeVry, Kroton e Laureate).

Estas redes multinacionais entraram no Brasil, através da aquisição de IES já existentes, resultando em um novo movimento em direção à profissionalização dos processos administrativos e organizacionais das IES particulares que adquiriram e promovendo, além de uma evolução na qualidade geral das mesmas, influências nas políticas implantadas. Isso desembocava na melhoria da qualidade dos cursos (por exemplo, com a adoção de uma formação mais calcada na prática e na efetiva experiência dos docentes), impactando diretamente a formação dos seus alunos, uma

vez que os conceitos de qualidade, aprendizagem e filosofias educacionais institucionais, foram amplamente adotados como objetivos institucionais estratégicos destas redes.

Neste cenário, elementos institucionais e comerciais se tornavam juntamente com o índice de empregabilidade de ex-alunos, os principais elementos no marketing para recrutamento de novos alunos para estas IES, levando a qualidade do que se produzia nas IES do nível predominantemente teórico a uma consideração absolutamente prática.

Assim, desde o seu surgimento em 1808 até ao seu momento atual, o ensino superior brasileiro tem se desenvolvido em velocidades diferentes ao longo do tempo, mas sempre apresentou movimentos que indicaram seu desenvolvimento, quer em qualidade em alguns momentos, quer em números gerais de instituições e de matrículas em outros, independente de qual viés (seja ele qualitativo ou numérico) está se processado nos momentos isolados, é perceptível o desenvolvimento do sistema, quando consideramos a amplitude temporal em que se desenvolveu.

Para demarcar este grande contraste histórico e operacional do ensino superior, destacamos com base nos últimos dados disponibilizados pelo INEP, a existência em 2012 no Brasil de um total de 2.416 IES e de mais de sete milhões de matrículas.

1.3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A Constituição Federal (CF 1988) dispõe que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família” e que “o ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público.” (art. 206, incisos I a IV).

Segundo a CF/88 e a LDB (Lei 9394/96), coexistem no Brasil diversos sistemas de ensino. Cada município, estado e a União podem formar seu próprio sistema de ensino independente, o que, em tese, poderia resultar na convivência de nada menos do que 5598 sistemas (5570 de municípios, mais 27 dos estados e o da união). Porém, a necessidade de gerir todos os sistemas criados e a operacionalidade da educação no país fez com que existam na prática apenas o sistema federal e mais 26 sistemas estaduais de ensino (nos quais se inserem os sistemas municipais, quando existentes), coexistem,

apesar de independentes, devem interagir e cooperar entre si. Cada uma das três esferas de poder no Brasil é responsável por determinadas atividades e níveis de educação.

A esfera federal é, portanto, responsável por administrar as instituições componentes do sistema federal de ensino, além de exercer uma função redistributiva e supletiva, de forma a garantir uma distribuição equânime de oportunidades de ensino em todo país, bem como a garantia de índices mínimos de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos estados e municípios.

Aos governos estaduais, municipais e do distrito federal cabe, segundo a LDB, a atuação nos ensinos fundamental e médio. Esta divisão tem evoluído na prática para a atuação da esfera estadual ao nível do ensino médio e das Prefeituras ao nível do ensino fundamental e infantil. Estas esferas de governo atuam também de forma subsidiária no ensino superior, através das universidades e faculdades estaduais e municipais, que compõem os sistemas estaduais de ensino.

Deste modo, com base nos dispositivos constitucionais, consolidados através da referida legislação, o sistema de ensino brasileiro divide-se em diversos níveis de escolaridade e ensino, conforme se pode verificar abaixo na Figura 1-01.

1.3.1 – Níveis de Educação no Sistema Brasileiro

Existem assim no Brasil vários níveis de ensino, que englobam diversas fases na formação dos alunos, as quais são, sucessivamente, as seguintes: ensino infantil, ensino fundamental (dividido em duas fases), ensino médio ao ensino superior, o qual, por sua vez, se divide entre o ensino no nível de graduação e ensino de pós-graduação.

O aluno ingressa no sistema no ensino infantil (EI), que compreende o antigo ensino pré-primário, prosseguindo, do Ensino Fundamental I (EF-1), que se estende do 1º (alfabetização) ao 5º ano da formação (antigo ensino primário), no Ensino Fundamental-II (EF-2), que abrange o período formativo do 6º ao 9º Ano da formação e que corresponde ao antigo ensino ginásial.

Ao término deste nível de ensino, o aluno atende ao ensino médio que, em sua modalidade normal, corresponde a mais três anos de formação, mas que pode ser aumentado em mais um ou até dois anos se o aluno fizer opção e lograr obter uma vaga nas escolas que oferecem formação técnica, seja ela concomitante ou não ao ensino médio regular. Estes níveis em conjunto compreendem os 12 anos considerados como a

formação fundamental ou básica, para o cidadão brasileiro, segundo a LDB (Lei 9394/96).

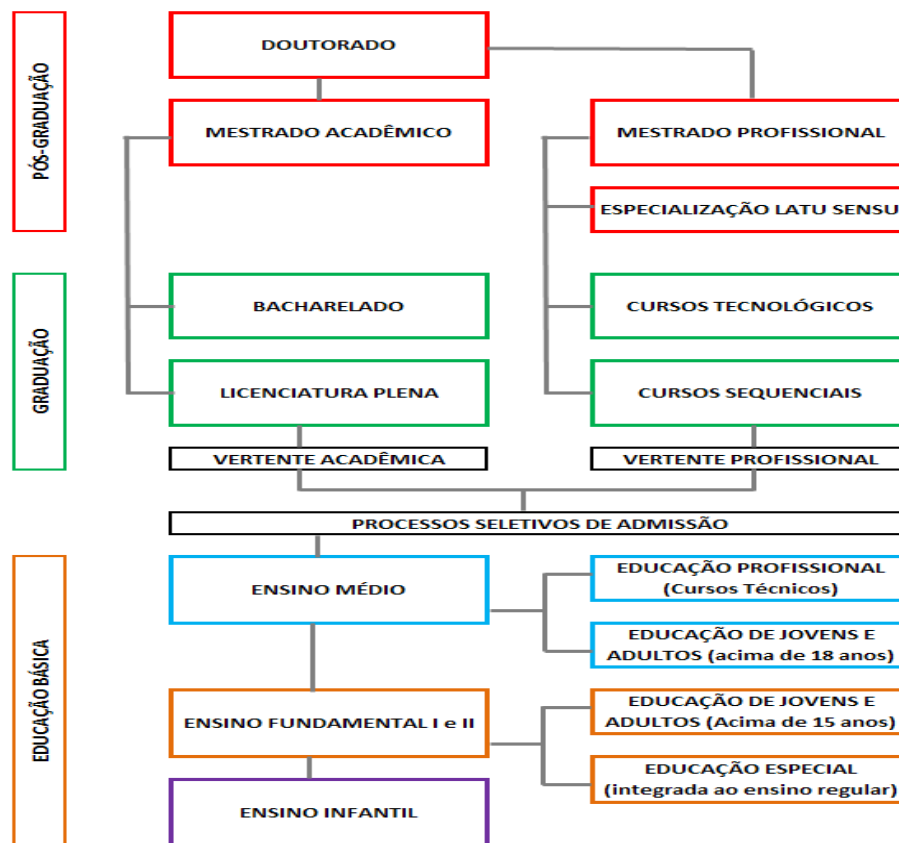


Figura 1-01 – Organização e Estrutura da Educação Brasileira

Existem também modalidades coexistindo com o sistema normal de ensino, que visam atender demandas específicas dos alunos. É o caso da *educação de jovens e adultos* (EJA), que busca prestar formação supletiva a alunos fora da faixa etária dos níveis fundamental e médio, a *educação tecnológica*, que formam técnicos em áreas diversas, através dos cursos técnicos concomitantes (ofertados juntamente com a formação curricular normal) e subsequentes (ofertados em separado ou após a conclusão do ensino médio regular) e a *educação especial*, que visa contemplar alunos com necessidades especiais (superdotados e portadores de deficiência).

O ensino superior abrange o ensino em nível de graduação e de pós-graduação. Na graduação coexistem diversas modalidades e formatos na organização da oferta deste nível de ensino, que vão depender da área de formação escolhida, que variam em duração, formato, conteúdo e enfoque formativo.

1.3.2 – Organização Acadêmica

A organização Acadêmica brasileira é regulada em sua essência pela LDB, complementada pelos Decretos 2.406/97 e 3.860/01 e pela vasta gama de pareceres e resoluções emanadas da Câmara de Educação Superior e Profissional do Conselho Nacional de Educação e pelas Portarias Ministeriais do Ministério da Educação.

Nos termos dos diplomas legais referenciados, e no que concerne aos tipos de IES, foram criados no *plano vertical do sistema* (categorias de instituições) mais dois tipos de instituições, além dos já existentes: as universidades especializadas e os centros universitários; no *plano horizontal* (tipos específicos de cursos), foram acrescentados no nível de graduação os Cursos Sequenciais e na pós-graduação os Mestrados Profissionalizantes, além da regulamentação da modalidade de Educação a Distância (EaD).

Neste sentido, conforme se pode visualizar na Figura 1-02, existem em termos institucionais no Ensino Superior Brasileiro três níveis (verticais): as universidades, os centros universitários e as instituições não universitárias (faculdades e institutos de educação superior).

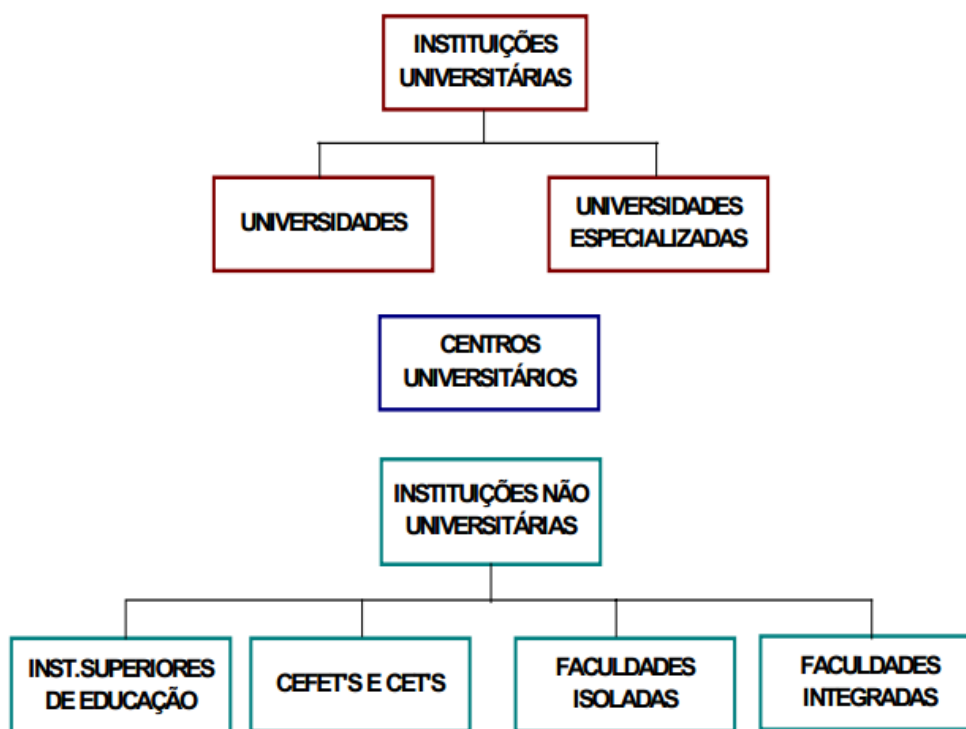


Figura 1-02 – Educação Superior: Organização Acadêmica. Fonte: Soares (2002, p. 42)

Deste modo, podemos conceituar os diversos tipos de instituição com base na legislação da seguinte forma:

1. **Universidades** - são IES pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e por terem obrigatoriamente em seu quadro docente, 1/3 de professores que detenham a titulação de mestres e doutores e 1/3 de professores em regime de trabalho integral (art. 52 da Lei 9.394/96). As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial. Nos termos da legislação em vigor, lhe é conferida autonomia, dentro e fora de sua sede original, para criar, organizar ou extinguir cursos e programas de educação superior de todos os níveis; fixar os currículos de seus cursos e programas, aumentar ou diminuir o número de vagas de acordo com sua capacidade; contratar e dispensar professores; estabelecer planos de carreira docente; elaborar e formar seus estatutos e regimentos, estabelecer programas de pesquisa científica, produções artísticas e atividades de extensão; celebrar contratos com entidades jurídicas, administrar receitas públicas e privadas; e receber doações e heranças (CF/88 art. 207 e 212).
2. **Universidades especializadas** – São IES que detêm as mesmas características das universidades no que concerne a suas atividades e autonomia, mas que se diferenciam destas por concentrarem suas atividades de ensino e pesquisa em uma determinada área do saber, de modo a estabelecer uma composição do corpo docente e na aplicação de suas atividades de forma a especializá-la nesta área e, portanto são credenciadas de acordo com um dispositivo específico da legislação (art. 11 do decreto 3.860/01).
Vale ressaltar que existem nesta classificação universidades estaduais e municipais, que não se subordinam ao sistema federal de ensino, mas que por conta da colaboração entre os sistemas preconizada pela legislação, prestam informações aos órgãos reguladores centrais, apesar de não serem subordinadas diretamente a eles e sim aos seus respectivos CEE (Conselhos Estaduais de Educação).

3. **Centros Universitários** – É um tipo novo de IES, surgida através do Decreto 3.860/01, que se caracteriza pela oferta de ensino pluridisciplinar no nível de graduação. Detém autonomia para gerir suas organizações e atividades semelhantes às concedidas às universidades e universidades especializadas, com a limitação de utilizar esta autonomia exclusivamente em sua sede, diferenciando-se também das universidades por não terem obrigação de ofertar cursos e programas no nível de pós-graduação, nem realizarem pesquisa científica e extensão.
4. **Instituições Não Universitárias** – São IES que atuam geralmente focadas exclusivamente no ensino de áreas específicas do conhecimento ou de formação profissional, não detêm autonomia para a criação de novos cursos, modificação no número de vagas a serem ofertadas e atuam exclusivamente em uma sede determinada. Para obterem autorização de funcionamento e para operacionalizarem seus cursos, devem demandar autorização ao órgão regulador do sistema federal de ensino (INEP). Neste tipo de instituição, enquadram-se quatro outras subcategorias, a saber:
 1. **Faculdades Integradas** – São IES que apresentam em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), atuação em mais de uma área do conhecimento, pautados em um único estatuto e regimento jurídico, possuindo conselhos superiores e direções acadêmicas e administrativas. Não são necessariamente pluridisciplinares e não têm obrigação de oferecer cursos no nível de pós-graduação. Compreendem a maioria das faculdades particulares em atividade no país, por questões de ordem mercadológica, possibilitando o oferecimento de uma variedade maior de cursos para facilitar a captação de seus alunos.
 2. **Faculdades Isoladas** – São IES com características semelhantes às das Faculdades integradas, que atuam em uma única área do conhecimento. Devido a questões mercadológicas são em geral menos frequentes e apresentam uma especificidade que as justifica perante uma determinada camada da população. Em geral são associadas às áreas de formação

teológica e religiosa ou algumas instituições tradicionais ou filantrópicas que se mantiveram como parte do sistema público de ensino.

3. **Institutos de Educação** – São IES que funcionam como unidades acadêmicas de outra IES já credenciada, atuam de forma exclusiva na formação de pessoal da área de educação, formando licenciados plenos ou cursos correlatos (como pedagogia).
4. **CEFET e CET** – São IES componentes do sistema público federal de ensino superior, criadas a partir de 1997 com base na rede de Escolas Técnicas Federais (ETF), que existiam em quase todos os estados do país e deram origem aos Centros e Institutos Federais de Educação Tecnológica (CEFET/IFET), apesar de serem instituições não universitárias, não se restringiram ao ensino no nível de graduação e oferecem em sua maioria cursos no nível de pós-graduação, submetendo-os a avaliação e autorização do INEP para ofertar tais cursos. Têm características eminentemente voltadas para a formação profissional e estão disseminadas por todo o território nacional. Já os CET (Centros de Educação Tecnológica) foram criados pelo governo para suprir as demandas por profissionais das áreas técnicas do mercado, caracterizam-se, portanto pelo mesmo tipo de oferta dos CEFET's, porém restringindo seus cursos ao nível de graduação.

1.3.3 – Ofertas de Curso, Formação e Titulação.

Tal como é assinalado por Durhan (2003), existem no Brasil três tipos de cursos e programas, em oferta no nível superior brasileiro, os *cursos de graduação, pós-graduação e de extensão*, que já existiam na legislação anterior à LDB de 1996. Esta lei veio acrescentar mais duas categorias de cursos em dois níveis diferentes de ensino, um na graduação, os *cursos sequenciais* por área do saber e no nível de pós-graduação os *mestrados profissionalizantes*.

Os cursos regulares conferem *diplomas* de bacharel, licenciado pleno ou tecnólogo (no nível de graduação) e de mestre e doutor (no nível de pós-graduação); os cursos de especialização, educação continuada e sequencial de complementação de estudos ou de formação específica, oferecem simplesmente *certificados*.

Conforme se pode visualizar na Figura 1-03, as características dos diversos níveis e programas de formação superior podem ser assim descritas:

1. **Cursos de Extensão** – São oferecidos à comunidade em geral, sejam estes interessados graduados ou não. Em geral, consistem em formações complementares da formação profissional original, ofertada no curso de graduação, e são destinados a prover conhecimentos detalhados sobre determinadas técnicas, procedimentos, ferramentas ou conhecimentos.

Aos que os concluem são oferecidos certificados e em alguns casos é dada a oportunidade (pelas IES que os promovem) de, ao se participar de uma série de cursos de extensão e posteriormente promover a junção de alguns deles, para oferecer um certificado de especialista numa determinada área do conhecimento. Este método é em geral usado por alunos que pretendem adiantar seus estudos de pós-graduação e já os iniciam através da extensão enquanto cursam a graduação, quando a seu término passam a atender ao requisito de possuírem a graduação para ter o grau de especialista;

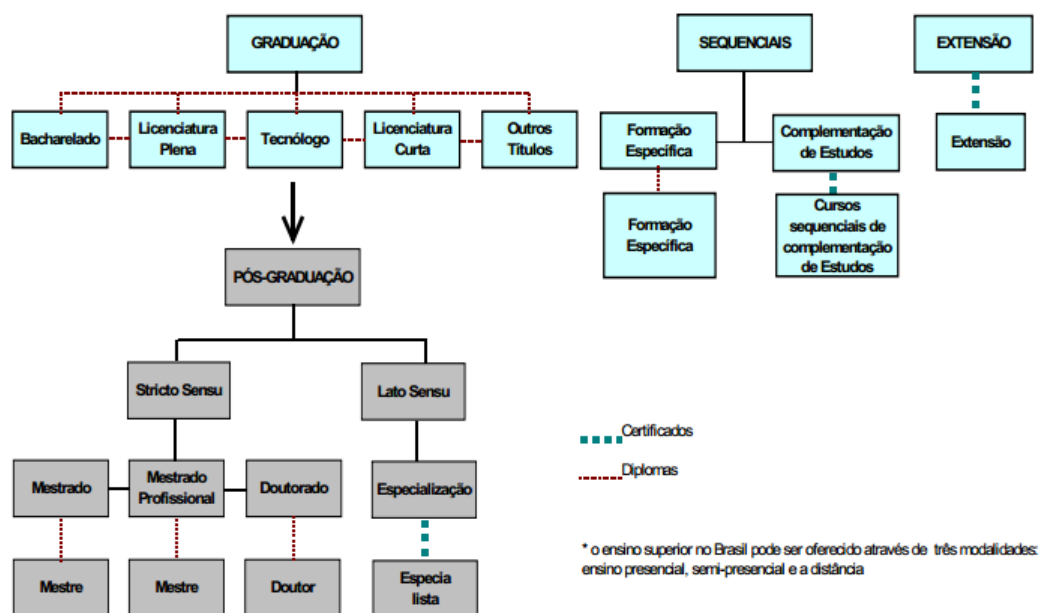


Figura 1-03 – Educação Superior: Cursos e Níveis/Diplomas e Certificados. Fonte: Soares (2002, p.47)

2. **Cursos de Graduação** – São oferecidos a alunos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo

(mesmo nas IES particulares, apesar de nestes casos representar uma ação apenas *pro forma*, uma vez que o aluno pagante será aceito sempre que houver vaga disponível);

3. **Cursos de Pós-Graduação** – São oferecidos a alunos que tenham concluído o curso de graduação, e dividindo-se em dois grandes grupos:

1. **Pós-Graduação Strictu Sensu** – Integra os cursos de mestrado acadêmicos e profissionais e os doutorados acadêmicos.

1. **Mestrados Acadêmicos** – É geralmente considerado como uma etapa de formação preparatória para a obtenção do grau de doutor, apesar de na legislação brasileira não constar a exigência deste grau para obtenção do doutoramento. Tem como requisito ter pelo menos um ano de duração e deve ter em seu programa o desenvolvimento de uma dissertação em alguma área do conhecimento, após a conclusão da mesma, é conferido o grau de mestre;

2. **Mestrados Profissionais** – É claramente dirigido à formação profissional, articulando o ensino com a aplicação profissional, ofertado de forma diferenciada e flexível, admitindo, portanto, o regime de dedicação parcial, exige a apresentação de um trabalho final, sob forma de dissertação, projeto, análise de caso, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos e outros, dependendo da natureza e propósito do curso. Após a conclusão desse trabalho, é também conferido ao concludente o grau de mestre;

3. **Doutorado** – Tem por objetivo a formação científica ou cultural profunda e ampla do estudante, provendo o desenvolvimento da capacidade de pesquisa. Tem duração mínima de dois anos e exige a defesa de uma tese em determinada área do conhecimento para a obtenção do título de doutor;

2. **Pós-Graduações Lato Sensu** – São cursos no nível de especialização, oferecidos aos portadores de diplomas de nível superior, com duração mínima de 360 horas (sem computar nestas horas o tempo de estudo individual, nem o tempo dedicado à elaboração da monografia) e que exigem a apresentação de uma monografia. Tem em geral um objetivo

técnico-profissional específico, não abrangendo a totalidade do campo de saber em que se insere.

4. **Cursos Sequenciais** – Configuram-se como uma nova modalidade de ensino superior, são organizados por campo do saber e atendem a diferentes níveis de abrangência, é aberta a candidatos que atendam a requisitos específicos, definidos pela IES que os ofertam, desde que sejam detentores do diploma de conclusão do ensino médio.

Devido à sua menor duração com relação aos cursos de bacharelado e licenciatura, dirigem-se à obtenção e/ou atualização de determinadas qualificações em campos profissionais, científico, de humanidades ou de artes específicos, dividem-se em categorias gerais, dependendo de sua abrangência e objetivos, conforme se destaca abaixo:

1. **Cursos Sequenciais de Formação específica** – Têm como objetivo oferecer uma formação básica em determinada área do saber, apresentam uma carga horária mínima de 1.600 horas, e podendo as disciplinas cursadas ser posteriormente aproveitadas em cursos de graduação (bacharelados);
2. **Cursos Sequenciais de Complementos de Estudos** – Visam atender às necessidades de complementações específicas de conhecimentos, destinados a egressos ou matriculados em cursos de graduação.

1.3.4 – Caracterização dos múltiplos sistemas de ensino brasileiros

Tal como foi antes mencionado, coexistem na organização do ensino superior brasileiro vinte e oito sistemas independentes centrados no sistema federal de ensino, que interage com os demais vinte e sete sistemas estaduais. Deste modo, a organização prática do ensino superior produz situações em que as jurisdições se cruzam, criando realidades em que instituições fisicamente postadas lado a lado são reguladas por instituições de níveis governamentais completamente diferentes.

Como exemplo, citamos o caso de duas universidades instaladas lado a lado, sendo uma é federal e a outra municipal, onde a primeira, por pertencer ao sistema federal de ensino, é regulada diretamente pelas decisões do CNE e fiscalizada através do INEP/MEC e a municipal como pertencente a um sistema municipal de ensino, se sujeita ao sistema estadual de ensino onde está geograficamente localizado o município,

que, por sua vez, presta apenas informações ao INEP/MEC, sendo realmente subordinada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) de seu respectivo estado, sendo por ele regulada e fiscalizada.

Convém neste ponto destacar que, na grande maioria dos sistemas estaduais de ensino não existem órgãos específicos destinados à avaliação de instituições de ensino (de todos os níveis), com funções semelhantes às do INEP na esfera federal.

Os Conselhos Estaduais de Educação têm suas equipes de conselheiros, formadas por representatividades sociais e por profissionais, em geral das instituições estaduais de ensino (que geralmente operam exclusivamente nos níveis médio e fundamental), e seus quadros técnicos compostos por profissionais destes mesmos órgãos (cedidos) ou por pessoal que não compõem os quadros de instituições públicas, os chamados cargos comissionados, que são indicados politicamente.

Esta fragilidade na composição dos quadros resulta na grande maioria dos estados, em um baixo *know how* dos conselhos com relação às atividades educacionais do nível superior, tornando pouco efetiva e em alguns casos inexistente qualquer movimento de avaliação das IES a eles subordinadas. Isso resulta em baixos índices de qualidade e até na efetivação de interesses eminentemente políticos e mercantis em detrimento da promoção da qualidade que os processos avaliativos podem gerar, quando realizados com fundamento técnico e seriedade.

Desta forma, apenas as universidades e faculdades mantidas pelos governos estaduais e municipais estão colocadas fora do sistema federal de ensino, o que o torna quase hegemônico, uma vez que o somatório de todas as instituições estaduais e municipais que a ele não estão subordinadas, representa apenas 8,32% do total.

Assim sendo, de acordo com a LDB, e conforme se pode visualizar na Figura 1-04, as instituições que compõem o sistema federal de educação podem ser de três tipos:

1. As IES mantidas pela união – organizadas como autarquias ou em fundações;
2. As IES mantidas pela iniciativa privada – administradas por pessoas físicas ou jurídicas e que podem ser Particulares, Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas;
3. Os órgãos federais de educação.

Já os Sistemas estaduais e municipais de ensino são compostos exclusivamente pelas universidades e faculdades públicas mantidas por estas duas esferas de governo e dos órgãos que os compõem.

1.3.5 – Distribuição Geográfica do Ensino Superior Brasileiro

De acordo com o que ficou exposto no item anterior, que tratou das diversas fases de desenvolvimento da educação superior no Brasil (ver item 1.2), ficou claro que esse movimento de expansão não se caracterizou pelo planejamento sustentado nem por um interesse deliberado visando uma distribuição igualitária deste ensino pelo país.

Conforme assinalam Webere (1994) e Trindade (2000), houve na verdade uma clara indicação majoritária no sentido de ampliar a rede de ensino superior brasileira com base em um oportunismo de ocasião que, na ampla maioria, era aproveitado exclusivamente em busca de prestígio, ganhos financeiros e força política que estas instituições poderiam garantir aos seus mantenedores (Teixeira, 2005).

Torna-se, desta forma, fácil perceber como se deu a dispersão, tantas vezes desordenada, deste nível de ensino pelo país, obedecendo, sobretudo a critérios de ordem política e quase sempre alinhada ou suportada pelo poderio econômico dos estados ou município que demandaram a criação de IES, o que terminou por concentrar no eixo centro-sul do país os maiores índices de desenvolvimento, tanto nos números quanto na qualidade do ensino superior.

Somente quando se deu a grande expansão do ensino privado, ocorrida na metade final da década de 90 do século XX, este eixo de distribuição começaria a se deslocar suavemente para a região nordeste e norte, de modo a atender à demanda reprimida ali existente, conforme é possível visualizar no Gráfico 1-01, que compara a dispersão deste nível de ensino por região geográfica, considerando as regiões brasileiras e suas populações.

Esta demanda foi formada a partir do surgimento de uma classe trabalhadora com capacidade econômica para custear um curso de nível superior, como resultado da nova pujança econômica (em particular da região nordeste), advinda de atividades em desenvolvimento, como a construção civil, a indústria (migrada do eixo centro sul à

base de incentivos fiscais⁴) e o turismo, que juntos fortaleceram o setor terciário da economia, retirando grandes contingentes populacionais das tradicionais migrações para o centro-sul do país, para as capitais regionais, concentrando-os nas capitais nortistas e nordestinas (Matos e Baeninger, 2001).

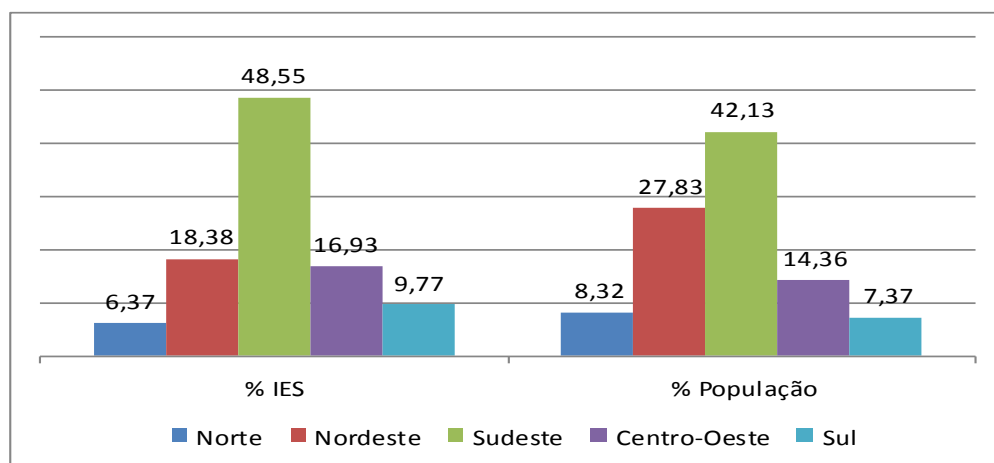


Gráfico 1-01 – Percentuais de dispersão das IES *versus* distribuição populacional, por região geográfica.

Apesar disso, como pode ser visualizado no Gráfico 1-01 e nas Tabelas 1-03 e 1-04 a seguir incluídas, manteve-se uma distribuição desigual deste nível de ensino no país, muito embora seja agora mais ajustada em números às maiores concentrações populacionais inter-regionais, principalmente se considerarmos a relação distribuição espacial das IES e *versus* a distribuição populacional brasileira.

Pode, de fato, se verificar que as IES privadas se posicionaram geograficamente onde mais se concentrou a população, dirigindo-se para onde existiam demandas reprimidas (particularmente pela baixa oferta de vagas na rede pública), atreladas a condições econômicas dos potenciais clientes, enquanto a rede pública manteve seu desenvolvimento atrelado à concentração de relevância política e econômica dos diversos estados.

Diante disso, é possível observar que a oferta de vagas no ensino superior superava em 2012 a concentração percentual relativa à população nas regiões do centro sul (sudeste, sul e centro-oeste), sendo, contudo, superada pela demanda nas regiões nordeste e norte. Estas, apesar de terem sido alvo do crescimento do número de IES privadas nesta primeira década do século XXI, ainda estão defasadas com relação ao

⁴ Este fenômeno tem sido caracterizado como “Êxodo Industrial” por autores como Patarra (2003) e Gomes (2001b), consiste em linhas gerais na oferta por parte de governos locais de infraestrutura e incentivos fiscais para empresas em outros locais estabelecidas, se mudem para estas novas áreas.

percentual da população que detêm proporcionalmente, permanecendo a mesma concentrada, sobretudo no nordeste.

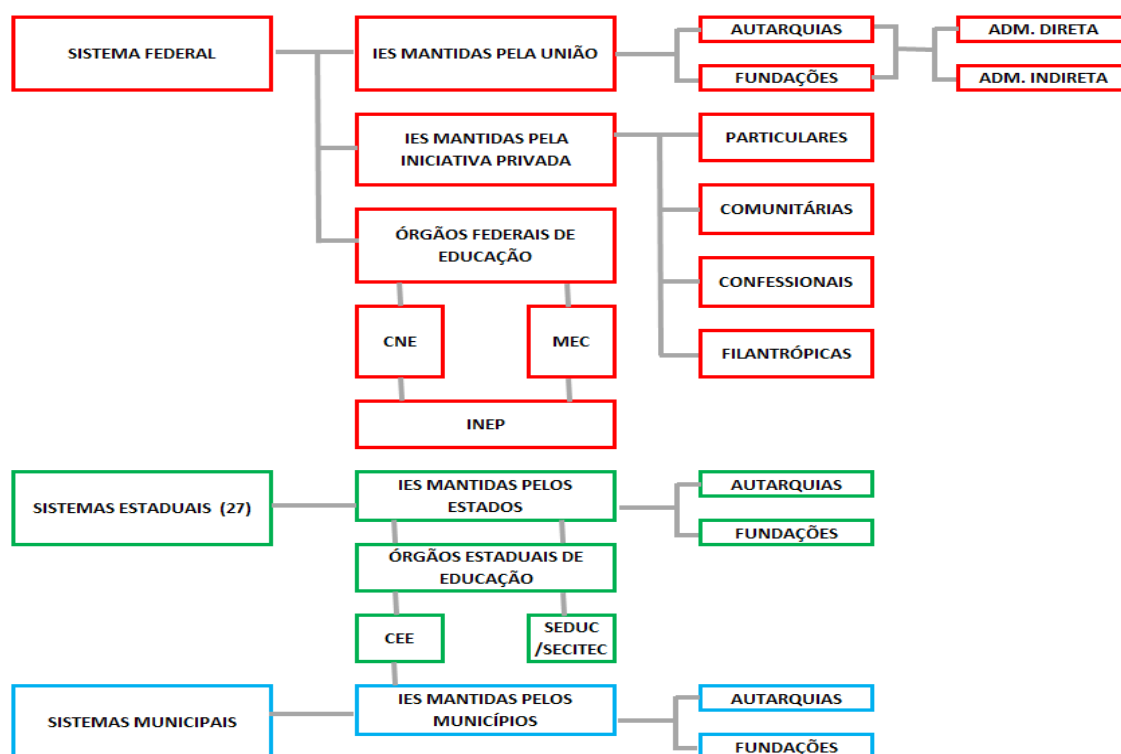


Figura 1-04 – Organização e Composição dos Sistemas de Ensino Superior Brasileiros

Tabela 1-03 – Ensino Superior Brasileiro: Número de IES por Tipo e Dependência Administrativa

Dependência Administrativa	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
		Nº IES	%	Nº IES	%	Nº IES	%
Públicas	304	108		10		186	
Federais	103	59	30,5	-		44	2,1
Estaduais	116	38	19,6	1	0,7	77	3,6
Municipais	85	11	5,7	9	6,4	65	3,1
Privadas	2112	85	44,4	129	92,8	1898	91,0
Total Brasil	2416	193		139		2084	

Fonte: Censo da Educação Superior (2012). INEP/MEC

Tabela 1-04 – Ensino Superior Brasileiro: Número de Matrículas por Tipo de IES e Dependência Administrativa

Dependência Administrativa	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
		Nº IES	%	Nº IES	%	Nº IES	%
Públicas	1.897.376	3.812.491		21.872		238.015	
Federais	1.087.413	974.227	25,5	-	0	113.186	5,29
Estaduais	625.283	553.997	14,5	1.689	0,1	69.597	3,25
Municipais	184.680	109.265	2,8	20.183	1,8	55.232	2,58
Privadas	5.140.312	2.175.002	57,0	1.063.704	97,9	1.901.606	88,8
Total Brasil	7.037.688	3.912.491		1.085.576		2.139.621	

Fonte: Censo da Educação Superior (2012). INEP/MEC.

1.4 – O MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A conjuntura do mercado de educação superior brasileiro foi marcada, entre outros fatores, pelas políticas governamentais para a educação, pelo fortalecimento da economia e pelo incremento quase constante na procura por este nível de ensino. Essas circunstâncias têm propiciado um fortalecimento dos setores privados ligados à atividade, na exata medida em que o governo, ao longo de décadas, tem transferido para a iniciativa privada a responsabilidade por incrementar a oferta de vagas neste nível de ensino.

Apesar do seu largo potencial, o meio empresarial não diretamente ligado a atividades educacionais, por desconhecer o segmento educacional superior, não adentrou diretamente neste mercado no Brasil, ficando o crescimento deste confinado à gerência dos próprios acadêmicos das IES públicas que, nos primórdios do desenvolvimento do setor privado, viriam a se tornar mantenedores ou dirigentes. Estes, por sua vez, detinham o conhecimento advindo apenas do exercício de atividades acadêmicas e, portanto, não dominavam a *expertise* necessária para desenvolver as iniciativas próprias da atividade econômica privada (de cunho administrativo, operacional e comercial), ou seja, com um enfoque profissional totalmente diferente do que comumente conheciam. Isso, além de limitar o desenvolvimento destas IES, tornou-as uma espécie de “cópia reduzida” das rotinas, organização, procedimentos e tradições do ensino superior público, que era o modelo genericamente conhecido por todos os que estavam envolvidos na atividade, pelo menos até meados dos anos 90 do século XX (Sguissardi, 2008).

Neste período, algumas IES, quase sempre por questões de mercado (em busca de diferenciais competitivos), iniciaram um processo que buscava transferir seus cursos do modelo eminentemente teórico de formação que então prevalecia para um modelo que legasse aos alunos um pouco mais de conhecimentos práticos da profissão para a qual estavam sendo formados.

Nessas instituições pioneiras, começaram a ser admitidos como docentes, em regime, *part time*, profissionais que estavam em pleno exercício de suas atividades profissionais e que foram convidados a compor os corpos docentes destas IES, a fim de transmitirem seus conhecimentos práticos aos alunos. Estes profissionais correspondem aos docentes do ensino superior brasileiro que, logo na introdução a este Relatório, foram por nós designados de *Profissionais-Professores*, uma das categorias de docentes

que veio a assumir grande protagonismo no nosso estudo empírico, a par com os *Professores-Profissionais*, estes denotando aqueles docentes do ensino superior que fazem da docência sua profissão dominante.

Já em meados da primeira década do século XXI, o nível de concorrência entre as IES privadas havia aumentado de forma considerável, o que provocou a necessidade de inserir no corpo gerencial, principalmente nas áreas administrativas e comerciais, pessoal especificamente formado e atuante nestas vertentes. Tal fato abriu este nicho a pessoal não necessariamente acadêmico, inserindo no mercado práticas que até então eram visíveis apenas nos segmentos do varejo de produtos e serviços (não educacionais).

A partir deste momento, multiplicaram-se as mudanças no modelo de gestão, começando a ser produzidas novas práticas (desapegadas das tradições acadêmica) que passaram a privilegiar a produtividade e a modernização de processos no campo da gestão, da qualidade, da produtividade e da lucratividade no segmento, tendo por base a profissionalização de funções e atividades, a terceirização de serviços e no aproveitamento de recursos, além da promoção de ganhos de escala.

A entrada, por outro lado, de investidores profissionais no setor fez avançar este movimento de profissionalização, o qual fatalmente desembocou na formação de conjuntos e redes de IES que propiciavam a oportunidade de geração de ganhos de escala e de aproveitamento de recursos humanos e materiais nesta atividade, além de ganhos financeiros substanciais resultantes de fusões e aquisições.

A título de exemplo, e no sentido de ajudar a caracterizar este momento da educação superior brasileira, vale a pena refletir, tendo por base dados divulgados pela CM Consultoria (empresa de consultoria especializada no mercado educacional de todos os níveis no Brasil), no fato de, apenas no intervalo entre 2007 e 2012 (Gráfico 1-02), terem ocorrido 133 transações entre IES particulares no país. Essas representaram em conjunto um montante de mais de R\$ 6,7 bilhões, ou seja, uma média de R\$ 51,8 milhões de reais por instituição negociada, envolvendo o contingente de 1,9 milhões de alunos (26% dos alunos do Ensino Superior Brasileiro).

Vale também a pena atentar no tamanho deste mercado, para justificar tanto interesse da iniciativa privada. Ao considerarmos um custo médio estimado de R\$ 350,00 por mensalidade no nível superior brasileiro (incluindo nesta conta o valor dos cursos de Educação a Distância, que geralmente praticam preços substancialmente menores do que os de cursos regulares e levam esta média para baixo), ainda assim, o

mercado educacional privado brasileiro teria um faturamento bruto anual estimado em R\$ 21,5 bilhões, apenas em mensalidades. Para além desta parcela, os alunos deixam nos cofres das IES um faturamento adicional de pelo menos mais um terço deste montante em forma de taxas, serviços e materiais adicionais disponibilizados pelas IES, ainda sem considerar o potencial da pós-graduação, que pode acrescentar mais pelo menos mais 20-30% a este faturamento.

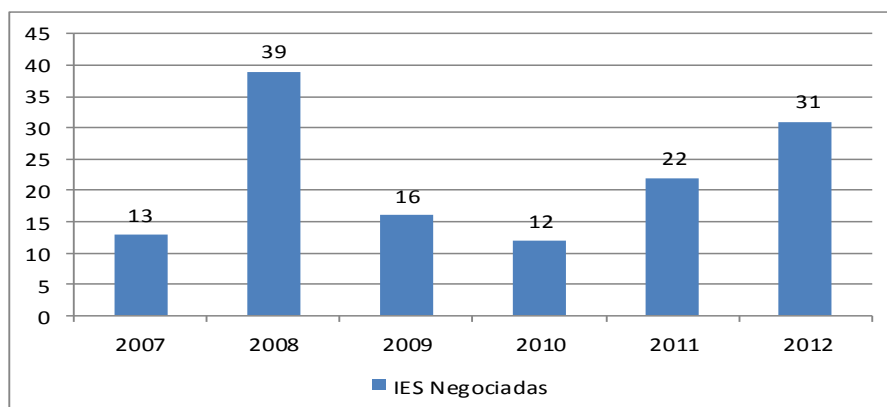


Gráfico 1-02 – IES Negociadas no Sistema Privado (2007-2012)

Fonte: CM Consultoria Educacional.

Diante desta situação, não é assim de se estranhar, que novos *players* ingressem a todo o momento no mercado, como foi recentemente (2012) o caso de fundos de investimentos internacionais como o Advent e grupos educacionais britânicos que inseriram ainda mais capital neste mercado, reiterando o grande interesse internacional na educação superior brasileira.

Outro fator importante para este interesse exacerbado funda-se não apenas na potencialidade atual, mas principalmente quando um determinado investidor considera o fato de apenas 12% da população da faixa etária universitária (de 20-24 anos) estar matriculada neste nível de ensino. Isso, em conjunção com as tendências do governo de manter o crescimento da rede com base no sistema privado, eleva o potencial por este mercado à possibilidade de pelo menos dobrar tanto o faturamento quanto o número de matrículas nas próximas décadas.

Com relação às IES públicas, também se faz presente um mercado extremamente relevante no atual contexto educacional do Brasil, circundando os processos de admissão às mesmas.

A maioria das escolas de ensino médio particulares oferece como diferencial competitivo na captação de alunos o sucesso futuro destes em processos de seleção para

as IES públicas. Para isso, destacam os seus alunos que obtiveram melhores classificações, de modo a ressaltar que as suas modalidades de formação privilegiam a preparação destes alunos visando a avaliação de admissão (vestibular ou ENEM), produzindo grandes demandas por parte da classe média, a qual prefere pagar caro pela formação secundária de seus filhos e evitar os custos de um curso superior privado.

Convém, contudo, assinalar que a preocupação destas escolas não se restringe apenas ao campo do marketing. É de nosso conhecimento pessoal que, na verdade, os resultados por elas alcançados e a grade de atração que promovem (principalmente aos pais de seus alunos) têm muitas vezes por base uma seleção criteriosa do seu corpo docente. Este, atraído por salários substancialmente mais elevados, dedica-se, em consequência, de forma mais diferenciada à sua atualização científica e metodológica, a padronização de procedimentos didáticos.

Estas escolas, também dão ênfase ao conteúdo nos seus currículos e promovem o agrupamento de alunos de acordo com suas potencialidades, visando à superação de seu potencial em turmas especiais, que receberão a atenção direcionada para a extrapolação de suas potencialidades e visando a superação de seu potencial ou a recuperação de deficiências e dificuldades de aprendizagem.

A conjunção destes fatores, aplicados ao longo de todo o período de ensino fundamental e médio, em associação com orientação educacional e muito tempo dedicado à realização de exercícios, tornam, no final do processo os alunos destas instituições verdadeiros especialistas em conteúdo, aptos à aprovação nos exames e, portanto, elegíveis a obter uma vaga no ensino superior gratuito.

Vale ressaltar que nas melhores escolas, onde geralmente o ensino ocorre em período integral, são realizadas diversas atividades de cunho cultural, social, esportivo e artístico, o que em complemento ao enfoque no conteúdo, forma uma prática educacional exatamente aplicada aos anseios do cidadão que forma.

1.4.1 – O “X” da Educação Superior

Toda esta potencialidade mercantil do ensino superior brasileiro, antes configurada, é devida, em grande medida, ao deslocamento, verificado principalmente ao longo das últimas décadas, dos alunos egressos do sistema público de ensino médio para o sistema privado de ensino superior e dos alunos do sistema privado de ensino médio ao sistema público de ensino superior.

É o que poderíamos chamar de o “X” do ensino superior brasileiro, conforme se pode visualizar na Figura 1-05. Devido a uma série de fatores que atuam de forma conjugada, a grande maioria dos alunos mais carentes egressos do ensino médio público acabam por ser direcionados para o sistema de ensino superior privado, acabando o setor público de ensino superior por ser, sobretudo preenchido por alunos provenientes do ensino médio privado (menos carentes). Isto se deve, principalmente, à baixa possibilidade que estes primeiros têm de obter aprovação nos vestibulares das IES públicas (e gratuitas) ou pontuação no ENEM para ocupar uma vaga gratuita no ensino superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC, que já seleciona a maior parte das vagas das IFES disponibilizadas a cada ano.

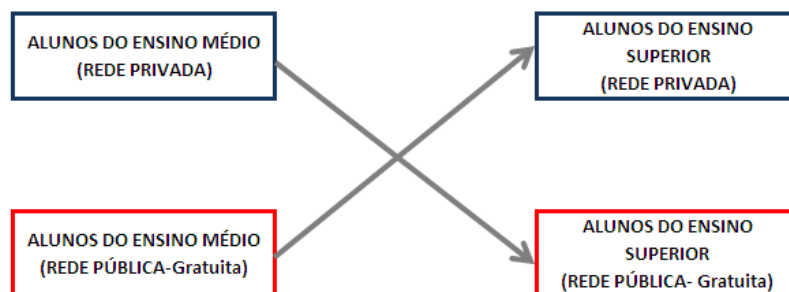


Figura 1-05 – O “X” do Ensino Superior Brasileiro

Em grande medida, esta situação é consequência direta da queda gradativa da qualidade geral do ensino médio público no país, ocorrida desde o advento, no início dos anos 70 do século XX, dos movimentos de universalização do ensino médio e da ideologização marxista implantada de forma mais abrangente neste mesmo período.

Esta, devido à aplicação do ideário ligado ao marxismo cultural propalado por Gramsci, incorporou ideias de diversos teóricos marxistas ou não, como Jean Piaget e/ou Paulo Freire, mas que se enquadravam no contexto geral de dominação cultural pretendido, ideias essas que, se bem que distorcidas por interesses ideológicos, acabaram por contribuir de forma significativa para o estabelecimento desta realidade.

Conforme acentua Carvalho (2011), foi, a partir deste momento, priorizados no currículo elementos diversos e acessórios em detrimento do conteúdo que sempre foi cobrado tanto nos exames vestibulares (desde 1910), quanto mais recentemente no ENEM, o que acabou dando margem à teórica formação de um “cidadão crítico e reflexivo” acima de qualquer outra coisa.

Ainda de acordo com Carvalho (1994, 1999 e 2004) estas teorias sócio-construtivistas se fizeram presentes na quase geral maioria das escolas públicas

brasileiras, em busca do estabelecimento utópico de uma teoria moderna em educação. Essa utopia resultou, na verdade, em tornar o desejado “aluno cidadão crítico e reflexivo”, incapaz (quase em regra) de atender a um exame que mensure conteúdos específicos, fazendo com isso quase impossível a esse aluno (apenas com base no que foi lecionado na escola) a obtenção da pontuação suficiente que lhe garanta a possibilidade de concorrer a uma vaga no ensino superior público. Isso por oposição, para ele desfavorável, aos colegas do ensino médio privado (mais livre da ideologização do marxismo cultural e, portanto mais voltado à realidade) acabam recebendo uma formação que privilegia o conteúdo e portanto melhor os habilita aos exames.

A dicotomia entre uma educação voltada a resultados práticos e a educação idealizada pelos educadores engajados no sócio construtivismo, é indissociável da ideologização implantada no ensino brasileiro. Esta ocorreu em um momento onde o ensino médio também crescia de forma exponencial, o que tornou muito difícil, dado o volume que esse nível de ensino tem hoje no país, realizar qualquer modificação nestes rumos. Na verdade, como assinala Carvalho (2004), passados que estão quase 30 anos do estabelecimento destes conceitos sócio construtivistas de raiz gramscista, até os professores e gestores educacionais do ensino médio atual, tendo sido doutrinados por este ideário, simplesmente já não concebe qualquer tipo de questionamento quanto à validade da mudança em favor de uma preparação dos alunos mais voltada para a obtenção de resultados práticos (como passar no vestibular, pontuar no ENEM ou ter as bases mínimas necessárias para ingressar no mercado de trabalho). Assim se compreende que o sistema tenha continuado a manter uma espiral descendente até que os alunos mais carentes sejam alijados completamente do ensino superior público, o qual, curiosamente, foi teoricamente concebido para atendê-los.

Segundo destacam Carvalho (2004) e Oliveira (2002), vale a pena refletir no fato de que países como a França, um dos pioneiros na aplicação do sócio construtivista como base de seu sistema educacional, ao ver-se confrontada com os péssimos resultados que, como acontece no Brasil, daí derivaram, decidiu recentemente realizar reformas com o intuito de retornar a modelos que privilegiassem um aprendizado mais voltado ao conteúdo tradicional, tal como também se faz na maioria dos países que figuram nas primeiras colocações em avaliações internacionais, como o PISA, de que são exemplo a Coreia do Sul e China.

Diante desta realidade o “X” continua acontecendo para os cursos mais concorridos, onde praticamente não se observa a existência de alunos egressos do ensino médio da rede pública, com exceção dos que provem das Escolas Técnicas Federais e da rede de Colégios Militares (que são a minoria no sistema e que oferecem uma formação realmente diferenciada e voltada para a formação produtora de resultados e em adicional de cultura, nos moldes dos melhores estabelecimentos da rede privada).

Existe, porém, um setor que se tem visto livre dos efeitos do “X”, devido à baixa atratividade que a profissão para que forma exerce perante a sociedade. Trata-se dos cursos de licenciatura que preparam professores para o ensino médio e fundamental. Dada a sua baixa procura, estes acabam, com efeito, por admitir os alunos das redes públicas de ensino. Contudo, apesar de promoverem a pretendida democratização, acabam por relegar, em grande parte, a esta importante categoria apenas alunos que não obtiveram êxito no acesso a outras profissões. Existem, inclusive, bolsas (federais) de incentivo e facilitação no financiamento estudantil, para atrair alunos com mais potencial para a profissão docente nestes níveis de ensino.

A situação antes descrita lançou o governo à obrigação de resolver um problema de mais complexa natureza política, na medida em que teria de atuar de forma diferente do programado em sua agenda ideológica (socialista), colocando a consolidação da revolução socialista no segundo plano, diante da necessidade eleitoral imediata. Na verdade, como destaca Carvalho (2012), confrontado com a própria incapacidade de interferir de forma assertiva na resolução do problema, impulsionando efetivas ações de melhoria no ensino médio, o Governo adotou a atitude de algum modo “desesperada” de alterar o critério centenário do mérito (vestibulares e ENEM), como forma exclusiva de acesso ao ensino superior brasileiro. Nasceu então a lei de cotas raciais e sociais, para acesso ao ensino superior público.

Com isto, o governo fez aprovar no congresso nacional a Lei 12.711/12, regulamentada pelo Decreto 7.824/12 e Portaria Normativa 18/12 do MEC, que reserva 50% das vagas nas IFES para alunos que se enquadrem nas cotas sociais e raciais a partir de então estabelecidas.

De acordo com tal decisão, 50% do número total de vagas serão preenchidas através das cotas, destinando-se aos alunos egressos de escolas públicas, cujas famílias tenham renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (cerca de R\$ 1000,00), e a outra metade para alunos com família com renda superior a este montante. Em ambos os casos, serão observadas as cotas específicas para os alunos

de raça negra, pardos e indígenas, definidas pelo percentual destas populações, observados no último censo demográfico realizado, por estado (Macedo, 2013).

Com esta providência, o governo pretendeu minorar o efeito de distorção provocado pelo “X” na educação superior, apesar de tal medida ocorrer de forma forçada e sem promover a melhoria real de nenhum dos dois níveis de ensino envolvidos.

Em médio prazo, devido aos graves déficits da educação média pública, visíveis tanto através do desempenho do país no PISA, quanto pelo número de alunos egressos deste sistema que acessaram vagas no ensino superior público por via de seus próprios méritos, esta medida certamente causará um impacto negativo no aproveitamento dos alunos no ensino superior, levando este nível de ensino de uma forma geral a uma redução institucionalizada de seu nível de desempenho e de resultados.

Segundo tem sido destacado por diversas consultorias especializadas por educação no Brasil (Monteiro, 2011), ao se levar em consideração o desempenho de alunos de graduação avaliados pelo ENADE, sempre se fez presente a tendência de melhores resultados em cursos/IES para os que compõem o sistema público. Estas consultorias ao emitirem estas observações, consideram que o desempenho de qualquer IES no modelo atualmente vigente de avaliação será diretamente proporcional à qualidade da formação previa recebida pelo aluno ingressante. Isto significa que os melhores alunos contribuirão para o melhor posicionamento da IES em que estão dentro no sistema, razão pela qual historicamente as IES do sistema público têm obtido avaliações melhores do que as do sistema privado, que até então tinham que lidar com os déficits resultantes da má formação do ensino médio público, o que agora será “democratizado” com as IES públicas.

Por outro lado, 50% de vagas perdidas pela classe média das instituições públicas, deverão migrar para a rede privada, o que em certa medida contribuirá para a minoração dos elevados índices de inadimplência hoje observados nas IES que hoje trabalham com o público de classe social mais baixa (que será atendida pelas cotas).

Ao mesmo tempo, o sistema privado de ensino superior já empreende ações no investimentos para a ampliação das vagas nos cursos de maior demanda como medicina, direito, engenharia e administração, já em preparação para esta gradativa chegada deste novo grupo de clientes.

1.4.2 – “Caça Votos” e “Caça Níqueis”

De acordo com Carvalho (2004 e 2012), a educação superior brasileira, devido à conjuntura em que se foi estabelecendo desde os seus primórdios, terminou por caracterizar uma educação que sempre foi baseada em critérios eminentemente econômicos, configurando uma situação onde a sociedade busca a formação superior não pelo desejo de aprender alguma coisa, mas em busca de obter acesso ao emprego ou a vantagens que as profissões podem legar a seus membros, uma vez que o acesso às carreiras e a estas vantagens é dependente (em muitos casos) da certificação (diploma) oferecida aos graduados, sabendo que a verdadeira qualificação por muitas vezes é absolutamente precária.

Perante tal realidade, e de acordo com a análise crítica e de algum modo satírica de Carvalho (2004), é possível, de modo a caracterizar a função social as IES têm exercido na sociedade, agrupá-las em dois grandes tipos: as “caça-votos”(públicas) e “caça-níqueis”(privadas).

No entender de Carvalho e de outros autores, ao serem consideradas as diversas fases na evolução do ensino superior no Brasil, fica patente a tendência pode se dizer “caça-votista” que as IES públicas têm muitas vezes evidenciado na sociedade, a ponto de, frequentemente, a educação ser usada como moeda de troca, na forma de vantagem política, para o fortalecimento de pessoas ou grupos regionais e, principalmente, como canal para o estabelecimento e disseminação ideológica a favor dos governos, sejam eles federal, estaduais ou municipais.

Isto transparece facilmente das ações governamentais e do uso político da universidade, desde o caso em que o interesse por oferecer um título a um rei visitante foi o fator gerador da primeira universidade do país, passando pelas concessões para abertura de instituições em determinados locais, na base de critérios meramente políticos e fundadas na maior ou menor cobrança de elementos regulatórios, por parte dos governos centrais, em momentos determinados ao longo do tempo, até à política de bolsas de estudo e verbas para aliados e grupos políticos simpáticos ao governo vigente e à lei das cotas (Lei 12.711/12).

Mas nenhuma medida representa de forma mais fidedigna a universidade pública brasileira como caça-votos, tal como caricaturou Olavo de Carvalho, do que o já comentado estabelecimento da política de cotas. Esta foi na verdade apresentada por Olavo de Carvalho como uma medida que, em seu entender, surgiu claramente voltada

ao marketing eleitoral do governo que a promulgou, de pouco mais servindo do que tornar a universidade uma ferramenta eleitoral, eliminando o mérito como critério de admissão, ao invés de dar capacidade (e condições) a todos os usuários do sistema. Ainda na perspectiva crítica de Carvalho, trata-se de uma medida destinada a propósitos meramente populistas e eleitoralistas que visam à perpetuação de determinado grupo no poder, além de também servir como máscara para encobrir os verdadeiros erros cometidos no sistema de ensino como um todo. Erros estes facilmente perceptíveis, ao se considerar o decréscimo gradativo e constante da qualidade dos níveis fundamentais de ensino em toda a rede pública de ensino, que se sujeitou de forma quase global à implementação de políticas baseadas nas ideias marxistas, disseminadas a partir de 1968 (Carvalho, 2012).

Tudo isto para termos hoje um país onde a educação continua a cada avaliação, decaindo, quando feita por elementos externos ao governo, ao mesmo tempo em que temos uma sociedade onde as consequências do pensamento gramscista já são inconscientemente aceitas como verdade absoluta e se fazem cada vez mais presentes, em ações como a promoção da verdadeira luta de classes, por exemplo, entre a classe média que perde metade das vagas das universidades para os pobres excluídos até então, indicando os reais interesses dos governos em favor não do bem da população como um todo, mas em prol de sua manutenção no poder, com graves efeitos para a sociedade que é vítima impotente (pela ignorância promovida e proposital) desse processo.

No outro polo, ficam colocadas as IES privadas que, enquanto empresas, buscaram sobreviver à realidade do mercado ao qual atendem, realizando fusões, entrando em redes internacionais. Estas, ao privilegiarem o profissionalismo e por meio dele o mérito, acabam por estabelecer no Brasil padrões internacionais que verdadeiramente melhoram o nível de ensino que oferecem, se bem que, em alguns casos, possam não ter essa potencialidade aproveitada pelos seus alunos, devido a suas carências formativas de níveis anteriores, o que prejudica os índices de resultados destas IES.

Apesar disto, e com base nos resultados dos últimos censos da educação superior publicados pelo INEP/MEC, pudemos acompanhar os diversos momentos em que o estabelecimento de IES privadas foi incentivado pelos governos, gerando um grande número de pequenas IES. Estas, nos momentos e contextos em que atendiam a demandas reprimidas, conseguiram obter resultados positivos. Contudo, ao se depararem com a concorrência, largamente mais preparada e profissional das grandes

IES e das redes nacionais e internacionais, viram-se encurraladas entre a disputa pelos alunos com estes gigantes corporativos e o atendimento das exigências normativas dos órgãos reguladores da atividade, o que em muitos casos provocou uma série de procedimentos ilícitos, que envolveram este tipo de IES, conforme destaca, por exemplo, o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do ensino superior privado, realizado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em 2012. (ALERJ, 2012).

Estas práticas, apesar de virem sendo combatidas de forma sistemática, tanto pelos órgãos reguladores, quanto pelas IES que seguem as regras estabelecidas, mantêm-se, apesar de tudo, causando danos inmensuráveis às vidas dos alunos, a quem atendem mal, gerando custo para a sociedade que acaba tendo de conviver com os resultados desta má formação.

1.5 - O DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Segundo Morosini (2000, p.11), “a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar”. Tal afirmação indica de forma clara que, devido a múltiplos fatores, a docência universitária brasileira carece de uma identidade única, não se podendo descrever facilmente um perfil geral do docente brasileiro do ensino superior, sendo impossível contemplar uma diversidade tão grande associada aos inúmeros sistemas independentes, que nele estão inseridos, com todas as interposições legais, avaliativas e políticas que compõem o todo da educação superior brasileira.

A coexistência de pelo menos 28 sistemas independentes, a que correspondem diferentes tipos e modalidades de IES, com subordinações administrativas e objetivos diferenciados, espalhadas por um país continental, econômica e socialmente desigual, torna possível apenas vislumbrar a astronômica gama de cenários possíveis de serem encontrados e enfrentados pelo docente, em sua atuação.

Esta complexa realidade, onde o Estado determina os parâmetros de qualidade institucional e as IES selecionam os elementos onde atuarão para atendê-los, lança ao gestor das IES a responsabilidade mercadológica (mesmo nas IES públicas isso acontece) de prospectar no mercado docentes que, além da titulação e experiência, possam agregar “mais qualidade” à performance e por derivação, aos índices obtidos por sua IES.

Sobre este docente selecionado é, portanto, despejada uma responsabilidade que vai adiante da própria docência. Na verdade, além de promover o desenvolvimento das atividades educativas, ele passa a desempenhar a função da “máquina” que produzirá através do processamento dos insumos que a IES lhes oferece e da matéria prima bruta recebida dos outros níveis de ensino, o produto final desta linha de produção, ou seja, o aluno graduado.

A forma como e onde um docente consegue se inserir neste contexto indica de maneira significativa o potencial sucesso, tanto no desenvolvimento de sua carreira como profissional docente, quanto nos resultados que poderá oferecer à sociedade como parte de seu trabalho.

Este tópico visa identificar quem em linhas gerais é este docente, onde está e como pode ele influenciar a melhoria geral do sistema onde se insere, considerando elementos como seu regime de trabalho, sua titulação e experiência profissional.

1.5.1 – Distribuição

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, havia um total de 378.939 docentes, em atividade no Brasil nesse nível de ensino, 42,3% deles atuando nas IES dos diversos sistemas públicos e 57,6 no sistema privado.

Conforme se pode visualizar na Tabela 1-05, a relação entre o número de IES em cada modalidade (pública ou privada), o número de professores e as médias comparativas entre número de alunos por IES, docentes por IES e alunos por docentes, demonstram que a cobrança por uma maior produtividade das IES particulares se manifestava através da média de alunos por docente, onde o docente do sistema privado atendia a uma média de 23,52 alunos, contra 11,83 dos colegas do sistema público.

Tabela 1-05 – Docentes: Distribuição por dependência administrativa e médias relacionadas.

Indicadores	Sistema Público		Sistema Privado		Total
	Nº	%	Nº	%	
IES	304	12,58	2.112	87,42	2.416
Alunos	1.897.376	26,96	5.140.312	73,04	7.037.688
Docentes	160.374	42,32	218.565	57,68	378.939
Média Alunos / IES	6.241,37		2.433,86		
Média Docentes / IES	527,55		103,49		
Média Alunos/Professor	11,83		23,52		

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 MEC/INEP

Na realidade, nos dois sistemas, acaba surgindo um grupo de docentes que efetivamente atende à atividade educacional mais direta, assumindo a maioria das turmas de novatos na graduação (geralmente maiores). São em geral estes os de menor hierarquia, titulação e de vínculo empregatício mais precário, que acabam provendo a cobertura (no ensino público) para que os docentes de maior titulação possam permanecer nas atividades administrativas e no ambiente de pesquisa.

Este mesmo grupo de docentes é predominante nas IES privadas (Gráficos 1-04 e na Tabela 1-07), pela própria questão do custo que envolve a contratação de docentes mestres e doutores, em atendimento estrito ao limite preconizado pela legislação. Os dados apresentados mostram que já existe um equilíbrio, entre as IES privadas e as públicas, no número de docentes com mestrado. Já no que se refere aos doutores, estes estão, sobretudo concentrados nas IES públicas, quase todos em regime de tempo integral.

Esta situação fica ainda mais complexa quando se considera o fato de que boa parte dos docentes em atuação no sistema público, mesmo com dedicação exclusiva, atuar também em IES privadas, o que justifica os quase 2% de docentes de IES particulares que não foram declarados no censo do ensino superior, com certeza pela possibilidade de conflitos de ordem trabalhista, se determinados docentes fossem registrados concomitantemente em mais de uma IES.

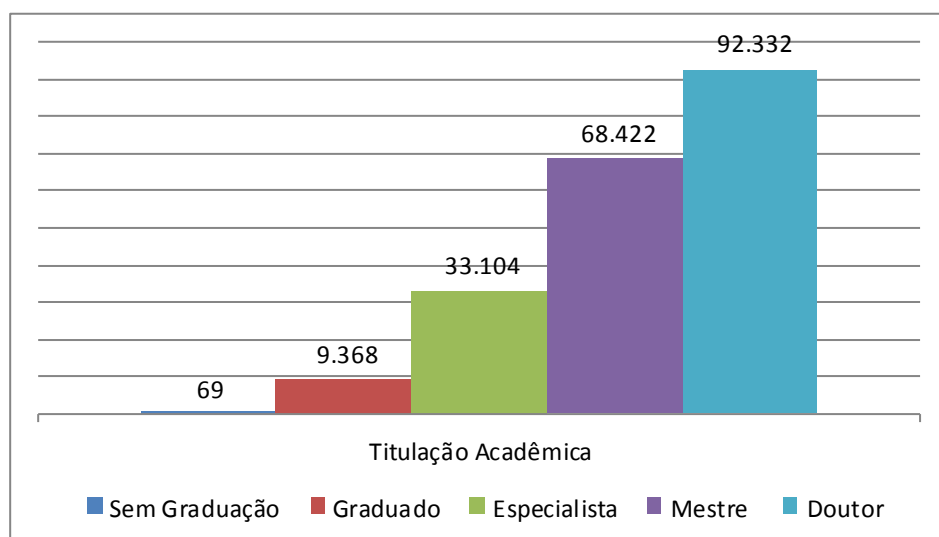


Gráfico 1-03 – Docentes: Formação acadêmica.
Fonte: Censo da educação superior 2012 (INEP/MEC)

Buscando a caracterização do perfil do docente do ensino superior, com base nos dados estatísticos (INEP/MEC, 2012), pode verificar-se (Gráfico 1-03) que a grande maioria detém um título acadêmico. Esta titulação estende-se por todo o espectro de títulos do sistema, pois convivem no meio acadêmico desde professores sem graduação, até à maioria com titulação em nível de mestrado e doutorado.

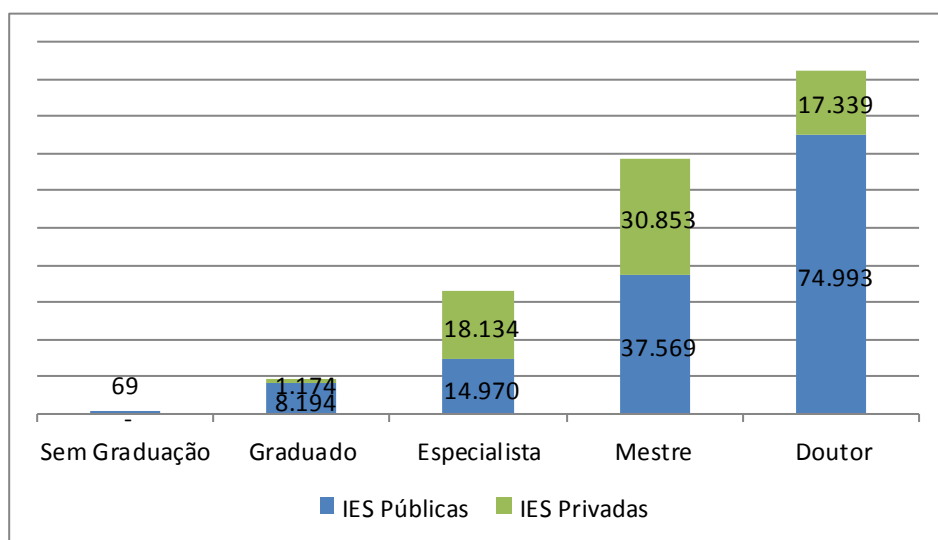


Gráfico 1-04 – Docentes: Por titulação e dependência administrativa.
Fonte: Censo da Educação Superior 2012 INEP/MEC.

Os docentes sem graduação que persistem no sistema correspondem geralmente a pessoal mais antigo, estabilizado em suas funções dentro do setor público, normalmente dotados de alguma especialização técnica utilizada em geral na parte prática de cursos de graduação. Idêntico fenômeno de perpetuação de estabilidade na carreira favorece também a maioria dos docentes que têm apenas o título de graduado. Como foi já assinalado, a grande massa dos docentes em atuação é, todavia, detentora, dos títulos de mestre e doutor, embora com distribuição desigual entre o setor público e o setor privado. Na verdade, a grande maioria dos docentes que trabalham nas IES do sistema particular são professores especialistas e mestres, com uma pequena representação de doutores. Estes, como já se observou, concentram-se no sistema público e em muitos casos completam suas cargas horárias com serviços *part time* no sistema particular.

Conforme foi possível inferir a partir dos itens anteriores em que se abordou o desenvolvimento histórico do ensino superior brasileiro, o mesmo ocorreu sem que se tivesse verificado um planejamento central, sistemático e consistente, que considerasse

esse importante nível de ensino como um fator estratégico para o desenvolvimento das regiões em que se insere daí resultando uma rede de IES distribuída de forma extremamente desigual pelo vasto território brasileiro.

Não admira, desse modo, que a distribuição de docentes de ensino superior por esse amplo território tenha seguido a mesma tendência, denotando a presença de professores mais bem colocados em termos de titulação nas regiões mais importantes do país em termos econômicos (Tabela 1-06).

Tabela 1-06 – Docentes: distribuição por região e titulação

Grau	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Total
Doutores	5.109	21.408	59.811	23.090	9.239	118.657
Mestres	9.772	31.266	63.496	30.789	12.553	147.876
Especialistas	8.872	22.519	41.728	16.567	10.452	100.138
Graduados	1.099	3.232	4.330	1.764	1.736	12.161
S/ Graduação	3	82	13	7	2	107
Total docentes	24.855	78.507	169.378	72.217	33.982	378.939
% sobre total	6,56	20,72	44,70	19,06	8,97	100

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 (INEP/MEC)

Como se pode observar, verifica-se uma clara concentração de profissionais mais qualificados, no centro-sul do país e na região nordeste. Nesta, isto aconteceu como reação dos diversos sistemas à demanda reprimida inicial por formação na região, a qual representa, em termos geográficos, o maior aglomerado populacional não atendido pelo ensino superior existente ainda hoje no país.

Em termos de condição funcional, a atuação destes docentes varia de acordo com o tipo de IES à qual estejam vinculados. Melhores condições de carreira e maiores oportunidades de envolver-se em funções não ligadas diretamente ao ensino (pesquisa e extensão) serão legadas quase que exclusivamente aos docentes de maior titulação que atuam no sistema público, ao mesmo tempo em que as funções de docência serão preferencialmente atendidas pelos docentes de menor titulação e piores vínculos empregatícios, conforme antes mencionado.

A partir do segundo período de maior expansão no ensino superior, ocorrido no governo de FHC, a necessidade por mais docentes tornou-se um fator limitante do crescimento do mercado de educação superior brasileiro. Isso contribuiu para a abertura deste mercado a professores menos qualificados academicamente, mas que possuíam em geral experiência em suas profissões originais associadas a uma formação no nível de especialização. Este momento representou a abertura das portas da academia brasileira aos aqui denominados *Profissionais-Professores*, uma vez que a legislação

determina que as IES tenham um percentual mínimo de 30% de seus colegiados com titulação de mestre e doutor. Restou ao mercado a opção de incorporar nos 70% restantes um largo contingente de especialistas, por meio dos quais se efetivaram os reais índices de crescimento na oferta de vagas do sistema particular.

As condições de trabalho e o tipo de vínculo são bem diferentes entre público e privado. Como se pode observar na Tabela 1-07, no sistema público, 75% dos docentes em que nele atuam fazem-no em regime de tempo integral, enquanto no privado, isso só acontece com 24,19% deles. Aliás, neste sistema, o tipo de vínculo mais frequente (41,67% dos casos) restringe-se à prestação de serviços com registro oficial, chamado corriqueiramente de regime “horista” (*part time*), sintetizando o caráter transitório da presença de docentes nas IES privadas, que variará semestralmente, dependendo da demanda presente na grade de oferta de disciplinas vigentes para aquele período. Isso faz com que a legislação que determina a existência de pelo menos um terço dos docentes das IES com regime de trabalho de tempo integral, não está a ser cumprido no âmbito global do sistema, em particular em algumas IES privadas.

Tabela 1-07 – Docentes: regime de trabalho por dependência administrativa

Regime de Trabalho	IES Públicas		IES Privadas		Total Declarado
	Nº	%	Nº	%	
Tempo Integral	120.443	75,59	51.372	24,19	171.815
Tempo Parcial	19.501	12,24	72.512	34,14	92.013
Horistas	10.394	12,17	88.510	41,67	107.904
Total	159.338	100	212.394	100	371.732

Fonte: Censo da Educação Superior 2012 INEP/MEC

Destaca-se também, nos dados constantes da tabela anterior, que cerca de 7.207 docentes (1,9% do total) não foi declarado pelas IES nas pesquisas do censo da educação superior. Neste caso, mesmo considerando eventuais erros de preenchimento no censo, ainda assim, faz sentido usar este dado para justificar a dupla jornada de docentes entre os sistemas, que na prática resultam em terem de fazer a opção por serem declarados em uma ou outra IES.

Há ainda casos em que os docentes com jornadas inter sistemas se sujeitam a vínculos informais com IES do sistema privados, uma vez que já têm vinculação formal no sistema público, a qual lhes garante os benefícios sociais e assistenciais, servindo o sistema privado simplesmente como complementação de renda.

A conjunção destes fatores ligados à carreira implica diretamente no potencial de desenvolvimento destes professores como profissionais, como docentes e como

educadores. A dedicação à docência de forma concomitante com as suas atividades profissionais originais (ligadas a suas formações de base), acaba exigindo mais deste profissional nos dois polos de atuação, o que termina por limitar suas possibilidades. Pelo lado da docência, poderá condicionar as possibilidades de atualização e desenvolvimento científico e acadêmico, portanto, limitar seu acesso à parte “mais nobre” da carreira docente no sistema público. Pelo lado da profissão, poderá implicar em perdas de desempenho ao longo do tempo, devidas à exigência em termos de tempo que a docência produz.

O mesmo ocorre, agora no sentido oposto, para os que conseguem acessar às carreiras “nobres” da docência no sistema público. Ao terem suas vidas completamente dominadas pela carreira e pelas atividades da academia, acabam, com o tempo, se distanciando muito de suas profissões originais, tendo apenas possibilidade de prover a seus alunos conhecimento em maioria teóricos, devido à sua condição eminentemente acadêmica.

Em ambos os casos, o aluno de graduação termina como sujeito passivo desta correlação de características docentes e, por conta dela, se insere no movimento de perpetuação deste ciclo de formação predominantemente teórica.

1.5.2 – Acesso à carreira docente

No momento atual, a admissão à carreira docente no Brasil ocorre de forma diferente entre os sistemas público e privado, em graus de exigência também diversos, mas sempre ao abrigo das regulamentações relativas aos processos de avaliação institucional das IES pelos órgãos reguladores e por seu consequente ranqueamento.

No conjunto de contingências que envolvem esta atividade no país, o docente representa uma das dimensões mais importantes no contexto das avaliações externas e uma das variáveis mais facilmente administráveis na obtenção de melhores resultados em termos de índices para qualquer IES, independentemente do sistema do qual faça parte.

De acordo com os preceitos que consubstanciam a atuação do “Estado Avaliativo” postulado por Morosini (2000), sabemos que, para legitimar o “valor” dos índices na comunidade das IES brasileiras, o sistema se encarregará de que uma dada IES pública ou privada, tenha mais acesso aos programas, projetos e recursos públicos, na exata proporção em que demonstra sua eficácia operacional através dos índices. Se,

neste sentido, possuir docentes com formação acadêmica mais elevada, isso pode representar uma economia no cômputo geral, para essa IES (Saviani et al 2004; Sguissardi, 2008).

Perante esta realidade, nos foi possível verificar, ao longo dos anos em que desempenhamos funções de direção em IES privadas, que a atual geração de gestores das IES (especialmente das privadas), começou já a fazer comparações entre as diversas dimensões que compõem as avaliações, percebendo que apresentar um corpo docente excelente pode compensar em momentos de avaliação, compensar eventuais falhas da IES em termos de outras dimensões avaliadas, como a estrutura ou os equipamentos afetos aos cursos. Estas últimas representam investimentos em geral substanciais e imobilizadores de capital, ao passo que conseguir formar um corpo docente de “excelência” propicia a oportunidade de desmobilização dos custos posterior ao momento das avaliações e por conta disto, uma economia dos recursos que compensaram com sua presença.

A resultante desta realidade, em que a qualidade dos cursos é baseada nos índices e balizada pela planilha de custos, também se faz de algum modo presente no sistema público, através da contratação de docentes temporários para se atingirem os mesmos objetivos de melhoria de índices, sem maiores investimentos na folha de pessoal. Contudo, tudo isso produz efeitos negativos em termos do potencial da formação que todo o sistema oferece a seus alunos, pois, com a manipulação de resultados em índices que foram criados para aperfeiçoar o sistema com base na sua mensuração, a satisfação fica sujeita às contingências da gestão e da manipulação dos resultados, legando ao aluno a manutenção do *status quo* e uma educação feita em teoria.

1.5.3 - Formação

Face ao tamanho e à multiplicidade de sistemas de ensino superior em operação no Brasil, os legisladores optaram por tratar a regulação da atividade docente a este nível, de forma indireta. Estabeleceram assim na legislação apenas parâmetros gerais e pré-requisitos relativos a estes docentes, os quais deverão ser atendidos e observados pelas IES, nas ocasiões em que atenderem às fiscalizações dos órgãos reguladores. A atividade docente fica deste modo relegada a condição de elemento indireto, em uma avaliação onde seu conceito não será considerado individualmente em nenhum

momento, apenas compondo a pontuação de uma das dimensões que a IES onde atua obterá no processo avaliativo externo.

Assim, com base na LDB, ficou consagrado como requisito fundamental para o exercício da atividade docente no nível superior o domínio da área de conhecimento em que se vai atuar, ficando também estabelecido que a formação para este nível de docência deveria se dar no nível de pós-graduação.

Em termos práticos, estas poucas exigências legais relativas à função docente no ensino superior serviram a perpetuação do *status quo*, onde a academia é domínio exclusivo dos acadêmicos de carreira. Apesar da abertura que se pretendeu prover com a legislação no que tem a ver com o acesso de profissionais não acadêmicos à docência, o governo, através da permanência do chamado IQCD (Índice de Qualificação do Corpo Docente), acabou por eliminar a possibilidade de acesso à carreira dos *Profissionais-Professores* (pelo menos no âmbito das IFES).

Conforme destaca Morosini (2000), mesmo tendo aquele índice sido criado antes da promulgação da LDB e mesmo da CF/88, acabou por se manter por pressão da comunidade acadêmica tradicional, influenciando grandemente a formulação dos outros índices, que privilegiava as IES com maior número de mestres e doutores, excluindo na prática *Profissionais-professores*, com experiência advindas do exercício de suas profissões, não concomitantemente com a obtenção de uma titulação acadêmica.

As exigências relativas ao profissional docente, determinadas pela legislação, ficaram consignadas nos dois seguintes critérios a serem cumpridos por cada IES: “ter um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (LDB, Art. 52, incisos II e III).

Nenhuma referência direta era feita, nem na LDB nem em outros atos normativos quanto à formação didática destes docentes.

Por outro lado, ainda, que de forma indireta, os próprios diplomas legais que estabeleceram o sistema de avaliação institucional das IES do sistema federal de ensino (Decreto 2.026/96) deixaram estabelecidos indicadores para mensuração do desempenho global do sistema de educação superior, que consideram a titulação dos docentes como elemento desta formação, bem como o desempenho dos seus respectivos alunos, como parâmetro base da mensuração.

Verifica-se, deste modo, no sistema alguma tendência corporativa e academicista, ao se considerar competente em determinada área do conhecimento exclusivamente quem detém um título acadêmico naquela área, ao mesmo tempo em

que se desprezam profissionais que tenham desenvolvido atividades práticas naquelas mesmas atividades fora da academia (Carvalho, 1999; Matos, 2010).

Outra discrepância que muito bem caracteriza esta tendência reside no fato de que no sistema formalmente estabelecido um profissional de qualquer área ser considerado didaticamente para a docência pela simples razão de ser mestre ou doutor, independentemente da área original de sua formação. Esta, dependendo de qual seja, pode ensejar um largo distanciamento entre o contexto de formação original e as disciplinas relativas à didática, à aprendizagem e às práticas de ensino.

Esta situação resulta, por exemplo, em se considerar (para efeito dos índices de avaliação institucional de uma IES) um doutor em ciências da computação, logo mesmo em seu primeiro dia de atividade como docente, mais habilitado do que um mestre da mesma área, que detenha também um título de especialista em docência do ensino superior, mesmo que este tenha já 15 anos de vivência em educação.

Este exemplo poderia estender-se a todas as áreas do conhecimento, mesmo sabendo que em determinadas áreas, e especificamente nesta área de formação em causa, não existe nenhuma disciplina voltada a prover este profissional de qualquer conhecimento na área da didática ou mesmo das práticas educacionais.

Observando os editais dos concursos para professores no ensino superior, Morosini (2000), imediatamente fica clara a intenção de fazer prevalecer a valorização do conhecimento do tipo teórico, obtido através da atividade acadêmica, complementado por produções científicas e publicações, para só depois de todos estes itens serem considerados outros elementos, como a experiência e vivência na área específica.

Desta forma, o sistema privilegia uma reserva de mercado institucional para os acadêmicos profissionais (ou *Professores-Profissionais*), em virtude das “preferências” estabelecidas nestas bases pelos índices, obrigando à reprodução com base teórica nas salas de aula, uma vez que é requisito para a obtenção de titulação acadêmica a dedicação exclusiva à carreira acadêmica e por consequência ao estudo, impossibilitando profissionais com larga experiência de terem acesso no Brasil a estes níveis de ensino.

Com base nesta realidade, é criado um verdadeiro abismo entre duas grandes categorias de docentes. De um lado os que, tendo tido condições de atender aos cursos de mestrado e doutorado e que se dedicando exclusivamente as atividades docentes, têm a possibilidade de participar de grupos de estudo, realizar publicações, participar de

eventos acadêmicos e se inserir no contexto do que é pedido pelos concursos. Logram assim o acesso à carreira da docente no segmento do ensino superior público, o qual tratará de prover as necessárias oportunidades de continuidade nos estudos e por, consequência, na carreira acadêmica.

Do outro lado do abismo, os *Profissionais-Professores* que, por opção ou necessidade, se dedicaram às suas respectivas profissões originais e que, apesar de acumularem uma quantidade considerável de conhecimentos que poderiam contribuir para a formação efetiva de alunos de graduação, se veem impedidos de aceder à carreira docente, mesmo tendo produzido muitos resultados, técnicas, procedimentos e ferramentas, as quais os *Professores-Profissionais* só seriam capazes de discorrer de forma teórica.

A estes, aliados da rede pública, resta, mesmo com o amparo da lei, a docência na rede privada de ensino, algo que, em grande medida, representa apenas um complemento na renda e na atividade destes profissionais, devido às características mais transitórias da docência na rede privada, que não garante nenhuma forma de estabilidade.

1.5.4 - Saberes profissionais dos docentes

De acordo com o que foi antes assinalado, a origem formativa dos docentes em atuação no ensino superior brasileiro é indireta, significando isso que este docente não será nunca avaliado de forma individual no nível institucional e, portanto, seus saberes profissionais tenderão sempre a atender a critérios subjetivos na grande maioria das IES de ambas as dependências administrativas.

Apesar disto, é ainda recorrente na academia brasileira, devido a questões corporativas e à conjuntura do Estado Avaliativo, a prevalência de *Professores-Profissionais* (acadêmicos de carreira) nos dois setores do sistema (público e privado), exatamente devido à pontuação que um corpo docente de alta titulação pode trazer aos índices das IES.

No setor público, as admissões dividem-se, desta forma, em dois grupos, docentes efetivos e temporários, sendo em ambos os casos, valorizada exclusivamente a titulação acadêmica, em associação com outros elementos igualmente acadêmicos (publicação, pesquisa, orientação, nomeadamente), como forma prevalente na escolha dos docentes.

No setor privado, também é valorizado, sobretudo, o saber eminentemente acadêmico, devido à mesma questão dos índices. As condições de trabalho, os tipos de vínculo e a oferta salarial das IES deste sistema não permitem, todavia, à maioria dos professores a dedicação exclusiva a esta carreira, o que os leva a desempenhar esta atividade como complementação de sua renda, gerando um processo diverso de admissão, que não privilegia apenas a formação e experiência acadêmica.

Algumas IES privadas, cientes da realidade no que tem a ver com o perfil de docentes que podem atrair, assumem a clara postura de valorizar mais (por uma questão de marketing e posicionamento de marca) a presença destes tipos de docente da categoria *Profissionais-Professores*, os quais, por desempenharem suas atividades de formação profissional original, em concomitância com a atividade docente, acabam por gerar um valor adicional à formação que oferecem aos alunos, por incluírem a prática real da profissão no currículo oculto dos cursos que ministram.

Assim sendo, o docente que ingressa à carreira em ambos os sistemas acabam por vivenciar as diversas fases de adaptação à função docente, que destacam em, diferentes pontos de vista de Ariza e Toscano (2000). Apesar de na literatura se defenderem pontos de vista diversos no que tem a ver com o desenvolvimento profissional do docente, todos eles são concordantes em admitir que o conhecimento prévio da disciplina adquirido no período de formação e especialização dos docentes em suas áreas de origem, associados ao conhecimento tácito advindo da convivência com outros docentes (seus próprios professores e/ou colegas), serão a base para a entrada destes novos docentes em um processo de tentativas e erros que acabarão resultando em um maior ou menor grau de adaptação à docência.

É importante destacar que mesmo estes teóricos não expressam grande preocupação com a qualidade da formação que é oferecida por estes novos docentes aos seus primeiros alunos, que podem vir a ser prejudicados na aprendizagem daquela disciplina devido a situação de seu docente neófito.

A construção do saber docente, em particular no sistema de ensino superior brasileiro, segue assim uma lógica que, em certo sentido, é comparável à lógica da formação dos médicos, onde intrinsecamente sabe-se que os pacientes por eles tratados estarão submetidos ao risco de serem atendidos por eles contribuindo para sua formação.

A grande diferença, porém, reside no fato de que um residente será individualmente acompanhado por seus preceptores em praticamente todos os casos que

atendem, de forma a minimizar o risco potencial do processo de formação, o que não ocorre na formação de um docente no ensino superior. Aqui, quase se parte do pressuposto de que se determinado docente, mesmo que totalmente inexperiente, se logrou alcançar um título acadêmico, estará automaticamente habilitado a dar aulas, o que efetivamente não representa uma realidade.

Para Ariza e Trajano (2000), a investigação realizada nos últimos anos no campo das didáticas específicas, especialmente na didática das ciências, tem contribuído para afirmar a necessidade de métodos de ensino, derivando de um modelo tradicional que se baseado na transmissão verbal dos conteúdos, não despertam o interesse dos alunos, para um modelo capaz de conferir maior ênfase aos métodos ativos de ensino e de aprendizagem e à prática da investigação e resolução de problemas.

1.6 – O DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

No sistema educacional brasileiro, o aluno deve concluir seu curso em nível médio na faixa etária dos 17 e os 19 anos. Mesmo considerando o desenvolvimento precoce dos membros da chamada geração Z, este momento configura-se verdadeiramente como uma das portas de entrada para a maioridade, uma vez que pela sua importância, representa em geral um marco na vida destes alunos. É chegado o momento de tomarem as devidas providências para se obter a formação que resultará em seu futuro profissional.

Este momento envolve a consideração e a conjunção de diversos fatores que vão bem além da simples “escolha” da profissão, pois também interferirão nessa decisão fatores mais rígidos com os quais este aluno deverá tratar, como as condições sociais, culturais e econômicas de sua família, bem como seu histórico de escolarização e os resultados em termos de aprendizagem que estes níveis de ensino geraram para ele (Zago, 2006).

Diante da realidade hoje vivenciada, no acesso ao ensino superior brasileiro pode dar-se das maneiras mais diversas, podendo o aluno optar pela forma de acesso que mais se adeque às condições mencionadas por Zago (2006) no parágrafo anterior.

O local onde este aluno realizou seu ensino médio é determinante neste sentido, por duas razões principais. Em primeiro plano, devido as já assinaladas diferenças que caracterizam o ensino médio brasileiro entre as redes de ensino público e privado, o aluno egresso de cada rede terá subsídios igualmente diferentes com os quais embasar seu acesso ao ensino superior.

No caso dos alunos egressos da rede privada do ensino médio, existe uma tendência clara de que tenha se preparado melhor para processos de avaliação, sejam eles exames vestibulares ou o próprio ENEM, devido ao maior pragmatismo empregado nas políticas educacionais deste segmento, que, visam de forma geral, exatamente esta preparação. Os alunos que se encontrarem neste subgrupo poderão pleitear vagas que sejam oferecidas com base na meritocracia em cursos mais prestigiosos, nas IES públicas com possibilidades de admissão diretamente proporcional à média qualitativa geral de sua formação, ou seja, quanto melhor tenha sido sua preparação (e por consequência a escola onde estudaram), melhores serão suas chances de efetivar este acesso às profissões que futuramente lhes garantirão salários maiores.

Em segundo plano, ao aluno egresso da rede pública de ensino, a formação mais ideologizada e direcionada a formação do cidadão e não do futuro profissional, não lhe oferecerá grandes subsídios para concorrer às vagas das IES públicas, nomeadamente dos cursos mais prestigiosos, pelos seus próprios méritos. Contudo, o fato de serem egressos deste sistema é pré-requisito para acesso às vagas proporcionadas pela lei de cotas nas IFES que, apesar de contemplarem uma disputa pelas vagas às cotas destinadas, reduz drasticamente o intervalo de performance que estes alunos têm com relação ao subgrupo anteriormente descrito.

Como salienta Zago (2006, p.228), há ainda a considerar neste ponto que 25% dos potenciais alunos universitários (cotistas) são tão carentes, que não têm condições de entrar no ensino superior mesmo gratuito”. Faz-se, por outro lado, necessário destacar também que, em adicional à lei das cotas, o governo federal estabeleceu uma política de bolsas-auxílio, para tentar minimizar os efeitos da realidade descrita por Zago. Essa medida não terá, porém, qualquer repercussão em termos do aproveitamento acadêmico desses alunos, em virtude de os mesmos terem uma base de conhecimento bastante deficitária, conforme o evidenciam os exames nacionais de avaliação dos níveis fundamental e médio no Brasil (Prova Brasil, ENEM e PISA), tornando a efetividade deste acesso infelizmente questionável em curto prazo.

Caso este aluno não consiga obter vagas através das cotas, contará ainda com a possibilidade de acessar o PROUNI, que poderá lhe conceder bolsas de 50 ou 100% para IES particulares, ou ainda o financiamento dos seus cursos através do FIES, que lhe dará um prazo após a conclusão de sua formação para iniciar o pagamento de suas parcelas.

Voltando a considerar o grupo dos alunos egressos da rede privada, pensando agora nos que tenham deixado de ter acesso às vagas na rede pública através do mérito, por conta da lei de cotas, resta a estes o acesso aos mesmos cursos disponíveis na rede particular de ensino superior, todavia com poucas alternativas para auxiliá-los a manterem-se nos cursos, restando-lhes apenas o financiamento de seus cursos através do FIES. Em consequência de serem automaticamente descartados dos demais programas federais por terem sido alunos do ensino médio privado (Grignon e Gruell, 1999).

Fica bem evidente a carga que está sendo lançada sobre a classe média brasileira neste segmento, devido ao estabelecimento das últimas providências legais por parte do governo, distorcendo a solução de um problema evidente que, segundo Gouveia (1968), já em sua época era identificado como sendo a baixa qualidade do ensino oferecido nas redes públicas e que de lá até hoje muito se agravou, culminando com o estabelecimento de políticas dissuasórias para desviar o debate e o tratamento da questão real através da adoção de medidas de cunho populista (Macedo, 2013).

O conjunto desta situação de acesso ao ensino superior tem-se configurado de modo a atender a interesses diretos do governo, conjugando a popularidade que pode advir destas medidas, que obviamente terão ganhos eleitorais, com a baixa cobrança pela abertura de novas vagas nas IFES. Para grande parte da população o acesso ao ensino superior está garantido, através da rede privada, que hoje acolhe em percentuais cada vez mais alunos “subsidiados” pelo governo federal, através do PROUNI e do FIES, possibilitando o deslocamento das verbas destinadas à ampliação das vagas nas IFES para outros propósitos, em detrimento do desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão, que no país sempre se viram circunscritas quase exclusivamente neste tipo de instituição.

Importa felizmente salientar que algumas IFES, reconhecidamente destacadas em termos de desenvolvimento científico e valor estratégico para o país, foram poupadas da ação das cotas, revelando-se entre elas o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Instituto de Tecnologia Aeronáutica (ITA) e as Academias Militares (Escola Naval, Academia Militar das Agulhas Negras e Academia da Força Aérea). Conforme assinala Setti (2012), este fato traduz o reconhecimento, por parte do governo, mesmo que implícito, de que a lei das cotas representa um risco ao ensino de alto padrão no país, e que, segundo afirma o autor, “quando o assunto é sério, o que se leva em conta é mesmo o mérito e a capacidade” (Setti, 2012, p.1).

Assim, o acesso a uma das mais das cerca de 340 mil vagas disponíveis anualmente nas IES do sistema de ensino superior público e das mais de um milhão de vagas do sistema privado, vai depender, no Brasil de hoje, não diretamente de sua capacidade, potencialidade, propensão vocacional ou mesmo da escolha profissional dos candidatos e suas famílias. O seu posicionamento socioeconômico será determinante no acesso ao ensino superior, principalmente público e a sua manutenção e formação profissional será regida por uma lógica que, atendendo a pressupostos ideológicos, parece “trabalhar” para promover a “Luta de classes” em um país onde a Constituição Federal, em seu artigo 5º, garante que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e a propriedade”.

1.6.1 – Identidade dos Discentes

No Brasil, até onde nos foi possível procurar, mostrou-se inexistente uma única fonte que caracterize de forma global o perfil do aluno do ensino superior brasileiro, o que se faz compreensível pelas dimensões e pela diversidade que este nível de ensino representa no país, tanto em termos numéricos, quando em variáveis institucionais e regionais a serem consideradas.

Perante esta realidade, foi-nos necessário recorrer a diversos levantamentos setoriais realizados quanto à identidade deste estudante, buscando apresentar uma percepção que possa caracterizar as variações entre os alunos do ensino superior brasileiro quanto à dependência administrativa das IES nas quais estejam matriculados, de forma a remeter o leitor, através desta apresentação polarizada, à possibilidade de formular de per si uma impressão relativa à totalidade do quadro em pauta.

Um destes estudos, realizados por Finnati (2007) envolveu alunos da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nele foram identificadas tendências que permitiram ao autor caracterizar o perfil dos alunos daquela IES da seguinte forma:

- Eram Jovens, com percentual maior de mulheres em relação aos homens, declarando-se solteiros;
- A maioria mantinha-se financeiramente, por meio de trabalho formal, existindo, porém, alguns que possuíam bolsas acadêmicas e outros que sobreviviam de trabalho informal;

- A situação dos estudantes em relação à moradia era diversificada, incluindo desde os que residem com os pais (a maioria), aos que moravam com amigos, com outros familiares ou sozinhos, sobretudo em casas alugadas;
- Registrou-se ainda percentual negativo com relação à leitura dos alunos, além de não possuírem o hábito de comprar livros, visto existirem facilidades no acesso à leitura por meio de fotocópias.

Outro estudo, desta vez levado a cabo pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFSE), apoiada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em um trabalho dirigido por Macedo et al. (2011), é mais detalhado ao tratar do perfil dos alunos das IFES. Intitulado Perfil Socioeconômico e Cultural dos alunos das Universidades Federais, o estudo implicou mais de 650 mil estudantes de todas as IFES espalhadas pelo país, visando a caracterização do perfil dos alunos deste segmento do ensino superior.

Foi feita inicialmente a identificação do percentual de alunos quanto a suas classes sociais, tendo para isso sido utilizado o padrão adotado pela Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa (ABEP), que divide em 8 classes a população do país, considerando a renda média familiar bruta⁵. Nesta pode ser visualizada uma distribuição não regular dos alunos das IFES com relação a sua classe social, variando muito entre as regiões. De notar a quase ausência de estudantes pertencentes à classe E, e o maior acesso ocorrido na região norte para as classes sociais C e D, as quais, nesta região, compreendem mais da metade dos alunos das IFES.

A mesma tabela apresenta, por outro lado, uma distribuição quase linear nas demais regiões, dividindo os alunos entre as classes B e C. Porém, ao se considerar a comparação realizada na Tabela 1-09, percebeu-se que a contingência destacada por Grignon e Gruell (1999) e já anteriormente assinalada, mostra-se efetiva, pois, em considerando o conjunto dos melhores cursos em termos de avaliação pelos órgãos reguladores e em termos de imagem perante o mercado de educação superior como um todo, como sendo os oferecidos pelas IFES, fica patente que os alunos oriundos de

⁵ As classes sociais consideradas pela ABEP leva em conta a renda familiar média bruta, no caso são apresentados valores (em R\$) do ano referência 2009: **A1**- 11.480,00, **A2** – 8.295,00; **B1**-4.754,00; **B2**- 2.656,00; **C1**- 1.456,00; **C2**- 962,00; **D**-680,00; e **E** – 415,00.

classes com maior poder aquisitivo tem obtido espaços proporcionalmente maiores nestas IFES do que os de classes menos favorecidas.

Tabela 1-08 – Distribuição percentual dos estudantes de IFES por classe econômica.

Regiões	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D	E
Nacional	2,35	12,9	17,58	23,49	19,59	14,01	9,6	0,47
Nordeste	2,2	9,96	14,15	21,26	20,11	20,11	14	0,81
Norte	1,18	5,14	7,96	16,66	21,64	21,64	23,78	1,36
Sudeste	2,22	16,11	21,18	25,56	18,41	18,41	4,67	0,07
Sul	2,39	14,38	21,39	27,99	20,35	20,35	3,29	0,06
Centro-Oeste	4,3	17,76	18,27	23,74	18,09	18,09	6,75	0,34

Fonte: ANDIFSE/FONAPRACE In Macedo et al. (2011, p.20).

Tabela 1-09 – Comparação entre a distribuição da sociedade brasileira por classes econômicas e dos estudantes das IFES.

Universo	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D	E
População Brasileira-ABEP	0,50	4,00	9,10	19,30	25,60	23,20	17,10	1,10
Pesquisa IFES	2,35	12,90	17,58	23,49	19,59	14,01	9,60	0,47

Fonte: ABEP e ANDIFSE/FONAPRACE In Macedo et al. (2011, p.20).

Através desta comparação é possível compreender que as classes sociais superiores (A e B) que representam em soma 32,9% da população, ficam com 56,32% das vagas totais, enquanto as classes menos favorecidas (C, D e E), que representam 67% da população, ficam com apenas 43,67% das vagas, denotando um claro desequilíbrio, muito proveniente até então (por ser um momento anterior à entrada em vigor da lei de cotas), da má qualidade do ensino médio público, conforme já sobejamente mencionado neste relatório.

Outra interessante informação presente nos dados deste estudo diz respeito à distribuição dos alunos das IFES por classe social, desta feita considerando-se a raça/etnia declarada pelos alunos na pesquisa. Segundo se pode verificar na Tabela 1-10, que se destacava a maioria da raça branca em todas as classes sociais.

Com relação à faixa etária destes estudantes, o estudo destaca que a sua média de idade era de 23 anos, tendo sido a região sudeste a que apresentou o menor percentual de estudantes com idade maior de 30 anos (6,5% contra 9,5% da média nacional). Foi observada também uma tendência de diminuição no número de alunos com menos de 20 anos, estabelecendo-se um padrão progressivo no aumento percentual das faixas etárias entre 20 e 25 anos, entre os alunos das IFES.

Com relação ao exercício de atividades remuneradas, apenas 37,6% dos estudantes trabalhavam.

Tabela 1-10 – Distribuição percentual dos estudantes das IFES por classes econômicas e raça/etnia.

Raça/Etnia	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D	E
Amarela	2,27	2,94	2,85	3,12	3,3	2,61	3,7	6,41
Branca	73,84	71,86	64,41	56,56	48,6	38,37	29,53	22,76
Indígena	0,36	0,22	0,37	0,61	0,89	1,5	2,52	11,33
Preta	1,51	2,34	4,14	7,71	10,96	13,15	18,45	18,21

Fonte: ANDIFSE/FONAPRACE In Macedo et al. (2011, p.23).

Considerando agora a realidade do ensino superior privado, referenciamos aqui dados referentes ao estudo realizado por Oliveira et al.(2007), publicado na Revista Gestão e Tecnologia. Neste artigo, os autores apresentaram diversos indicadores identificados nos alunos das IES privadas, que se alinham aos estudos realizados posteriormente por Macedo et al. (2011) para os alunos das IFES.

Também para este segmento as mulheres se faziam presentes como maioria nas salas de aula, superando na ocasião do estudo, os homens em 12%. Outro dado importante era o percentual de alunos das IES particulares que exerciam atividade profissional, (85,7%). Isto denotava clara discrepância com relação aos alunos do levantamento realizado nas IFES (37,6%), demonstrando que a percepção quanto à trajetória dos alunos destas IES é a de, ao término do seu ensino médio, procurarem uma colocação no mercado de trabalho, para com base nesta remuneração poderem custear um curso superior nas IES privadas.

Esta percepção fundamenta-se em adicional na pesquisa de Oliveira et al (2007), que destaca que a média de idade dos alunos deste segmento se situada na faixa etária entre 25 e 30 anos.

Com relação à raça/etnia, a pesquisa destaca que na média nacional também no segmento das IES particulares a raça branca é mais presente com mais de 70% de alunos, ficando as demais raças/etnias restritas aos demais 30%.

Diante da conjunção destes cenários, é possível afirmar, com certa margem de segurança, que o perfil do aluno de ensino superior no Brasil é polarizado entre duas situações de maior destaque, que infelizmente têm correlação direta com a condição socioeconômica dos alunos. Demarca-se uma fronteira em grande medida resultante da falta de qualidade geral no ensino médio público, que segrega o acesso das classes

menos abastadas ao conhecimento, na qualidade e na quantidade que a atual conjuntura social demanda.

Desta forma, o acesso a este nível de ensino, conforme destacam Rocha e Andrade (2012), Carneiro (2012) e Cunha (2004), sempre serão restritas e não conseguirá incluir as parcelas mais desfavorecidas da população, enquanto não for oferecido a esta camada um ensino fundamental e médio capaz de prover-lhes igualdade no acesso ao conhecimento e ao trabalho.

1.6.2 – Distribuição

Com base no último censo da educação superior disponível, realizado em 2012, existiam então no Brasil um total de 7.037.688 alunos matriculados no país. Estes alunos encontram-se distribuídos pelas regiões geográficas conforme se verifica no Gráfico 1-05, no qual se procura estabelecer comparação com o percentual populacional de cada região.

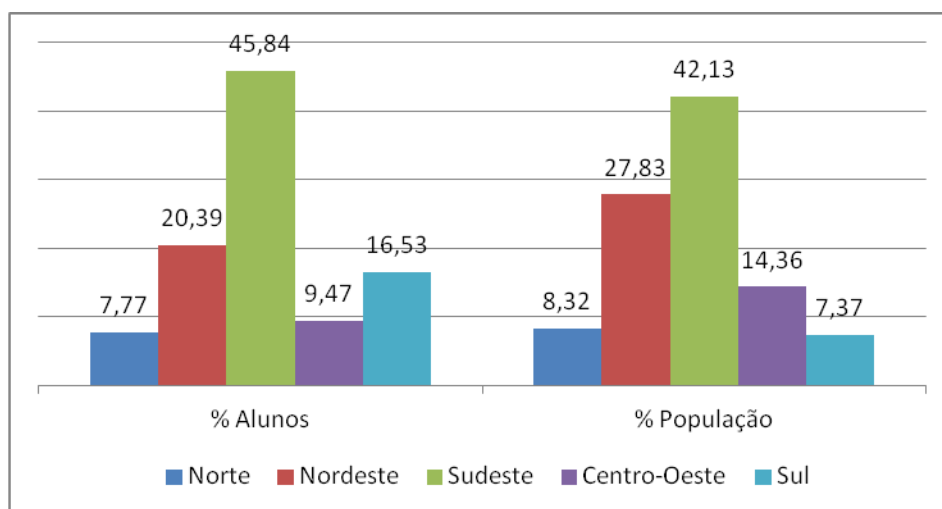


Gráfico 1-05 – Comparação da dispersão percentual entre os alunos matriculados no ensino superior e a distribuição populacional nas regiões geográficas do Brasil.

Fontes: Censo da Educação Superior 2012. INEP/MEC e Censo Populacional de 2010. IBGE.

Como se pode visualizar no gráfico, a proporção de alunos superava o percentual populacional nas regiões sudeste e sul, ao mesmo tempo em que havia demanda reprimida por vagas de nível superior nas regiões norte, nordeste e centro-oeste.

Com relação à dependência administrativa das IES onde estavam matriculados estes alunos, 26,96% encontravam-se estudando em IES públicas das diversas esferas

governamentais existentes no país e 73,03% estão fazendo seus cursos em IES do sistema privado de ensino superior.

Tal como se pode inferir a partir do Gráfico 1-06, a maioria dos alunos do ensino superior brasileiro encontrava-se nas regiões mais populosas do país, em particular na região sudeste, onde 81% dos alunos estudavam na rede privada de ensino. Já a região norte, destacava-se pelo menor número de alunos, que apesar de proporcional em termos demográficos, ainda indica (cf. Gráfico 1-05) uma demanda reprimida na ordem de meio por cento no acesso a este nível de ensino.

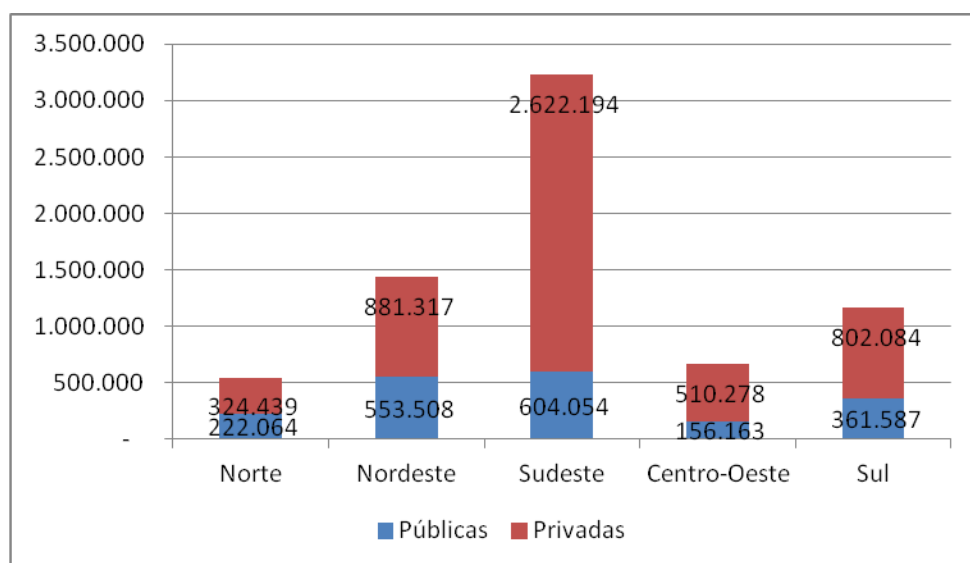


Gráfico 1-06 – Distribuição dos Alunos do Ensino Superior brasileiro, por região e dependência administrativa.

Fonte: Censo da Educação Superior (2012) INEP/MEC

Uma vez que no sistema de ensino superior brasileiro existem diferenças significativas quanto às atividades envolvidas no funcionamento dos diversos tipos de IES (conforme descrito no item 1.3.2), consideramos importante destacar a proporção de alunos que neles estavam matriculados, uma vez que apenas nas universidades eles terão presumivelmente contato com as atividades de cunho científico através de atividades de pesquisa e extensão universitária. Assim, na Tabela 1-11, se pode visualizar que a maioria dos alunos do ensino superior brasileiro estava fazendo seus cursos em universidades, portanto em tese com acesso a atividades de pesquisa e extensão universitárias, representando um total de 54% dos alunos do país com potencial acesso a este tipo de atividade durante seus cursos de graduação.

Tabela 1-11 – Distribuição dos alunos do ensino superior brasileiro por região geográfica e tipo de IES.

Região/Tipo	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF/CEFET	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Norte	300.719	7,89	76.626	7,06	156.061	14,38	111.659	10,29
Nordeste	754.669	19,79	132.362	12,19	511.439	47,11	13.094	1,21
Sudeste	1.750.847	45,92	568.336	52,35	874.453	80,55	36.355	3,35
Centro-Oeste	336.478	8,83	112.181	10,33	205.548	18,93	32.612	3,00
Sul	669.778	17,57	196.068	18,06	280.481	25,84	17.344	1,60
Total p/ Tipo	3.812.491	54,08	1.085.573	15,40	2.027.982	28,77	123.234	1,75

Fonte: Censo da Educação Superior (2012) INEP/MEC

1.6.3 – Realidade Formativa

O ensino superior, além de representar, através de suas instituições, o ambiente por meio do qual a sociedade providencia o desenvolvimento, a multiplicação e a disseminação do conhecimento, terá também a incumbência adicional de levar a necessária segurança jurídica às certificações que através dele são emanadas. Segundo Bourdieu (1975), esta garantia jurídica liga em termos sociais o detentor do diploma à certificação das habilidades que um profissional da área para a qual foi formado deve deter.

Segundo Nunes et al. (2004), dos 12.067 cursos de nível superior existentes no Brasil em 2001, 75% deste total formavam alunos para profissões regulamentadas, o que configura claramente o caráter credencialista que o ensino superior brasileiro detinha e muito provavelmente ainda detém.

Conforme assinala Martins (1990), existe uma característica credencialista em todo o sistema de educação brasileiro, porém, mais aparente no ensino superior, ao ponto de, em associação com o corporativismo (em muito resultante do próprio credencialismo), representarem, juntos, um dos maiores problemas deste nível de educação no país.

De acordo com a visão daquele autor, o credencialismo detém características que representam um sistema retroalimentado que terminará por influenciar a presença do corporativismo nas categorias profissionais credenciadas. A própria sociedade, em busca de mais segurança institucional no exercício de atividades profissionais, tenderá a demandar um crescente nível de certificação, especialmente nas áreas/profissões de risco social mais aparente, produzindo uma série de reações em cadeia que culminarão na afirmada retroalimentação do credencialismo. Ainda segundo o mesmo autor, a

sociedade que demanda mais credenciamento tenderá a legitimar o exercício das atividades profissionais através da sobrevalorização dos títulos, a bem da segurança social e da meritocracia, continuará a elevar cada vez mais os requisitos educacionais formais para acesso ao mercado de trabalho e promoverá a obtenção de títulos como forma de ascensão social.

Este movimento de auto reforço do credencialismo, em conjunção com um menor crescimento das oportunidades de trabalho que a estes títulos correspondem, representam uma desvalorização dos títulos e a busca por credenciais ainda mais elevadas, dando margem ao fenômeno definido por Martins (1990) como “espiral inflacionária credencialista”⁶.

Não é de causar admiração o fato de aquele autor ter centrado a sua atenção na realidade formativa do nível superior no Brasil. Com efeito, logo desde os primórdios do surgimento deste grau de educação, quer sob o domínio de Portugal, quer após a independência, nunca se foi ao ponto de eleger como propósito para este nível de ensino no país a promoção de uma educação de qualidade (muito menos de excelência). Ao contrário, o ensino superior brasileiro sempre foi encarado como um fator necessário à composição da malha social, mas nunca como elemento estratégico para o seu desenvolvimento.

Como foi já observado neste trabalho, em particular quando procurávamos traçar a trajetória histórica do ensino superior brasileiro, o formato e o conteúdo dos cursos superiores no Brasil têm se vindo a alterar ao longo do tempo, de uma forma que fica bem caracterizada na seguinte descrição de Anísio Teixeira (1970), em que o autor destaca, exatamente, o caráter originalmente credencialista deste nível de ensino:

“Durante esse período [iniciado em 1808] enraizava-se a ideia de um ensino superior superficial, simples reflexo da cultura estrangeira importada, de ensino oral e tempo parcial, destinado a oferecer diplomas suscetíveis de credenciar seus titulares com cargos e honrarias” (Teixeira 1970, p.93).

Convém sublinhar que nas fases posteriores ao período descrito na citação acima, as finalidades do ensino superior no Brasil se mantiveram quase inalteradas, multiplicando conteúdos de forma oral, com forte ênfase em teoria e dando pouca

⁶ Conforme assinala Emerick (2006, p.137) “Geraldo Martins relaciona ainda ao fenômeno da ‘espiral inflacionária credencialista’ com a crise das instituições de ensino superior no que se refere à adoção de práticas ritualísticas e na simulação de processos de aprendizagem, em que a aprovação nos exames e a diplomação assumem a importância que deveria ser dada à aprendizagem”.

atenção ao que ocorria no mundo exterior à academia. Situação que perdurou impressionantemente até à década de 60 do século XX, quando os movimentos de modernização social, econômica e tecnológica começaram a se fazer mais presentes na realidade brasileira, na qual se iniciava o movimento migratório do campo para as cidades, ao mesmo tempo em que vivia (nos anos 70) o primeiro grande impulso desenvolvimentista que aproximou o Brasil dos movimentos de globalização que começavam a surgir no mundo pós-moderno.

Como assinala Saviani (1994), na medida em que o homem iniciou seu deslocamento em direção às cidades modernas, ficou cada vez mais evidente a relação entre educação e trabalho, principalmente quando no último século ocorreram verdadeiras transformações científicas, tecnológicas e econômicas que modificaram radicalmente tanto as relações sociais, quanto a relação da população com o conhecimento.

Neste ponto, iniciava-se um processo onde a educação não mais seria capaz de manter-se exclusivamente credencialista e corporativista, uma vez que o desenvolvimento tecnológico demanda, em tese, profissionais realmente detentores de habilitação profissional. Chegava assim ao Brasil o momento em que apenas ter um diploma não seria mais o suficiente para obter um local no mercado de trabalho, muito menos o sucesso profissional do graduado.

Fogaça (1998), na linha de Saviani, explicita que dois são os processos que inter-relacionam a educação geral e a educação profissional: a globalização e o surgimento de um processo de produção baseado na automação flexível. O processo de globalização mencionado pelo autor compreende um conjunto de novas relações internacionais, surgidas na década de 70 do século passado, nos planos econômico, social, cultural, político e tecnológico (Fiori, 1998 ; Scherer apud Gondim, 2002). Estas novas relações internacionais são os fatores impulsionadores de uma maior confluência entre as organizações educacionais, as empresas e a comunidade.

Com base nesta nova realidade mundial, novas exigências foram incorporadas ao perfil de um profissional, o qual terá de lidar com estes novos elementos, não podendo mais restringir-se às questões e às realidades regionais, conforme ocorreu até pouco além da metade do século XX.

Segundo destacam Gondim (2002, citando Assis), Gélío (2000), Silva Filho (1994) e Whitaker (1997), a formação que o mundo globalizado passa a demandar direciona-se ao desenvolvimento de três grandes conjuntos de habilidades específicas do

futuro profissional, sem as quais, segundo os autores, o mesmo estará em condição de desvantagem no mundo globalizado. Esses conjuntos de habilidades específicas são os seguintes:

1. **Habilidades Cognitivas:** raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral;
2. **Habilidades Técnicas Especializadas:** informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho;
3. **Habilidades Comportamentais:** iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude de aprender a aprender.

Partindo da premissa que as IES têm como uma de suas principais funções sociais a preparação de seus alunos para o mercado de trabalho, torna-se vital compreender até onde o aluno do ensino superior brasileiro consegue ser atendido nestas necessidades globais. A resposta às mesmas afasta-se em muitos casos do conteúdo das matrizes curriculares e, quando essas habilidades se veem minimamente contempladas nas matrizes curriculares, são em geral ministradas por docentes que detêm um conhecimento exclusivamente teórico sobre assuntos eminentemente práticos e voltados a uma realidade mercadológica quase sempre desconhecida pelo acadêmico profissional.

Neste sentido, vale ressaltar que, no estudo realizado por Macedo et al. (2011), quando questionados sobre as suas expectativas futuras, a grande maioria dos estudantes universitários brasileiros envolvidos em seu estudo (os das IFES) (77%) afirmou pretender trabalhar após a conclusão do curso de graduação e 64% dar continuidade a seus estudos em cursos de pós-graduação, incluindo cursos de mestrado e doutorado (40%). Essa evidência está em linha com percepções anteriormente apresentadas neste relatório relativas à necessidade sentida por graduandos de complementar seus estudos de graduação com elementos mais práticos a serem utilizados no exercício profissional, geralmente através de especializações *Lato Sensu*.

Já no estudo de caso realizado por Rocha e Andrade (2012), na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, configurou-se a mesma tendência quanto às expectativas dos alunos de graduação. Neste estudo, 66,20% dos alunos inquiridos afirmaram que a principal motivação para realizar o curso no qual estava por se formar

era “A aquisição de formação profissional”, contrastando com outras razões como a aquisição de cultura geral e a obtenção do diploma de nível superior, com percentuais bastante menores.

Num outro estudo, desta vez realizado sob a coordenação do Instituto Evaldo Lodi (IEL), com o título Educação para uma Nova Indústria⁷, tanto no relatório do estudo como no documento Contribuições da Indústria à Reforma da Educação Superior (1ª e 2ª Edições⁸) transparecem considerações relativas à necessidade de se atribuir ao ensino superior brasileiro um caráter mais efetivo em termos de formação de seus alunos para as necessidades do mercado de trabalho, vinculando a urgência de se quebrar o verdadeiro dogma educacional brasileiro há muitos séculos instalado no ensino superior, encarado como simples fonte de credenciais.

Como nos foi possível observar e vivenciar existe, em suma, uma demanda cada vez maior, por parte tanto da sociedade, quanto dos próprios alunos, em busca de um ensino superior que seja mais efetivo. Pelo lado social, pela necessidade de se ter confiança nas habilidades e competências adquiridas pelos egressos dos cursos de graduação, em face das novas demandas do mundo global em que hoje se vive; por parte dos alunos, no sentido e na real necessidade de estarem adequadamente prontos a, mais do que acessar as funções por conta do seu diploma, poderem desenvolver adequadamente seu trabalho, sem a obrigação de terem de complementar com outras formações práticas aquilo que os cursos de graduação deveriam ter ensinado, mas geralmente não ensinam.

A realidade formativa do ensino superior brasileiro pode, por fim, ser bem caracterizada através do que destaca o Gráfico 1-07. Nele é possível visualizar um levantamento que foi realizado recentemente pela FUCAPE Business School, com o intuito de identificar o posicionamento geral das IES brasileiras, perante o índice geral de cursos (IGC⁹). Este índice classifica as IES em uma escala que vai de 5 (melhor pontuação) a 1 (pior pontuação).

Adotando o número total de IES alistado no Censo da Educação Superior (2012), encontraremos apenas 25 IES, de um total de 2416, classificadas como conceito 5 (máximo) pelo INEP/MEC, ou seja, apenas 1,03% das IES do país são consideradas de excelência. Adicionando estas às 124 classificadas com conceito 4, poderíamos

⁷ IEL/CNI, (2005)

⁸ IEL/CNI, (2004) e IEL/CNI (2005a)

⁹ Ver item 1.2.6

afirmar que apenas cerca de 6%, de todas as IES do país estariam, de acordo com os critérios do INEP, realizando, na altura do Censo, uma formação de alto nível no país.

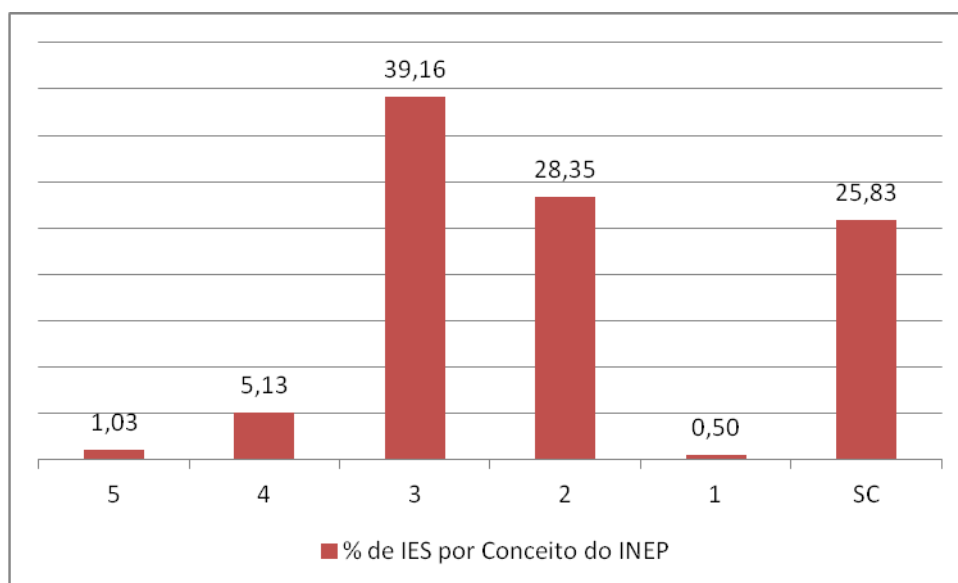


Gráfico 1-07 – Classificação percentual das IES brasileiras segundo conceitos do INEP/MEC (2013).

Fonte: FUCAPE (2013).

Vale observar ainda que, do total de IES, mais de 25 % se encontravam sem conceito, ou seja, ou não tinham ainda sido avaliadas ou estavam enquadradas em alguma categoria que as dispensava de serem avaliadas pelo INEP (caso das IES pertencentes aos sistemas estaduais de ensino) ou estavam de alguma forma em condição de irregularidade, mas em funcionamento (pois apareciam no censo). Diante deste fato, nos é possível afirmar que mais de 54% do total de IES em funcionamento no Brasil, encontravam-se funcionando abaixo da média (conceito 3), ou à margem do sistema de regulação e fiscalização do MEC.

Considerando tudo isto, e face da realidade descrita por diversos autores referenciados quando à tendência histórica brasileira de credenciar no ensino superior em detrimento do formar. Ao se contemplar esta tendência credencialista em associação com os verdadeiros objetivos formativos tanto dos alunos, quanto das empresas e entidades que os empregarão no futuro e observando-as em comparação com a baixa qualidade geral dos conteúdos que se ensinam nos cursos de graduação, poderíamos infelizmente concluir que, diante desta realidade, o credencialismo realmente ainda se faz presente, pois pela conjunção de todos estes fatores, em grande parte do sistema, o graduado ao concluir seus cursos continua tendo garantido apenas acesso a determinadas funções e sem muito, em termos de conhecimento, naquela, que agora é

sua área de atuação, ao sair à luta em busca de alguma colocação que os permita desenvolver seu potencial e efetivamente aprender o que compete a sua profissão.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

“Não existem métodos fáceis para resolver problemas difíceis”
René Descartes

2.1 – INTRODUÇÃO

Neste capítulo, buscaremos descrever a vertente empírica do estudo, caracterizando o contexto em que o mesmo foi realizado e justificando as opções metodológicas nele empregues, tendo em vista os objetivos de investigação definidos.

Para facilitar a organização do capítulo, optamos por considerar o estudo dividido em duas fases sequenciais que, por terem sido apoiadas em procedimentos de recolha de dados diferenciados, serão apresentadas separadamente no que concerne à elaboração, adaptação, validação, teste-piloto, aplicação e tabulação dos dados de cada instrumento que lhes serviu de base, bem como às informações relativas à amostra estudada em cada fase.

Com esta subdivisão em fases, o estudo empírico fica alinhado com a série de quatro objetivos de investigação propostos para a pesquisa apresentados na Introdução do relatório. À primeira fase, correspondeu desse modo, a procura de respostas para os dois primeiros objetivos da série; à segunda, por seu lado, correspondeu a procura de respostas para os dois restantes objetivos.

2.2 – SÍNTESE DO ESTUDO EMPÍRICO

O presente estudo propôs-se a lançar um olhar crítico sobre a realidade hoje vivenciada no ensino superior brasileiro, com especial enfoque na performance dos docentes diante das expectativas de seus alunos de graduação quanto ao seu futuro desempenho profissional.

Com ele, procurou-se em concreto, atender à pergunta de partida apresentada na Introdução a este relatório, mas que aqui se julga pertinente relembrar:

Os docentes que atuam no ensino superior brasileiro poderão ser agrupados em perfis distintos, se consideradas suas trajetórias profissionais e formativas, tendo estes perfis implicações igualmente diferenciadas relativamente ao entendimento dos alunos em termos da formação que cada perfil pode prover, em face das demandas sociais e mercadológicas sob as quais e para as quais estão sendo formados?

Para efeitos de operacionalização metodológica, a esta pergunta de partida, ficaram associados os quatro objetivos de investigação antes referenciados, que aqui se julga oportuno evocar:

1. Identificar e caracterizar perfis de atuação nos docentes envolvidos no estudo, com base nas informações disponíveis sobre suas trajetórias formativas e profissionais, a fim de compreender a sua identidade e atuação;
2. Analisar os elementos utilizados na caracterização do perfil dos docentes da amostra, considerando as variáveis: perfil, área de conhecimento e dependência administrativa da IES e colegiados onde atuam, a fim de compreender a identidade e a atuação potencial destes docentes;
3. Relacionar as percepções dos alunos evidenciadas e os perfis de docentes identificados, pesquisando eventuais efeitos associados aos diferentes perfis, considerando também a correlação entre as diferentes áreas do conhecimento e dependência administrativa das IES e colegiados onde se inserem;
4. Conhecer as percepções dos mesmos alunos quanto à presença de outras variáveis que impactem a sua preparação acadêmica para a vida profissional, tais como a composição da matriz curricular de seus cursos, a presença de disciplinas teóricas e práticas e a realização de estágios curriculares.

Diante destes objetivos, a primeira opção metodológica que se fez para levar o estudo a efeito foi a de realizá-lo com base em uma visão diagnóstica da situação que se pretendia compreender. Isto não implicou seguir de forma estrita um determinado modelo nem validar nenhuma hipótese previamente definida sobre a realidade a estudar, antes se procurou evitar, na medida do possível, enviesar o estudo devido às ideias e impressões do pesquisador sobre o tema.

Tendo em mente as propostas de Peng e Reggia (1990), é importante esclarecer que tal opção estratégica foi tomada devido a não se pretender enveredar por uma modalidade de pesquisa em que (por suas características próprias) pudesse haver prevalência da teoria como base principal de sua execução. O embasamento teórico foi, deste modo, desenvolvido como um fim em si mesmo, mas como uma contribuição para a compreensão da realidade prática em estudo. A antes afirmada perspectiva diagnóstica que esteve subjacente a este estudo pode, em suma, ser ilustrada pela síntese a que se refere a Figura 2-01, da autoria de Loriggio (1996).

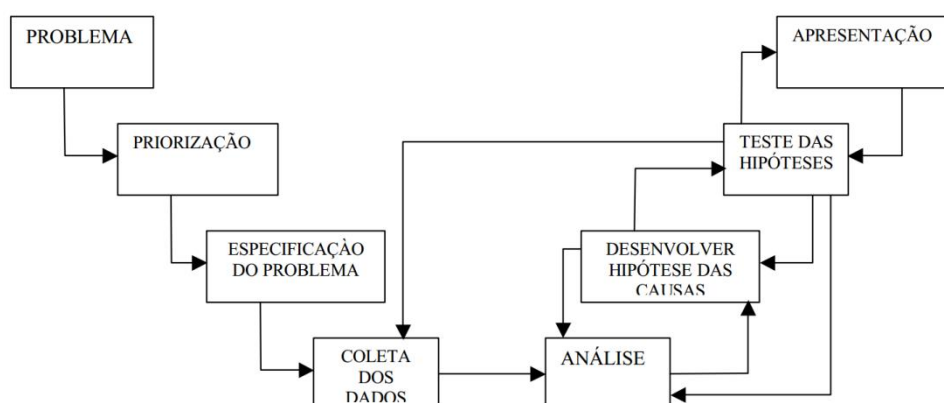


Figura 2-01 – Síntese do Estudo Diagnóstico (Loriggio, 1996 p.3)

Nessas condições, tornou-se necessário compreender os diversos fatores que interferem na atividade docente, neste caso a nível superior. Para tal, foi importante considerar elementos como a formação dos docentes e suas experiências como profissionais em suas atividades de formação original e no desempenho docente, a par de outros elementos como a própria cultura, a história e organização da academia brasileira, as políticas educacionais do governo e suas implicações, o enquadramento destes docentes nas diversas realidades trabalhistas encontradas e o tipo de carreira e carga de trabalho. A consideração de todos estes fatores visou compreender como um docente de determinado perfil pode atuar e ser percebido por seus alunos no que concerne às suas contribuições individuais e coletivas para a formação profissional destes alunos.

Para atender às necessidades do estudo, fez-se necessário adotar uma abordagem metodológica mista, isto é, um modelo de ponte (Shulman, 1986), considerado particularmente adequado quando se pretende como era nosso caso, a complementaridade dos dados (Cook e Reichard, 1997). Essa abordagem foi suportada numa estratégia inspirada no estudo de caso, incorporando procedimentos de coleta e de análise de dados qualitativos e quantitativos, referentes aos docentes envolvidos no estudo, no contexto dos colegiados onde atuavam, e aos seus respectivos alunos de graduação.

Assim sendo, a presente investigação, segundo considera Stake (2009), pode ser classificada como configurando uma estratégia própria do estudo de caso coletivo, uma vez que seu objeto de estudo estava restrito ao conjunto de oito colegiados de docentes, dentre os que atuavam em instituições de ensino superior de Fortaleza-CE.

A investigação buscou, desse modo, estudar um fenômeno no seu ambiente natural de ocorrência, visando recolher dados através da utilização de meios diversos. Foram, em concreto, estudados docentes de oito colegiados diferentes sobre aspectos comuns encontrados em todas as entidades, procurando, na medida das possibilidades, o maior aprofundamento possível sobre a maior parte dos elementos que compõem a complexidade de fatores existentes na realidade das diversas unidades em estudo.

Vale ressaltar que a pesquisa não contemplou nenhum o uso de métodos experimentais de controle, ao mesmo tempo em que não houve manipulação de variáveis, nem de situações, aproximando-se, como antes assinalado, do estudo de caso coletivo (Benbarat et al., 1987).

Naquilo que se pode verdadeiramente considerar a sua primeira fase empírica, o estudo buscou identificar, dentro dos colegiados em análise, o perfil de formação e atuação dos professores participantes. Para esse efeito, foram devidamente consideradas duas grandes categorias de professores, mediante justificações já apresentadas anteriormente no enquadramento teórico: por um lado, os Professores-Profissionais, ou seja, os detentores do que convencionalmente designamos de *Perfil Acadêmico*; Por outro lado, os Profissionais-Professores, ou seja, os que decidimos incluir no que chamamos *Perfil Profissional*. Ao primeiro correspondem profissionais que dedicam suas vidas laborais majoritariamente a atividades próprias da academia; ao segundo, profissionais que, após suas formações acadêmicas, dedicaram-se prioritariamente ao exercício de suas atividades originais de formação, mas que, em determinado momento de suas trajetórias, retornaram ao meio acadêmico para a docência.

Para levar tal caracterização a cabo, foi utilizado o método de análise documental, fazendo uso dos currículos Lattes destes docentes implicados. Os dados assim recolhidos foram tratados com o *Instrumento de Avaliação Curricular* (IAC), por nós construído, com base no programa Microsoft Excel. Este instrumento permitiu classificar os docentes envolvidos num dos perfis previstos, tendo em conta uma escala apropriada para o efeito delineada e mais a frente descrita (item 2.3.3).

Foram a seguir identificados, em cada colegiado, os docentes com colocação nos dois extremos e no centro da escala de caracterização do perfil em estudo. Após tal identificação, deu-se à segunda fase da pesquisa. Esta implicou na coleta das opiniões quanto à atuação e performance dos três profissionais de cada colegiado previamente identificados, através das respostas de seus alunos do semestre 2013/2 a um questionário estruturado (Apêndice 1). Com ele pretendia-se colher as percepções deste

público em relação a seus docentes, em particular aos docentes antes identificados, considerando as características de cada um destes profissionais, posicionados nos extremos e no meio da escala de perfis, de modo a possibilitar a compreensão da contribuição de cada um deles para a formação profissional de seus alunos.

Face ao exposto, a abordagem metodológica utilizada neste estudo foi, em suma, de natureza mista, fazendo convergir elementos qualitativos e elementos quantitativos, tendo por base estratégica a aproximação ao estudo de caso coletivo. Os métodos de análise de dados empregados foram à análise documental (qualitativa), atrelada à análise estatística descritiva simples e correlacional (Fortin, 2003).

2.3 – ESTUDO EMPÍRICO – FASE 1 (IAC)

O método predominante nesta fase do estudo foi a análise documental, a qual, foi usada na interpretação dos dados contidos nos currículos Lattes dos docentes ligados aos colegiados selecionados para o estudo. Sobre esses dados foi aplicado o mais adiante referenciado IAC (detalhado no item 2.3.3).

2.3.1 – Elaboração do Instrumento de Avaliação Curricular (IAC)

O IAC consistiu-se na ferramenta por nós desenvolvida para realizar a classificação e mensuração dos dados provenientes da análise documental do Currículo Lattes (CL) dos docentes envolvidos no estudo.

Vale desde já ressaltar, que este instrumento não tem a pretensão de caracterizar valores ou informações absolutas. Mesmo sendo a sua fonte de dados institucional, tais dados sempre condicionados por fatores que não os legitimam inferências absolutas a partir dos mesmos. Entre esses fatores está, desde logo, a própria atitude dos docentes ao preencherem os currículos, bem como variáveis como o grau de atualização dos documentos, ou as próprias preferências, omissões e extrapolações que os docentes podem ter registrado. Apesar desses viesamentos, tais dados, apesar de tudo, permitem, em nosso entender, observar padrões, que serão amplamente explorados neste estudo.

Ainda por esta razão, vale sublinhar que se procurou sempre assegurar a maior isenção possível, do ponto de vista da interpretação da informação. Mesmo assim, temos a consciência de em algumas situações, como a classificação de eventos que os

docentes assinalaram e outros elementos contidos nos documentos, ter sido necessário aplicar critérios (especificados no item 2.5.1.2), que por si são indutores de variações nos resultados globais do IAC.

Para atender a totalidade das exigências do rigor, teria sido assim necessário um maior aprofundamento do conteúdo e dos fundamentos do IAC, algo que não foi possível assegurar neste estudo por limitações de ordem temporal. O nível a que se chegou nesse âmbito foi, todavia, considerado aceitável pelos especialistas que validaram o instrumento. Estes tiveram em conta o fato de este ser assumido como elemento acessório aos objetivos gerais da pesquisa, servindo, sobretudo de apoio na caracterização que o fizeram precisamente devido ao uso a que este instrumento se destina situar-se simplesmente como elemento essencialmente acessório aos objetivos gerais da pesquisa, servindo de apoio na caracterização e identificação de padrões.

É certo que o pesquisador poderia ter optado por qualquer outra forma de seleccionar os docentes extremos nos colegiados em estudo, baseando, por exemplo, a escolha na opinião dos coordenadores de curso ou do seu próprio conhecimento dos docentes em atuação na área. Embora isso tivesse facilitado consideravelmente o prosseguimento da investigação, teria comprometido a isenção que a medição quantitativa das características destes docentes ofereceu ao estudo e impossibilitando a coleta de dados complementares sobre os padrões identificados.

O instrumento compreende, em si, uma série de planilhas produzidas com base no programa Microsoft Excel, uma para cada docente, agrupados em seus respectivos colegiados (ou clusters).

Cada docente era identificado apenas pelo seu número no colegiado. Por exemplo, o docente AEX-003 será o terceiro (003) docente do colegiado de Ciências Exatas (EX) da instituição A (IES Pública) e assim por diante.

Na falta de qualquer outra referência conhecida de um instrumento que pudesse atender às necessidades de nosso estudo, o IAC foi, por analogia inspirado nas Folhas de Informações de Oficiais (FIO), utilizadas na avaliação de desempenho semestral dos oficiais das forças armadas brasileiras e de outros países, com conteúdo semelhante mas nomes diferentes.

Infelizmente devido a restrições relativas ao sigilo dos documentos oficiais das forças armadas brasileiras, não foi possível inserir de forma lícita nos anexos deste estudo uma cópia da FIO utilizada no Brasil, sendo porém inserida uma imagem no Anexo 1 deste trabalho. Este exemplifica um instrumento de avaliação do exército dos

Estados Unidos semelhante à FIO brasileira, possibilitando ao leitor a visualização do documento com base no qual, foi concebido o IAC.

Nestas FIO, são considerados os conceitos próprios da atividade militar, tendo sido adaptados para nosso instrumento de acordo com a necessidade de se incluir e contabilizar dados visualizados dentre o que usualmente estão presentes na Plataforma Lattes do CNPq.

Nas FIO, classifica-se o oficial em uma escala numérica de 0 a 5, com conceitos que são atribuídos subjetivamente por seu comandante e que somados formatam dois conceitos quantitativos principais, o de profissionalismo e o de performance.

Apenas para caracterizar a comparação da FIO com os elementos do IAC mais adiante tratados, destacamos, através da Tabela 2-01, os parâmetros mensurados na FIO, onde se discriminam os elementos componentes dos escores de competência profissional e da Performance profissional do militar.

Tabela 2-01 – Elementos Avaliativos da Folha de Informações de Oficiais

Elementos de Profissionalismo	Elementos de Performance
Iniciativa	Integridade
Adaptação a Mudanças	Lealdade
Busca pelo Auto aperfeiçoamento	Coragem Moral
Performance sobre pressão	Autodisciplina
Alcance de Resultados	Apresentação
Exibição de Julgamentos	Respeito
Efetividade na Comunicação	Apoio a Qualificação
Desenvolvimento de Subordinados	
Habilidades Técnicas	
Aptidão Física	

Fonte: US Army: Enlisted Evaluation Report (AR 623-205)

Enquanto na FIO se busca a classificação dos oficiais quanto ao seu profissionalismo e performance, através de itens específicos próprios daquela atividade e com base subjetiva, no IAC persiste o conceito de acumulação de pontos nos diversos elementos existentes nos documentos de origem, com vistas a classificá-los com base na frequência dos dados neles contidos e considerando o somatório realizado através do agrupamento dos elementos de cada área. Estas são em cada caso direcionadas e direcionadoras (pelo conjunto) como pertencentes a um perfil ou a outro, ou seja, mostrando quantos pontos se obteve com as atividades destacadas em seu currículo, no perfil acadêmico e no perfil profissional, possibilitando posteriormente assim a identificação de seu perfil prevalente.

No IAC, os elementos de cada campo avaliado são restritos ao que foi observado no currículo Lattes do docente, visando conferir o máximo de acuracidade aos seus resultados.

Vale destacar que houve na concepção do instrumento a preocupação de realizar a transposição de dados da análise documental dos CL para o IAC da forma mais automática possível, ou seja, de modo que na maior parte dos elementos incluídos no IAC fosse necessária apenas a contagem das frequências e de unidades de tempo, atividades e produções dos docentes e a transcrição em formato numérico para os campos que lhes correspondiam no instrumento.

Por esta razão, seus campos buscam englobar a maioria dos elementos contidos nos currículos da Plataforma Lattes, ou seja, visam identificar as frequências dos seguintes elementos:

- Titulação;
- Formação complementar (cursos, programas de treinamento e estudos complementares a sua formação original realizada);
- Tempo despendido na formação acadêmica, tempo nas atividades (próprias de sua profissão de formação e/ou próprias às atividades docentes);
- Tempo em funções (próprias da área acadêmica e/ou ligadas as suas atividades profissionais fim);
- Produção (bibliográfica, científica, acadêmica e/ou profissional); e
- Prêmios que obteve (sejam eles Profissionais ou Acadêmicos).

2.3.1.1 - Plataforma Lattes.

Conforme descrito anteriormente, a base da investigação nesta fase do estudo foi a aplicação do IAC aos docentes que compunham os colegiados em análise. Para tal, utilizou-se a Plataforma Lattes do CNPq, acessada através do respectivo site na internet.

Vale ressaltar, que se procurou captar todos os currículos referentes a cada colegiado em uma data única, a fim de evitar flutuações nas suas composições, devido a entradas e saídas de docentes por diversos motivos.

Com o intuito de prover um acréscimo na compreensão do funcionamento da Plataforma Lattes, apresentamos um breve histórico desta ferramenta e do caráter

institucional que tanto ela, quanto as informações que nela estão contidos detêm na comunidade acadêmica brasileira, tendo por referência o próprio site do CNPq.

Esta Plataforma surgiu devido a preocupações dos dirigentes do CNPq de estabelecerem um formato padronizado para o registro dos currículos dos pesquisadores brasileiros. O intuito principal era de o criar como uma base de dados nacional que possibilitasse a geração de estatísticas sobre a distribuição da pesquisa científica no Brasil, visando atender não só às necessidades de avaliação curricular dos pesquisadores, como também facilitar os processos de seleção de consultores e especialistas.

As primeiras ações no sentido de formar o que então se chamou de Banco de Currículos, aconteceram em meados dos anos 80 do século XX. Nesta época, os currículos foram captados através de formulários em papel, evoluindo, já no início dos anos 90, para o uso de formulários eletrônicos enviados pelos pesquisadores em disquete e processados através do sistema BCUR, com base no MS-DOS.

Nesta fase o CNPq já disponibilizava através da BITNET, precursora brasileira da internet, um banco de dados com 30.000 currículos.

Com o surgimento das primeiras versões do programa Microsoft Windows, o CNPq começou a disponibilizar, além do acesso aos formulários eletrônicos, os primeiros passos na automatização dos processos de seleção de bolsas à pós-graduação e habilitação de orientadores, incluindo os currículos vitae dos orientadores. Nesta fase, devido à internet brasileira estar ainda em seus estágios iniciais, os dados eram acessados no formato off-line. Neste mesmo período, o Ministério da Ciência e Tecnologia criou um segundo banco de dados, chamado Cadastro Nacional de Competência em Ciência e Tecnologia.

A próxima fase da evolução deu-se no final dos anos 90, com a contratação de um grupo de universitários da área de tecnologia da informação, que atuaram em conjunto com as Universidades Federais de Santa Catarina e Pernambuco e com a empresa Multisoft, no sentido de integrar os cadastros já existentes em uma base única. Assim, em agosto de 1999, o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes, como sendo o formulário de currículos a ser utilizado no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e do CNPq.

Desde então, o Currículo Lattes vem aumentando sua abrangência, sendo utilizado pelas principais universidades, institutos, centros de pesquisa e fundações de amparo à pesquisa dos estados e da federação, como instrumento para a avaliação de

pesquisadores, professores e alunos e como subsídio para avaliações de Instituições de Ensino Superior.

No prosseguimento de sua evolução, o Currículo Lattes teve sua versão em espanhol lançada em 2002, ao mesmo tempo em que se uniu com outra base de dados a Bireme/OPAS, criando a rede ScienTI, esta formada por organizações nacionais de ciências e tecnologia e outros organismos internacionais. Nesta mesma época, o CNPq passou a fornecer gratuitamente o software e consultoria técnica para a implantação do Currículo Lattes nos países da América Latina e África, tendo sido implantado na Colômbia, Equador, Chile, Peru, Argentina, Moçambique e outros que se encontram em processo de implantação.

Em 2005, a presidência do CNPq criou a Comissão para Avaliação do Lattes, composta por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, destinada a avaliar, reformular e aprimorar a Plataforma Lattes, serviço esse que ainda se encontra em andamento.

Como parte do trabalho desta comissão de modernização da plataforma, iniciou-se um processo de cruzamento dos dados postados pelos pesquisadores e acadêmicos na Plataforma Lattes, cruzando os seus dados com os de órgãos como a Receita Federal do Brasil (RFB), o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o Ministério do Trabalho e Emprego (M.T.E.) e os de órgãos de classe como os Conselhos Federais de profissões, com o objetivo de promover maiores índices de confiabilidade em seus dados, através de identificações e na apuração de discrepâncias eventualmente identificadas.

A base de dados da plataforma Lattes conta hoje em dia com aproximadamente 473.000 currículos ativos de profissionais dos diversos setores públicos e privados ligados ao ensino superior, ao desenvolvimento tecnológico e a atividades empresariais correlatas.

Desta forma, a Plataforma Lattes representa hoje o acúmulo das experiências na integração e gestão de bancos de dados de currículos, onde também são fornecidas informações sobre grupos de estudos e pesquisas e instituições, em um sistema único de informações, que serve a totalidade dos órgãos de fiscalização, regulação e controle da área educacional e científica, bem como a comunidade acadêmica brasileira.

Como fonte institucionalizada de dados, tornou-se o padrão nacional no registro, figurando como um elemento imprescindível na análise de mérito para todas as ocasiões que envolvem a presença de membros da comunidade acadêmica. É disso exemplo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que

realiza as avaliações para autorização, reconhecimento e classificação das IES do Sistema Federal de Ensino Superior, o qual considera os dados da Plataforma Lattes para avaliar tudo o que diz respeito ao mérito, produção, titulação e atuação de docentes e corpo técnico das IES pleiteantes nestes processos.

Por conta desta particularidade ligada à avaliação institucional, por parte dos órgãos reguladores, a Plataforma teve sua utilização tornada praticamente compulsória a todos que estão envolvidos em IES e pesquisas científicas e tecnológicas no Brasil.

Isso foi constatado no decorrer desta investigação, na qual foram raros os docentes dos colegiados envolvidos no estudo que não tinham seu currículo cadastrado na plataforma.

Existiram, porém, docentes que preencheram seus currículos exclusivamente de forma a cumprirem a “obrigação institucional”, não fornecendo praticamente nenhum detalhe sobre suas trajetórias, tornando os currículos absolutamente reduzidos, apesar de presentes.

Estes, porém, não formaram a maioria, havendo casos de docentes envolvidos no estudo, que o preencheram seus currículos com tal detalhamento que os levaram a terem mais de 200 páginas, fornecendo praticamente uma visão passo a passo de suas ricas trajetórias profissionais e acadêmicas, o que em muito favoreceu o desenvolvimento deste estudo.

No total, a análise documental realizada nos currículos dos docentes, totalizou a leitura e análise de 6.663 páginas de currículos, representando uma média de 16,91 páginas por currículo, divididos por colegiado conforme se pode verificar na Tabela 2-02.

Tabela 2-02 – Currículos por Colegiado na Análise Documental para o IAC

IES	Colegiado	Docentes	Páginas Totais	Média de Páginas
Pública (A)	Ciências Sociais (HU)	49	916	18,69
Particular (B)	Ciências Sociais (HU)	14	127	9,07
Pública (A)	Sociais Aplicadas (SA)	55	691	12,56
Particular (B)	Sociais Aplicadas (SA)	62	769	12,4
Pública (A)	Ciências Exatas (EX)	27	602	22,29
Particular (B)	Ciências Exatas (EX)	69	614	8,89
Pública (A)	Ciências da Saúde (SU)	61	2.342	38,39
Particular (B)	Ciências da Saúde (SU)	55	602	10,94
	Totais	392	6.663	16,99

2.3.1.2 – Campos que Compõem o IAC

Para facilitar a compreensão, estão colocados em seguida de forma individual, todos os campos e elementos que compõem o IAC. As informações nele contidas podem ter ou não influência no somatório de pontos que interferirá na pontuação dos perfis dos docentes.

Os campos que estão inclusos nesta composição do escore são os seguintes: A formação complementar, anos de atividade profissional, tempo na área acadêmica, tempo na profissão original, atividades produzidas na academia, atividades produzidas na profissão original e premiações acadêmicas e profissionais.

Os demais campos não influenciam nas pontuações individuais dos docentes, servem apenas para caracterizar o perfil conjunto do colegiado. Estão nesta categoria os campos da titulação acadêmica e o tempo despendido na formação acadêmica, produzindo ambos indicadores que são visualizados individualmente, mas que não pontuam na classificação, contribuindo exclusivamente para a compreensão dos níveis de titulação e tempo na formação acadêmica dos oito colegiados em estudo e para as análises que partirem deste ponto.

É possível visualizar no Apêndice 3 um exemplo do IAC completo de um dos docente envolvidos no estudo, onde todos os itens abaixo podem ser visualizados em seu conjunto.

Para este estudo, foram criadas nove planilhas, oito para reunir as informações dos IAC de cada colegiado do estudo e uma para concentrar as informações dos colegiados, chamada Clusters Consolidados (Apêndice 5).

As planilhas dos IAC dos colegiados em estudo são identificadas pela letra que caracteriza ser a instituição em que determinado colegiado está contido, A para as IES do sistema público de ensino superior e B para as IES do sistema particular de ensino superior.

Cada área do conhecimento é identificada por uma sigla de duas letras, EX para ciências exatas, SU para ciências da saúde, HU para Ciências Sociais e S A Para ciências sociais aplicadas.

Desta forma a identificação dos colegiados (clusters) apresenta-se da seguinte forma:

- **ASA** – Ciências Sociais Aplicadas da IES Pública;
- **BSA** – Ciências Sociais Aplicadas da IES Particular;

- **AEX** – Ciências Exatas da IES Pública;
- **BEX** – Ciências Exatas da IES Particular;
- **AHU** – Ciências Sociais da IES Pública;
- **BHU** – Ciências Sociais da IES Particular;
- **ASU** – Ciências da Saúde da IES Pública; e
- **BSU** – Ciências da Saúde da IES Particular.

Os campo e conjuntos de campos contidos no IAC são os seguintes:

- a) **Identificação do docente** – Nestes campos, conforme se pode visualizar na Figura 2-02, é possível a identificação de forma não nominal, a bem da necessária confidencialidade. No exemplo, trata-se do docente número 1 do colegiado S A (Ciências Sociais Aplicadas) da instituição A (IES Pública). Destaca-se ainda a titulação que este docente detém, conforme a escala ao lado do campo Titulação.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA					
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO					
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR (IAC)					
INSTITUIÇÃO	<input type="text" value="A"/>	COLEGIADO	<input type="text" value="S A"/>	DOCENTE	<input type="text" value="1"/>
TITULAÇÃO	<input type="text" value="2"/>	1-Graduado 2-Especialista 3-Mestre 4-Doutor 5-Livre Docente/Pós-Doutor			

Figura 2-02 – Identificação do Docente no IAC

- b) **Habilitação para docência.** – Compreendendo a importância da preparação dos profissionais para o exercício de atividades docentes, buscou-se, através deste conjunto de campos, identificar se o docente incluiu em seu currículo (mesmo que indiretamente) a existência de uma ou mais habilitações formais para a atividade docente (que compreenda uma preparação em termos didáticos e metodológicos voltados à atividade docente) ou precária (que geralmente compreendem a participação em seminários, encontros ou minicursos, ministrados pelas IES onde atuam os docentes), voltados a este fim.

O fato de determinado docente possuir titulação acadêmica não foi de *per si* requisito para considerá-lo habilitado para a docência. Apenas foram considerados habilitados para a docência os profissionais que apresentaram em seus currículos cursos de licenciatura ou especializações para docência no ensino superior. Estes são

os únicos que em regra incorporam elementos como didática, técnicas de ensino, psicologia da aprendizagem, e os estágios de praticas docentes, dentre outros que não são inclusos na grande maioria dos cursos de bacharelado e nem na parte curricular de cursos de especialização que não sejam específicos para esta área educacional, não estando presentes também nos Mestrado (tanto profissionais quanto acadêmicos) e nem nos Cursos de doutorado. O docente a que se refere a Figura 2-03, por exemplo, não declarou ter nenhuma das duas formas de habilitação para a docência.

HABILITAÇÕES PARA DOCENCIA	
FORMAIS	PRECARIAS
Não	Não

Figura 2-03 – Habilitação para a função docente no IAC

- c) **Escala de Caracterização do Perfil Prevalente** – Estes campos do IAC, representado pela Figura 2-04, demonstram o resultado obtido pelo docente no seu IAC específico. As planilhas do IAC possibilitam somar os campos onde são destacadas atividades de ambos os perfis, apresentando os resultados destas somas conforme se verifica.

O mecanismo do IAC contempla a classificação dos docentes com base no percentual que obteve na pontuação em cada perfil, com relação ao somatório total de seus pontos nos dois segmentos e não exclusivamente pela pontuação em si, com o objetivo de padronizar no limite percentual da classificação de todos os envolvidos no estudo, independente de ter este obtido pontuação total 32 ou 2.300, sendo, portando estes resultados apresentados através da escala de caracterização do perfil prevalente de cada docente, sem limites superiores ou inferiores que limitem seu cálculo.

ÍNDICE OBTIDO - PERFIL PROFISSIONAL	173
	% 60,49
ÍNDICE OBTIDO - PERFIL ACADÊMICO	113
	% 39,51
TOTAL DE PONTOS OBTIDOS	286

Figura 2-04 – Pontuação obtida por um docente no IAC

Os resultados agrupados através dos campos apresentados na Figura 2-04 são considerados na composição da Escala de Classificação do perfil prevalente de cada docente no IAC, conforme pode ser visualizado na Figura 2-05.

Trata-se esta escala de uma representação gráfica que mostra o percentual atingido em cada um dos segmentos do perfil estabelecido pelo instrumento, de acordo com os pontos gerais ou globais encontrados através do IAC, sendo o docente classificado dentre os dois perfis entre cinco perfis possíveis já antes descritos:

- A2- Acadêmico,
- A1- Semi-Acadêmico,
- EQ – Equilibrado,
- P1- Semi-Profissional
- P2-Profissional).

No caso exemplificado abaixo na figura 2-05, verifica-se que o docente obteve 70,63% de seus pontos no segmento profissional de seu perfil, como resultado do que foi encontrado em seu currículo e lançado no IAC e 29,37% do seu total de ponto relativos a atividades acadêmicas, o que o classifica como pertencente ao perfil P1, ou Semi-Profissional, devido aos percentuais obtidos por ele.

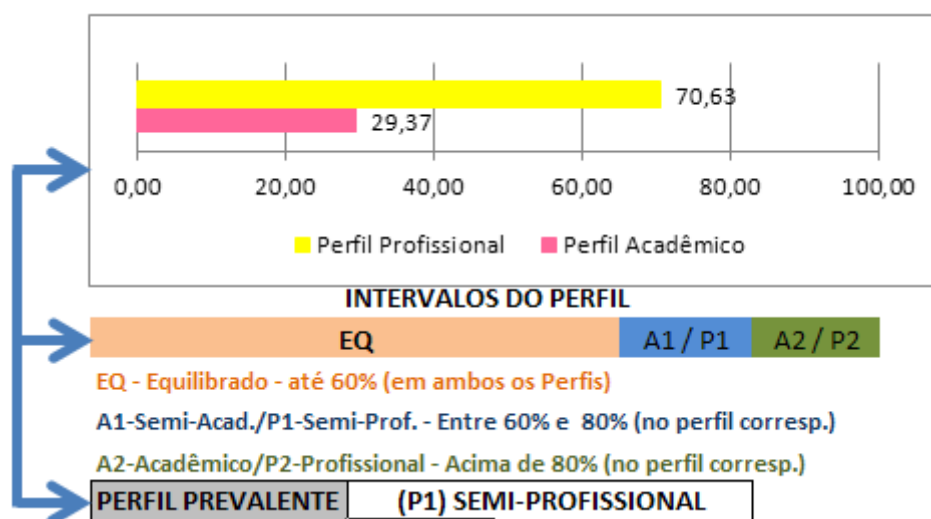


Figura 2-05 – Escala de Classificação do Perfil Prevalente no IAC

- d) **Indicação da situação laboral do docente no IAC** – Este conjunto de campos é preenchido igualmente com base no que os currículos dos docentes contêm, destacando o tipo de vínculo por meio do qual aquele docente está ligado a IES a que

pertence o colegiado em que ele se insere, a carga horária que ele dedica àquela instituição e o nível de docência em que o mesmo é classificado administrativamente. Em virtude das diferentes formas de contratação de pessoal presente na legislação brasileira, os docentes tiveram reproduzidos no campo vínculo o regime de trabalho em que se enquadrou no seu CL. Considerando-se para tal a informação que prestou relativa à IES em estudo.

As modalidades mais frequentes de contratação visualizadas neste campo são as que têm correlação e são conhecidas com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a qual representa o regime mais comum de contratação do meio empresarial brasileiro. Representando ela o tipo de vínculo do funcionário formalmente registrado, correspondendo-lhe em geral de 40 a 44 horas de trabalho semanal.

No caso de professores, existe o regime chamado de horista, onde ele ganha pelo número de horas de serviço prestado numa determinada instituição, podendo completar sua carga horária em outros estabelecimentos. A estes foi dada no IAC a sigla CLT-H.

Ainda no caso específico dos professores, existe outra classificação possível dos funcionários, esta tendo como razão de ser as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) que estabelece que todas as universidades precisasse manter um terço de seus docentes com dedicação exclusiva. A estes foi, no IAC, atribuído o código DE, para representar a sua **Dedicação Exclusiva** à IES em causa, no caso das instituições particulares sendo demarcado o vínculo CLT-DE.

Já nos docentes de IES públicas, que fazem parte da carreira acadêmica propriamente dita e por tal não se enquadram na CLT e sim no estatuto próprio do funcionalismo público, foram classificados como **Estatutários**, para demarcar sua condição funcional específica que é regida por um estatuto próprio.

Casos em que os docentes indicaram nos seus CL a forma específica de vínculo com a IES, por inexistência ou por opção de não fazê-lo, foi atribuído o termo **Outros**, de modo a assinalar que este docente ou não tinha ou não quis dizer que vínculo tinha com aquela IES específica.

No campo da carga horária aplica-se o mesmo critério da dedicação exclusiva (DE) do tipo de vínculo; nos casos em que não haja a condição de DE, destacou-se o número de horas declaradas no CL.

No campo nível, busca-se identificar o nível administrativo-funcional do docente perante a instituição em que atua, geralmente variando do mais graduado para o

menos graduado, os seguintes níveis: Titular, Adjunto, Auxiliar, Assistente e Substituto/Temporário.

Vínculo	C.H.	Nível
Estatutário	DE	Assistente

Figura 2-06 – Vínculo, carga-horária e Nível administrativo do docente no IAC

- e) **Indicativo de Formação Acadêmica no IAC** – A escala verificada na figura 2-07 destaca os diferentes níveis de formação existentes no sistema de ensino superior brasileiro, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e sua legislação acessória e subsidiária. Para efeitos de valoração dos maiores graus de formação, foi estabelecida uma escala hierárquica de valor aos títulos, a fim de formar um indicativo da formação acadêmica do docente, variando esta escala (destaca na figura na coluna PESO) desde um ponto para os cursos tecnológicos e sequenciais, que tem maior oferta e menor duração, aos seis pontos do pós-doutorado, que por ter menor oferta, exigência de pré-requisitos muito mais abrangentes e restritivos de acesso, mereceu maior valoração perante os demais, que se situam hierarquicamente conforme visto na Figura 2-07.

Um docente que, por exemplo, tenha uma habilitação ao nível de mestrado, uma especialização e uma graduação, terá demarcado no campo a frequência estas ocorrências, sendo o somatório desta ocorrência multiplicada pelo peso ou valoração que foi atribuída a cada nível de formação que detém.

	FREQ	PESO	SCORE	FORMAÇÃO/ACADEMICA
PÓS-DOCTORADO	0	6	0	
DOCTORADO	0	5	0	
MESTRADO	1	4	4	
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	1	3	3	
ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU	0	3	0	
BACHARELADO	1	2	2	
LICENCIATURA	0	2	0	
GRAD TECNOLÓGICA	0	1	0	
SEQUENCIAL	0	1	0	
SOMATÓRIO FORMAÇÃO ACADEMICA			9	
INDICATIVO DA FORMAÇÃO ACADEMICA			27	

Figura 2-07 – Indicativo da Formação Acadêmica no IAC

No caso exemplificado na Figura 2-07, o docente tem o grau de mestre, mais uma especialização Lato Sensu e um curso de Bacharelado, obtendo um total de nove pontos devido a sua formação acadêmica. Que multiplicada pelos três que

representam o grau de mestre, perfazem um indicativo de formação acadêmica de 27 pontos para este docente em particular.

Relembramos que estes campos especificamente são aplicados de maneira semelhante a todos os participantes desta fase do estudo, mas que tem caráter predominantemente estatístico, para possibilitar a análise deste fator no conjunto do colegiado em que está inserido, e nos demais níveis de análise possíveis no segmento do estudo, não sendo contabilizado no somatório de pontos que integram os itens que interferem na pontuação individual do perfil do docente.

- f) **Indicativo de Formação Complementar no IAC** – Assim como no item anterior, nestes campos foram consideradas as dificuldades de acesso aos diferentes tipos de formação complementar com a aplicação de um fator de valoração de cada um dos tipos (peso). Desta forma, os Programas de qualificação com durações maiores do que um ano receberam um peso de seis, ao passo que os Cursos de extensão com duração inferior a 50 horas de duração, receberam o peso um, na formulação deste indicativo.

Contemplam também os programas de qualificação em geral, a participação do avaliado em treinamentos, como os programas de trainee, cursos de longa duração na área profissional ou acadêmica, cursos de línguas, cursos e programas de habilitação ao uso de determinadas ferramentas ou técnicas usuais no desempenho de suas atividades fim, implicam e interferem na contagem de pontos para o perfil profissional.

Os cursos de extensão, englobaram aqui além dos cursos de extensão em si, outros cursos e programas de curta duração que o avaliado pode ter realizado, geralmente próprios da atividade acadêmica ou acessórios a ela, implicando, portanto na contagem dos pontos para o perfil acadêmico.

Já no que se refere à participação de programas de monitoria e estágios nas profissões de formação original, é estabelecido à contagem de um ponto para cada mês de ocorrência destes elementos. Contando o somatório dos pontos que a eles correspondem na soma de ambos os perfis do docente, uma vez que estágios e monitorias tem o potencial de interferir tanto na componente acadêmica quanto profissional do indivíduo, ao unirem de forma direta a teoria com a prática (assim como a frequência de cursos de línguas estrangeiras, também considerados em ambos os perfis).

PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 1 ANO	FREQ	PESO	SCORE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL COMPLEMENTAR
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 6 MESES	1	6	6	
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO < 6 MESES	0	5	0	
CURSO DE EXTENSÃO > 100h	12	4	48	
CURSO DE EXTENSÃO > 50h	6	3	18	
CURSO DE EXTENSÃO < 50h	1	2	2	
MESES DE ESTAGIO NA PROFISSÃO	2	1	2	
MESES DE MONITORIA ACADEMICA	0	1	0	
	0	1	0	
SOMATÓRIO FORMAÇÃO COMPLEMENTAR		76	PR 54	
INDICATIVO DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR		228	AC 22	

Figura 2-08 – Indicativo da Formação Complementar no IAC

No exemplo apresentado na Figura 2-08, o docente destacou no seu currículo atividades que lhe garantiram pontuação na maioria das linhas que compõem esta escala de medição, sendo possível verificar os scores individuais de cada tipo e abaixo o somatório das pontuações obtidas na formação complementar (no campo Somatório da Formação Complementar) 76 pontos, que multiplicados pelos pontos que representam a titulação deste docente específico (no caso 3 pontos correspondentes ao grau de Mestre) perfizeram 228 pontos no indicativo de Formação Complementar deste docente.

Este dado, da mesma forma que o anterior, não é computado no somatório dos perfis do docente, para fins de caracterização de seu perfil, servindo apenas para efeito estatístico no colegiado.

Nos campos PR (Profissional) e AC (Acadêmico), são apresentados quantos pontos este docente obteve para cada uma das componentes de seu perfil com base nesta parte da análise, sendo estes dados componentes do somatório final no IAC, respectivamente em cada segmento.

Neste caso, o docente teve nesta parte de seu IAC, 54 pontos para o seu score profissional e 22 para seu score acadêmico.

- g) **Anos de Estudo Formativo** – Neste quadro, estão dispostos os seis principais níveis educacionais, segundo a organização dos sistemas brasileiros, contemplando do ensino fundamental ao Doutorado.

Como em todas as outras partes do IAC os dados apresentados representam o que foi identificado na análise documental, exclusivamente nestes campos, a variável TEMPO representa realmente o número de anos, em todos os demais campos do IAC, representam pontos concedidos com base na variável temporal da análise.

Destacam-se ainda três particularidades deste quadro a serem demarcadas:

	TEMPO	ANOS DE ESTUDO FORMATIVO
ANOS NO DOUTORADO	0	
ANOS NO MESTRADO	2	
ANOS NA ESPECIALIZAÇÃO	0	
ANOS NA GRADUAÇÃO	3	
ANOS NO NÍVEL MÉDIO	3	
ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	8	
TOTAL DE ANOS DE ESTUDO	16	

Figura 2-09 – Anos de Estudo Formativo no IAC

- A demarcação em anos de cada nível de ensino foi posto considerando-se o intervalo entre os anos demarcados no currículo, não considerando períodos quebrados, ou seja, considerando apenas anos fechados;
- De acordo com a organização do sistema brasileiro, não há diferenciação em nível dos cursos de Doutorado e Pós-Doutorado, sendo, por conseguinte contados os anos referentes a estes dois graus conjuntamente na linha que é demarcada como Doutorado no quadro, quando aplicável; e
- Os anos registrados nos níveis médio e fundamental foram assinalados de forma comum a todos os docentes, ou seja, todos receberam três no campo referente ao ensino médio e 8 no campo do ensino fundamental, Por algumas razões:
 - Devido ao fato de que a minoria dos currículos não incluíam informações quanto a estes níveis iniciais de formação;
 - Porque nos últimos 70 anos não houve variações na duração de três anos do que hoje se chama ensino médio (outrora 2º Grau e Colegial) e de oito anos para o conjunto do que hoje se chama Ensino Fundamental I e II, que anteriormente chamava-se primário e ginásio;
 - Também por estarmos tratando de profissionais de nível superior que certamente fizeram pelo menos estes anos de estudo, ou mais no caso dos que fizeram cursos da área tecnológica ou de magistério (mas não destacaram em seus currículos), ficando a media de 3 e 8 respectivamente mantida, para fins de possibilitar a visualizar ao final das análises do conjunto de anos de estudo destes docentes em seu total, considerando todos os níveis.
 - Uma vez que este estudo não tem como objetivo mensurar qualquer relação de repetência nos níveis fundamentais de ensino, julgou-se

cabível manter este padrão como forma de destacar os anos de formação acadêmica efetiva, sem desconsiderar os anos de estudos iniciais que são considerados em outros índices como o IDH, que poderão ser associados em estudos futuros com os dados aqui coletados.

Este campo Também não acumula pontuação para nenhum dos somatórios dos scores dos docentes, tem propósito exclusivamente estatístico no nível do cluster (ou colegiado).

h) **Anos de Atividade Profissional** – Neste quadro, são agrupados os pontos que tiveram origem nas indicações de tempo de atividade dos currículos, valendo destacar que não se tratam de anos de serviço acumulados, mas pontos pois da variável tempo, que representam por vezes o exercício concomitante de atividades profissionais ou acadêmicas em mais de um local ao mesmo tempo, motivo pelo qual destacamos esta possibilidade para evitar equívocos nas considerações.

Houve algumas particularidades na composição deste quadro para acomodar algumas categorias de profissionais e indivíduos, fazendo-se necessária a adoção de critérios para tornar a avaliação mais efetiva:

- A atividade fim de muitos docentes da área de ciências sociais é a pedagogia, que no Brasil os qualifica a atuarem como professores polivalentes do ensino fundamental I e de áreas afins até o ensino médio, além de funções administrativas de supervisão, coordenação e direção. Desta forma, consideramos para os docentes nesta situação como sendo seus anos nestas atividades, os que deram origem a sua pontuação no campo do exercício de sua atividade fim;
- Critérios semelhantes aos aplicados aos pedagogos foram adotados para os Licenciados Plenos de áreas específicas e bacharéis em medicina, psicologia, enfermagem, geografia, Ciências da Computação, Análise de Sistemas, biologia e química que também atuaram na docência de níveis médio e fundamental.

- Foi considerada docência neste quadro, apenas os pontos que foram obtidos a partir da experiência destes profissionais no Ensino Superior (graduação e Pós-Graduação);
- Foram seguidos os mesmos conceitos dos dois itens anteriores, quanto aos campos seguintes, relativos ao exercício de funções de direção no ambiente acadêmico e profissional. Para exemplificar novamente, com base nestes princípios, o docente formado originalmente como Administrador de Empresas, não terá os pontos que computar como Coordenador de um curso na academia, considerado para sua pontuação como gestor no campo profissional, mas como pontos no campo da gestão acadêmica, devido as particularidades que separam a sua atuação no ambiente eminente profissional do acadêmico e assim por diante.

Na Figura 2-10 o docente obteve um total de 33 pontos para seu tempo no exercício de sua atividade fim e apenas 7 pontos na docência, tendo exercido funções que lhe garantiram 8 anos como Diretor e 26 como gestor em outro segmento não acadêmico.

Deste modo nos campos PR e AC são apresentados respectivamente 67 pontos que serão somados a seu score profissional e 7 que será somado ao seu score no lado Acadêmico.

	TEMPO		
ANOS NA ATIVIDADE PROF. FIM	33		
ANOS NA DOCENCIA	7		
ANOS-FUNÇÕES DE DIREÇÃO	8		
ANOS-FUNÇÕES DE DIREÇÃO ACADEMICA	0		
ANOS-FUNÇÕES GESTÃO	26		
ANOS-FUNÇÕES GESTÃO ACADEMICA	0	PR	67
ANOS DE EXPERIÊNCIA ACUMULADOS	74	AC	7

Figura 2-10 – Anos de Atividade Profissional no IAC

i) Tempo na Área Acadêmica – Este quadro busca demarcar os pontos obtidos pelo docente, resultantes do tempo em que permaneceu desempenhando atividades tipicamente acadêmicas, tendo sido esta tabela formulada com base nos elementos mais comuns que destacam a atividade acadêmica na plataforma Lattes.

Para casos em que surgiram funções acadêmicas que não foram contempladas inicialmente no quadro, foi suprimido um dos campos padrão (que não tenham sido

utilizados) pelo campo específico que surgiu, como modo de manter as informações alinhadas com o currículo daquele docente específico.

Há de se ressaltar, que obedecendo à coerência da apuração das frequências de ocorrência dos diversos elementos que compõem a base de dados usada no IAC, não foram atribuídas maiores pontuações para funções de maior ou de menor importância. Critério este aplicado em todos os quadros onde os pontos são contados para os scores componentes do perfil do docente.

Desta forma, o docente que desempenhou quatro anos como Pró-reitor de uma universidade, receberá os mesmos quatro pontos que um coordenador de curso que permaneceu o mesmo tempo na função. Assim como um CEO de uma empresa multinacional, receberá a mesma pontuação de um Gerente de filial, contando apenas a ocorrência do cargo e sua unidade de tempo correspondente.

Na Figura 2-11, é possível visualizar um docente que obteve apenas nove pontos, oriundos do tempo em que deu aulas no ensino superior. Tendo em destaque no campo AC o número de pontos que serão somados ao seu score acadêmico no IAC.

	TEMPO	
DOCENCIA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		TEMPO NA ÁREA ACADEMICA
DOCENCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	9	
DOCENCIA NO ENSINO MÉDIO		
DOCENCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL		
DOCENCIA NO ENSINO INFANTIL		
FACILITADOR		
REITOR DE IES		
VICE-REITOR DE IES		
DIRETOR DE CENTRO		
DIRETOR DE DEPARTAMENTO		
COORDENADOR DE CURSO		
COORDENADOR DE UNIDADE		
COORDENADOR DE PROJETO CIENTÍFICO		
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO		
PESQUISADOR		
BOLISTA		
MONITORIA		
SERVIÇO VOLUNTARIO		
AC 9		

Figura 2-11 – Tempo na Área Acadêmica no IAC

j) Tempo na Área Profissional – Neste quadro, é feita a contrapartida do quadro tratado no item anterior, tratando este de destacar a pontuação obtida por este docente com base nas informações contidas em seu currículo, quanto a atividades ligadas a sua profissão de formação original.

Assim como nas atividades acadêmicas, onde se contam os anos na docência e na acadêmica, neste quadro conta-se a atividade fim do docente, como base e o tempo de exercício de funções de forma complementar, mesmo entendendo que se

eventualmente se sobreponham, mas atendendo ao interesse de contemplar de forma total todas as ocorrências destacadas no currículo.

No caso que aparece na Figura 2-12, o docente tem uma história profissional que lhe garantiram 50 pontos no campo PR, que serão somados ao score do lado profissional de seu perfil, percebendo-se também pontos relativos a atividades em funções de gerencia, supervisão, auxiliar e consultoria.

	TEMPO
FUNÇÃO DE ALTA DIREÇÃO	
FUNÇÃO DE MÉDIA DIREÇÃO	
FUNÇÃO DE BAIXA DIREÇÃO	
FUNÇÃO DE ALTA GERENCIA	
FUNÇÃO DE MÉDIA GERENCIA	2
FUNÇÃO DE BAIXA GERENCIA	15
FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO	
FUNÇÃO DE SUPERVISÃO	2
FUNÇÃO DE AUXILIAR	2
EXERCENDO ATIVIDADE FIM	25
FUNÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	
FUNÇÃO EM NEGOCIO PROPRIO	
TUTOR DE TRAINEES E COACHING	
ORIENTAÇÃO DE TRAINEES	
CONSULTORIA	4

PR 50

TEMPO NA PROFISSÃO ORIGINAL

Figura 2-12 – Tempo na Área Profissional no IAC

k) Atividades Produzidas na Academia – Neste campo, estão agrupados os pontos obtidos no desempenho de atividades propriamente acadêmicas, notadamente as ligadas à produção bibliográfica, participação em eventos acadêmicos, na realização de orientações, participação na condição de juiz em avaliações diversas e participação de eventos acadêmicos.

O fator que merece destaque neste quadro são os campos relacionados aos eventos e organização de eventos, uma vez que os mesmos variam em sua classificação como sendo acadêmicos ou profissionais, dependendo da formação original do docente avaliado.

Por exemplo, o evento IV Encontro Estadual de História “A produção Historiográfica e o Ensino de História”, poderá ser classificado como evento profissional pelo menos para duas categorias de docentes, a dos graduados em história e aos pedagogos, por contemplar um componente de ensino na temática original do evento. Porém, se um psicólogo, um médico ou um engenheiro fazem constar este evento em seu currículo, a metodologia compreende que seja contado como uma atividade de cunho acadêmico, uma vez que não é circunscrita

diretamente as atividades fim, desta profissão, somando um ponto para o seu perfil acadêmico.

Semelhante consideração também se fez necessária no que concerne aos trabalhos publicados em anais de congressos, apresentações em congressos, publicação de resumos expandidos e resumos, que dependendo do tema do evento onde foram inseridos, tiveram sua classificação neste quadro, condicionada a profissão de formação original do docente em análise.

Como exemplo, poderíamos considerar uma hipotética apresentação de trabalho científico feita por uma historiadora neste mesmo evento acima citado e outra apresentação também ali realizada por um administrador de empresas. Segundo nosso critério de classificação, este evento seria considerado profissional para a historiadora e acadêmico para o administrador, e assim por diante.

Existiram casos também que independente das formações originais, determinados eventos foram classificados como acadêmicos ou profissionais devido as suas próprias características. Todos os eventos que foram incluídos nesta modalidade foram eventos em que o próprio pesquisador participou ou conhecia previamente o seu teor acadêmico.

Nestes casos para citar exemplos, foram marcados como acadêmicos todos os eventos do tipo Semana da História (Administração, saúde, Meio-Ambiente e etc.) realizados por IES de qualquer tipo. Eventos como Encontros da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), também foram grafados automaticamente como acadêmicos, bem como os Encontros de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência e à Pesquisa Científica.

Assim em eventos como os Encontros de Empreendedores Tecnológicos (EMPRETECOS) e eventos de Clubes de Diretores Lojistas (CDL) e das entidades setoriais, como os eventos da Federação Brasileira de Bancos (FBB) e assim por diante são, eminentemente profissionais por seus próprios propósitos e foram assim alistados como profissionais em todos que demarcaram suas participações.

Na figura 2-13, o docente obteve uma baixa pontuação na parte relativa à produção bibliográfica de cunho acadêmico, teve uma concentração de participação em bancas no nível de graduação e participou de apenas 12 eventos acadêmicos, tendo organizado 3 destes eventos, obtendo um somatório de 36 pontos no campo AC, que foi somado ao seu escore de seu perfil acadêmico.

	FREQ	
LIVRO		ATIVIDADES PRODUZIDAS NA ACADEMIA
ORGANIZADOR DE LIVRO		
CAPÍTULO DE LIVRO		
ARTIGO EM PERIÓDICO INTERNACIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO NACIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO REGIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO LOCAL	1	
TRABALHOS EM CONGRESSOS	1	
RESUMOS EXPANDIDOS EM CONGRESSOS	1	
RESUMOS EM CONGRESSOS		
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS	1	
BANCA DE DOUTORADO		
BANCA DE MESTRADO		
BANCA DE ESPECIALIZAÇÃO		
BANCA DE GRADUAÇÃO	11	
BANCA DE QUALIFICAÇÃO		
COMISSÃO JULGADORA		
AVALIAÇÃO DE IES (INEP)		
COMISSÃO CONCURSOS		
ORIENTAÇÃO DE DOUTORANDO		
ORIENTAÇÃO DE MESTRANDO		
ORIENTAÇÃO DE ESPECIALISTA	3	
ORIENTAÇÃO DE GRADUANDO	12	
ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA		
ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS		
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS ACADEMICOS	6	
		AC 36

Figura 2-13 – Atividades Produzidas na Academia no IAC

1) Atividades produzidas na Profissão Original – Neste campo, são colocados os pontos relativos à produção de atividades próprias do exercício de sua profissão original de formação, contemplando também produções bibliográficas, de atuação no campo profissional original fora da academia e a participação em eventos profissionais. Os critérios para a marcação dos pontos forma empregados também conforme a pontuação do lado acadêmico do IAC, levando em conta as mesmas particularidades e critérios.

	FREQ	
LIVRO		ATIVIDADES PRODUZIDAS NA PROFISSÃO ORIGINAL
ORGANIZAÇÃO DE LIVRO		
CAPÍTULO DE LIVRO		
ARTIGO EM PERIÓDICO INTERNACIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO NACIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO REGIONAL		
ARTIGO EM PERIÓDICO LOCAL		
TUTORAMENTO DE DIRETORES		
TRABALHO TÉCNICO	12	
ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS		
PARTICIPAÇÃO EVENTO PROFISSIONAL	11	
		PR 23

Figura 2-14 – Atividades Produzidas na Profissão Original no IAC

Na Figura 2-14 o docente obteve apenas 23 pontos no campo PR, que serão somados a seu score profissional, vindas da produção de 12 trabalhos técnicos e da participação em 11 eventos profissionais.

m) Premiações acadêmicas e profissionais recebidas pelo docente – Nestes quadros, são identificados e mensurados os prêmios recebidos pelo docente em cada um dos segmentos de seu perfil, influenciando na soma dos scores correspondentes.

Destaca-se que novamente nestes campos não foi atribuída valoração ao nível dos prêmios recebidos pelo docente, considerando-se para fins de contagem apenas o número de frequências identificadas no CL de cada docente.

Nas Figuras 2-15 e 2-16, são apresentados os campos mais usualmente encontrados nos currículos Lattes, destacando os campos AC e PR encontrados em cada figura, que representam o total de pontos e o segmento do perfil em que serão acrescidos.

	FREQ	
DIPLOMA DE GRAU HEMÉRITO		PREMIAÇÕES - ACADEMICAS
TÍTULO HONÓRIS CAUSA		
PREMIO NIVEL INTERNACIONAL		
PREMIO NIVEL NACIONAL		
PREMIO NIVEL REGIONAL		
PREMIO NIVEL LOCAL		
MEDALHA		
ORDEM		
MENÇÃO HONROSA		
VOTO DE CONGRATULAÇÕES		
VOTO DE ELOGIO		
AC	0	

Figura 2-15 - Premiações da área acadêmica recebidas pelo docente no IAC

	FREQ	
DIPLOMA DE GRAU HEMÉRITO		PREMIAÇÕES - PROFISSIONAIS
TÍTULO HONÓRIS CAUSA		
PREMIO NIVEL INTERNACIONAL		
PREMIO NIVEL NACIONAL		
PREMIO NIVEL REGIONAL		
PREMIO NIVEL LOCAL		
MEDALHA		
ORDEM		
MENÇÃO HONROSA		
VOTO DE CONGRATULAÇÕES		
VOTO DE ELOGIO		
PR	0	

Figura 2-16 – Premiações da área profissional recebidas pelo docente no IAC

2.3.1.3 – Critérios Aplicados na Análise Documental do IAC

A parte deste estudo que sustenta teoricamente o IAC centra-se na observação de conceitos originários da sociologia das profissões e da gestão de recursos humanos, onde a caracterização dos atributos particulares às profissões as distingue de ocupações

comuns, conforme já afirmado nos primórdios deste campo por Carr-Saunders e Wilson (1933), que lhes atribuíram (às profissões) um lugar de destaque ao considerarem os conceitos que valorizavam o profissionalismo e um sistema de valores a ele ligado, que seriam fundamentais ao funcionamento da sociedade capitalista.

A perspectiva funcionalista (essencialista ou taxonômica), segundo Goode, 1960; Barber, 1965 e Greenwood, 1966), isolam ainda mais as profissões das restantes ocupações, atribuindo-lhes de forma inicial atributos relacionados a questões próprias do altruísmo e orientação vocacional e posteriormente a posse do conhecimento científico, técnico, especializado e complexo, resultado de anos de formação universitária. Na evolução desta perspectiva, passaram a serem embutidos no conceito de profissionalismo além das competências, também os comportamentos do profissional em face do exercício de suas atividades e na relação com seus clientes.

Já no interacionismo, o conceito de profissional evolui para a consideração tanto dos atributos que devem estar contidos no profissional tanto em nível de formação, quanto no preparo inter-relacional de sua atuação, focando diretamente o conjunto das relações do indivíduo (profissional) com o meio onde atua (Hughes 1958 e 1963).

Da crítica a estes conceitos clássicos do profissionalismo e sua função social, destacam-se os estudos de Larson (1979) e Freidson (1978), que tratavam respectivamente das relações de poder que são englobadas pelas profissões e a crítica das diversas formas de aplicação do profissionalismo, além da formação dos “monopólios profissionais”, que de certa forma enquadram todas as profissões a lógica do capitalismo e as condições que este sistema expõe para a sociedade, que busca o atendimento de suas demandas por parte destes profissionais.

Na evolução destes conceitos, diversos estudiosos analisaram as relações do profissionalismo com o sistema político, o nível de desenvolvimento onde se insere a correlação do nível de formação, a autonomia de regulação de determinadas profissões perante o estado e até as relações do tema com a questão do gênero, mas em síntese pode-se considerar que independente das diversas conotações que se pode dar a questão pelos pesquisadores mais modernos, de uma forma ou de outra persistiram até a presente data, os atributos destacados nos primórdios, principalmente se forem considerados riscos à sociedade como parte do desempenho de determinadas profissões.

É neste sentido que se poderia destacar a maior preocupação da sociedade com relação a profissões com maior risco potencial como parte deste exercício, motivos pelos quais se continua valorizando conceitos consagrados pelos estudiosos dos

primórdios da sociologia das profissões ainda hoje, apesar de terem conotações diferentes.

Formação acadêmica e complementar, experiência no exercício de suas atividades, funções desenvolvidas, as atualizações que vivencia através de eventos, congressos e cursos, as suas produções técnicas e bibliográficas, além das premiações recebidas ao longo da carreira, são elementos de valoração por parte da sociedade ao buscar classificar profissionais de maior ou menos conceito (no mundo capitalista: produtividade), que estejam em atuação ou que vão entrar em seu serviço.

Por conta desta realidade, os critérios que foram incluídos para atender a esta demanda social na Plataforma Lattes, foram reproduzidos no IAC.

Para atender as necessidades do estudo e a premissa de evitar juízo de valores que pudessem interferir nos resultados apresentados através do IAC, foi necessário utilizar alguns critérios para possibilitar o alcance deste objetivo:

- a) **Experiência** – Foi mensurada com base na contagem da unidade de tempo, anos, seja em sua atividade de formação original ou no desempenho de funções de docência na academia.

Como critério para o que se relaciona a estes campos, foram consideradas independentemente atividades realizadas de forma concomitante, ou seja, a um docente atuou por 10 anos em duas IES diferentes ao mesmo tempo, foram atribuídos 10 pontos relativos a esta atividade, para cada instituição. Isto devido ao fato de se não pretender medir através deste instrumento apenas o numero de anos de atividade de determinado docente (o que limitaria seu total em 10), mas o acúmulo de experiências que ele obteve ao longo de toda a sua trajetória, em ambas as IES.

O mesmo conceito foi aplicado a docentes que desenvolveram suas atividades em níveis diferentes dentro da docência de nível superior, pelas particularidades que se verificam em cada um destes níveis de formação e as diferentes vivências que percebe no nível de graduação e no nível de pós-graduação (especializações, mestrados e doutorados). Sendo neste caso somada a pontuação de forma independente e concomitante em cada nível, de modo que se um docente atuava em determinada IES por 10 anos lecionando na graduação e destacou em seu Currículo que passou cinco anos do mesmo período, lecionando na pós-

graduação, recebeu 10 pontos pelos anos de ensino na graduação e mais cinco para o tempo na pós-graduação.

Esta medida se fez necessária, devido à prática comum dos docentes brasileiros de desempenharem suas atividades em mais de uma instituição ao mesmo tempo, o que representa uma vivência completamente diferente em cada IES, pelas suas características, nível dos alunos, condição funcional do docente e até a dependência administrativa a qual a IES pertence, constituindo-se em uma vivência própria em cada uma delas, que buscamos contemplar na mensuração das pontuações do perfil de cada docente.

- b) Frequência** – Como forma de equilibrar a colocação no IAC de determinados elementos que compõem os dados apresentados nos Currículos Lattes dos docentes incluídos no estudo, foi necessário estabelecer o critério de frequência como elemento de contabilização da pontuação dos docentes em determinados fatores. Desta forma evitamos qualquer critério mais complexo de valoração dos diversos tipos de informações encontrados no currículo.

Naturalmente, a aplicação deste conceito por vezes nivelou elementos de alto valor, com elementos de valores inferiores, como por exemplo, ao ganhador de um determinado prêmio acadêmico internacional, foi atribuído um ponto por aquela frequência/ocorrência identificada em seu CL, do mesmo modo que se este mesmo acadêmico foi agraciado com um Voto de Congratulações em sua própria IES, recebeu igualmente um ponto, pela frequência/ocorrência daquele prêmio. Isto implica dizer que um prêmio Nobel equivaleu a um voto de congratulação da universidade onde trabalha, gerando uma distorção na valoração dos prêmios, mas indicando que aquele docente recebeu reconhecimento pelo conjunto de sua atuação, que constou no respectivo score de sua pontuação, facilitando em muito a apuração dos resultados no IAC.

- c) Docência** – Uma vez que dentre os colegiados em estudo, existiram dois do curso de Pedagogia e em colegiados da área de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas, também se fazem presentes docentes que tiveram sua formação original realizada em forma de Licenciaturas, que no Brasil habilitam o exercício da docência em disciplinas específicas que são usualmente encontradas até no nível médio, tornou-se necessário diferenciar a docência realizada nos níveis de

ensino médio e fundamental da realizada na graduação e pós-graduação. Desta forma, as docências a que se referem todos os campos do IAC referem-se exclusivamente ao ensino superior, exceto quando especificamente identificada no campo das Atividades Acadêmicas. Para a docência realizada pelos Licenciados no nível médio, este critério alista por conta deste critério, sua pontuação à sua atuação profissional, uma vez que ensinar no ensino médio é a atividade fim destes profissionais.

d) Formação Original – Considerou-se como formação original dos docentes em estudo, a formação que recebeu no nível de graduação, sendo admitidos para efeito de análise, os casos em que existiram mais de uma formação neste nível. Independente do exercício das atividades docentes, a formação original do docente foi considerada para classificar diversos elementos que geralmente constam em seus CL, tais como o tempo de docência (descrito no item anterior) e a participação em eventos que em determinados casos pode ser classificado como um evento de cunho acadêmico ou profissional, dependendo da profissão do docente em análise. Como exemplo, um Congresso cuja temática é voltada a educação inclusiva, caso esteja incluído no CL de um docente cuja formação original é uma Licenciatura ou Pedagogia, figurou como um evento profissional por tratar de assunto próprio e cotidiano destas profissões, já se um docente formado em engenharia destaca o mesmo evento em seu CL, tal evento foi alistado como sendo para este docente, acadêmico, por não ter nenhuma correlação com as atividades próprias de sua formação inicial, mas sim com sua atividade como docente no nível superior.

2.3.1.4 – Teste piloto do IAC

Depois de concluída uma primeira fase na elaboração deste instrumento, foram processados através dele os CL de quatro docentes, não ligados ao estudo, escolhidos aleatoriamente na Plataforma Lattes, com o intuito de testar a praticidade no processamento das informações que foram captadas na análise documental de seus respectivos CL.

Como resultado deste primeiro teste, foram incluídos alguns campos, para melhor acomodar as informações que se mostraram mais frequentes em todos os docentes inicialmente avaliados e principalmente, foram incluídos espaços em branco,

nos diversos segmentos do instrumento, dada a constatação de que não seria possível atender em um modelo único e completamente pré-formatado, as múltiplas possibilidades que apareceriam durante sua utilização.

Concluída esta primeira fase da produção do instrumento, e seguindo indicações do orientador, realizamos a aplicação do IAC em mais dez docentes do colegiado do curso de administração de uma IES não envolvida no estudo, sendo em seguida realizada uma visita a sala dos professores de referida IES, onde apresentamos os resultados obtidos aos docentes daquele colegiado sobre os resultados de seus colegas no instrumento, estando dentre os presentes alguns dos dez analisados que se mostraram interessados no instrumento e realizaram uma diversidade de observações, que após consideradas com o orientador, foram parcialmente acolhidas, o que por fim se constituiu do teste piloto formal do IAC.

Ao todo se fizeram presentes à explicação do IAC e apresentação dos resultados, cerca de vinte docentes, dentre os quais sete que tinham sido objeto da aplicação do IAC mencionada no parágrafo anterior.

A impressão geral foi positiva, pois todos consideraram que os instrumentos realmente sintetizavam de forma “adequada” a mecânica concebida para transpor o resultado da análise documental dos CL, transformando-os em uma base de informações quantitativa. O índice de compreensão intuitiva do funcionamento, após as explicações dos pontos principais foi considerado alto, pois se mostrou bastante intuitivo após ser compreendido, nas palavras dos próprios docentes envolvidos no teste piloto.

Apesar disto, na ocasião, os docentes que se mostraram mais interessados, contribuíram com seu aperfeiçoamento, ao levantarem questões que apesar de já as termos contemplado anteriormente como fatores limitadores da própria pesquisa e por consequência do instrumento em si, foram importantes para assinalar a aparente rota adequada que estávamos dando ao IAC e seus resultados.

A principal contribuição deu-se no sentido de nos alertar quanto à possibilidade de mensurar resultados e considerá-los absolutos, sem a garantia de que os CL dos docentes que estejam devidamente atualizados. Outras quanto ao formato do instrumento e algumas outras poucas considerações alertando sobre os critérios de mensuração que seriam aplicados na classificação dos pontos.

2.3.1.5 – Validação do IAC

Depois de concluídos os ajustes resultantes do teste piloto, partimos para a validação do instrumento, onde realizamos a análise curricular através do IAC, no CL de mais quatro profissionais, dois que militam na docência no ensino superior, um mestre e outro doutor, ambos com formação na área de administração, especialistas respectivamente em gestão de pessoas e recursos humanos, a terceira profissional, que possui formação e especialização na área da psicologia, esta atua como Diretora de Recursos Humanos de uma grande empresa nacional do ramo do varejo farmacêutico e a quarta profissional, com formação e atuação (mais de 25 anos) na área de educação, mestra e doutoranda em ciências da educação na Universidade de Évora.

Procedemos à aplicação do IAC com base em seus respectivos CL e os apresentamos, acompanhados de uma cópia impressa de seus CL e um formulário para orientação e coleta de suas impressões relativas ao instrumento, no que diz respeito a sua compreensibilidade, conceitos, método, aplicabilidade, acuracidade e resultados.

Na ocasião da entrega dos documentos a cada um dos juízes, foi realizada uma rápida explicação do instrumento para facilitar suas considerações, tendo sido recolhidos os formulários uma semana após sua entrega.

Na avaliação dos formulários preenchidos pelos juízes, foi unânime a avaliação positiva nos itens compreensão, conceito, método, aplicabilidade, sem reparações por parte dos juízes, dois deles destacando independentemente, que uma vez que seria utilizado exclusivamente pelo pesquisador que o concebeu, mostrava grande potencial de atingir os objetivos aos quais se propunha.

Nos quesitos acuracidade e resultados, as impressões foram muito semelhantes ao que foi externado pelos docentes no teste piloto, destacaram os juízes que os resultados não devem ser considerados como absolutos, mesmo tendo sua base numérica e quantitativa, conforme cita um dos juízes:

... Uma vez que a origem dos dados são provenientes (sic) de em uma análise documental, e esta se baseia em uma ferramenta (Plataforma Lattes) que não foi criada e utilizada para o fim específico desta pesquisa, torna-se necessário considerar a possibilidade tanto de informações incorretas quanto desatualizadas. Por maior que tenha sido o esforço do pesquisador, esta avaliação será sujeita a questionamento se tiver seu caráter numérico valorizado ao seu extremo, pois sempre estarão nela contidos elementos que não estão sob o controle do pesquisador e, portanto não permitem a consideração de seus resultados como absolutos, o que por outro lado não inviabiliza sua utilização desde que demarcada a limitação indicada, pois o conjunto dos dados que parece produzir são sim capazes de propiciar a apreciação do que se pretende, com base no nível das tendências que claramente logra indicar e representar. **(Especialista em RH envolvida na validação)**

Uma vez que os fatores destacados pelos juízes, já se encontram contemplados nos fatores limitadores do estudo, consideramos o instrumento adequadamente avaliado e conseqüentemente validado.

2.3.2 – Caracterização dos Docentes em Perfis

O *Instrumento de Avaliação Curricular* (IAC), como se pode perceber no item anterior, teve como fonte de dados os currículos dos docentes dos colegiados em estudo, os quais se encontravam armazenados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O IAC, mediante as informações que nele são inseridas relacionadas com um dado docente, determina com base na contagem de frequências de diversas categorias de atividades curriculares, quantos pontos correspondem a esse docente em cada uma dessas categorias. A cada docente pesquisado ficam assim associados indicadores que traduzem a *pontuação acadêmica* global por ele obtida, a *pontuação profissional* e a *pontuação total*, esta formada pela soma das outras duas. Estes indicadores servem de referência para a atribuição de um posicionamento a esse docente numa escala percentual de mensuração, a qual foi dividida em intervalos destinados a prover a caracterização do docente (Berdalise, 2005).

Estes intervalos obedecem a uma lógica que visa estabelecer margens que permitam identificar os docentes que efetivamente se enquadrem em determinado perfil, por conta de suas características curriculares. Esta particularidade nos levou a optar pela extensão do intervalo onde inserir os docentes em que se verificasse equilíbrio entre suas atividades acadêmicas e profissionais. Estes, portanto, não seriam posicionados como extremos nem nos perfis profissionais, quanto nos acadêmicos. Somente os docentes identificados como extremos no perfil acadêmico e profissional, em cada colegiado, seriam, a princípio, considerados para a fase 2 do estudo.

Diante disto, em uma escala que considera a conjunção das duas vertentes de atuação dos docentes, a acadêmica e a profissional, estabelecemos que qualquer docente que tivesse resultados inferiores a 60% do total de pontos, seria considerado como enquadrado no perfil Equilibrado (EQ).

A bem desta opção, também se buscou caracterizar nos perfis extremos da escala como profissionais ou como acadêmicos (perfis A2 e P2), somente aqueles docentes que tivesse pelo menos 80,01% de suas pontuações em um ou outro segmento de suas

atividades, de modo a se obter uma indicação suficientemente clara destes docentes extremos na classificação, restando para os perfis intermediários (A1 e P1) o intervalo entre 60,01% e 80% .

A mecânica deste instrumento pode ser revista em mais detalhe, no item 2.3.1.2 alínea c.

Em tempo, vale esclarecer também que a escala de classificação dos perfis foi concebida com base percentual, para caracterizar de forma igualitária todas as variações possíveis de pontuação resultantes da análise da aplicação do IAC (onde foram identificadas pontuações de docentes, no intervalo entre um mínimo de 6 a um máximo de 3.254 pontos). Isso tornou o parâmetro comparativo mais facilmente compreendido.

Abaixo apresentamos os perfis nos quais todos os docentes envolvidos no estudo e posteriormente o conjunto dos colegiados que compõem foram classificados:

- a) **Perfil Acadêmico (A2)** – Segundo os critérios adotados neste estudo, é aquele onde mais de 80% dos pontos obtidos pelo docente, são originários de atividades exercidas na academia (ensino, pesquisa científica e extensão universitária);
- b) **Perfil Semi-acadêmico (A1)** – Segundo os critérios adotados neste estudo, é aquele onde o docente obteve entre 60,01 e 80% de sua pontuação total, em atividades exercidas na academia (ensino, pesquisa científica e extensão universitária);
- c) **Perfil Equilibrado (EQ)** – É aquele onde o docente obteve, segundo os critérios adotados neste estudo, abaixo de 60% de sua pontuação total, tanto na componente acadêmica, como na componente profissional, o que vem a denotar que parte de suas atividades foram vivenciadas na docência e parte no exercício de suas atividades ligadas a sua profissão original. Para análises posteriores, foi considerado o viés de cada docente do perfil equilibrado, uma vez que sendo este o maior intervalo na escala percentual, foram verificadas variações que justificaram a adoção do viés para a compreensão do que predomina no âmbito da análise, mesmo entre os equilibrados;
- d) **Perfil Semiprofissional (P1)** – É aquele onde o docente obteve, segundo os critérios adotados neste estudo, entre 60,01 e 80% de sua pontuação total com origem nas atividades próprias do exercício de suas áreas de formação original, não acadêmicas;

- e) **Perfil Profissional (P2)** – É aquele onde o docente obteve mais de 80% de sua pontuação total com origem nas atividades próprias do exercício de suas atividades de formação original, não acadêmicas.

Ao final da aplicação do IAC aos currículos dos docentes nos oito colegiados em estudo, foram identificados os dois professores extremos de cada colegiado que reuniram maior pontuação respectivamente no perfil profissional e no perfil acadêmico, e o docente que obteve a média mais equilibrada segundo os critérios definidos para a utilização do IAC.

No caso do perfil Acadêmico, foram identificadas pontuações idênticas no topo da escala, ou seja, docentes com 100% no perfil neste segmento da escala, que levaram ao estabelecimento de um critério de desempate para a escolha do representante daquele perfil no colegiado. Esse critério comportava a consideração sucessiva dos seguintes parâmetros: docente estivesse atuando no semestre 2013/2; docente que obteve a maior pontuação no total do IAC.

2.3.3 – Delimitação da Amostra (Fase 1)

O estudo foi realizado em oito colegiados de docentes, que atuavam em IES da cidade de Fortaleza, estado do Ceará no Brasil, integrando as mesmas quatro áreas do conhecimento distintas (ciências exatas, ciências sociais, ciências sociais aplicadas e ciências da saúde).

Para cada área do conhecimento incluída no estudo, foram estudados assim dois colegiados, a fim de contemplar as diferentes características profissionais dos docentes, com relação às diferentes condições oferecida aos docentes na atividade acadêmica pública e privada, e as demais particularidades verificadas entre as IES do sistema público e as do sistema particular de ensino superior brasileiro.

Desta forma, foram inclusos nesta fase do estudo empírico um total de 392 docentes, tendo sido analisados e transpostos para o IAC, dados referentes a 6.663 páginas do conjunto dos currículos Lattes destes docentes.

2.3.4 – Aplicação do IAC

A aplicação do IAC iniciou-se com o recolhimento na Plataforma Lattes, dos Currículos Lates de todos os docentes que compunham os colegiados em estudo, procedendo ao salvamento de tais documentos em formato pdf. , já os identificando com os códigos utilizados para preservar a identidade dos docentes no prosseguimento do estudo.

A aplicação do instrumento foi realizada num colegiado de cada vez, dando origem às planilhas de clusters à medida que a transposição dos dados dos currículos era lançada em cada planilha.

O método que se mostrou mais adequado nesta fase, foi proceder à leitura de cada uma das paginas do CL do professor que estava em análise e anotar em papel os elementos que cada uma delas continha, para posterior lançamento destes dados na respectiva planilha de cada docente, nos campos adequados.

Este trabalho mostrou-se extremamente exigente, em matéria de concentração e atenção, pela necessidade de identificar todos os pontos, mesmo os que parecendo irrelevantes, poderiam no conjunto representar uma significativa mudança nos índices obtidos pelo colegiado ou pelo conjunto de colegiados de determinada área. Pelo volume de informações analisadas exclusivamente pelo pesquisador, esta empreitada mostrou-se também muito dispendiosa em matéria de tempo.

Ao longo da aplicação do instrumento, a repetição do procedimento propiciou um ganho de produtividade e de tempo que acabou por permitir o encerramento desta fase do estudo com apenas um mês de atraso.

2.3.5 – Tabulação dos Dados do IAC

O tratamento dos dados oriundos do IAC foi facilitado pela própria mecânica de funcionamento do instrumento. Este, à medida que tinha os dados individuais dos docentes processados, automaticamente os agrupava por colegiado e, após a conclusão de cada colegiado, eram igualmente agrupados em conjunto, permitindo comparações dos seus indicadores com relação a cada colegiado e tipo de IES, assim ampliando de forma automática a base de dados a ser utilizada na fase de análise dos resultados.

Nos Apêndices 4 e 5 é possível visualizar os resultados que dizem respeito à aplicação do IAC.

2.4 – ESTUDO EMPÍRICO – FASE 2 (Questionário Estruturado)

O levantamento dos dados relativos à opinião dos alunos quanto aos docentes identificados na fase de caracterização do estudo, constituiu-se uma das principais fontes de informações para o entendimento da realidade da atuação e do perfil desta parcela dos docentes do ensino superior em atuação no Brasil.

Sendo este um dos mais importantes objetivos desta investigação, a captura do maior número possível de opiniões a respeito, foi eleita como uma das prioridades na execução do estudo, onde buscamos englobar o maior número possível de alunos de cada professor caracterizado na fase inicial do estudo.

Tivemos a preocupação adicional de tornar esta amostra o mais heterogênea possível, ao contemplar alunos de fases diferentes dentro do curso onde o docente atua, na maioria dos casos, contemplando as turmas mais novatas e as mais graduadas, dentre as que cada docente esteve atuando no semestre 2013/2.

2.4.1 – Questionário Estruturado

Levando em conta a opinião de diversos autores consagrados no domínio da investigação das ciências humanas como Ghiglione e Malaton (1997), Tuckmann (2000), Hill e Hill (2005), foram consideramos as diversas vantagens que esta técnica do questionário proporciona ao investigador. As razões por que escolhemos esta técnica de coleta de dados para servir de base a esta vertente do estudo foram essencialmente as seguintes: a comodidade que proporciona na fase de aplicação; ao possibilitar ações simultâneas no conjunto das turmas a serem atendidas no exíguo intervalo de tempo disponível para sua aplicação; o fato de permitir o anonimato dos respondentes, o que neste caso se tornava fundamental, por se tratar de alunos procedendo a uma avaliação sobre seus professores, pelo que poderiam de outra forma sentir-se pressionados e, portanto, influenciados em suas respostas.

As mais comuns desvantagens apontadas à aplicação desta técnica, como um possível baixo índice de adesão por parte dos respondentes, o desejo de criarem impressões favoráveis em busca de uma aceitação social e as limitações quanto à extensão do questionário foram por nós minimizadas através da tomada de providencias que vieram em conjunto a facilitar a aplicação e os resultados obtidos através desta técnica.

Estas providências incluíram, particularmente, a opção pelo método de aplicação presencial e individual dos questionários. Para isso, foi previamente solicitada e concedida autorização de aplicá-los presencialmente, em todas as turmas envolvidas no estudo, o que criou a oportunidade de realizar um breve momento de motivação ao preenchimento perante toda a turma, contribuindo para melhorar o índice de adesão.

A adoção de questões estruturas para obtenção das percepções, em particular da escala de Likert, além de ter facilitado o ato de responder, possibilitou uma tratamento mais quantitativo aos dados obtidos, com ganhos acrescidos em termos de tempo e elaboração do banco de dados a tratar.

2.4.2 – Delimitação da Amostra (Fase 2)

Depois de identificados, através do IAC, em cada um dos oito colegiados incluídos na amostra em estudo, os dois docentes extremos nos dois lados do perfil e o docente mais equilibrado, ficou constituído o grupo de 24 docentes em cujas turmas iriam ser aplicados os questionários, visando o levantamento de percepções dos alunos acerca dos desempenhos de seus docentes. Foram para efeito escolhidas duas turmas de cada docente, sendo o questionário aplicado no semestre 2013/2.

O objetivo geral desta fase era, como se pode recordar, identificar o ponto de vista dos alunos graduandos com relação à contribuição de um dado docente para a sua formação profissional. Não foi proporcionada qualquer informação aos alunos nada relativo a qual perfil este ou aquele docente pertencia, de modo a não comprometer a espontaneidade das informações por eles prestadas.

Intervieram assim, nesta fase do estudo 48 turmas dos 24 professores selecionados, perfazendo uma amostra intencional de 1.531 alunos, dos quais 1.301 alunos (84,98% do total) responderam efetivamente ao questionário.

As respostas ao questionário foram transpostas para uma planilha Excel, de modo a identificar os percentuais de resposta dadas para cada questão do questionário, bem como a formulação das informações biográficas médias, bem como o agrupamento de suas opiniões de cada turma, de cada área e de cada instituição estudada.

2.4.3 – Elaboração do Questionário Estruturado

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2005), a elaboração de um questionário deve iniciar-se com a definição dos objetivos que se pretende alcançar com a sua aplicação, além de se buscar adequá-lo aos seus potenciais respondentes.

Considerando este pressuposto e as características da amostra selecionada, foi elaborado um questionário constituído por duas partes (Apêndice 1), a Parte I, composta de sete questões que objetivaram a caracterização biográfica dos alunos estudados; uma Parte II, constituída por 19 questões fechadas, que visavam a coleta dos dados de opinião dos alunos e as suas percepções, baseadas na utilização da Escala de Likert.

O questionário foi organizado considerando cinco blocos de questionamento, relacionando-os aos objetivos gerais da investigação, conforme se verifica na Tabela 2-03 que os identifica, assinala os objetivos que cada bloco busca atingir e as respectivas questões que os compõem.

A utilização de questões fechadas e da escala de Likert foi considerada por serem aplicadas a amostras extensas, pois permitem maior rapidez no preenchimento e a codificação, mais simplicidade ao tratamento estatístico dos resultados, com o ganho adicional de não se tornarem as categorias tão exaustivas para os inquiridos, conforme Tuckman (2000) e Cohen, Manion e Morrison (2005).

Aos inquiridos, foi solicitado que respondessem através da utilização da escala de Likert de quatro níveis, uma vez que esta escala é muito utilizada em estudos que envolvem a identificação de atitudes, buscando a sua concordância ou discordância relativa a cada uma das afirmações apresentadas, usando a seguinte codificação:

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo Totalmente

As afirmações foram formuladas considerando uma modulação entre o sentido positivo e o sentido negativo, de modo a produzir no conjunto um equilíbrio na coerência das respostas.

2.4.3.1 – Validação do questionário

Após uma série de cinco versões iniciais do questionário, terem transitado entre o investigador e seu orientador, uma sexta versão foi encaminhada a um painel de especialistas, para que fosse submetido a um processo de validação.

O painel foi composto por três professores do ensino superior da área da Educação, um pós-doutor em educação brasileira, um doutor em Educação e um doutorando em educação, todos com larga experiência em metodologia do trabalho científico.

Foi solicitada destes professores, uma avaliação sobre a compreensão global, clareza, pertinência e apresentação gráfica do instrumento e qualquer outra contribuição que julgassem necessário fazer para o aprimoramento do questionário, conforme se pode visualizar em síntese na Tabela 2-03.

Tabela 2-03 - Estrutura do Questionário

Blocos de Questionamento	Objetivos	Questões
I. Dados pessoais/profissionais de caracterização dos alunos inquiridos.	- Recolher informação relativa aos alunos e suas trajetórias formativas e opiniões quanto a suas futuras profissões.	1-7
II. Compreensão da relação entre estrutura curricular e Finalidades formativas de seu curso.	- Conhecer o entendimento dos alunos, quanto à relação entre o currículo de seu curso e a necessidade prática de aquisição de conhecimentos em suas áreas.	8-13
III. Compreensão das demandas do mercado de trabalho quanto à sua profissão com relação aos conhecimentos que vem recebendo na academia.	- Conhecer o entendimento dos alunos quanto as demandas por conhecimentos profissionais que enfrentarão no mercado de trabalho, imediatamente após sua inserção nas suas respectivas carreiras.	14-18
IV. Caracterização da atuação do docente na formação profissional.	- Conhecer a percepção dos alunos, quanto ao perfil de seu docente.	19-20
V. Contribuição do docente em sua formação profissional e humanística.	- Conhecer a percepção dos alunos, quanto à contribuição que o docente lhes faz para sua formação como profissionais e cidadãos.	21-26

As considerações dos especialistas vieram em forma de pequenos ajustes de ordem ortográfica e na adequação de termos mais comuns na língua portuguesa de Portugal, que foram substituídos para termos e expressões sinônimas, mais apropriados

para o entendimento dos inquiridos, que são brasileiros, sem maiores considerações nos demais sentidos solicitados, tendo, portanto sido considerado como adequado aos objetivos a que se propõe.

Uma das especialistas, porém, sugeriu incluir junto a opinião dos alunos inquiridos quanto a contribuição de seus professores nas questões relativas a sua formação profissional, também a contribuição na questão humanística desta formação, o que foi atendido e adaptado para a versão final do questionário.

Os pontos assinalados pelos especialistas foram todos corrigidos e reparados antes da realização do estudo piloto.

2.4.3.2 – Teste Piloto do Questionário Estruturado

O estudo piloto deste questionário foi realizado em uma turma do 8º semestre do curso de administração de uma instituição que não está incluída no escopo principal do estudo, composta de 34 alunos. Esta foi escolhida obedecendo aos preceitos apresentados por Bell (2004), que explicita a necessidade de que este teste fosse aplicado em um grupo de inquiridos que seja semelhante à amostra principal do estudo, de modo a proporcionar maior confiabilidade aos resultados identificados.

Durante esta aplicação preliminar, foram analisados o tempo de aplicação, o tempo de resposta dos alunos, a compreensão dos questionamentos e as eventuais dificuldades enfrentadas, tanto na aplicação quanto na resposta dos questionários.

No desenvolvimento do ensaio, identificou-se que o tempo de intervenção total em sala de aula se restringiu a cerca de trinta minutos, que foram empregados em uma rápida explicação inicial com duração de cerca de cinco minutos e do preenchimento do questionário em si, que durou no máximo vinte minutos, mas que em média foi realizado em um intervalo de 10 a 15 minutos.

Não foi identificado nenhum problema ligado à compreensão das questões. Como o questionário havia sido aplicado neste estudo piloto já com as considerações dos especialistas introduzidas, optou-se, assim por o manter na versão que se encontra exposta no Apêndice 1.

2.4.4 – Aplicação do Questionário

A captação dos dados desta fase do estudo foi realizada ao longo dos meses de outubro e novembro de 2013, que compreendem o terceiro e quarto mês do 2º semestre letivo do ano, de acordo com o cronograma em uso nas IES envolvidas no estudo.

O período de aplicação dos questionários apresentou algumas vantagens, pois já naqueles momentos as turmas estavam estabilizadas (em termos de alunos), uma vez que o prazo de trancamento/cancelamento de disciplinas já havia se encerrado. Tendo os instrumentos sido aplicados em sua maioria no mês de outubro, houve a coincidência de ser aplicado na vizinhança das primeiras avaliações bimestrais das turmas, o que contribuiu para uma maior frequência de alunos as aulas normais, e uma participação mais expressiva no nosso processo de investigação.

A autorização para a realização da aplicação dos questionários de forma presencial e individual em cada sala de aula foi realizada através de contato pessoal do investigador com as lideranças das IES envolvidas no estudo, com a carta do orientador da investigação em mãos como subsídio.

As necessárias autorizações foram obtidas sem maiores dificuldades, porém com recomendações de que fosse garantido o sigilo das informações relativas aos professores e alunos, por uma questão de ética.

No caso da uma das IES particulares, foi solicitada também a assinatura por parte do pesquisador de um termo de compromisso de apresentação dos resultados da pesquisa à sua Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Para atingir os objetivos do estudo, foram identificadas quantas e em quais turmas os docentes identificados na fase de caracterização estariam atuando no semestre 2013/2, tendo sido identificadas as turmas dos 24 docentes, que compunham os extremos do perfil Profissional (8), Acadêmico (8) e Equilibrado (8).

Como houve casos em que determinados docentes tinham até oito turmas concomitantes, foi necessário limitar a aplicação do questionário a duas turmas de cada docente, tanto com o objetivo de tornar igual o número de turmas entre os diversos docentes, com o fim de evitar distorções nos resultados, quanto para reduzir efetivamente o número de questionários a serem aplicados em um curto espaço de tempo.

Foi, portanto, aplicado o critério de escolher dos docentes que tinham mais de duas turmas, a turma mais graduada e a menos graduada dentre as que estivesse

ministrando, para tornar a amostra mais heterogênea quanto à vivência dos alunos no meio universitário.

Nesta fase do estudo, foi utilizado o apoio de seis estagiários do curso de administração, ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Aplicada (GEPEA) do qual o investigador é diretor, que possibilitaram a aplicação de forma mais rápida dos questionários no universo que se pretendeu atingir no estudo.

Foram aplicados e respondidos 1.301 questionários, de um total de 1.531 alunos matriculados nas disciplinas, configurando a marca de 84,97% de questionários respondidos.

2.4.5 – Tabulação dos Dados do Questionário

Concluída a aplicação dos questionários estruturados foram tratados os dados de opinião, deles oriundos, através do lançamento das respostas individualmente obtidas nos questionários em planilhas formatadas no sistema Microsoft Excel.

Para facilitar a identificação das impressões, os dados foram agrupados em planilhas identificadas de modo a permitir o agrupamento das respostas prestadas por cada aluno nos questionários de forma numérica, não identificando nominalmente nenhum aluno, apenas atribuindo um número sequencial posterior ao código do professor que este aluno avaliou.

Assim sendo, cada aluno foi designado com base no padrão de codificação, por exemplo, AEX007/20, para demarcar o conjunto de alunos que avaliaram no caso do exemplo o docente AEX007, sendo este sequencial após a barra, o número do sequencial do aluno que efetivamente responderam aos questionários e não aos componentes da turma, que eventualmente estiveram fora do processo avaliativo através do questionário.

Deste modo, a planilha que compõe o banco de dados das respostas dos questionários está dividida em três abas, a primeira (aba RESPOSTAS) correspondendo aos campos onde as informações prestadas pelos alunos através dos questionários são lançadas na forma numérica, obedecendo à escala crescente de 1 a 4 oferecidas como opções no questionário estruturado.

Na aba seguinte (aba GERAL e PERFIS) é realizada a contagem das respostas que foram carregadas na aba anteriormente descrita, através do uso da função CONT.SE

do Excel, onde o programa verificará a quantidade de respostas dadas para cada uma das opções no intervalo que compreende a avaliação dos dados.

Em seguida, usando uma regra de três simples, é obtido o percentual correspondente que cada opção obteve para cada uma das perguntas postas no questionário, considerando-se o número total de inquiridos para cada intervalo do total dos dados observados.

Deste modo, tornou-se possível a classificação das respostas dadas com base em critérios diversos, além da opinião geral dos alunos, classificando-as também com relação aos diversos perfis de professores, IES onde atuam e individualmente por docente investigado.

Na terceira aba da planilha (aba ÁREAS) é aplicado o mesmo critério, porém concentrando as opiniões dadas pelos alunos aos docentes das quatro diferentes áreas do conhecimento envolvidas no estudo, conforme pode ser visualizado no exemplo que compreende o Apêndice 4 deste documento.

Com base neste método, foi possível obter os resultados médios das opiniões dos alunos de cada docente individualmente, dos docentes de diferentes perfis em áreas semelhantes, dos docentes de perfis iguais em áreas semelhantes e instituições com organização administrativa diversa e assim por diante, dando subsídio à análise correlacional dos dados.

Uma vez que o questionário foi concebido com base na escala de Likert, que permite um tratamento quantitativo de seus resultados, foi criada uma planilha com base no programa Microsoft Excel, para a sua tabulação, que está incluída no DVD que acompanha como Anexo II este relatório.

Após a aplicação dos questionários nas turmas envolvidas, cada questionário respondido foi numerado de modo a permitir a identificação para fins de operacionalização de cada aluno correlacionado a cada docente dos que foram avaliados na fase da pesquisa de opinião.

A planilha foi concebida de modo a atribuir a cada questão do questionário, as células correspondentes a uma coluna na planilha, agrupando-as em duas categorias que representam as questões da caracterização biográfica dos alunos e as que representam as questões de opinião do estudo, respectivamente representadas pelas letras B (de 1 a 7) e Q (de 8 a 26).

Deste modo, cada indivíduo inquirido teve suas opiniões agrupadas horizontalmente em uma única linha, conforme se pode visualizar na figura 2-17 abaixo,

que representa um extrato da planilha que concentrou os dados obtidos com a resposta aos questionários aplicados.

RESPOSTAS DOS ALUNOS

ALUNO	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
AEX007/1	1	1	2	2	5	1	1	4	4	4	4	4	4	4
AEX007/2	1	1	2	2	4	1	1	4	3	3	3	4	3	4

Figura 2-17 – Extrato do Banco de dados das respostas do questionário.

Após a numeração de cada questionário, foi realizado o destaque das respostas e a transformação para o formato numérico, antes de digitar os resultados em sua linha específica na planilha de respostas. Depois de concluída esta parte do trabalho, incluímos uma formula que procede à contagem de cada opção de resposta, para cada uma das questões, de modo que se tivesse o número de repostas 1, 2, 3 ou 4 em cada questão de opinião.

Em seguida, em outro segmento da mesma planilha, é feita a apuração do percentual de cada opção de resposta, considerando o número efetivo de inquiridos do questionário, conforme é possível visualizar na Figura 2-18, que apresenta o resultado geral obtido na parte biográfica do estudo, sendo a parte superior da planilha o resultado da soma de cada opção de resposta possível no questionário e a parte inferior o percentual respectivo do número de respostas em relação ao total de inquiridos.

Total Inq.	1301						
GERAL	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
1	552	718	306	325	9	744	941
2	749	545	440	898	41	429	340
3		38	411	19	292	128	20
4			144	59	421		
5					538		
%	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7
1	42,43	55,19	23,52	24,98	0,69	57,19	72,33
2	57,57	41,89	33,82	69,02	3,15	32,97	26,13
3		2,92	31,59	1,46	22,44	9,84	1,54
4			11,07	4,53	32,36		
5					41,35		

Figura 2-18 – Extrato das Respostas do Questionário – Parte Biográfica

Foi realizada, para atender aos objetivos de análise propostos por esta investigação, uma série de agrupamentos destes resultados, separando-os de acordo as opiniões obtidas com relação das categorias abaixo:

- Docentes envolvidos no estudo de forma individual;

- Agrupamento dos docentes de perfil semelhante (Acadêmico, Equilibrado e Profissional);
- Agrupamento dos docentes das IES Públicas e IES Particulares; e
- Agrupamento das Opiniões por área do Conhecimento.

Deste modo, tornou-se possível realizar comparações entre os resultados obtidos em diversas dimensões, a fim de compreender as situações que são objeto e objetivo nesta investigação, possibilitando a criação de qualquer elemento gráfico que se fizerem necessários para representar com base nos dados as situações resultantes das respostas colhidas através dos questionários.

CAPÍTULO III
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“Os números (não) mentem”
Charles Sheife

3.1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados obtidos nesta investigação, assim como a análise sobre eles efetuada, a fim de atender aos objetivos definidos para a mesma.

Para facilitar a organização do capítulo e a apresentação de uma quantidade considerável de dados, optamos por apresentar nos tópicos principais os dados que buscam atender respectivamente aos quatro objetivos propostos para este estudo, finalizando com um item que trata da resposta da pergunta de partida.

Desta forma, no item 3.2, buscou-se atender ao enunciado do primeiro objetivo desta investigação, apresentando os dados individuais dos docentes cujos currículos foram analisados através do IAC, em busca da identificação da existência de uma possibilidade fática de caracterização de perfis distintos para estes docentes.

No item 3.3, a apresentação dos dados agrupa o resultado dos 392 docentes indiretamente envolvidos por colegiado, a fim de possibilitar uma compreensão das tendências que possam ser observadas tanto no colegiado em si, quanto no entendimento das diferenças representadas entre eles, ao se considerar o agrupamento de dados quando feitos com base nas diversas áreas do conhecimento e dependências administrativas envolvidas. Estes dois primeiros itens buscam retratar a fase um, deste estudo.

No item 3.4, são apresentadas as opiniões dos alunos quanto a contribuição formativa de seus docentes de diferentes perfis, e no item 3.5, são apresentadas as opiniões destes mesmos alunos, sobre elementos outros que impactam, segundo a sua percepção, a performance de sua qualificação no curso de graduação. Nestes dois últimos itens, que representam os resultados obtidos na fase dois, deste estudo, as opiniões foram também agrupadas com base nos colegiados que os docentes destes alunos compõem, de modo a facilitar pela semelhança na base de comparação, a identificação de tendências.

Finalmente, no item 3.6, buscou-se identificar se os dados obtidos no estudo empírico atenderam ao que se buscava compreender a partir da pergunta de partida.

3.2 – PERFIS E CLASSIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Conforme anteriormente assinalamos, a primeira fase do estudo empírico, fase de caracterização, implicou na análise de 392 currículos de docentes, atuavam em três

IES, sendo uma pertencente ao sistema público (estadual) de ensino e duas ao sistema particular, todas localizadas na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, Brasil.

A amostra de docentes indiretamente envolvidos na pesquisa não é suficiente para representar estatisticamente a totalidade do universo em que o estudo foi realizado, por corresponder apenas a 3,9% do mesmo. Apesar disso, permite a formulação de um juízo indicativo fundamentado relativamente ao que eram os objetivos do projeto no que tem a ver com a caracterização do corpo docente em atuação na cidade de Fortaleza no ensino superior.

Para atender ao primeiro dos objetivos, que teve como escopo a caracterização dos docentes cujos currículos fizeram parte da amostra utilizada nesta parte do estudo, com vistas a enquadrá-los, de forma individual e coletiva, dentro da escala de perfis que tem são considerados nos apontamentos metodológicos deste estudo (ver item 2.3.1.2 alínea c).

A fim de melhor utilizar os muitos dados que se originaram da aplicação do IAC, apresentaremos em seguida o perfil médio do docente, que esteve envolvido indiretamente no estudo, sempre considerando a possibilidade de com a identificação deste perfil, fornecer subsídios para posteriores comparações com as opiniões dos alunos.

Mais adiante, faremos algumas poucas considerações quanto a particularidades individuais dos docentes indiretamente envolvidos no estudo que basicamente buscam demarcar situações extremas encontradas na amostra que representam, a fim de prover subsídios quanto ao entendimento que estes dados podem trazer com relação ao grau de realidade do estudo.

Para realmente promover à análise desta caracterização, serão procedidas comparações sobre cada um dos principais índices médios gerados pelos dados oriundos do IAC, a fim de possibilitar a comparação entre os perfis médios dos docentes, posteriormente agrupados em seus respectivos colegiados, para maximizar o potencial de análise gerado pelo conjunto destes docentes, levando em consideração também sua área de atuação, a IES onde leciona e diversos outros elementos, que podem ser encarados como fatores explicativos de determinadas opiniões dos alunos e que podem auxiliar de forma significativa o delineamento dos resultados deste relatório.

3.2.1. – O docente médio, identificado no estudo.

Conforme anteriormente mencionamos, foram tratados na fase de caracterização deste estudo um total de 392 currículos, referentes a docentes que atuavam em colegiados das áreas das Ciências exatas, da saúde, sociais e sociais aplicadas, em IES públicas e privadas.

Conforme descrito no capítulo da metodologia, foram analisados diversos elementos que compõem os perfis tratados por este estudo (ver item 2.3.2), através da utilização do IAC (ver item 2.3.4). Este instrumento propiciou a identificação de características individuais e coletivas dos docentes, o que nos permitirá realizar comparações quanto às tendências identificadas entre as diversas áreas do conhecimento onde atuavam e entre as áreas e as IES em questão, de forma a identificar padrões que, confrontados com as opiniões dos alunos sobre os docentes, possam nos dar ajudar a encontrar possíveis respostas para as questões que nortearam a presente investigação.

Para servir como ponto de partida na apresentação dos resultados encontrados individualmente e agrupados por colegiado, procedemos, deste modo, à caracterização média do docente envolvido no estudo, usando a média das médias dos oito colegiados estudados, a fim de identificar o perfil médio do docente em atuação no ambiente do estudo.

Para tal, foi calculada a média (ou a moda onde se aplica), dos resultados encontrados nos oito colegiados integrantes da investigação. Foram considerados os principais indicadores tratados no IAC, a fim de proceder à caracterização do docente médio, conforme explicitado abaixo:

- Índice obtido no perfil Profissional;
- Índice obtido no perfil Acadêmico;
- Total de pontos obtidos no IAC;
- Perfil profissional (segundo o estudo);
- Habilitação para a docência;
- Anos de estudo formativo;
- Pontuação obtida em formação acadêmica;
- Pontuação obtida em formação complementar;
- Pontuação obtida em Experiência na área fim;
- Pontuação obtida em Experiência na academia;

- Titulação acadêmica;
- Tipo de vínculo empregatício que possui com a IES onde atua;
- Carga horária de trabalho;
- Nível hierárquico na docência.

Assim sendo, o *docente médio* identificado com base nesta investigação detinha o seguinte perfil:

Era um docente com título de doutor que desempenhava suas funções em uma instituição de ensino superior particular, trabalhando uma média de 40 horas semanais, com registro trabalhista formal, porém na modalidade de horista e era funcionalmente enquadrado como professor assistente.

Tinha realizado 20,5 anos de estudos formativos, recebeu 39,4 pontos no IAC para o que se refere a sua formação acadêmica, ficando abaixo da média de seus colegas que desempenhavam funções no sistema público de ensino superior, estes com uma média de 45,97 pontos neste indicador, mas ficou acima da média de seus colegas do sistema privado, que tem em média 32,9 pontos.

Este docente procurou manter-se atualizado com relação a sua profissão, pois havia realizado atividades de formação complementar além de sua formação acadêmica principal, obtendo 90,3 pontos no IAC para este item, aproximando-se da média dos docentes do sistema público (97,5) e destacando-se de seus colegas do sistema privado (83,1 pontos).

Tem realizado ao longo de sua trajetória profissional atividades concomitantes entre a sua profissão original e a profissão docente no nível superior, tendo no computo total mais experiência nas atividades acadêmicas (18,9 anos), do que nas atividades ligadas a sua profissão de formação original (16,2 anos).

Foi classificado com base nos critérios deste estudo no perfil equilibrado, obtendo uma pontuação total de 235,1 pontos no IAC, com 118,3 pontos (50,32%) no índice que se refere a suas atividades na profissão para a qual foi originalmente formado e de 116,7 pontos (49,64%), no índice que se refere a sua experiência nas atividades próprias da academia.

3.2.2 – Resultados individuais dos docentes

Os docentes envolvidos no estudo foram classificados individualmente, com base nos dados obtidos e nos critérios antes explicados, tendo-se obtidos resultados ilustrados na Tabela 3-01. No total da amostra, o perfil individual mais frequente foi o perfil equilibrado, que obteve 31,63% do total dos docentes classificados, seguido pelo perfil semi-profissional (25,77%). O perfil profissional, foi o menos frequente, com apenas 8,93% do total dos docentes.

Tabela 3-01 – Classificação dos docentes do estudo por perfil e tipo de IES

Perfil	IES Pública		IES Particular		Total da Amostra	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Acadêmico (A2)	29	15,10	24	12,00	53	13,52
Semi-Acadêmico (A1)	43	22,40	36	18,00	79	20,15
Equilibrado (EQ)	67	34,90	57	28,50	124	31,63
Semi-Profissional (P1)	42	21,88	59	29,50	101	25,77
Profissional (P2)	11	5,73	24	12,00	35	8,93
TOTAIS	192		200		392	

Vale destacar que as variações percebidas na presença percentual dos diversos perfis são perceptíveis, principalmente entre as duas dependências administrativas de IES existentes na amostra investigada, onde, apesar de uma semelhança na prevalência de docentes do perfil EQ em ambas, percebe-se um deslocamento para uma maior concentração dos demais docentes da IES pública para os perfis mais acadêmicos (A1 e A2), enquanto o inverso ocorre nas IES privadas, que concentram maiores números de docentes nos perfis mais profissionais (P1 e P2).

Pelo que nos foi possível inferir, tanto com base na literatura, quanto na realidade por nós vivenciada no ensino superior, este dado é característico das diferenças entre o escopo das carreiras da docência entre sistemas.

Em termos individuais, a identificação dos docentes extremos na avaliação realizada com o IAC, segundo se pode observar no conteúdo do Anexo 2 deste relatório, mostrou que o docente que obteve maior pontuação na avaliação foi a docente **ASU048**, do colegiado de ciências da saúde da IES pública, com o total de 3.254 pontos totais (considere a média geral dos docentes de 235,1 pontos neste mesmo item).

Com base em seu currículo Lattes, esta docente, pós-doutora e pesquisadora do mais alto nível no CNPq, enfermeira de formação, desenvolveu uma carreira claramente dividida entre a profissão original e a academia. Concursada como enfermeira nos quadros do estado do Ceará e como docente no corpo da IES pública onde atua a mais de 35 anos, por muitos anos desempenhou cargos em diversas unidades de saúde e em vários órgãos públicos da área de saúde, ao mesmo tempo em que manteve uma atividade constante na academia (como docente e gestora), acumulando os cargos, de modo que, após aposentar-se como enfermeira, parece ter expandido sua atuação como pesquisadora na IES, o que elevou sua pontuação no índice relativo às atividades acadêmicas, superando as profissionais em mais de 500 pontos, sem, no entanto, alterar percentualmente sua classificação (perfil) como EQ, dada a grande pontuação que também obteve no segmento profissional de seu IAC.

Ela parece ser um exemplo claro de como um profissional que conhece da profissão pode obter destaque também na área acadêmica, associando o saber originado em ambos os espectros de sua vida profissional.

Há a considerar também que a organização pela docente do registro de sua trajetória profissional foi um diferencial que certamente impactou no somatório de seus pontos, pois seu currículo Lattes (202 páginas) parece ter agrupado todos os eventos, atividades, orientações e cargos que exerceu desde o princípio de sua formação. Isto não foi em geral observado em tal grau pelos demais docentes envolvidos no estudo, que parecem dar pouca importância a este registro, principalmente os mais novos na carreira e principalmente os menos diretamente ligados a área de educação, como os de ciências exatas (engenheiros civis e de computação) e os de ciências sociais aplicadas (administradores de empresa).

Tal foi, por exemplo, o caso do docente **ASU006** (coincidentemente do mesmo colegiado da docente de maior pontuação) que obteve apenas seis pontos no IAC, indicando ter realizado o preenchimento do seu CL por absoluta obrigação, sem interesse em destacar suas habilidades, competências e nem trajetória perante o mundo acadêmico. Também por obrigação e pressuposto metodológico tivemos que o incluir no estudo, uma vez que seu nome era presente na lista de seu colegiado e seu currículo constava disponível (mesmo que incompleto) na plataforma Lattes.

Não obstante, em virtude de termos realizado a pesquisa documental nos dados dos currículos e lançando os dados no IAC ao longo de mais de dois meses, foi-nos possível perceber que dos docentes que realmente pretendiam registrar suas carreiras, a

média inferior circundou na casa dos 30 e 50 pontos (geralmente docentes novos de baixa titulação em início de atividade docente como estagiários de programas de introdução à docência ou professores eventuais/temporários), perceptíveis em docentes dos dois sistemas, dando uma indicação da grande discrepância entre a potencialidade em termos de saber (teórico e prático) que estes docentes podem representar na formação de seus alunos de graduação.

3.3 – ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO PERFIL MÉDIO DOS DOCENTES

Para atender ao enunciado do segundo objetivo estabelecido para este estudo que, teve como escopo a análise dos diversos elementos que compuseram a caracterização dos docentes cujos currículos constituíram o *corpus* de análise nuclear nesta fase do estudo.

Essa caracterização, explicada no tópico anterior, tem em vistas a apresentação de indicadores resultantes da aplicação do IAC, considerados pelo agrupamento dos resultados individuais dos docentes por colegiado, para posterior cruzamento desses indicadores com as percepções dos alunos sobre os docentes, evidenciadas através da aplicação de inquérito por questionário.

O objetivo era identificar particularidades relevantes quando estes índices forem agrupados com base nos perfis derivados da escala de classificação associada ao IAC, tendo em conta o conjunto de colegiados pesquisados, as quatro áreas do conhecimento inclusas no estudo e as dependências administrativas das IES onde os docentes atuavam.

São utilizados os indicadores principais do IAC para a apresentação desta evidência, com vistas a identificar onde houve variação nestes índices relativa a estes três ângulos de análise.

Para tal utilizamos um modelo gráfico que agrupa primeiramente os resultados encontrados para cada indicador assinalado para os colegiados considerados individualmente, seguido pela apresentação do resultado agregado dos dois colegiados que compõem cada uma das quatro áreas do conhecimento envolvidas e finalmente o agrupamento entre as duas dependências administrativas das IES nas quais estavam inseridos os colegiados e seus docentes.

No Apêndice 7, deste relatório, foi incluída a planilha que agrupa o resultado das médias dos colegiados. Também no Apêndice 8, é apresentada a planilha que identifica

as médias nos indicadores e elementos sob os quais se fará a apresentação a seguir incluída.

3.3.1 - Resultados conjuntos do perfil docente

Neste item, procedemos à comparação dos resultados obtidos pelos diversos colegiados, relativamente aos diversos indicadores emergentes do IAC, a fim de identificar relações e padrões por área do conhecimento e tipo de IES em que o colegiado se inseria.

a) – Perfil Prevalente

Como pode ser inferido a partir da Tabela 3-02, o perfil prevalente encontrado no estudo, em todas as áreas do conhecimento, a exceção da área de saúde, foi claramente o perfil equilibrado EQ. Isso pode justificar-se por diversas razões, entre elas as que se prendem com a própria mecânica do IAC, a qual foi na verdade determinada por uma providência metodológica que resultou em um enquadramento dos docentes em maior número neste perfil.

Esta providência foi propositadamente adotada com o intuito de enquadrar com mais segurança os perfis dos dois extremos da escala através da qual os docentes eram classificados. Deste modo, considerando uma escala de 0 a 100 pontos percentuais, um docente que ficasse posicionado no intervalo de 0 a 60 pontos percentuais era considerado como pertencente ao perfil EQ (Equilibrado); ao intervalo seguinte (60,01 a 80 pontos) corresponderiam aos perfis A1 e P1; ao último intervalo (80,01 a 100 pontos) corresponderiam os perfis extremos A2 e P2.

Tabela 3-02 – Resultados conjuntos dos docentes – Perfil Prevalente

Classificação por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
EQ	EQ	EQ	A1	P1	P1	EQ	EQ

Classificação por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
EQ	EQ	P1	EQ

Classificação por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
EQ	EQ	N/A

Ao ter como limite 60% da pontuação total, o Perfil Equilibrado tendeu a ser mais abrangente e englobar, portanto, uma grande parte dos docentes implicados no estudo. Tal aconteceu, porém, em um percentual significativamente menor (31,63% cf. Tabela 3-01) do que se esperava inicialmente (algo em torno de 50-55% do total de docentes). De notar, por exemplo, a baixa diferença em pontos percentuais entre este perfil e o perfil marginal mais próximo (perfil semi-profissional P1), como facilmente se pode comprovar a partir da Tabela 3-01, que os cifrou em apenas 5,86 pontos.

Outro fator a se considerar para a prevalência deste perfil equilibrado deve-se ao fato, constatado no censo da educação superior do INEP e nos índices do IAC, de a maioria dos docentes de menor titulação tender a empreender uma carreira profissional de forma concomitante com a docência no nível superior, particularmente nas IES privadas. Este fato contribuiu para a ocorrência de um aumento no número de docentes (neste perfil) que, por conta desta situação, tiveram aumentadas suas pontuações nas duas vertentes de seu perfil pessoal, denotando uma mudança nas características da docência no ensino superior que até a poucas décadas, era absolutamente de perfil acadêmico, modificando-se à medida que as IES particulares tornaram-se maioria no sistema, de modo que estas reagem de forma mais direta perante as exigências do mercado de trabalho em educação, o que consideramos um avanço significativo, principalmente se for tido em conta o viés profissional identificado neste estudo, dentro do perfil equilibrado, tal como indica a Tabela 3-03.

Tabela 3-03 – Viés do Perfil Equilibrado Médio dos colegiados.

Colegiados	IPRM ¹⁰	IACM ¹¹	Perfil	Viés do Perfil EQ
AEX	120,9	135,4	EQ	Acadêmico
AHU	111,4	172,9	EQ	Acadêmico
ASU	248,7	187,5	P1	N/A
ASA	79,8	118,7	EQ	Acadêmico
Subtot. Públicas	140,2	153,6	EQ	Acadêmico
BEX	57,3	72,9	A1	N/A
BHU	64,6	85,4	EQ	Acadêmico
BSU	153,3	59,5	P1	N/A
BSA	110,6	102	EQ	Profissional
Subtot. Privadas	96,4	79,9	EQ	Profissional
A+B¹²	118,3	116,7	EQ	Profissional

¹⁰ **IPRM** – Índice Profissional Médio – Constitui-se na parte da pontuação obtida pela média dos docentes de um colegiado, em itens considerados próprios de sua atividade **profissional** fim.

¹¹ **IACM** – Índice Acadêmico Médio – Constitui-se na parte da pontuação obtida pela média dos docentes de um colegiado, em itens considerados próprios de sua atividade **acadêmica**.

¹² **A+B** – Representa o somatório das IES A (públicas) e B (privadas).

Conforme se pode verificar na tabela anterior, ao analisar foi perceptível ao analisar o viés que prevaleceu (acadêmico ou profissional) dentro de cada colegiado equilibrado do estudo, percebeu-se que havia diferenças a esse respeito entre dependências administrativas em que estavam inseridos os docentes. Tal constatação veio reforçar a ideia de que a carreira no sistema público privilegia naturalmente os *Professores-profissionais*. Ou seja, no setor público do ensino superior parece persistir ainda uma tendência mais acadêmica nos perfis, enquanto no ensino superior privado começa a perceber-se uma presença mais forte de docentes com perfil profissional (*Profissionais-professores*), inclusive tornando o viés de todo o segmento profissional, segundo os critérios deste estudo e nos dados que resultaram da aplicação do IAC na amostra estudada.

Dos oito colegiados em estudo, verificamos que apenas três não foram classificados como equilibrados. O fato de os colegiados da área de saúde terem tido, em ambas às dependências administrativas, um perfil dominante diferente dos colegiados das demais áreas do conhecimento, nos indica que as considerações feitas anteriormente quanto a maior presença e valorização da transmissão do conhecimento prático nas profissões de maior risco social em seu exercício, se fez presente no resultado da análise.

Admite-se ainda que para que tal resultado pudesse ter ocorrido nos colegiados da área de saúde, foi necessária a presença predominante do *profissional-professor* nos colegiados, o que se justifica pela própria característica do curso, que exige efetivamente o tipo de conhecimento que os profissionais deste perfil tendem a oferecer.

O colegiado BEX (Ciências exatas da IES particular), com perfil prevalente como acadêmico, constituiu-se como uma das maiores surpresas para este pesquisador, por este ter como pressuposto, com base nas teorias da sociologia das profissões, que para a formação de um engenheiro, deveria haver uma componente muito forte de prática na formação destes graduandos (pelo grande potencial de risco social da profissão), deveria apontar para a prevalência de profissionais-professores na classificação deste colegiado.

Apesar desta primeira impressão, derivada da aplicação do IAC neste colegiado, verificamos pelo currículo dos docentes que existia nele uma forte presença de acadêmicos profissionais, devido à grande concentração de disciplinas na área da matemática e da física, geralmente ministradas por professores-profissionais (acadêmicos, não engenheiros), que acabaram desequilibrando os resultados do

colegiado, demarcando a realidade da formação predominantemente teórica que é oferecida mesmo aos engenheiros, na educação superior brasileira.

b) – Indicador de Pontuação Total

Neste momento, consideramos importante recordar ao leitor, que a determinação do perfil que prevalece para cada docente deriva do resultado obtido em cada um dos dois segmentos de sua trajetória profissional consideradas no IAC, o segmento que corresponde à vertente profissional e acadêmica.

Apesar de, na mecânica de funcionamento do IAC, os três próximos indicadores, deverem ser considerados em conjunto, são aqui apresentados separadamente, para mais fácil entendimento.

Conforme se observa na Tabela 3-04, dentre os colegiados em estudo, o colegiado de maior pontuação total foi o colegiado ASU (Ciências da saúde da IES Pública), com 436 pontos, que superou o segundo colocado (AHU, Ciências Sociais da IES Pública) em 152 pontos, enquanto o de menor pontuação foi o BEX (Ciências exatas da IES particular), com 130 pontos totais.

Se observarmos a pontuação do colegiado BSU (Ciências da saúde da IES Privada), 213 pontos, veremos que entre os colegiados de IES particulares, ele empatou em pontuação com o colegiado BSA (Ciências sociais aplicadas da IES Privada). Assim sendo, segundo os critérios adotados neste estudo, a indicação apresentada ressalta o fato dos docentes da área de saúde são os mais bem preparados, dentre os das demais áreas, uma vez que na composição deste índice foi agrupada no conjunto de suas atividades profissionais como um todo, tanto na profissão original, quanto na academia, ressaltando a realidade extraída dos currículos dos docentes, que realmente mostraram deter mais substância nos dois espectros avaliados.

Tabela 3-04 – Resultados conjuntos dos docentes – Pontuação Total

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
199	213	256	130	436	213	284	150

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
206	193	324,5	87

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
293,8	176,4	117,4

Na comparação entre as áreas a média formada pelos colegiados da área de saúde supera em mais de 100 pontos a área das ciências sociais aplicadas que ficou em segundo lugar (206) pontos, ao mesmo tempo em que a área mais fraca em termos de pontuação neste item foi a das ciências sociais, com apenas 89 pontos na média dos colegiados.

Há de se observar que no caso da área das ciências sociais, o tamanho do colegiado da IES particular, acabou por interferir de forma negativa na extração deste resultado. Isto se deveu ao fato de ter sido programada a realização do estudo em uma IES privada significativamente maior, com um colegiado composto por mais de 50 docentes, que deixou de oferecer o curso de pedagogia, inviabilizando o estudo em suas dependências, razão pela qual tivemos que identificar outra IES privada que oferecesse tal curso, o que não foi fácil, devido ao baixo índice de procura por estes cursos em IES privadas, razão pela qual acabamos tendo que realizar o estudo em uma IES que tem seu curso de pedagogia ainda ativo, mas apenas concluindo a formação das turmas que já estão cursando, não obtendo êxito em formar novas turmas para dar continuidade ao curso, o que resultou em um colegiado muito reduzido (apenas 14 docentes), interferindo assim de forma negativa nos comparativos entre áreas e baixando a média desta área de conhecimento como um todo.

Comparando o desempenho do conjunto dos colegiados das duas dependências administrativas das IES, verificamos que a variação entre as IES públicas e privadas, neste índice foi favorável às públicas em 117,4 pontos. Testificando a maior capacidade profissional dos docentes que atuam nas IES públicas.

c) - Indicador Pontuação no Perfil Profissional

Conforme mencionado acima, este indicador é componente do indicador anteriormente analisado, portando apresentará dados que apenas compõem e atestam a situação descrita no indicador analisado na alínea b deste item. Na Tabela 3-05 abaixo, que assinala a composição deste indicador por colegiado, área e dependência administrativa.

Tabela 3-05 – Resultados conjuntos dos docentes –Pontuação Perfil Profissional

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
79,8	110,6	120,9	57,3	248,7	153,3	111,4	64,6

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
95,2	89,1	201	88

Pontuação média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
140,2	96,4	43,8

No entanto, consideramos importante, observar os resultados individuais dos colegiados, que fomentam as afirmações anteriores sobre o maior nível de preparação dos docentes da área de saúde, que neste indicador específico obteve 248,7 pontos (ASU, Ciências da saúde da IES Pública), com uma diferença a maior de 95,4 pontos com relação ao segundo colocado, colegiado BSU, com 153,3 pontos. Ao mesmo tempo em que o colegiado (BHU, Ciências Sociais da IES Privada), obteve a menor pontuação, 64,6 pontos.

Esta situação apenas se caracteriza na avaliação entre as áreas do conhecimento, ressaltando a área da saúde como mais bem pontuada no indicador de atividades profissionais dos seus docentes e a área das ciências sociais, com a menor pontuação, porem bem próxima da área de exatas (apenas 1,1 pontos acima).

Com relação a estes dois colegiados, vale ressaltar que no IAC foram adotados alguns critérios, para permitir uma maior uniformização no procedimento de aplicação, que a fim de não gerar tendências, teve, por exemplo, que definir que docentes que tiveram como área de formação original, uma licenciatura plena, teriam consideradas como atividades profissionais fim, o exercício no magistério do ensino médio e fundamental (suas áreas originais de atuação) e não a docência no nível superior (como atividade profissional, sendo computada como atividade acadêmica), o que resultou em menor pontuação na pontuação profissional destes docentes, uma vez que grande parte tem no ensino médio e fundamental apenas um início de carreira e muito raramente foram encontrados dentre os docentes envolvidos no estudo, docentes que lecionassem concomitantemente no ensino superior e em outros níveis inferiores de ensino (na verdade, ocorrendo alguns poucos casos em docentes temporários de IES públicas).

No conjunto dos colegiados das IES públicas (140,2) e privadas (96,5), as IES públicas superaram em 43,7 pontos a média dos colegiados de IES privadas.

d) - Indicador Pontuação no Perfil Acadêmico

Conforme é possível inferir na Tabela 3-06, este indicador nos remete ao entendimento de que a média dos colegiados indica que, os docentes que desempenham suas funções nas IES públicas, possuem mais vivência no desempenho de suas atividades acadêmicas do que seus colegas do sistema privado, dando por consequência uma indicação de que os professores-profissionais realmente se concentram nas IES públicas.

Tabela 3-06 – Resultados conjuntos dos docentes – Pontuação Perfil Acadêmico

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
118,7	102	135,4	72,9	187,5	59,5	172,9	85,4

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
110,35	104,15	123,5	129,15

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
153,63	79,95	73,68

Há de se observar também com relação a esta pontuação no segmento acadêmico da formação, que o colegiado de maior pontuação, novamente foi o ASU (Ciências da saúde da IES Pública), mas na comparação entre áreas do conhecimento, a área da saúde foi superada pelas ciências sociais, o que nos indica que no que se refere a atividades acadêmicas a área mais característica (por ter uma limitação maior do que as demais, no espectro de atuação não acadêmica) é realmente a das ciências sociais, o que nos fornece em adicional, um indicativo de que o IAC parece estar obtendo sucesso em identificar com base em seu método, constatações que já eram existentes no senso comum de quem exerce atividades na academia brasileira.

Na comparação entre os resultados das dependências administrativas, novamente as IES públicas superaram com larga margem as particulares, com uma variação de quase 100% na sua pontuação com relação às IES particulares.

e) – Anos de Estudo Formativo

Este indicador, apresentado através da Tabela 3-07 abaixo, considera anos como unidade de tempo, em sua mensuração, portanto, é o único que apresenta no IAC esta relação direta do tempo com a mensuração feita pela ferramenta. Contempla a média do tempo dispendido na formação até o ensino médio no Brasil (12 anos), acrescidos do tempo dispendido nos estudos de graduação e pós-graduação, conforme apresentado nos respectivos currículos dos docentes (veja alínea f do item 2.3.1.2).

Tabela 3-07 – Resultados conjuntos dos docentes – Anos de Estudo Formativo

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
20,7	19,7	21,1	17,6	23,8	22,3	20,6	18,4

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
20,2	19,35	23,05	11

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
21,55	19,5	2,05

O IAC, portanto, considera a média de anos para cada colegiado, e neste sentido novamente o colegiado ASU (Ciências da saúde da IES Pública) apareceu com maior pontuação, destacando que em média seus docentes dispenderam 23,8 anos em sua formação, sendo o colegiado BEX (Ciências exatas da IES Privada), com 17,6 anos.

Observando a média das áreas de conhecimento, mais uma vez a área da saúde supera todas as demais com 23,05 anos como tempo médio de formação, neste caso justificando tal prevalência devido a duração do curso de medicina (6 anos) e o tempo que praticamente todos os que compõem esta área dedicam a formação ao nível de pós-graduação (residências médicas). O mesmo pode ser observado na área social aplicada, que apesar de ter como base cursos de bacharelado com duração entre 4 e 5 anos, por necessidade relativa ao mercado de trabalho, praticamente todos os que compõem esta área do conhecimento, detém múltiplos cursos de especialização, como uma característica própria do segmento.

No comparativo entre dependências administrativas, as IES públicas superam em pouco mais de dois anos o tempo médio dedicado aos estudos formativos de seus docentes, com relação às IES particulares. Este tempo caracteriza em parte a maior

titulação que este primeiro grupo apresenta com relação ao segundo, justificando o resultado.

f) – Pontuação de Formação Acadêmica

O indicador que demarca a pontuação de cada docente avaliado no processo, obteve pelo conjunto das titulações acadêmicas que detém, obedeceu aos critérios estabelecidos na metodologia (ver alínea d do item 2.5.1.2).

Tabela 3-08 - Resultados conjuntos dos docentes – Formação Acadêmica

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
35,7	33,1	46,7	26	55	40,7	46,5	31,3

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
34,4	36,35	47,85	38,9

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
45,98	32,78	13,21

Com base nestes dados médios do IAC, verificamos na Tabela 3-08 que, o colegiado de maior pontuação novamente foi o ASU (Ciências da saúde IES Pública), que superou de forma expressiva todos os demais colegiados estudados, desta feita novamente devido as particulares e exigências das formações na área de medicina, que devido a formação de residência, em alguns casos cursadas triplamente e na maioria duplamente por todos os profissionais, acabam extrapolando suas titulações acadêmicas, principalmente quando dão continuidade a cursos de mestrado e doutorado, formam um somatório de pontos consideravelmente maiores do que as demais áreas.

Novamente o colegiado BEX (Ciências exatas da IES Privada), aparece como o de menor pontuação neste indicador, neste caso, ao se verificar os currículos dos profissionais que compõem este corpo docente específico, percebe-se uma presença recorrente de docentes das áreas de física e matemática, portadores de títulos apenas de graduação e mestrado, sem a frequência de especializações que são verificadas em todos os demais colegiados, o que pode ser um dos principais fatores que conforme foi percebido no estudo, caracterizam esta realidade.

Entre as áreas, a área da saúde se consolida na tendência de maior pontuação dos colegiados da área de saúde, novamente quase 10 pontos a mais do que a segunda área mais pontuada (ciências sociais), estando no extremo oposto a área das ciências sociais aplicadas, que apesar de ter docentes que, no conjunto possui grande número de especializações, detém comparativamente com os demais colegiados, poucos com títulos de doutores e muito menos ainda pós-doutores.

Comparando as dependências administrativas, a grande maioria dos doutores, presentes nas IES do sistema público, fizeram com que este indicador superasse em 13,21 pontos o grupo que atua na IES particulares, denotando assim que perante os critérios em uso no chamado Estado Avaliativo, tais IES continuarão se mantendo no top dos rankings de eficiência, uma vez que ter muitos docentes de alta titulação representa, para os órgãos reguladores atuais, maior potencialidade de prover uma educação de qualidade aos alunos, o que poderemos confrontar no próximo item através do cruzamento destas informações, com a verdadeira opinião dos alunos.

g) – Pontuação de Formação Complementar

Observar o indicador de formação complementar consiste em considerar a formulação que os docentes realizaram além da formação acadêmica em si, neste item foram considerados cursos diversos, estágios, monitorias e outros elementos, que afetaram sua preparação enquanto profissional nas diversas áreas onde atuam, conforme descrito na metodologia (ver alínea e do item 2.5.1.2). Na Tabela 3-09 é possível visualizar a consolidação deste indicador por colegiado, área do conhecimento e dependência administrativa da IES em que se inserem.

Tabela 3-09 – Resultados conjuntos dos docentes – Formação Complementar

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
36	108	61,6	71,9	228,9	143,1	63,5	9,3

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
72	66,75	186	36,4

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
97,5	83,08	14,42

Este indicador torna-se importante porque destaca de certa forma, a preparação profissional dos profissionais envolvidos no estudo, que naturalmente, é afetada pelo índice anterior, mas que por si, pode demonstrar o que este docente buscou na sua preparação para o exercício de sua profissão. Naturalmente, são presentes neste índice, as particularidades das profissões, sendo perceptível um menor grau de preparação complementar, nas áreas mais aferradas a conceitos teóricos como base da atuação de seus profissionais, como no caso das ciências sociais, que por terem na formação eminentemente acadêmica o “certificado” necessário ao exercício de suas atribuições, quase sempre de cunho teórico e, portanto, autossuficiente apenas através da reprodução de conhecimentos teóricos, sem terem no exercício de suas atividades profissionais, grande obrigação de apresentarem resultados mensuráveis em curto prazo, acabam preparando-se apenas teoricamente para suas funções.

Novamente os docentes do colegiado ASU (Ciências da saúde da IES Pública), mostraram maiores níveis de preparação complementar, superando em mais de 85 pontos o segundo colegiado, o BSU (Ciências da saúde da IES Privada). Mais uma vez, a área da saúde obteve maior pontuação, com a média superior em mais de 100 pontos, a segunda área mais pontuada. Já as ciências sociais aplicadas, que juntamente com a área das ciências exatas, demonstram que as áreas do conhecimento que se ocupam da execução de ações de cunho mais práticos, demandam uma preparação complementar que supera a formação exclusivamente acadêmica.

Neste mesmo sentido, a menor pontuação por área não surpreendeu ao ser constatado no campo das ciências sociais, pelos motivos apresentados nos parágrafos anteriores.

A variação entre as dependências administrativas, novamente comprovam que a maior estabilidade da carreira pública, influencia no índice de preparação dos profissionais que a ela tiveram acesso, uma vez que este grupo (IES Públicas) superou seus em conjunto, seus colegas em atuação na iniciativa provada em mais de 14 pontos.

h) – Titulação média nos colegiados

Conforme se ilustra na Tabela 3-10, este indicador demonstra a titulação mais frequente nos diversos colegiados, mesmo critério aplicado na formação do indicativo por área do conhecimento e dependência administrativa.

Tabela 3-10 – Resultados conjuntos dos docentes – Titulação Média

Classificação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
Me./Dr.	Me.	Dr.	Me.	Dr.	Me.	Dr.	Me.

Classificação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
Me.	Me.	Me.	Dr.

Classificação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
Dr.	Me.	N/A

Assim sendo, alguns colegiados saíram do padrão que poderia ser considerado normal, diante dos demais indicadores que estão sendo aqui apresentados, por discreparem entre si, mas fundamentarem esta situação com as características próprias de cada área do conhecimento.

O primeiro destes casos é do colegiado ASA (Ciências sociais aplicada da IES pública), que sendo pertencente a uma IES do sistema público, seria teoricamente formado por um maior número de doutores, o que não ocorre, visto que o somatório do número de mestres e doutores (incluindo pós-doutores) foi de exatamente 19 docentes nos dois níveis, o que nos levou a classificar este colegiado como tendo duas titulações prevalentes.

Este equilíbrio, no entanto, pode ser atribuído às características próprias da carreira nas ciências sociais aplicadas, que sendo preponderantemente mais volta ao profissionalismo (ou a outras atividades não eminentemente acadêmicas), mesmo no ambiente da academia do sistema público, mostra-se mais povoada por profissionais que acorreram a esta carreira sem ter a titulação acadêmica como principal fator na composição do colegiado, o que não ocorreu em nenhum dos outros colegiados das IES públicas, que teve como título prevalente o de doutor.

Fundamentando as afirmações anteriormente contidas neste relatório, com relação à divergência entre a carreira docente nas duas vertentes administrativas do ensino superior brasileiro, a titulação prevalente em todos os colegiados do sistema particular de ensino, foi a de mestre, que conforme destacado anteriormente, mostra-se como sendo a titulação mais “rentável” para este sistema, uma vez que oferece uma titulação média para efeitos de avaliação e não demandam pagamentos de horas aulas mais caras, como as que são pagas aos doutores.

Outra constatação é feita quando se observa a prevalência dada a titulação acadêmica por área do conhecimento, onde novamente as ciências sociais, aparece como tendo a titulação de doutor como prevalente, enquanto todas as demais áreas aparece a titulação de mestre. Mais uma vez, denotando a realidade de que uma das principais (se não a única, para muitas profissões deste segmento) trajetórias profissionais dessa área do conhecimento é mesmo a docência, razão pela qual se valoriza e se vê tão presente grande número de doutores e pós-doutores nos colegiados desta área, que comparados aos demais, já são proporcionalmente superados em quantidade pelos mestres, em todas as demais áreas (notadamente pela prevalência destes nos colegiados particulares, conforme destacamos).

Deste modo, ficou fácil concluir que, os doutores em geral estão atuando em IES públicas, enquanto os mestres nas IES particulares, muitos deles atuando na docência e na sua profissão original de formação, por vezes em preparação para concursos que lhe oportunizem o acesso à carreira no sistema público e por consequência o prosseguimento de suas formações e a consequente obtenção do grau de doutores.

i) – Habilitação Formal para a docência

Para se estabelecer este indicador através do IAC, consideramos habilitados formalmente para a docência, todos os profissionais que de acordo com a legislação possuísem formação ao nível de pós-graduação para o exercício de atividades docentes no nível superior. Para efeitos deste estudo, consideramos também como formalmente habilitados à docência todos aqueles que realizaram um curso de licenciatura, uma vez que na pior das hipóteses estes profissionais em sua formação inicial tiveram que atender a disciplinas no campo da psicologia da aprendizagem, didática e prática de ensino (após a LDB de 1996 inclusive, realizando de forma obrigatória estágios de prática docente), o que em teoria os habilita.

Este indicador é um dos que a nosso ver, representam de forma mais clara, a falta de responsabilidade dos que são responsáveis pela regulação da atividade educacional no ensino superior brasileiro e pela própria política ligada à educação como um todo. Pois permitem, ao desconsiderar o dispositivo constitucional anteriormente mencionado, que qualquer um possa exercer a docência na graduação, desde que tenham um título acadêmico, mesmo que na obtenção deste, nunca tenham tido nenhuma preparação para as atividades de ensino.

Desta forma, constatamos que com base nos critérios deste estudo (Ver alínea b do item 2.3.1.2) apenas os colegiados da área das ciências sociais deteve um número considerável de docentes habilitados, notadamente pelo fato de terem sido trabalhados colegiados da área de pedagogia nesta área, que tem como formação básica na graduação, um curso de licenciatura e que é por conta de suas atividades, deve mesmo ser um dos grupos profissionais mais preparados ao exercício da docência (não especificamente no nível superior, mas em geral). Os resultados são ilustrados conforme se apresentaram, na Tabela 3-11 a seguir.

Tabela 3-11 – Resultados conjuntos dos docentes – Habilitação Formal para Docência
Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
7,27	19,4	14,8	29	13,1	1,1	87,8	85,7

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
13,34	21,9	14,2	86,75

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
30,74	33,80	3,06

Esta mesma tendência, da presença de licenciados nos colegiados, se verificou no colegiado BEX (Ciências exatas da IES Privada), que apesar de ser da área das ciências exatas, foi trabalhado na área da engenharia civil que, conforme já mencionamos anteriormente abrigam muitos docentes licenciados em física e matemática, que certamente influenciaram no resultado obtido.

Assim, foram destaque na pontuação os colegiados AHU (Ciências sociais da IES Pública) e BHU (Ciências Sociais da IES Privada), com mais de 85% dos docentes formalmente habilitados, e o colegiado BEX (Ciências exatas da IES Privada) com 29% dos docentes habilitados.

No colegiado BSA (Ciências sociais aplicadas da IES Privada), foi verificado um índice de 19% dos docentes habilitados, porém neste caso ao verificarmos os currículos dos componentes do colegiado, constatamos não terem grande presença de licenciados atuando, porém muitos docentes da área de administração com mais de 20 anos de atividade na IES, que em determinado momento no passado, ofereceu aos seus próprios docentes uma especialização para a docência no ensino superior, que resultou neste índice.

Todos os demais colegiados tiveram um índice abaixo de 15% de docentes com habilitação formal, o que a nosso ver representa um dano ao processo formativo de muitos alunos de graduação, que se sujeitam ao aprendizado da docência por esta maioria de professores, através da tentativa e do erro, o que em muitos casos resultam em pernas no aprendizado das disciplinas, por falha dos docentes.

j) - Habilitação Precária para a docência

Considerando ainda o que foi dito no item anterior quanto à formação dos docentes para as atividades formativas dos alunos, percebemos que uma das IES envolvidas no estudo, demonstrou nossa mesma preocupação quanto à preparação de seus docentes de outras áreas (não educacionais) e estabeleceu um programa de cursos, minicursos, encontros, colóquios e treinamentos, todos com o objetivo de prover aos docentes os mínimos conhecimentos necessários ao exercício destas atividades.

Como são situações isoladas e realizadas em determinado período no tempo, na falta de outra denominação as chamamos de habilitações precárias, que apesar de minimizarem a potencialidade dos danos, atendem apenas de forma parcial a necessidade de formativa que os eliminaria no ambiente da academia.

Deste modo, todos os colegiados desta IES em particular detém hoje uma média de 42% de seus docentes, pelo menos precariamente preparados para a atividade docente, enquanto nas IES públicas e na outra IES particular a média dos que possuem pelo menos esta habilitação parcial supera em pouco 5% do total, conforme se ilustra na Tabela 3-12.

Tabela 3-12 – Resultados conjuntos dos docentes – Habilitação Precária para a Docência

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
5,45	40,3	3,7	55,1	9,8	32,71	2,04	14,3

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
22,8	29,4	21,26	8,14

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
5,3	35,6	30,3

k) – Experiência na Atividade Acadêmica

Conforme se visualiza na Tabela 3-13, este indicador demarca com base nos dados do IAC, a experiência média dos diversos colegiados no exercício da atividade acadêmica. É uma das poucas onde a unidade de apresentação é apresentada em anos, apesar de representarem nos resultados individuais dos docentes por vezes atividades concomitantes, que forma, somadas na formação dos índices individuais dos docentes e que, portanto se refletem nas médias dos colegiados.

Tabela 3-13 – Resultados conjuntos dos docentes – Atividade Acadêmica

Pontuação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
25,4	17,6	24,7	17,3	23	7,6	19,9	16

Pontuação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
21,5	21	15,3	17,95

Pontuação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
23,3	14,6	8,7

Assim sendo, ASA (Ciências sociais aplicadas da IES Pública), agrupa a média de maior experiência na atividade acadêmica com 25,4 anos de experiência, seguida pelo AEX com 24,7 anos. Já o menos experiente na academia foi o colegiado BHU (Ciências sociais da IES Privada), com apenas 16 anos na média de seus docentes.

Esta realidade é resultado novamente da estrutura organizacional da carreira docente brasileira, pois os docentes em atividade no setor público da atividade, são quase todos concursados muito antigos ou professores temporários sem vínculo formal com as IES, o que acaba interferindo nas médias de experiência uma vez que os temporários não passam de 4 anos nas IES públicas e os concursados esperam a aposentadoria compulsória, ficando por muitas vezes mais de 45 anos na atividade acadêmica, o que não ocorre nas IES privadas, pois seus docentes migram para onde obtenham melhores condições de trabalho ou são frequentemente trocados para “oxigenação” dos colegiados ou em busca de atender a determinadas necessidades resultantes da reorganização dos índices de titulação dos colegiados, que as vezes obrigam a demissão de alguns especialistas para a contratação de um doutor, que reverterá melhor resultado ao colegiado em termos de avaliação institucional e de score na classificação dos órgãos reguladores.

l) – Experiência na Atividade Fim.

Este indicador, conforme se pode visualizar na Tabela 3-14, em associação com o anterior, demarca o conjunto de elementos dos mais relevantes para os objetivos deste estudo, pois a correlação destes resultados médios, com as opiniões dos alunos, quanto à contribuição de docentes com mais ou menos experiência, em cada segmento de formação encontrada, representarão em grande medida os elementos que comporão as bases para a elaboração da resposta à pergunta de partida, além das considerações finais deste estudo.

Tabela 3-14 – Resultados conjuntos dos docentes – Atividades Fim.

Pontuação por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
12,8	23,7	9,6	10	21,4	19,9	10,6	21,4

Pontuação por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
18,25	9,8	20,65	16

Pontuação por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
13,6	18,8	5,2

Neste sentido, no resultado individual dos colegiados, os docentes que possuem maior experiência no exercício de suas atividades fim, foram os do colegiado BSA (Ciências sociais aplicadas da IES Privada), o que se alinha com as percepções anteriores sobre a conjunção de carreiras profissionais e docentes verificadas nas IES privadas. Sendo também notável, que no colegiado da mesma área de conhecimento (ASA) na IES do sistema público, congregam-se um dos grupos de docentes com menos tempo de experiência no exercício de suas atividades fim (ou de formação original), denotando que a tendência mais acadêmica das IES públicas se confirma também através deste indicador.

No conjunto dos resultados das áreas de conhecimento, o exercício simultâneo de atividades fim e na docência dos médicos, que neste caso não os distinguem por conta da dependência administrativa das IES onde atuam, levou a área da saúde a superar as ciências sociais aplicadas, indicando que a prática na medicina, parece ser um requisito para a docência, tão importante quanto à teoria acadêmica.

A área das ciências exatas, neste indicador, apresentou uma particularidade, só identificável com a percepção da composição da carreira individual de seus docentes, que nos torna possível de considerar, devido a detalhada análise documental realizada na fase de caracterização deste estudo.

No caso do colegiado BEX (Ciências exatas da IES Privada), a presença massiva de docentes com formação originais obtidas em licenciaturas, a maioria em física e matemática, conforme destacado anteriormente, acabou por reduzir o nível de experiência prática como um todo no colegiado, pois sendo a IES onde se insere, contando já mais de 40 anos de operação, seus docentes foram, em geral, admitidos logo após, ou mesmo durante seus períodos formativos (devido à falta de docentes nos anos 60 e 70 do século XX, início de suas atividades) que, permaneceram em seus quadros desde então até agora, na maioria sem exercer outras atividades além da docência.

Já no colegiado AEX (Ciências exatas da IES Pública), verifica-se uma característica própria da profissão de engenheiro da computação, pois a maioria dos profissionais desta área, encontrados no colegiado em estudo, mostraram-se muito mais jovens do que a média dos demais colegiados. Verificou-se também que nesta área, parece ser quase regra geral, dar prosseguimento de forma imediata nos demais níveis de formação, após a conclusão da graduação, o que mantém os jovens profissionais da academia e os afasta do exercício exclusivo de suas atividades profissionais fim, no início de suas carreiras.

Diante de tudo isso, não foi também surpresa que os docentes em atuação nas IES privadas, possuam mais experiência em suas profissões originais de formação do que os que atuam nas IES públicas.

m) – Carga Horária na IES onde atua

Para este indicador em particular, não seria possível aplicar o conceito médio na apresentação dos resultados dos colegiados, áreas e dependências administrativas, portanto foi necessário aplicar o cálculo da moda nas ocorrências verificadas individualmente nos componentes do colegiado, conforme se visualiza na Tabela 3-15.

Tabela 3-15 – Resultados conjuntos dos docentes – Carga Horária

Classificação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
40	20	40	20	40	40	40	20

Classificação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
20	20	40	40

Classificação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Varição
40	20	N/A

Como principal observação neste indicador, surge a confirmação das falas anteriores que estabelecem a prática da docência na rede privada de ensino superior, como sendo uma atividade complementar para profissionais que atuam concomitantemente em suas profissões originais, uma vez que em todos os colegiados do estudo desta vertente privada, a moda da carga horária é de 20 horas, o que corresponde exatamente à complementação de carga horária de um profissional que desempenhe suas funções profissionais fim no chamado horário comercial e complementa sua carga horária com a docência no seu terceiro turno de trabalho.

Naturalmente, há casos de docentes profissionais também na rede privada, mas segundo foram verificados na base de CL do estudo, estes não são a maioria nas IES privadas.

Já nas públicas, fica caracterizada a docência como carreira de estado, onde o docente desenvolve suas atividades em horário integral de segunda à sexta-feira, com total estabilidade funcional e todas as vantagens institucionais que não é possível garantir na exata medida pelas IES privadas a seus docentes.

n) – Tipo de Vínculo com a IES onde atua

Em complementação e em concordância com o item anterior, este indicador, apresentado através da Tabela 3-16, atende ao mesmo princípio identificado neste estudo, quanto à diferenciação da carreira docente nas duas principais dependências administrativas.

Neste caso, todos os colegiados de IES públicas tem como moda em seus colegiados o vínculo tipo Dedicção Exclusiva (DE), que neste caso é totalmente prevalente nestas organizações, apesar de ser identificado também nas IES privadas, nesta, sua presença nunca é superior aos 30% do total dos docentes, segundo previsão legal.

Tabela 3-16 – Resultados conjuntos dos docentes – Tipo de Vínculo

Classificação docente média por colegiado:

ASA	BSA	AEX	BEX	ASU	BSU	AHU	BHU
DE	Horistas	DE	Horistas	DE	Horistas	DE	Horistas

Classificação docente média por Área do conhecimento (IES pública + IES privada/2)

Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde	Sociais
Horistas	Horistas	Horistas	DE

Classificação docente média por dependência administrativa

IES Pública	IES Privada	Variação
DE	Horistas	N/A

Neste caso, quase 70% dos docentes do ensino superior privado brasileiro, quando tem vínculo empregatício, o tem sem nenhuma estabilidade, ganhando seus ordenados por produtividade (hora-aula).

3.4 – CONTRIBUIÇÃO FORMATIVA DOS DOCENTES NA PERCEPÇÃO DE SEUS ALUNOS

Conforme previsto na metodologia deste estudo empírico, depois de concluída a fase de caracterização dentre os docentes envolvidos no estudo, os que se destacaram em cada um dos perfis em estudo foram selecionados um docente do perfil acadêmico, equilibrado e profissional de cada colegiado, no total de 24 docentes, que passam a fase de coleta de dados desta investigação.

Foi requisito para a escolha do docente, além de ter possuído a maior pontuação (no caso dos perfis extremos) no índice que caracterizou seu perfil no colegiado, à sua atuação docente no semestre 2013/2, de modo que a partir desta seleção foram identificadas as turmas que seriam inquiridas.

Conforme informado anteriormente, de cada um dos 24 docentes escolhidos, foram selecionadas duas de suas turmas do semestre 2013/2, sendo considerado na seleção destas turmas, o critério de selecionar a turma mais novata e a mais adiantada, dentre as que eventualmente estivessem atuando naquele semestre, desde que circunscritas aos cursos em estudo.

Estas turmas selecionadas abrangiam um total de 1531 alunos, dos quais posteriormente apenas 1301 responderam ao questionário e forneceram suas opiniões nesta fase do estudo, sendo, portanto a respeito destes docentes representantes de cada

perfil, que foram prestadas informações pelos alunos, sendo os mesmos alistados na Tabela 3-17.

Tabela 3-17 – Professores Extremos em seus perfis do IAC por colegiado

Colegiado	Perfil Acadêmico	Perfil Equilibrado	Perfil Profissional
AEX	AEX017	AEX023	AEX007
AHU	AHU045	AHU026	AHU029
ASA	ASA032	ASA004	ASA028
ASU	ASU014	ASU049	ASU029
BEX	BEX009	BEX065	BEX035
BHU	BHU004	BHU005	BHU006
BSA	BSA023	BSA013	BSA009
BSU	BSU047	BSU019	BSU026

Vale esclarecer que os alunos, por ocasião da apresentação do questionário no momento de sua aplicação, foram enfaticamente informados quanto ao professor que deveriam considerar no preenchimento do questionário, inclusive com a identificação da disciplina que este docente lhes ministrava naquele semestre, de modo que não houvesse distorções nos resultados devidas ao preenchimento do questionário com a consideração de um docente diferente ou mesmo de sua opinião sobre o conjunto dos seus professores, ou ainda avaliarem o professor que estava em aula (que por vezes não era o que deveria ser avaliado) no momento da aplicação do instrumento.

Nesta ocasião, também foi dito que após aquela identificação para o preenchimento o docente seria tratado no estudo apenas por um código, de modo que as opiniões que prestaram a seu respeito não o prejudicariam ou ajudariam de qualquer forma, pois os objetivos da investigação tinha um cunho absoluta e exclusivamente científico.

3.4.1 – Apresentação das Opiniões

Este terceiro objetivo, teve como escopo a identificação das percepções dos alunos quanto aos docentes envolvidos, em particular quanto aos efeitos associados aos perfis de seus docentes, na formação profissional destes alunos, observando também a correlação desta associação de perfis quando observada pelas diferentes áreas do conhecimento contempladas no estudo, além de contemplar também as dependências administrativas das IES onde se insere o estudo empírico.

Devido ao grande número de informações que foi gerada pela aplicação do questionário estruturado previsto na metodologia do estudo empírico, tornou-se

necessário elaborar um método de apresentação destes resultados que facilitasse a compreensão.

Deste modo, foram criados dois agrupamentos de questões, que serão tratados separadamente com vista a atender ao enunciado deste objetivo específico. Os dados inicialmente apresentados representam o total da amostra que foi trabalhada no estudo empírico, para evitar a excessiva inclusão de Tabelas, para apresentar as variações das opiniões prestadas, quando agrupadas por colegiados, áreas do conhecimento e dependências administrativas, as informações relativas a estas variações serão apresentadas segundo a dimensão de suas variações, ou seja, para variações suficientemente significativas, foram incluídas tabelas adicionais à tabela principal, como forma de prover uma melhor visualização, para as variações menores, optou-se por fazer as necessárias menções de forma textual.

3.4.1.1 – Conhecimentos Teóricos e Práticos dos docentes

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão incluídas no terceiro bloco de questionamentos do questionário estruturado, que buscou conhecer o entendimento dos alunos, quanto às demandas por conhecimentos profissionais que enfrentarão no mercado de trabalho após seus períodos formativos na graduação.

Para tal, foi incluída a Tabela 3-18 que apresenta a síntese das referidas três questões, apresentando em seguida o percentual que cada resposta obteve através da aplicação do instrumento, sendo que esta tabela apresenta o resultado das opiniões do total da amostra.

Tabela 3-18 - Opiniões dos Alunos quanto à contribuição teórica e prática dos docentes (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q14	Contribuição dos docentes relativa a seus conhecimentos Práticos na formação.	6,3	15,22	49,04	29,44
Q15	Contribuição dos docentes relativa a seus conhecimentos Teóricos na formação.	4,07	29,90	42,58	23,44
Q16	Contribuição dos docentes equilibrados relativa a seus conhecimentos conjugados (teóricos e práticos) na formação.	5,61	29,90	38,89	25,60

Conforme se pode verificar na Tabela 3-18, a opinião geral dos alunos com relação à relevância da contribuição dos conhecimentos práticos (Q14) de seus docentes para sua formação profissional concentrou-se no campo da concordância, apresentando na opção “concordo”, o maior percentual (49,04%) de opiniões verificadas em todo o agrupamento de questões, que também apresenta os resultados relativos aos conhecimentos teóricos e equilibrados/conjugados (teóricos e práticos) dos docentes.

Assim sendo, o total da amostra, atribuiu uma relevância na ordem de **78,84%** das opiniões entre a concordância e a concordância total, aos conhecimentos práticos de seus docentes para a formação profissional de seus alunos.

Já na valoração dos conhecimentos teóricos dos docentes (Q15), os mesmos alunos, fizeram prevalecer uma interpretação mais concentrada no campo da concordância, porém em um percentual de **66,02 %**, menor 12,82% do que o valor percentualmente atribuído aos conhecimentos práticos.

Na amostra total, os alunos consideraram os conhecimentos dos docentes que detêm conhecimentos teóricos e práticos em conjunto, como sendo relevantes para a sua formação profissional, porém em medida pouco abaixo do que os conhecimentos teóricos isolados, denotando uma tendência diferente da esperada para esta resposta, pois o senso comum indicaria que o aluno tenderia a valorizar mais os docentes que pudessem oferecer a formação de seus alunos, um equilíbrio de teoria e de prática.

Esta expectativa não se configurou, uma vez que apesar de concentrarem prioritariamente suas opiniões também no campo da concordância quanto sua relevância, o fizeram no menor percentual, entre às três vertentes apresentadas (**64,49%**).

No caso deste agrupamento de opiniões especificamente, não houve variações expressivas quando consideradas as opiniões prestadas entre alunos de IES Públicas e privadas, mantendo-se as opiniões significativamente equilibradas com relação ao total da amostra, sendo apenas ligeiramente maior (2%) o percentual de valoração dos conhecimentos práticos dos docentes, entre os alunos das IES do sistema privado.

Já com relação às opiniões prestadas quando organizadas com base no perfil dos docentes que foram avaliados pelos alunos que responderam seus questionários, houve uma variação significativa, de modo que optamos por apresentar separadamente os resultados, de modo a melhor caracterizar a situação evidenciada pelos resultados.

No Gráfico 3-01, são apresentadas às opiniões dos alunos inquiridos quanto à relevância dos conhecimentos práticos de seus docentes para as suas formações (questão

Q14), porém, sendo agrupadas separadamente as opiniões dos alunos que avaliaram cada um dos três perfis de professores identificados na fase de caracterização deste estudo empírico.

Como se pode verificar, com relação a este tipo de conhecimento (prático), houve quase um alinhamento entre a avaliação dos três grupos de alunos, denotando que há uma valoração genérica dos conhecimentos práticos dos docentes, independente do perfil dos docentes avaliado, apesar dos alunos que avaliaram os docentes do perfil profissional, terem sido mais enfáticos ao concordar totalmente e concordar, com a relevância deste tipo de conhecimento que visualizaram em seus docentes.

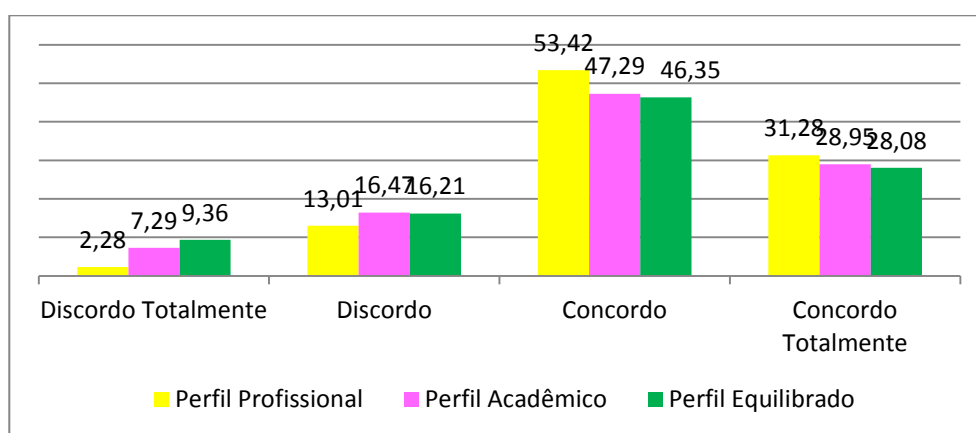


Gráfico 3-01 – Questão Q14 – Contribuição dos conhecimentos práticos do docente para a formação profissional dos alunos por perfil do docente avaliado.

Com relação à mesma questão, quando realizada a comparação das opiniões prestadas pelos alunos inquiridos por área do conhecimento, verifica-se no Gráfico 3-02, que os alunos de todas as áreas do conhecimento envolvidas no estudo, manifestaram que concordam com a relevância do conhecimento prático de seus docentes para suas formações, com destaque aos da área de saúde e das ciências sociais aplicadas, que juntamente com o pessoal das ciências exatas, formularam uma média de 78,71% de concordância, quanto à relevância deste tipo de conhecimento, ao serem consideradas as concordâncias e concordâncias totais somadas.

Os alunos das ciências sociais, por outro lado, apesar de em números absolutos, também predominantemente concordarem com a relevância deste tipo de saber, são caracterizados pelos resultados, como a área (pedagogia) que menos valorizou o conhecimento prático para sua formação, apesar de 60% dos alunos desta área que responderam também o avaliarem como sendo importante, o que não deixa de contrastar

com a concordância em nível de 80,15% dentre os alunos das ciências exatas (no caso dos cursos de engenharia civil e da computação), de 85,58% dos alunos das ciências sociais aplicadas (administração de empresas) e de 89,07% dos alunos das ciências da saúde (medicina), o que demarca de forma clara a importância que este saber prático detém para a sua formação enquanto profissionais.

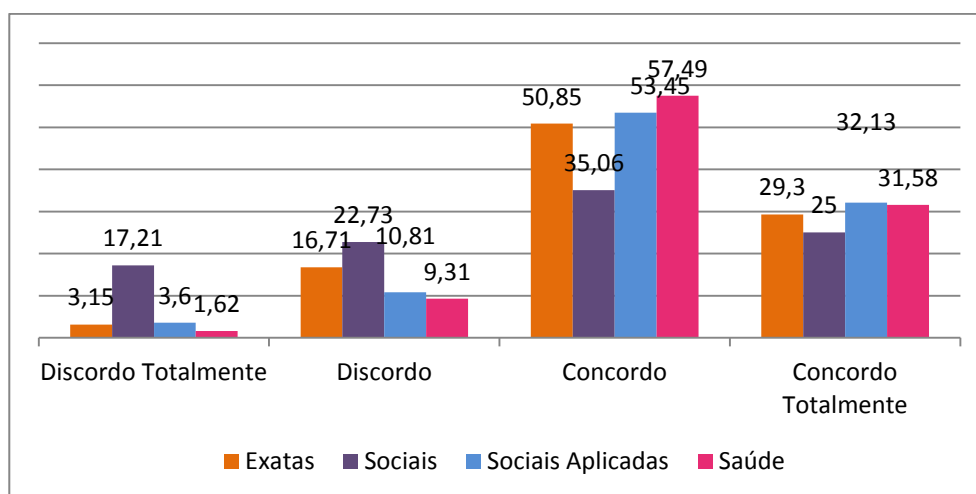


Gráfico 3-02 – Questão Q14 – Contribuição dos conhecimentos práticos do docente para a formação profissional dos alunos por área do conhecimento dos alunos inquiridos.

Já no Gráfico 3-03, são apresentadas as opiniões, considerando as considerações dos alunos que avaliaram os docentes dos três perfis, desta feita, com relação ao enunciado da questão Q15, que trata da relevância dos conhecimentos teóricos de seus docentes.

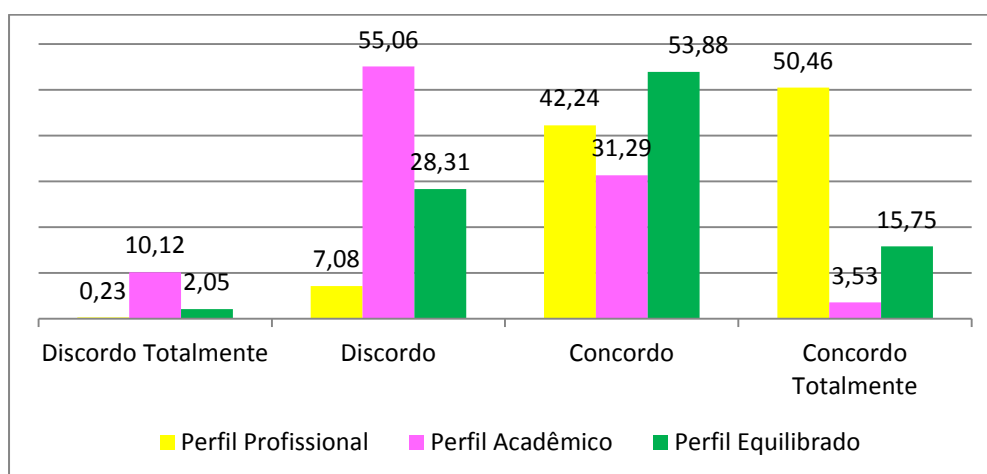


Gráfico 3-03 – Questão Q15 – Contribuição dos conhecimentos teóricos do docente para a formação profissional dos alunos por perfil do docente avaliado.

Neste caso, os alunos dos docentes com perfil acadêmico, discordaram de forma significativa (mais de 65%) quanto à relevância dos conhecimentos teóricos destes docentes para suas respectivas formações, o que discrepou com relação às avaliações feitas pelos alunos aos docentes do perfil profissional e equilibrado que, valorizaram mais o conhecimento teórico que os docentes destes perfis detêm, o que pode denotar que o tipo de conhecimento essencialmente teórico, não está sendo bem aceito pelos alunos envolvidos neste estudo.

No Gráfico 3-04, são apresentadas as considerações sobre a mesma pergunta, porém com resultados agrupados a partir da área do conhecimento do aluno inquirido, onde se percebe uma valorização genérica e similarmente distribuída entre as quatro áreas do conhecimento, denotando uma média de mais de 66% de concordância quanto a relevância do conhecimento teórico dos docentes para a formação de seus alunos. Manifestaram-se de modo a ficaram acima da média de valoração deste tipo de saber docente, os alunos das ciências sociais aplicadas (69,97% de concordância e concordância absoluta) e abaixo da média estiveram os alunos das ciências sociais (62,34% de concordância e concordância absoluta).

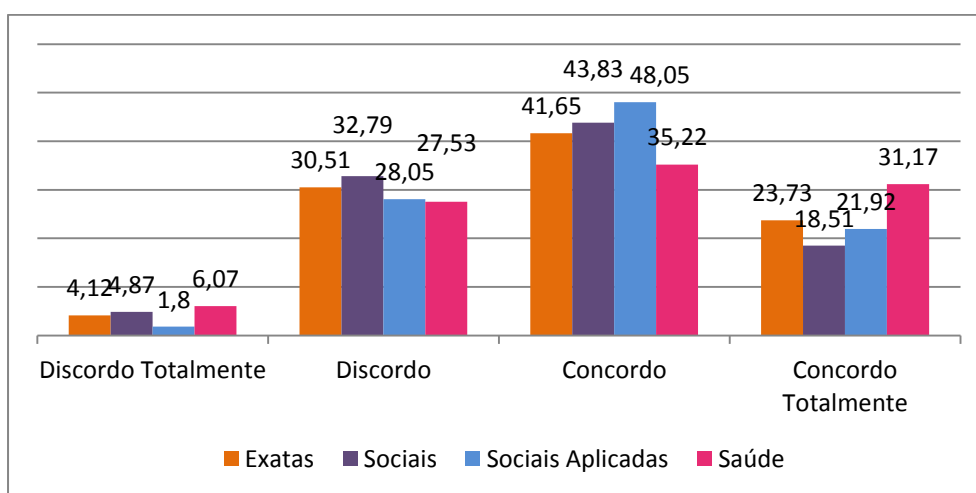


Gráfico 3-04 – Questão Q15 – Contribuição dos conhecimentos teóricos do docente para a formação profissional dos alunos por área do conhecimento dos alunos inquiridos.

No Gráfico 3-05, são apresentadas as opiniões prestadas na questão Q16, que tratam da contribuição da conjunção de conhecimentos teóricos e práticos de seus docentes, para sua formação profissional, neste caso, novamente houve uma discrepância importante na avaliação feita pelos alunos aos docentes do perfil acadêmico, que de certa forma alinha-se com a opinião prestada nas questões anteriores,

pois caso os docentes do perfil acadêmico tenham um conhecimento que privilegia a teoria e os alunos parecem valorizar mais a prática, é natural que ao serem questionados quanto ao equilíbrio dos dois tipos de conhecimentos, seja denotada por eles a falta do conhecimento prático nos docentes de perfil acadêmico, levando-os a considerar inexistente este equilíbrio entre teoria e prática do qual a questão trata e conforme se fez perceptível nos resultados apresentados por este gráfico.

No que diz respeito a variações com as respostas organizadas com base na divisão dos alunos por área do conhecimento, foram verificadas variações importantes, de modo que novamente se fez necessário apresentar os dados deste agrupamento de questões, de forma separada, de modo a ressaltar as flutuações ocorridas entre as áreas do conhecimento.

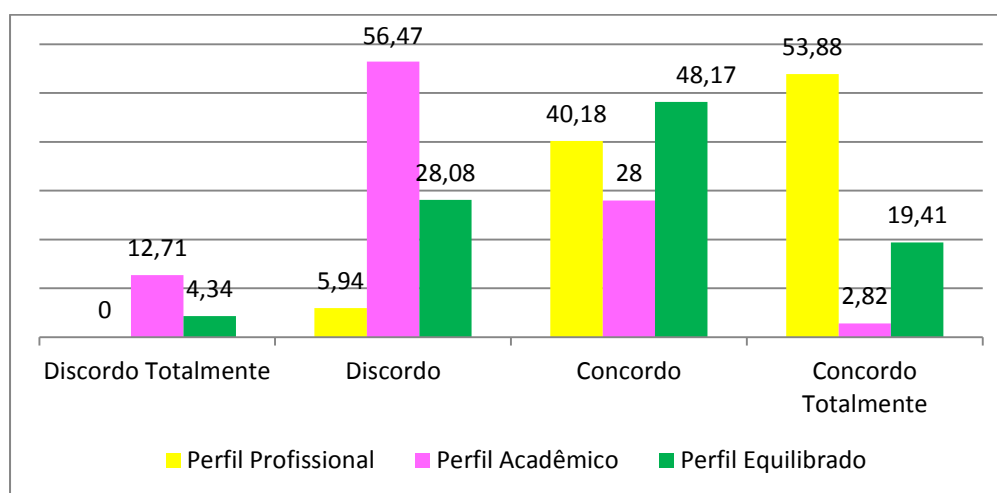


Gráfico 3-05 – Questão Q16 – Contribuição dos conhecimentos conjugados (teóricos e práticos) do docente para a formação profissional dos alunos por perfil do docente avaliado.

Com relação à avaliação dos alunos das diversas áreas sobre os docentes que avaliaram seus docentes, conforme se pode verificar no Gráfico 3-06, houve também um equilíbrio centrado no campo da concordância. O somatório das opiniões de concordância e concordância absoluta, com relação à conjunção de conhecimentos teóricos e práticos dos docentes para a formação profissional, chegou a uma média de 62,24%, estando bem acima da média neste caso, a área das ciências sociais (74,03% de valorização deste tipo de saber), seguidas das ciências da saúde (66,8%) e sociais aplicadas (62,76%). A área das ciências exatas foi a única a apresentar nas opiniões uma concordância geral abaixo da média, com um percentual de 57,39%.

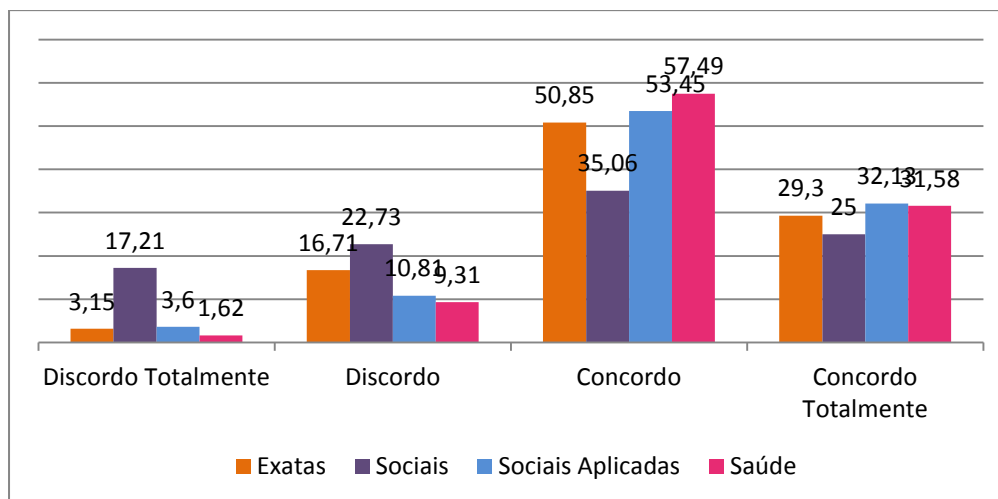


Gráfico 3-06 – Questão Q16 – Contribuição dos conhecimentos conjugados teóricos e práticos do docente para a formação profissional dos alunos por área do conhecimento dos alunos inquiridos.

3.4.1.2 – A contribuição do *Profissional- Professor* e do *Professor-Profissional* para a formação do aluno de graduação.

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão inclusas no IV bloco de questionamentos do questionário estruturado que buscaram conhecer o entendimento dos alunos quanto à contribuição que o docente que avaliou faz para sua formação profissional. Vale destacar que o cerne da avaliação deste agrupamento de questões será a avaliação feita por perfil profissional dos docentes avaliados, uma vez que aqui caberá o entendimento quanto à contribuição do que neste estudo se caracterizou como *professor-profissional* e *profissional-professor*, uma vez que isto ficou de forma proposital, claramente explicito no enunciado das referidas questões.

Em adicional a estas questões principais, também foi inclusa neste agrupamento a última questão do questionário, de forma a não trata-la em escoteiro posteriormente. Esta questão buscou extrair dos alunos a importância que dão à formação profissional em detrimento de uma formação humanística ou voltada a formação do profissional cidadão.

Para sintetizar os resultados gerais da amostra, foi incluída a Tabela 3-19 que apresenta a síntese das três questões, apresentando em seguida o percentual que cada resposta obteve através da aplicação do instrumento.

Conforme os resultados do instrumento utilizado, que estão evidenciados na Tabela 3-05 é possível verificar que o conjunto de opiniões dos 1301 alunos inquiridos no estudo empírico evidencia que há uma clara preferência de sua parte pelos aqui denominados *Profissionais-Professores*, pois apenas **31,44%** (Q17), consideraram que os *Professores-Profissionais* (acadêmicos Profissionais) são considerados capacitados para lhes formar profissionalmente, quando por outro lado, **69,25%** (Q18) dos mesmos alunos, consideraram os docentes caracterizados neste estudo como *Profissionais-Professores*, como sendo capacitados a lhes prestar a mesma formação.

No mesmo agrupamento, é possível extrair uma tendência pragmática com relação ao conteúdo do ensino superior, quando **63,56%** (Q19) concordam que a vertente de formação neste nível deve concentrar-se na formação eminentemente profissional, deixando a formação humanística e cidadã em segundo plano.

Tabela 3-19 - Opiniões dos Alunos quanto à contribuição dos docentes com perfil profissional e acadêmico e a formação profissional ou humanística (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q17	Os <i>Professores-Profissionais</i> (acadêmicos profissionais) são melhor capacitados para lhes prover uma formação profissional.	10,22	58,34	21,45	9,99
Q18	Os <i>Profissionais-Professores</i> são melhor capacitados para lhes prover uma formação profissional.	8,99	21,75	46,04	23,21
Q19	Num curso de graduação, a formação profissional deve prevalecer com relação à formação humanística e cidadã.	14,45	21,98	55,34	8,22

Ao se observar separadamente as três questões e aplicar a elas a dependência administrativa como segmentação com fins de identificar a variação na percepção dos alunos destes dois tipos tão distintos de IES, não foram verificadas variações expressivas com relação ao resultado evidenciado no total da amostra, sendo, porém válido destacar que a rejeição dos *Professores-profissionais* foi quase 2% maior dentre os alunos das IES Particulares.

Não houve variação expressiva, quanto à opinião por dependência administrativa relativa ao enfoque a ser dado na formação (Q19).

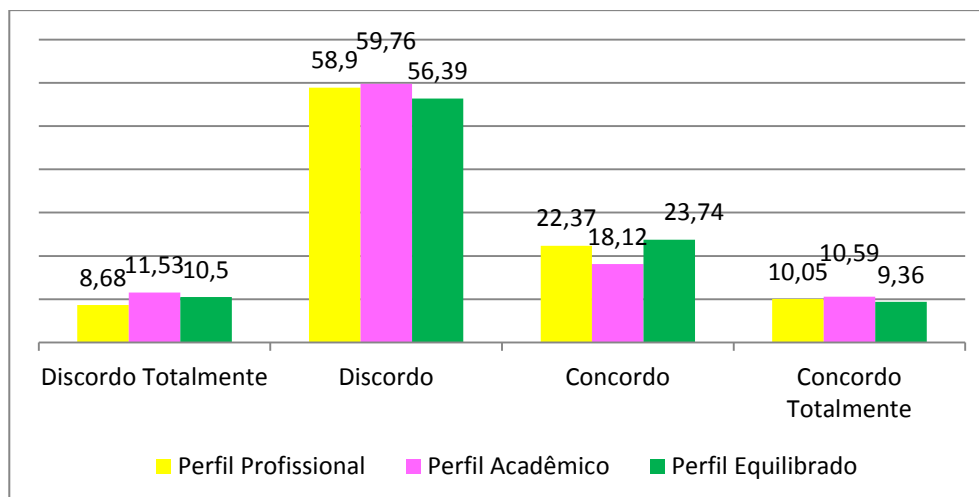


Gráfico 3-07 – Questão Q17 – Opinião dos alunos por perfil de docente avaliado, quanto à capacitação do *Professor-profissional* em sua formação profissional.

Já no que diz respeito à opinião dos alunos, por perfil profissional dos docentes que avaliaram, foi perceptível o alinhamento que demarcou no geral da amostra um resultado tão claro. Pois conforme se pode verificar no Gráfico 3-07, os alunos que avaliaram docentes nos diferentes perfis discordaram quanto à capacitação dos docentes de perfil acadêmico, com uma média de **68,58%** de rejeição quanto à formação que o perfil deste docente pode representar em termos de formação profissional.

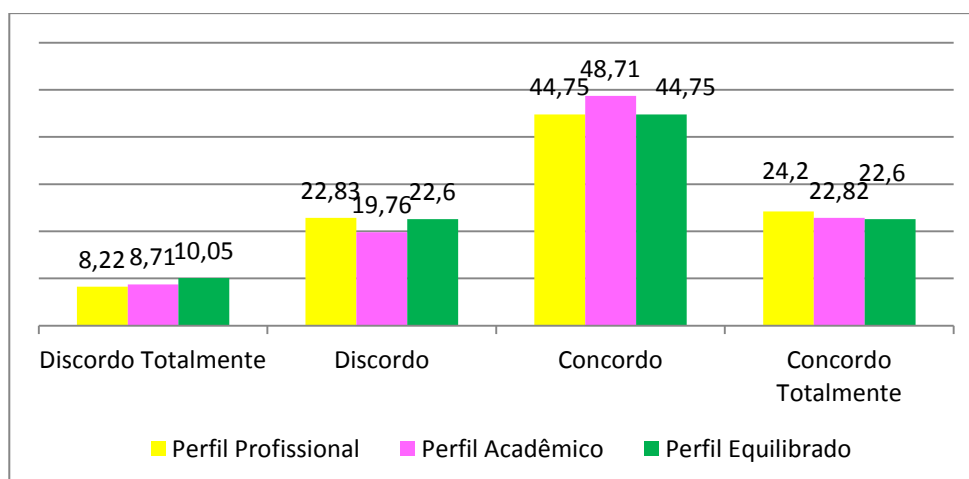


Gráfico 3-08 – Questão Q18 – Opinião dos alunos por perfil de docente avaliado, quanto à capacitação do *Profissional-professor* em sua formação profissional.

Com relação às características dos docentes neste estudo classificados como *Profissionais-professores*, a avaliação foi diametralmente diferenciada, independente do perfil do docente que foi avaliado, foi perceptível a opinião concordante média, na casa dos 70%, com destaque especial para os percentuais de concordância total, com uma média de cerca de 23%.

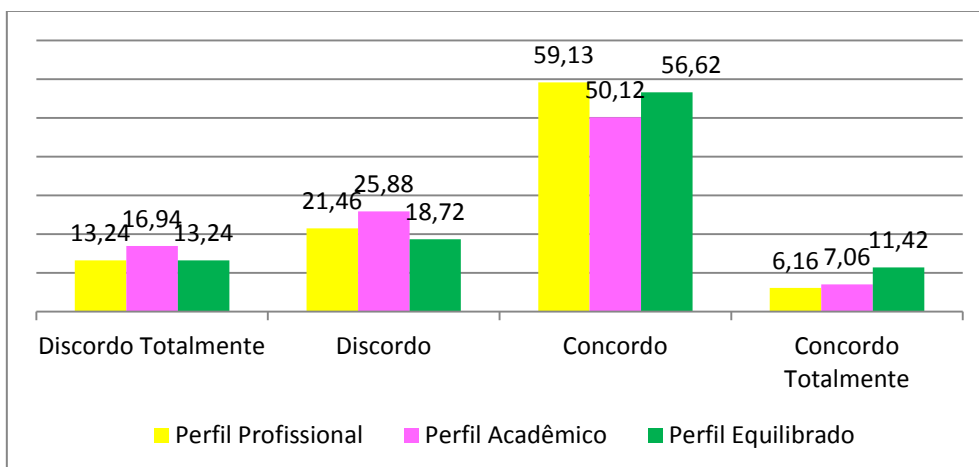


Gráfico 3-09 – Questão Q19 – Opinião dos alunos por perfil de docente avaliado, quanto à capacitação do *Professor- profissional* em sua formação profissional.

No que diz respeito à opinião quanto à prevalência da formação com base na profissionalização em detrimento da formação humanística e cidadã, conforme se pode visualizar no Gráfico 3-09, não houve uma variação expressiva dentre os alunos que avaliaram os diferentes perfis de docentes, havendo não obstante, uma concordância absoluta, na faixa dos 63,5%, quando a validade da afirmação que se enunciou na questão.

Apenas com o intuito de demarcar a tendência de opinião, demarcada indicada através dos resultados do questionário, com base na classificação dos alunos por suas respectivas áreas do conhecimento, conforme os resultados que se apresentam no Gráfico 3-10, houve um alinhamento perceptível quanto à capacitação dos acadêmicos profissionais para a formação destes alunos, segundo eles próprios. Uma média de aproximadamente **58%** dos alunos discorda desta capacitação, importante também é destacar que dentre os alunos da área de ciências da saúde, mais de 19% dos alunos discordam totalmente quanto à capacitação deste tipo de docente para as atuarem em sua formação profissional.

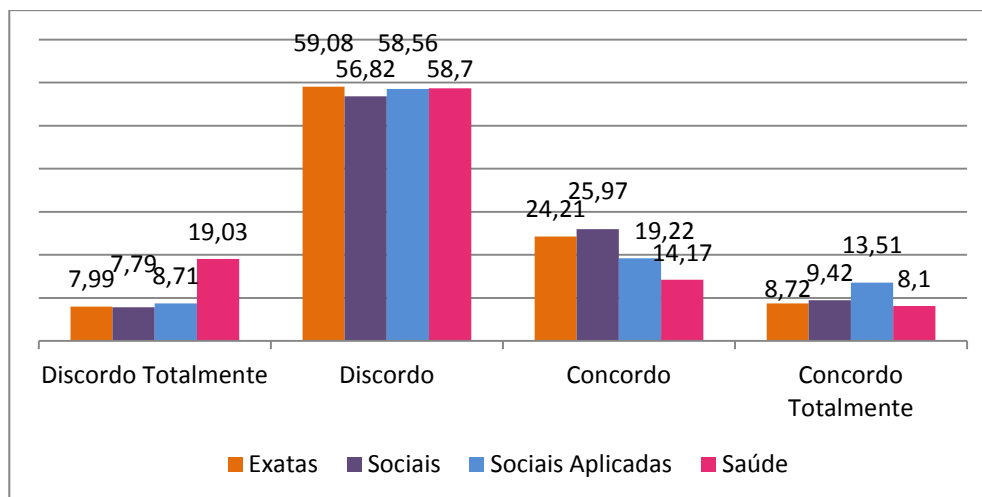


Gráfico 3-10 – Questão Q17 – Opinião dos alunos por área do conhecimento, quanto à capacitação do *Professor-profissional* em sua formação profissional.

Já no que diz respeito à capacitação dos *Profissionais-professores*, as opiniões mudam de lado no gráfico, conforme se pode visualizar no Gráfico 3-11, onde uma média de quase **70%** dos alunos concordam em valorizar mais a formação que pode ser oferecida por profissionais de suas áreas, que atuem na profissão original e que exerçam também a docência no nível superior. Destaque neste quesito é o dado relativo novamente à área da saúde, que concordam em 79,35% que o docente que se enquadra neste estudo como *Profissional-professor* possui melhor capacitação para lhes formar profissionalmente, na mesma medida em que os alunos da área das ciências sociais, apesar de também concordarem com a mesma afirmação, o fazem em um percentual de apenas 64%, discrepando da média das duas demais áreas, situadas na média de 67%.

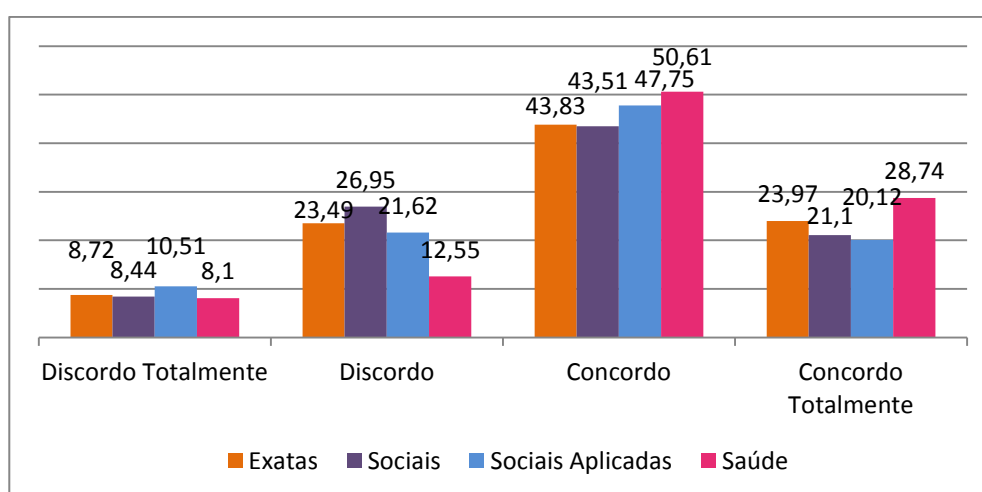


Gráfico 3-11 – Questão Q18 – Opinião dos alunos por perfil de docente avaliado, quanto à capacitação do *Profissional-professor* em sua formação profissional.

No que concerne à prevalência do modelo formativo, enunciado na área Q19, quanto à prevalência da formação profissional em detrimento à formação humanística e cidadã, houve uma variação dentre as áreas do conhecimento, apesar de em média ter também um resultado concentrado na concordância relativa à prevalência do profissionalismo sobre o humanismo na formação.

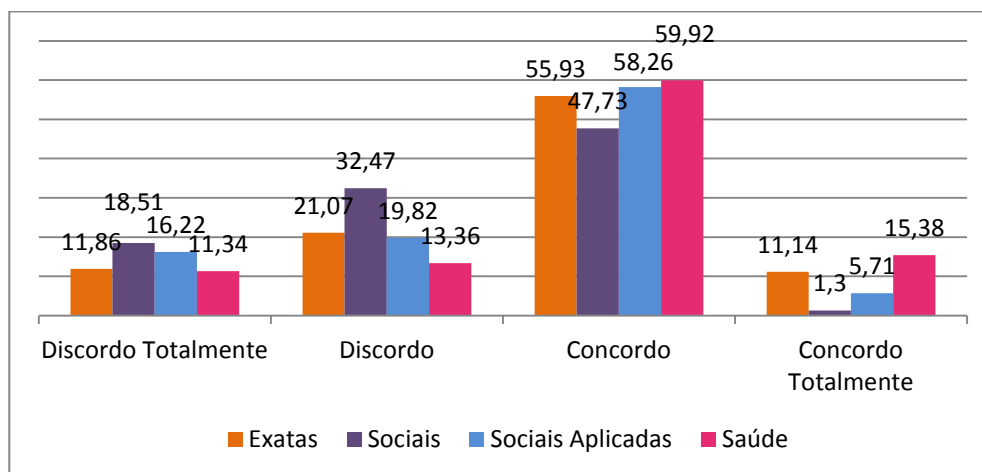


Gráfico 3-12 – Questão Q19 – Opinião dos alunos por área do conhecimento, quanto à prevalência da formação profissional em detrimento da formação humanística e cidadã.

Assim, conforme se visualiza no Gráfico 3-12, a concordância é predominante na opinião de todas as áreas do conhecimento, apesar de haver uma concordância absoluta média na casa dos 63%, os alunos das ciências sociais que responderam ao questionário, foram os únicos a apresentarem um percentual de rejeição do conceito apresentado, na ordem de 51%, demarcando que a preocupação com o humanismo e a formação do cidadão, é uma tendência mais fortemente estabelecida e localizada nesta área do conhecimento, como mesmo o senso comum poderia ter demarcado, dadas as características e particularidades entre as diversas áreas envolvidas neste estudo empírico.

3.5 – OUTROS ELEMENTOS INFLUENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E SEU PERFIL BIOGRAFICO

Este quarto objetivo, teve como escopo a identificação das percepções dos alunos envolvidos no estudo empírico quanto a outras variáveis que impactem a sua formação acadêmica para a vida profissional, tais como a composição das matrizes

curriculares de seus cursos, a presença de disciplinas teóricas e práticas, além da realização de estágios curriculares e profissionais.

Será adotado o mesmo modelo de apresentação dos dados, utilizado para atender as informações do objetivo anterior, realizando o agrupamento de algumas questões de temática semelhante, de modo a se possibilitar uma análise lógica dos resultados encontrados.

Deste modo, para atender ao enunciado deste objetivo específico, foram criados quatro agrupamentos de respostas aos questionamentos do instrumento, de modo que serão tratados em separado, as considerações dos alunos quanto as matrizes curriculares de seus respectivos cursos, a importância que atribuem aos conhecimentos teóricos, práticos e mistos contidos nestas mesmas matrizes curriculares, as opiniões relativas ao conhecimento sobre suas profissões específica no contexto da formação acadêmica que estão recebendo e finalmente suas opiniões sobre a realização de certificações por órgãos de classe e seus possíveis desempenhos em avaliações semelhantes.

3.5.1 – Composição das matrizes curriculares dos cursos e a formação profissional

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão incluídas no II bloco de questionamentos do questionário estruturado que buscaram conhecer o entendimento dos alunos quanto a composição curricular de seus cursos.

Desta forma, com base nos resultados colhidos pelo instrumento, pode-se verificar na Tabela 3-20, que **87,78%** dos alunos consideram que as matrizes curriculares de seus cursos são capazes de prover os conhecimentos necessários a sua formação como profissional. Quase no mesmo patamar (84,24%), está a concordância dos alunos com relação a importância da presença de disciplinas teóricas e práticas para sua formação profissional.

Apesar destes altos índices de concordância absoluta por parte dos alunos inquiridos por estas questões, foi destacado o percentual de 92,16% atribuído a importância da presença de estágios curriculares e práticas em laboratório para a formação profissional, o que denota uma clara tendência de valorização do que segundo as suas visões pode facilitar a aquisição de conhecimentos que facilitem as suas inserções na carreira.

Tabela 3-20 - Opiniões dos Alunos quanto à matriz curricular de seus cursos e a sua relação com a formação profissional (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q1	As disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos atendem as necessidades de formação profissional.	1,23	10,99	36,97	50,81
Q2	As disciplinas que compõem a matriz curricular contemplam questões teóricas e práticas suficientes à sua formação.	1,61	14,14	41,66	42,58
Q3	A presença de estágios curriculares e práticas em laboratório contribuem para sua formação profissional.	0,85	6,99	35,51	56,65

Não foram observadas variações substanciais com relação às opiniões deste agrupamento de questões, nem com relação à dependência administrativa, perfil dos docentes avaliados e nem por área do conhecimento, estando em todos estes ângulos patente a concordância dos alunos com o resultado observado na amostra como um todo.

Vale destacar apenas, o destaque observado com relação a questão Q3, quando observada uma variação com relação as dependências administrativas e áreas do conhecimento, pois apesar de todas as áreas terem tornado claro que valorizam muito a prática contida em suas formações, onde se observou que os alunos de IES pública concordam de forma geral a um percentual de 92,16% (64% de forma absoluta), enquanto no grupo dos alunos das IES privadas, concordam de forma geral a um percentual de 88,39% (49,42% de forma absoluta).

Também entre os grupos separados por área, houve uma concordância geral de 100% (concordância absoluta de 78,14%), o que remete a percepção de que os alunos de medicina, por terem como características de sua profissão, a prática médica, valorizam de forma muito mais significativa este tipo de recurso formativo do que seus colegas de outras áreas, o que se caracterizou de forma clara nos resultados do questionário, quando comparamos esta constatação na área de saúde, com o resultado identificado para a área das ciências sociais, que apresentou um percentual de discordância na casa dos 22,08%, com apenas 42,53% de concordância absoluta.

As ciências sociais destacaram-se de forma significativa com todas as outras áreas do conhecimento envolvidas no estudo, que por sua vez não apresentaram uma discordância maior do que 2% (Sociais Aplicadas), indicando que realmente as

respostas dos alunos não valorizam tanto as práticas formativas no futuro exercício da profissão.

3.5.2 – Presença de conhecimentos teóricos, práticos e mistos nas Matrizes dos cursos.

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão incluídas no II bloco de questionamentos do questionário estruturado que buscaram conhecer o entendimento dos alunos quanto à composição curricular de seus cursos.

Desta forma, com base nos resultados colhidos pelo instrumento, pode-se verificar na Tabela 3-21, que os alunos foram quase unânimes em valorizar as três modalidades metodológicas das disciplinas que foram apresentadas no instrumento.

Tabela 3-21 - Opiniões dos Alunos quanto à modalidade metodológica das disciplinas contidas nas matrizes curriculares de seus cursos (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q4	Os conhecimentos teóricos que recebo no curso, me ajudarão a ingressar em minha profissão.	0,08	6,00	33,82	60,11
Q5	Os conhecimentos Práticos que recebo no curso, me ajudarão a ingressar em minha profissão.	0,08	1,08	19,22	79,63
Q6	Os conhecimentos conjugados/mistos (teóricos e Práticos) que recebo no curso, me ajudarão a ingressar em minha profissão.	0,15	3,84	40,58	55,42

Não foram observadas variações substanciais com relação às opiniões deste agrupamento de questões, nem com relação à dependência administrativa, perfil dos docentes avaliados e nem por área do conhecimento, estando em todos estes ângulos patente a concordância dos alunos com o resultado observado na amostra como um todo.

Neste agrupamento de questões, houve uma concordância absoluta maior do que 90% nas três questões, sem variações expressivas com relação a percepção segmentada por dependência administrativa das IES, por perfil do docente avaliado e nem por área do conhecimento.

No entanto, vale destaque o percentual de concordância absoluta demarcado pelos alunos na resposta a questão Q5, que trata da percepção de valia dos conhecimentos práticos e sua contribuição para inserção nas carreiras, que obteve

79,63%, sendo este o maior percentual de concordância geral de todo o estudo empírico, demarcando insofismavelmente o posicionamento dos alunos quanto ao que desejam em termos de conhecimentos em seus cursos.

3.5.3 – Formação acadêmica para inserção profissional.

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão incluídas no III bloco de questionamentos do questionário estruturado que buscaram conhecer o entendimento dos alunos quanto à demanda de conhecimentos que deverá atender para sua inserção no mercado de trabalho.

Conforme se encontra ilustrado na Tabela 3-22, não foram observadas variações substanciais com relação às opiniões deste agrupamento de questões, nem com relação à dependência administrativa, perfil dos docentes avaliados e nem por área do conhecimento, estando em todos estes ângulos patente a concordância dos alunos com o resultado observado na amostra como um todo.

Neste agrupamento de questões, houve uma concordância absoluta na casa dos 90% nas questões Q7, Q8 e Q9, onde respectivamente os alunos concordaram de forma absoluta em **97,24%** quanto a conhecerem quais as demandas do mercado de trabalho para suas respectivas profissões, em **89,70%** quanto à contribuição que a experiência prática de seus professores nas suas respectivas profissões no entendimento que desenvolvem em suas profissões e finalmente **96,38%** dos alunos consideraram que seus cursos lhes provê o conhecimento das novas tecnologias e práticas ligados as suas futuras áreas de atuação.

No resultado que foi apurado para a questão Q10, foi perceptível, porém uma mudança no posicionamento, pois 77,41% dos alunos manifestaram-se no sentido de discordar de que sua formação acadêmica na graduação seria suficiente para garantir sua entrada no mercado de trabalho em sua profissão, ao mesmo tempo em que afirmaram na resposta Q11, em um percentual absolutamente compatível (76,40% de concordância absoluta) com a resposta dada na questão Q10, que pretendem dar continuidade a seus estudos em nível de pós-graduação, como forma de mais facilmente acessarem o mercado de trabalho.

Tabela 3-22 - Opiniões dos Alunos quanto à sua futura profissão e condições de acesso inicial a carreira (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q7	Conhece bem as demandas do mercado de trabalho para a profissão em que esta se formando.	0,38	2,38	33,90	63,34
Q8	Os seus professores contribuem com suas experiências profissionais para o entendimento de sua profissão.	0,23	10,07	43,89	45,81
Q9	Seu curso lhe provê conhecimentos tecnológicos e das novas práticas de sua profissão.	0,08	3,54	58,49	37,89
Q10	A sua formação acadêmica é o suficiente pra lhe garantir o ingresso a sua profissão.	30,75	46,66	17,22	5,38
Q11	Considera importante dar prosseguimento a estudos em nível de pós-graduação para garantir a inserção na profissão.	7,38	16,22	52,73	23,67

Em síntese, estes alunos demonstraram ter conhecimentos sobre suas profissões, julgam qualquer contribuição que possa surgir como válida, mas tem também de forma muito clara a necessidade de melhorar suas qualificações através de cursos de pós-graduação.

3.5.4 – Certificações por órgãos de classe

Este tópico agrupa as opiniões prestadas pelos alunos quanto a três questões que estão inclusas no III bloco de questionamentos do questionário estruturado que buscaram conhecer o entendimento dos alunos quanto à demanda de conhecimentos que deverá atender para sua inserção no mercado de trabalho.

Conforme se visualiza na Tabela 3-23, não foram observadas variações substanciais com relação às opiniões deste agrupamento de questões, nem com relação à dependência administrativa, perfil dos docentes avaliados e nem por área do conhecimento, estando em todos estes ângulos patente a concordância dos alunos com o resultado observado na amostra como um todo.

Tabela 3-23 - Opiniões dos Alunos quanto à realização de exames de certificação por órgãos de classe (Total da Amostra).

Opinião quanto a		Discordo Completamente	Discordo	Concordo	Concordo Completamente
Q12	Para reforçar a valorização profissional de sua área, seria pertinente realizar um “exame de ordem” para sua profissão.	49,42	35,51	10,61	4,46
Q13	Caso sua área já demandasse a realização de um “exame de ordem” você seria aprovado na primeira ocasião em que o realizasse.	8,38	30,98	37,28	23,37

Neste agrupamento de questões, a opinião dos alunos se manteve alinhada em seu conjunto, pois demarcou uma discordância absoluta substancial com relação à realização de exames de ordem (certificação por órgãos de classe), com **84,93%** de negação, o que assinala a preocupação dos alunos em geral, quanto ao grave dano que é sofrer os alunos brasileiros da carreira do direito que por estatuto legal é obrigada a se submeter a tais exames, para ter acesso a plenitude das oportunidades prestadas pela profissão. O medo que surge a partir da aprovação média dos bacharéis em direito no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de 28,07% (2013), os alerta a não serem favoráveis a se correr esse risco em outras áreas e posicionam-se francamente contrários aos mesmos.

A resposta à questão Q13, que trata do desempenho que os alunos avaliam ter em um eventual exame de ordem, já não é tão claramente posicionado, pois apesar da maioria (60,65%) concordar que teria condições de ser aprovado em um exame de ordem na primeira ocasião em que a eles se submetessem, a concordância e a discordância não foi absoluta, pois houve equilíbrio na casa dos 30% entre a opinião “concordo” e “discordo”, demonstrando de forma efetiva a dúvida que paira sobre estes alunos com relação as suas respectivas capacidades profissionais.

3.5.5 – Perfil Biográfico dos alunos envolvidos no estudo empírico.

Esta parte do questionário representa o I bloco de questionamentos, que tinha o objetivo de recolher informações relativas aos perfis dos alunos da amostra e alguns elementos ligados a suas trajetórias formativas.

Os dados relativos às respostas deste bloco serão apresentados considerando a resposta conjunta de todo à amostra de alunos inquiridos, quando por alguma

particularidade for identificada, poderão ser apresentados resultados dos outros agrupamentos de informação anteriormente mencionados.

3.5.5.1 – Sexo

Esta questão (B1) buscou identificar o sexo dos alunos participantes, foram apresentadas as opções: masculino e feminino.

Os conjuntos das respostas tabuladas indicam que, 42,43% (552 alunos) declararam-se como pertencendo ao sexo masculino e 57,57% (749 alunas) como pertencendo ao sexo feminino.

Este dado, em comparação com o último censo da educação superior divulgado pelo MEC (2012), aponta um alinhamento com a realidade por este censo indicada, com o que foi apurado no universo de alunos inquiridos neste estudo, pois o censo apontou que no universo total da educação superior brasileira, 44,52% dos alunos matriculados eram do gênero masculino e 55,47% do feminino, ou seja, muito semelhante ao verificado no resultado dos questionários.

3.5.5.2 – Faixa etária

Esta questão (B2) tinha como objetivo identificar em que faixa etária está o aluno inquerido na investigação.

As opções apresentadas possibilitavam ao aluno se enquadrar em três faixas-etárias, de 17 a 24 anos, de 25 a 35 anos e acima de 35 anos.

Tabela 3-24 – Alunos inquiridos por faixa etária e dependência administrativa

Faixa-Etária	Universo (A+B)	IES Públicas (A)	IES Privadas (B)
17– 24 anos	55,19	70,14	37,77
25– 35 anos	44,85	27,29	58,9
>35 anos	2,92	2,57	3,33

Conforme se pode verificar na Tabela 3-24, as respostas demonstraram que a maioria dos alunos da amostra total do estudo está na faixa-etária dos alunos mais jovens, porém foi possível identificar uma diferença expressiva na faixa etária dos alunos, quando separados por dependência administrativa.

Percebe-se através desta tabela, que a faixa etária predominante entre os alunos da IES pública é a dos alunos de menor idade (70,14%), ao passo em que a faixa etária predominante entre os alunos das IES privadas é a dos alunos com faixa etária entre 25 e 35 anos de idade (58,9 %).

Vale observar também que entre as áreas do conhecimento, existe uma variação igualmente expressiva entre as faixas etárias dos alunos de pelo menos uma área em particular, conforme se verifica na Tabela 3-25, observa-se um padrão nas faixas etárias, com exceção da área da saúde, que concentra a maior quantidade de alunos mais jovens em seu corpo discente, ao mesmo tempo em que a área das ciências sociais (um dos principais redutos de alunos já inseridos no mercado de trabalho) concentra o maior percentual de alunos mais velhos nos seus cursos.

Tabela 3-25 – Alunos Inquiridos por faixa etária e área do conhecimento

Faixa-Etária	Sociais	Sociais Aplicadas	Exatas	Saúde
17– 24 anos	54,87	53,57	53,03	61,13
25– 35 anos	40,58	43,84	43,83	37,65
>35 anos	4,55	2,4	3,15	1,21

3.5.5.3 – Andamento do curso

Esta questão (B3) teve como objetivo identificar o andamento do curso dos alunos que foram inquiridos através do questionário.

A classificação desta resposta ofereceu como opções o enquadramento no 1º semestre, do 2º ao 5º semestre, do 6º ao 11º semestre e concludente (último semestre do curso).

De acordo com as respostas da amostra total dos alunos inquiridos, o percentual de respostas para cada opção foi a seguinte:

1º semestre de curso	– 23,52 %
Do 2º ao 5º semestres de curso	– 33,82 %
Do 6º ao 11º semestre de curso	– 31,59 %
Alunos concludentes em 2013/2	– 11,07 %

A indicação colhida através da resposta a esta questão, é de que houve uma distribuição bastante equilibrada dos alunos das diversas fases de seus cursos, o que contribui para que as considerações sofram menos influencias relativas ao pouco ou muito conhecimento sobre a IES onde atuam e os docentes avaliados, tornando no conjunto a amostra limpa com relação a influências de cunho mais personalístico em seus resultados.

3.5.5.4 – Atividade Remunerada

Esta questão (B4) teve como objetivo a identificação de quantos alunos inquiridos já exerciam atividade profissional e de que tipo seria. Foram oferecidas as opções: Sim, Não, Estágio Curricular e Estágio Remunerado.

As respostas apresentaram um resultado, que conforme se verifica na Tabela 3-26 indicam que a maioria dos alunos inquiridos declarou não exercer atividade profissional, destacando-se entre os alunos da IES pública, onde 81% dos alunos afirmam não exercerem atividade profissional, onde em contraste com esta realidade, mais da metade dos alunos das IES públicas declararam já exercerem atividade profissional, confirmando novamente com este dado o enunciado do perfil dos alunos do ensino superior privado brasileiro.

Tabela 3-26 – Questão B4 –Respostas por dependência administrativa

Atividade Profissional	Universo (A+B)	IES Públicas (A)	IES Privadas (B)
Sim	24,98	15,29	36,07
Não	69,02	81,00	55,07
Estágio Curricular	1,46	0,29	2,83
Estágio Remunerado	4,53	3,29	5,82

Outro dado interessante relativo a estas respostas é o baixo percentual de alunos que realizam estágios, mesmo considerando que mais de 11% deles são concludentes e mais da metade dos inquiridos já se encontram na terça parte final de seus respectivos cursos de graduação, o que leva esta realidade a um choque com a própria legislação educacional, que para a maioria dos cursos, determina a realização de estágios curriculares e cobra a realização de atividades complementares para caracterizar a integralização curricular dos cursos.

3.5.5.5 – Autoconceito dos estudantes

Esta questão (B5) teve como objetivo prover a possibilidade dos alunos inquiridos de se auto avaliarem quanto a seu desempenho acadêmico, enquanto alunos de graduação.

Foram oferecidas as opções: Excelente, Bom, Médio, Razoável e Ruim.

De acordo com as respostas da amostra total dos alunos inquiridos, o percentual de respostas para cada opção foi a seguinte:

Excelente	– 41,35 %
Bom	– 32,36 %
Médio	– 22,44 %
Razoável	– 3,15 %
Ruim	– 0,69 %

Esta questão da uma indicação clara de que os alunos envolvidos no estudo em sua grande maioria consideram-se bons alunos (mais de 73% julgam-se excelentes e bons) e apenas cerca de ¼ dos alunos consideram-se de médio a ruim.

3.5.5.6 – Motivo de Escolha do Curso de Graduação

Esta questão (B6) teve como objetivo promover a identificação dos motivos que levaram os alunos inquiridos no estudo, a optar pelo curso que está realizando.

As opções apresentadas foram: por Vocação, por Necessidade e por outra razão.

De acordo com as respostas da amostra total dos alunos inquiridos, o percentual de respostas para cada opção foi:

Por vocação	– 57,19 %
Por Necessidade	– 34,00 %
Por outro motivo	– 8,71 %

As respostas a este questionamento indicam que a maioria dos alunos inquiridos afirma que escolheram suas profissões por vocação, uma menor parte por necessidade e a minoria por outra razão. Vale destacar que a tendência se repetiu em todas as áreas do conhecimento.

3.5.5.7 – Expectativa quanto à profissão

Esta questão (B7) teve como objetivo a identificação da percepção dos alunos quanto ao potencial que as carreiras para as quais estão se formando tem de assegurar seu futuro.

As opções apresentadas foram: Sim, Talvez e Não.

De acordo com as respostas da amostra total dos alunos inquiridos, o percentual de respostas para cada opção foi:

Sim	– 57,19 %
Talvez	– 34,00 %
Não	– 8,71 %

As respostas a este questionamento indicam que a maioria dos alunos inquiridos afirma que tem uma expectativa positiva com relação ao futuro que suas respectivas profissões lhes podem proporcionar. Vale destacar que a tendência se repetiu em todas as áreas do conhecimento.

3.6 – A PERGUNTA DE PARTIDA

Este tópico busca analisar os dados apresentados neste capítulo, com vistas a responder a pergunta de partida que norteou o desenvolvimento desta investigação.

Para tal serão apresentadas em seguida as conclusões que foram extraídas dos resultados dos dois instrumentos que compuseram o estudo empírico, que foram ordenados para atender separadamente ao enunciado dos quatro objetivos de investigação que conjuntamente buscaram identificar as informações necessárias a responder a dita pergunta de partida.

3.6.1 – Agrupamento dos Docentes em Perfis Distintos

As opções metodológicas adotadas na fase de caracterização do perfil dos docentes envolvidos no estudo empírico forneceram subsídios suficientes para afirmarmos que foi possível identificar agrupamentos de docentes com características semelhantes dentre os docentes estudados, o que nos permitiu agrupá-los em vários grupos, por nós aqui designados como perfis.

Há de se destacar, no entanto, que segundo a metodologia adotada, o docente foi classificado com base nas características (profissionais e formativas) que se sobressaíram perante a avaliação do IAC, sendo neste sentido pressuposto que cada um dos 392 docentes detém características que vão muito além da simples separação realizada por este estudo, características estas tão variadas entre si, que caso fossemos classificar de forma estrita cada um dos agrupamentos de características possíveis, teríamos certamente uma quantidade muito superior no número de perfis identificados no estudo, de modo que se optou por classifica-los em apenas cinco intervalos, de modo a atender aos propósitos desta investigação.

Vale destacar também que tendo o estudo nesta fase, como base, a realização de uma análise documental dos currículos dos docentes, que são oficialmente aceitos como padrão no ambiente acadêmico brasileiro (Plataforma Lattes), currículos estes que até

certo ponto, permitiram um grau aceitável de confiabilidade com relação à maioria dos dados analisados, esta análise nos forneceu subsídios válidos a utilização do IAC, que como ferramenta de quantificação destes mesmos dados, foram tratados de forma a mensurar equanimemente todos os docentes, nos fornecendo o máximo possível de isenção no processo avaliativo, que nos levou aos resultados ora apresentados.

Esta análise contemplou nada menos do que 14 indicadores principais e vários outros secundários e acessórios da atividade, formação e atuação profissional dos docentes, todos agrupados e medidos igualmente para todos no IAC, formaram a base de dados quantitativos de onde resultou por fim a caracterização. A utilização de intervalos pré-definidos em uma escala numérica e percentual, concebida de forma a ser calculada automaticamente a classificação de cada docente nos perfis, possibilitou uma caracterização com uma base segura quanto a qualquer influência de ordem pessoal por parte do pesquisador nos resultados, o que, aliás, foi uma preocupação presente desde a concepção dos instrumentos até o final de sua aplicação.

Assim sendo, fica respondida de forma positiva esta parte da pergunta de partida, pois nos foi possível classificar em cinco perfis, com base em dados confiáveis e critérios equânimes todos os docentes da amostra estudada.

3.6.2 – Entendimento dos alunos quanto à atuação dos diferentes perfis de docentes

No que diz respeito ao entendimento dos alunos com relação à contribuição maior ou menor de cada perfil de docente considerado no estudo, assim como as possíveis variações verificadas nas opiniões dos alunos quando divididos por dependência administrativa de suas IES, perfil dos docentes que avaliaram e áreas do conhecimento, nos remetem a consideração das principais conclusões obtidas através da aplicação dos instrumentos utilizados e os dados que deles resultaram, de modo a responder pragmaticamente a questão de partida.

Deste modo analisaremos a partir da apresentação das conclusões obtidas com base na análise dos resultados do questionário estruturado usado nesta investigação, relativas a opinião dos alunos sobre os diversos aspectos abordados, para chegarmos finalmente a resposta desta segunda parte da questão de partida.

- a) **Constatação 1** - Os alunos demarcaram em sua maioria que, *consideram importantes todos os tipos de conhecimento* que lhe foram apresentados como

opção no questionário (teórico, prático e conjugado), porém há uma preferência demarcada pelas opiniões pelo conhecimento prático que seus docentes podem lhes oferecer, em uma ordem que lhe atribuiu um valor de 12% maior do que o segundo tipo de saber docente posicionado em segundo lugar (teórico) (ver Gráficos 3-01, 3-02, 3-03, 3-04, 3-05 e 3-06);

- b) **Constatação 2** - Ao se observar separadamente a avaliação realizada pelos alunos aos seus docentes de perfis acadêmico (AC), profissional (PR) e equilibrado (EQ), quanto à contribuição que seus **conhecimentos práticos** detêm para sua formação profissional, houve uma concordância absoluta quanto à importância deste tipo de saber docente, com *uma valoração maior dada aos docentes do perfil profissional*, 8,46% maior do que a dada ao segundo perfil mais relevante (acadêmico) (ver Gráficos 3-01, 3-02, 3-03, 3-04, 3-05 e 3-06);
- c) **Conclusão 3** - No que diz respeito ainda ao cruzamento das opiniões por perfil dos docentes avaliados (AC, PR e EQ), com o **conhecimento teórico** que podem oferecer na formação de seus alunos, foi verificada uma tendência muito expressiva dos alunos de valorizar mais os professores do perfil profissional, com uma concordância geral na ordem dos 92%, maior 23,07% da valoração dada aos docentes do perfil equilibrado e 57,88% dos valores dados a este saber aos docentes do perfil acadêmico, que tiveram uma concordância neste tópico, restrita a apenas 34,82%, o que *denota uma preferência clara pelo conhecimento teórico que é apresentado por docentes do perfil profissional* (ver Gráficos 3-07 e 3-08);
- d) **Constatação 4** - Quanto ao saber docente que **conjuga equilibradamente as vertentes teóricas e práticas** dos docentes, a avaliação dos alunos, denotou mais uma vez que os docentes do perfil profissional foram mais bem avaliados do que os outros dois perfis, pois os docentes de perfil profissional, receberam 94% de valoração com relação a este tipo de saber (conjugado), diante dos 67% dos docentes de perfil equilibrado e 30,82% dos docentes de perfil acadêmico (ver Gráficos 3-07 e 3-08);
- e) **Constatação 5** - Quando consideradas as valorações dos saberes docentes apresentados como opção neste estudo, para os alunos das diferentes áreas do conhecimento envolvidas, houve uma concordância concentrada em todas elas, com relação à valoração dos três tipos de saber docente apresentados (Ver Gráficos 3-02, 3-04, 3-06);

- f) **Conclusão 6** - Quando a amostra é considerada em sua totalidade, bem como quando são agrupadas as opiniões dos alunos envolvidos no estudo empírico por dependência administrativa das IES onde estudam, por perfil do docente e por área do conhecimento, ficou claro que os docentes que foram caracterizados neste estudo como *Profissionais-Professores* são considerados mais capacitados para prestar formação profissional a seus alunos (ver Gráficos do capítulo 3);
- g) **Conclusão 7** - Dentre as áreas do conhecimento, a valorização do docente enquadrados neste estudo como *Professional-Professor* é maior respectivamente dentre os alunos das ciências da saúde, sociais aplicadas e exatas (Ver Gráficos 3-02, 3-04, 3-06);
- h) **Conclusão 8** - Os alunos da área das ciências sociais, são os que menos valorizam as características formativas que podem ser providas pelos *Profissionais-Professores* (Ver Gráficos 3-02, 3-04, 3-06).
- i) **Conclusão 9** – Os alunos expressaram através de suas opiniões uma concordância absoluta, relativas à questão Q19, que apresenta uma afirmação que valoriza mais a formação profissional em detrimento de uma formação focada em conhecimentos humanísticos e a uma formação cidadã (Ver Gráfico 3-12).

Diante das conclusões apresentadas, formuladas com base nas opiniões dos alunos, é possível afirmar que o perfil do docente que lhe provê formação profissional é importante para os alunos, que segundo a amostra estudada, valorizam mais os conhecimentos de cunho prático, ministrados por docentes com perfil profissional, que desempenham, portanto no mercado de trabalho, as suas profissões originais de formação, de modo que podem com isto repassar a seus alunos mais do que a simples teoria, uma vez que nos resultados apurados, a maioria absoluta dos alunos valorizou mais os conhecimentos práticos, teóricos e conjugados dos docentes deste perfil, indicando por fim que além de existir realmente a possibilidade de classificar os docentes em atividade no ensino superior brasileiro em perfis distintos, estes perfis são efetivamente percebidos por seus respectivos discentes, conforme apurado neste estudo empírico.

CAPÍTULO IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

“In medio stat virtus”
Aristóteles

4.1 – INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta as considerações finais relativas a esta investigação. Inicialmente demarca as limitações do estudo e apresenta as conclusões finais baseadas na compreensão do autor sobre os resultados obtidos na sua realização.

O capítulo encerra-se com a indicação de sugestões para futuras investigações que possam ser atreladas a presente investigação.

4.2 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Na concretização deste estudo, surgiram algumas limitações que nos conduziram à realização de adaptações com o intuito de resguardar na máxima medida que nos foi possível tanto a lisura dos processos por nós definidos, quanto a abrangência da confiabilidade (em termos metodológicos), dos resultados a que nos propusemos alcançar por meio da investigação.

Deste modo, alguns percalços surgiram já na fase de obtenção das autorizações para a realização do estudo, uma vez que a maioria das IES trata as informações de teor semelhante ao que nos propusemos a investigar, como segredos de cunho estratégico, por assinalarem situações que podem de certa forma impactar a imagem destas mesmas IES. Diante disso, a universidade pública que inicialmente tínhamos a intenção de trabalhar (do sistema federal), nos negou o acesso necessário à efetivação do estudo, alegando que seus órgãos superiores haviam estabelecido regras de acesso a investigações científicas em sala de aula, que impediam qualquer intervenção do tipo até por parte dos investigadores de seus próprios programas de pós-graduação, o que nos obrigou a alternar nosso estudo para outra universidade, de outro sistema de ensino (estadual) que, apesar de possuir limitações semelhantes a sua par do sistema federal, nos concedeu em caráter excepcionalíssimo autorização de levar o estudo a cabo.

Infelizmente, apesar de ter sido possível atingir os objetivos a que nos propusemos para este estudo utilizando esta IES, temos a nítida impressão que o resultado teria sido similar em seu contexto principal ao que foi observado, mas teria, por conta da estrutura de carreira vivenciada pelos docentes do sistema federal de ensino, sido muito mais nítida a caracterização principalmente dos docentes do perfil acadêmico, o que delinearia de forma ainda mais clara as diferenças entre as IES públicas e privadas.

O fechamento do curso de pedagogia na IES particular inicialmente contatada para a realização do estudo, devido à baixa procura de alunos por este curso na rede privada, também se constituiu em um problema que impactou em certa medida os resultados, principalmente da fase de caracterização do perfil dos docentes. Com o fechamento deste curso, tornou-se, com efeito, necessário obter autorização para realizar a investigação em um curso de pedagogia em uma IES privada na cidade de Fortaleza, o que praticamente não mais existe e que acabou por nos conduzir ao curso de uma faculdade integrada de pequeno porte, com um colegiado de pedagogia composto por apenas 14 docentes, o que contrastou com a riqueza dos demais colegiados envolvidos no estudo, que em média contavam com muito mais docentes em sua composição.

Apesar desta dificuldade, a mecânica de funcionamento do IAC que contemplava em todos os aspectos avaliados o cálculo de médias e modas (onde se aplicavam), acabou por proporcionar os elementos mínimos necessários às comparações tanto na fase de caracterização, quanto na fase de opinião.

Na fase de caracterização, a análise documental e do lançamento dos seus resultados no IAC, apesar de ter adotado todos os procedimentos metodológicos ao nosso alcance para que fosse levado a cabo com o máximo de acuracidade e equidade, acabou contemplando variações que não nos foi possível contornar, por conta do tempo disponível para a efetivação do estudo.

Apesar de ter demandado meses preciosos de trabalho em um período tão curto de pesquisa, a fase de caracterização atendeu a seus objetivos, porém sempre considerando que teve seus dados oriundos de uma plataforma de currículos que poderia conter tanto problemas com a atualização dos documentos de cada docente, informações em maior ou menor grau de confiabilidade devido a fatores incontrolláveis pra nós enquanto pesquisadores, quanto a vontade dos docentes envolvidos e suas perspectivas de divulgação de sua trajetória profissional e formativa, bem como de suas produções científicas. Em certa medida, estes fatores certamente podem ter alterado em alguns pontos os resultados obtidos, mas o fato de termos colhido os dados todos em uma única época e termos considerado apenas os docentes que estavam alistados naquele período como membros dos colegiados, para os fins deste estudo, minimizaram variações que poderiam ter ocorrido em adicional às já mencionadas, pela entrada e saída de docentes da amostra a ser estudada.

Já no que se refere ao IAC em si, apesar de se ter buscado conforme mencionado à elaboração de um modelo isento de interpretações na sua utilização, o fato de ter sido sujeito a uma análise documental, ensejou a presença de algumas interpretações na quantificação dos dados no IAC, que foram descritas na metodologia do estudo empírico (ver item 2.5.1.3), mas que mesmo assim assinalou o caráter não absoluto dos resultados obtidos por esta e pela razão anteriormente exposta relativa à acuracidade dos dados contidos nos Currículos Lattes dos docentes.

O próprio IAC e em particular a escala sobre a qual foi realizada a classificação do perfil prevalente dos docentes, não possui (até onde nos foi possível observar) similar aplicado em uma análise realizada na área de educação, o que pela inovação que representa para esta área, torna-se também passível de múltiplos questionamentos, principalmente focados no campo conceitual.

Apesar disto, no caso deste estudo, os resultados do IAC não representava o foco principal da investigação, de modo que sua forma, composição, critérios e interpretações, não tiveram nenhuma intenção de contemplar qualquer horizonte de pesquisa que seguisse para além dos objetivos desta investigação, aos quais, com uma margem aceitável de segurança que julgamos adequada para este nível de estudo, atendeu de forma suficiente a tudo o que se propôs.

No que diz respeito ao questionário estruturado, compreendemos como um elemento que pode ter interferido em seus resultados o fato de $\frac{1}{4}$ dos alunos inquiridos serem alunos de primeiro semestre, portanto incapazes de realizarem (em sua maioria) qualquer comparação com relação à IES, à matriz de seus cursos e aos docentes que avaliaram, com outros que já tenham anteriormente conhecido. Como atenuante desta situação existe, porém, o fato de na ocasião em que foram aplicados os questionários já havia passado cerca de $\frac{2}{3}$ do semestre e em geral estes alunos já haviam tido contato com pelo menos mais quatro professores neste mesmo semestre, além daquele ao qual avaliaram o que minimizou a interferência, apesar de ainda assim se fazer presente.

Vale destacar também que este estudo teve como premissa metodológica a realização de um diagnóstico quanto a uma situação real, o que por limitação de tempo nos obrigou a focar todos os esforços com vistas a uma caracterização fidedigna da situação em estudo, não sendo, portanto, realizados (propositadamente) nenhum aprofundamento maior em questões de cunho teórico e conceitual, para além do provimento de informações relevantes ao entendimento do cenário e situações em estudo.

4.3 – PROFESSORES-PROFISSIONAIS VERSUS PROFISSIONAIS-PROFESSORES

Ao concluirmos este estudo, chegamos à confirmação de algumas impressões relativas à situação que envolve as opções políticas, a configuração operacional e o padrão formativo atualmente vigente no Brasil, percepções estas que se alinham perfeitamente com os resultados oriundos deste trabalho.

Dentre estas confirmações, destacamos uma em particular que, por se coadunar de forma perfeita com os aspectos que foram analisados por esta investigação e por se ter caracterizado através de uma intervenção não programada de um dos 1693 atores envolvidos no estudo, teve para nós um poder de síntese tal, que justificou sua inserção nas considerações finais deste trabalho.

Trata-se do relato de uma conversa que tivemos com alguns alunos, após a aplicação do questionário estruturado em uma turma do curso de administração do 8º semestre, depois de ouvirem (durante o intervalo e após a aplicação do questionário em sua turma) nossa explicação sobre as potenciais diferenças entre os dois principais perfis de docentes na formação de um graduando. Um dos alunos sintetizou, com base em sua própria visão da situação, a necessidade clara de uma conjunção da atuação destes dois perfis de docentes para a boa formação de um aluno de graduação.

Este aluno dizia, com efeito, que imaginava esta problemática com relação a sua formação como o ato de se dirigir um carro e o seu sucesso profissional como sendo a capacidade de bem conduzi-lo pelas estradas. Disse que não adiantaria nada que alguém o ensinasse simplesmente a “manobrar a máquina”, a forma correta de girar ou segurar o volante, como engatar uma marcha ou a forma mais prática e fácil de estacionar em uma garagem, pois, mesmo que ele tivesse o domínio completo e absoluto “até da mecânica do carro” para resolver seus eventuais problemas, ele não teria sucesso ao conduzi-lo se ficasse restrito a isto. Mencionou que precisaria conhecer também “outras coisas que envolvem o dirigir”, como as leis de trânsito, a própria capacidade de ver, interpretar e obedecer a uma placa de trânsito e a forma como deve se relacionar no ambiente de trânsito. Da mesma forma, ainda segundo este aluno, não adiantaria nada se ele soubesse das leis, das regras implícitas e da comunicação visual de trânsito, e até das leis da física que o mantêm ou o fazem sair da pista em uma curva acentuada, se não conseguisse manipular adequadamente a máquina.

Com estes poucos minutos de conversa, este aluno sintetizou o que acabou por se alinhar com o nosso entendimento com relação ao contexto deste trabalho, pois, assim como percebeu o aluno, nem só o conhecimento teórico ou o conhecimento prático sobre uma determinada área do conhecimento seriam de forma isolada suficiente para o estabelecimento de um profissional no mercado de trabalho, sendo no mundo globalizado necessários conhecimentos que vão muito além da discussão ou do próprio entendimento e do exercício das práticas profissionais de todas as áreas.

A sociedade atual exige que os profissionais desenvolvam um conjunto de habilidades e competências que transcendem o enfoque simplesmente técnico e prático ligados ao exercício das profissões. O mercado lhes demanda, além disto, aspectos comportamentais e características laborais que exigem que o profissional seja ao mesmo tempo técnico, teórico e capaz, de modo a gerar com o agrupamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes os resultados que em alguma medida lhes serão requeridos por seu empregador e/ou pela própria sociedade.

Infelizmente, tanto por conta deste estudo, quanto pela vivência que já tivemos no ensino superior brasileiro como aluno, professor, gestor e dirigente de IES, nos chega a clara percepção de que a academia no Brasil não tem demonstrado preocupação quanto à qualidade desta formação que oferece a seus alunos. A predominância da simples reprodução de teorias se faz presente nas afirmações dos alunos envolvidos neste estudo, que apesar de terem ideia do que o mercado lhes demanda em termos de habilidades e competências profissionais, já parecem partir do pressuposto de que a graduação não os atenderá neste sentido, não sendo mais suficiente para o seu estabelecimento na profissão. Ficou aparente nos resultados colhidos em nosso estudo empírico a percepção de que na grande maioria das áreas, a verdadeira formação demanda, após a graduação, a realização de cursos de pós-graduação (em geral especializações) que, como mencionamos anteriormente, complementa a falta de prática e o excesso de teorias, gravemente presentes, na maioria dos cursos e IES brasileiras, dando realmente margem à efetivação do fenômeno da espiral inflacionária credencialista no sistema brasileiro.

A verdadeira ojeriza demonstrada pelos alunos inquiridos neste estudo, com relação aos exames de certificação realizados por órgãos de classe, com potencial de abrir-lhes ou fechar-lhes o acesso à plenitude do exercício de suas profissões, é, a nosso ver, um indicativo desta discrepância entre o modelo formativo oferecido na academia e as demandas formativas requeridas dos alunos no mercado de trabalho, pois é caso

concreto no Brasil, a diferença entre o conhecimento requerido, por exemplo, pela OAB dos bacharéis em direito, com o conhecimento que estes recebem na academia, prova disso está nos índices de aprovação no exame de ordem.

Imaginemos se a legislação determinasse um exame semelhante para todas as profissões e a partir daí podemos perceber as razões da aversão dos alunos a este tipo de acreditação, pois efetivamente eles saem graduados de seus cursos (na maioria, segundo assinala o estudo empírico) sem o conhecimento necessário a se quer iniciar suas carreiras sabendo o que fazer enquanto profissionais.

É óbvio que a política educacional é um fator importante para o estabelecimento desta realidade. Porém, a composição dos quadros docentes que atuam nas instituições tem também uma direta correlação com o estabelecimento desta realidade, apesar de não ser o fator exclusivo para a propagação da mesma, pois no caso concreto brasileiro a prevalência do credencialismo ancestral na academia formou uma barreira corporativa que provê acesso as melhores carreiras acadêmicas exclusivamente a acadêmicos profissionais (*Professores-profissionais*), usando critérios igualmente restritos a atividade acadêmica para eleger os escolhidos que seguirão neste ambiente, geralmente restringindo-se exclusivamente a ele e distanciando-se cada vez mais de sua área de formação original (em termos práticos e efetivos), ressaltadas determinadas áreas como a saúde, onde o desenvolvimento da habilidade “manual” ou a prática médica é a essência do processo de formação.

Enquanto isto acontece, os alunos sempre que podem demarcam como aqui o fizeram, a necessidade de “saber fazer” de forma efetiva as atividades próprias de suas profissões e atribuem aos docentes classificados como *Profissionais-Professores* uma avaliação positiva com relação a todos os tipos de conhecimento que estes docentes lhes apresentam, sejam eles práticos ou mesmo teóricos. Neste ponto, interpretamos esta constatação do estudo como evidencia de que o conhecimento, mesmo que seja teórico, quando é repassado por alguém que realmente exerce a profissão para a qual foi formado, agrega a seus conhecimentos uma aura de realidade muito mais palatável a formação do graduando, que visualizará a utilidade prática e efetiva daquele saber que esta adquirindo.

Apesar da grande preferencia evidenciada pelos alunos envolvidos neste estudo e do muito potencial formativo deste tipo de docente, estes se fazem mais presentes hoje no Brasil no sistema privado de ensino superior, o qual tem utilizado estes seus potenciais para ajudar a reter seus alunos que por serem (em sua maioria) já

trabalhadores e mais maduros valorizam ainda mais este tipo de saber. Na elite da academia estes não têm, porém, condições de obter acesso, por conta dos preceitos do estado avaliativo, que valoriza a titulação e a produção acadêmica acima de quase tudo e que termina por cartelizar e restringir o acesso a este viés na docência superior a um grupo restrito que se retroalimenta no seio da academia e dali reproduz o que dela mais brota no Brasil, teoria.

Outro fator que impacta de forma significativa a própria qualidade do ensino superior brasileiro reside na falta de regulamentação para o exercício da atividade docente neste nível, pois não se exige nenhuma habilitação dos docentes com relação às atividades de ensino. Na verdade, conforme sublinhamos anteriormente, na academia brasileira a simples obtenção de um título acadêmico, seja de que área for, já habilita este profissional ao exercício da atividade docentes, mesmo que ele não tenha nenhuma noção além da vivência acadêmica.

A nosso ver, seria um diferencial positivo que todos os docentes em atividade na academia, de qualquer sistema, (exceto os da área de educação, que já dominam estes conhecimentos), deveriam independente de suas titulações, obtivessem pelo menos uma especialização adicional em docência no ensino superior, que os habilitasse quanto a metodologia de ensino, didática e processos de ensino e aprendizagem, contemplando a mesma a realização de estágios de prática docente supervisionada, de modo a minimizar com isto o possível déficit de aprendizagem que sofrerão os primeiros alunos destes docentes, quando não detém esta formação e ingressam de forma direta nas funções docentes, enquanto eles adquirem a vivência em docência para desenvolverem seu pleno potencial.

Alinhar a potencialidade em termos de conhecimentos e vivências providas tanto por *Profissionais-Professores*, quanto pelos *Professores-Profissionais*, parece ser uma meta que na pior das hipóteses, poderá elevar o patamar de conhecimentos uteis recebidos pelos alunos de graduação, pois a conjunção destes saberes produziriam profissionais muito mais bem formados e preparados ao desempenho de suas respectivas funções sociais.

Neste campo, como em quase tudo na vida, chegamos ao final deste estudo com a percepção de que o equilíbrio parece ser a melhor das opções, tanto em matéria de formação profissional, quanto em qualquer campo da atividade humana. Para finalizar este tópico, parodiando o aluno anteriormente mencionado, que bem utilizou uma analogia, faço igualmente uso deste artifício para sedimentar esta compreensão, ao

destacar que não seremos nunca capazes de edificar uma muralha como as que circundam Évora só com pedras ou só com cal e cimento, mas a faremos com muito mais solidez se a fizermos com cimento, pedras, a areia e a técnica de misturar tudo isto para edificar esta muralha de modo que fique o máximo possível completa e, assim sendo, cumpra bem a sua função de defender nossa sociedade. Do mesmo modo, cumpre aos responsáveis pelas políticas e pelo modelo formativo em uso em nossas instituições, propiciarem aos alunos, a bem de sua formação, tudo o que possa contribuir para que tornem, na máxima medida possível, profissionais capazes de bem cumprir suas funções perante a sociedade onde se inserem, mesmo que para isso, algumas tradições, interesses e tendências precisem ser movimentados.

4.4 – SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Uma vez que este estudo foi restrito a apenas oito colegiados de apenas quatro das muitas áreas do conhecimento, a sugestão inicial para futuras investigações neste campo reside na realização de outro estudo similar a este, porém com base em uma abrangência maior em termos de distribuição espacial das IES envolvidas e a inclusão de mais áreas do conhecimento, além de aprofundar a magnitude das amostras, tanto no que concerne a docentes quanto a discentes, a fim de melhor fundamentar os fenômenos que foram verificados na pequena escala aqui trabalhada.

Outra vertente a ser explorada é a correlação entre os perfis dos docentes e as suas respectivas práticas pedagógicas em sala de aula, dimensão que poderia ter sido acrescentada a este estudo como forma de demarcar os métodos utilizados por docentes de diferentes perfis, de modo a identificar tendências que possam ocorrer com base nesta diferenciação dos docentes entre *Professores-Profissionais* e *Profissionais-Professores*.

Referências Bibliográficas

“Tomar ideias de uma pessoa é plágio, tomar de várias, é pesquisa.”
Jô Soares

- Agencia Estado (2013). *Comissão Parlamentar de Inquérito das universidades pede indiciamento de seis pessoas no Rio*. Recuperado em 10 junho 2014 de, www.portal.andes.gov.br/andes/print-ultimas.noticias.andes?id=5992
- Assembleia Legislativa do estado do Rio de Janeiro [ALERJ] (2012). *Relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar denúncias relativas à gestão fraudulenta, enriquecimento ilícito, desvio de recursos públicos, apropriação indébita, lavagem de dinheiro, propaganda enganosa, precarização das relações de trabalho, inclusive assédio moral, extinção arbitrária de conselhos universitários, manipulação e repressão às representações de professores, alunos e outros servidores, criação de monopólios e deterioração da qualidade de ensino nas entidades particulares de ensino superior*. Recuperado em 10 junho 2014, de www.sinpro-rio.org.br/download/arquivos/relatorio-final-aprovado-destaque.pdf
- Almeida, P. (2008). Miséria da Academia: Uma crítica à academia da miséria. *Revista Espaço Acadêmico* (ISSN: 1519-6186). Recuperado em 27 janeiro 2014, de www.espacoacademico.com.br/086/86pra.htm
- Alvará da Rainha de Portugal D. Maria I de 5 janeiro 1745. *Dispõe sobre a proibição do estabelecimento de fabricas e manufaturas no Brasil e da outras providencias*. Códice 439, fls. 27-28. Recuperado em 15 novembro 2013, de www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=978&sid=107
- Amado, R. (2000). *A política externa do Governo João Goulart*. São Paulo: Cultura Editores Associados.
- Aranha, M.(1989). A educação sob a ditadura militar. In *História da Educação*.(1.^a ed.) (pp. 252-259).São Paulo: Moderna.
- Ariza, R. e Toscano, J. (2000). El saber practico de los profesores especialistas:aportaciones desde las didacticas especificas. In M. Morosini, (Org.), *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. (pp. 35-40). Brasília: INEPE/MEC.
- Arruda, J. e Maierovitch, W.(2002). *O uso político das forças armadas: e outras questões militares*. São Paulo: Mauad Editora Ltda.
- Assis, M. (1994). A Educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In Ferretti et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar* (pp. 189-203). Petrópolis: Vozes.
- Augusto, A. (2001). *A grande mentira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Barber, B. (1965). Some problems in the sociology of the professions. In K. Lynch, (Ed.). *The professionalism in America*. (pp. 669-688). Boston: Mifflin Company.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Benbarat, I., Goldstein, D.K. & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Informations Systems*. MIS Quartely.
- Bourdieu, P. (1975). O Diploma e o cargo: Relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In A. Catani, e M. Nogueira, (Orgs.) (1998). *Escritos e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Bueno, E. (2003). *Brasil: uma história*. São Paulo: Ática.
- Brandalise, L. (2005). *Modelos de medição de percepção e comportamento – uma revisão*. Recuperado em 23 mai 2014, de www.igti.ufsc.br/brandalise.pdf
- Brandão, C. (2005). *As cotas na universidade publica brasileira: será esse o caminho?* São Paulo: Autores Associados.
- Braga, R. (2009). *Perfil socioeconômico do aluno do ensino superior brasileiro*. Rio de Janeiro: Hoper Consultoria.
- Carneiro, M. (2012). Do ensino médio ao ensino média. In M. Carneiro, (2012). *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, F. (2011). História da Educação no Brasil: Matizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.11, 153-182.
- Carvalho, L.(1998). *Mulheres que foram à luta armada*. São Paulo: Globo.
- Carvalho, O. (1994). *A nova era e a revolução cultural: Fitjorf Capra e Antonio Gramsci*. (2a ed.). Rio de Janeiro: IAL e Stella Caymmi.
- Carvalho, O. (1998). *O futuro do pensamento brasileiro. Estudo sobre o nosso lugar no mundo*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade Editora.
- Carvalho, O. (1998b). *A longa marcha da vaca para o brejo – e, logo atrás dela, os filhos da PUC (O Imbecil Coletivo II)*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Carvalho, O. (1999). *O Imbecil Coletivo. Atualidades Brasileiras*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade Editora.
- Carvalho, O. (2004). *Educação e Cultura*. Entrevista no programa Tribuna Independente, Rede Vida de Televisão. São Paulo. Recuperado em 5 abril 2013, de www.youtube.com.br/watch?V=5iEFsfRaQX8
- Carvalho, O. (2011). *Maquiavel ou a confusão demoníaca*. São Paulo: Vide Editorial.
- Carvalho, O. (2012). *A Educação Brasileira*. Recuperado em 2 dezembro 2013, de <https://www.youtube.com/watch?v=O3VcNeqOts8>.
- Carvalho, O. (2013). *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*. Rio de Janeiro: Record.

- Carr-Sounders, A & Wilson, P. (1933). *The professions*. London: Oxford University Press.
- Castelo Branco, C. (1975). *Introdução a Revolução de 1964 – A queda de João Goulart. (Tomo 2)*. Rio de Janeiro: Editora Artenova.
- Charles, D. (2003). *Universities and territorial development: reshaping the regional role of UK universities*. Londres: Sage Journals.
- Confederação Nacional das Indústrias (2005). *Agenda mínima para a governabilidade*. Brasília. Recuperado em 25 julho 2013, de www.portaldaindustria.com.br
- Confederação Nacional das Indústrias (2005). *Contribuição da indústria à reforma da educação superior*. (1a ed.). Brasília. Recuperado em 17 julho 2013, de www.portaldaindustria.com.br
- Confederação Nacional das Indústrias (2005a). *Contribuição da indústria à reforma da educação superior*. (2a ed.). Recuperado em 17 julho 2013, de www.portaldaindustria.com.br
- Confederação Nacional das Indústrias (2010). *Retratos da Sociedade Brasileira: Educação*. Brasília. Recuperado em 17 julho 2013, de www.portaldaindustria.com.br
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2013). *Plataforma Lattes*. Brasília. Recuperado em 12 agosto 2013, de <http://lattes.cnpq.br/>
- Confederação Nacional das Indústrias (2013a). *Agenda legislativa da indústria*. Brasília. Recuperado em 15 julho 2013, de www.portaldaindustria.com.br
- Constantino, R. (2012). *Privatize já: pare de acreditar em intrigas eleitorais e entenda como a privatização fará do Brasil um país melhor*. São Paulo: Leya Brasil
- Constantino, R. (2013). *Esquerda Caviar: a hipocrisia dos artistas e intelectuais progressistas no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Record.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Cook e Reichards (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cohen, L., Manion, L e Morrison, K. (2005). *Research Methods in education*. Londres: Routledge.
- Colombo, S. e Rodrigues, G. et al. (2011). *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.
- Corrêa, M. (1964). *1964, Visto e comentado pela casa branca*. Porto Alegre: L&PM Editora Ltda.

- Couto, J. (2011). *A construção do Brasil*. São Paulo: Forense.
- Cunha, L. (2001). *Educação, estado e democracia no Brasil*. (4a ed.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Cunha, L. (2004). Desenvolvimento desigual e concentrado no ensino superior – Estado e mercado. *Educação e Sociedade*. 25, (88), 795-817.
- Cury, J. (1997). Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de Pesquisa*. n.101. São Paulo.
- D'Araújo, M. (Org.), Soares, G. e Castro, C. (1994). *Anos de Chumbo. A memória militar sobre a repressão*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Decreto 14.343 de 7 de setembro de 1920*. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Recuperado em 10 junho 2014, de www.planalto.gov.br
- Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012. Regulamentação da Lei 12.711/2012*. Brasília. Recuperado em 13 novembro de 2013, de www.planalto.gov.br
- Decreto 2.406 de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei 8.948/94* (trata dos Centros de Educação Tecnológica. Brasília. Recuperado em 14 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Decreto 3.860 de 9 de julho de 2001 – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. Brasília. Recuperado em 14 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Decreto 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior*. Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Deming, W. (1990). *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Demo, P. (2005). *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas: Autores associados.
- Duhan, E. (2003). *O ensino superior no Brasil: público e privado*. Artigo não publicado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, disponível no NUPPS (dt0303). Recuperado em 11 novembro de 2013, de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>
- Duke, C. (2005). *The role of higher education institutions in regional development*. apresentado em seminário internacional na Universidade Karlstad, Suécia, out 4-5.
- Emerick, G. (2006). *Aspectos da política de educação superior e formação profissional no Brasil*. Dissertação de Mestrado da Universidade Nacional de Brasília.

- Fatureto, J. (2009). *Década de 80 – uma década perdida*. Recuperado em 12 dezembro 2013, de <http://www.administradores.com.br/artigos/administração-e-negocios/década-de-80-uma-decada-perdida/32633/>
- Ferreira, M. (2002). *Universidade: uma empresa?*. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.fplf.org.br/pedro_varios/Meus%20textos%20.pdf
- Finatti, B. (2007). Perfil, sócio, econômico e cultural dos estudantes da universidade estadual de londrina – UEL – Indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. *Libertas*. 2, (1), 188-206. Juiz de Fora.
- Fogaça, A. (1998). A educação e a reestruturação produtiva. In: A. Fogaça (org.). *Políticas de emprego no Brasil*. (pp. 30-45). Campinas: Instituto de Economia UNICAMP.
- Folha de São Paulo (2013). Cotistas têm desempenho inferior entre universitários. *Jornal Folha de São Paulo (online)*. Recuperado em 28 abril 2013, de www.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotista-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência. (traduzido do original francês Le prossus da la recherche: de la conception à réalisation de 1996).
- Freitas, L. (1995). *Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus.
- Frigoto, G.(1986). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Fucape Business School (2013). *Classificação das IES em nível Brasil*. Recuperado em 12 dezembro 2013, de www.fucape.br
- Gelio, I. (2000). *Trabalho e educação. Formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Giglio, A. e Nogueira, J. (2008). *Contextos brasileiros*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Gil, D. (1993). Psicologia educativa y didáctica de las ciencias: los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*. 62-63, 171-187.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goode, W. (1960). Encroachment, charlatanismo and the emerging profession: psychology, sociology and medicine. *Americam Sociological Review*, 25, 902-914.
- Gomes, G. (2001). *Velhas secas em novos sertões: Continuidade e mudança na economia do semiárido e dos cerrados nordestinos*. Brasília: IPEA.

- Gomes, J. (2001b). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social*. Rio de Janeiro: Renovar.
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*. 7, (2).
- Gouveia, A. (1968). Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 50, (122), 232-244.
- Grignon, C. e Gruell, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Greenwood, E. (1966). The elements of the professionalization. In H. Vollmer e D. Mills (Orgs.). *Professionalization*. New Jersey: Princeton-Hall.
- Guiraldelli Jr, P.(1990). A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e partidos políticos de esquerda na república. *Pró-posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*. 3, 7-36.
- Habermas, J. (1987). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Hill, M e Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- INOVA ENGENHARIA (2006). *Propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil*. Brasília: CNI.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2012). *Censo da educação superior*. Brasília: INEP. Recuperado em 19 dezembro 2013, de www.inep.gov.br
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2011). *Censo da educação superior*. Brasília: INEP. Recuperado em 19 dezembro 2013, de www.inep.gov.br
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2010). *Censo da educação superior*. Brasília: INEP. Recuperado em 19 dezembro 2013, de www.inep.gov.br
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2009). *Censo da educação superior*. Brasília: INEP. Recuperado em 19 dezembro 2013, de www.inep.gov.br
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2008). *Censo da educação superior*. Brasília: INEP. Recuperado em 19 dezembro 2013, de www.inep.gov.br
- Isaia, S. (2000). Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In M. Morosini (Org.), *Professor do ensino superior, identidade, docência e formação*.(pp. 21-32). Brasília: INEPE.

- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Knowles, M. et al. (1984). *Andragogy in action: applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuenzer, A. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, XX. 68, 163-183. Recuperado em 12 março 2013, de <http://www.scielo.br>
- Kuenzer, A. & Machado, R.(1982). A pedagogia tecnicista. In: G. Mello (Org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. (pp.29-52). São Paulo: Loyola.
- Larson, M. (1979). *The rise of professionalism. A sociological analysis*. Londres: University of California Press.
- Lederman, D. (2010). American universities in a global market. *Inside Higher Education*, agosto 2010. Recuperado em 02 fevereiro 2012, de www.insidehighered.com/news/2010/08/31/clotfrelter
- Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Lei de Organização e funcionamento do ensino superior*. Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 9.394 de 12 de outubro de 1996, Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Lei de cotas sociais e raciais nas universidades públicas federais*. Brasília. Recuperado em 13 novembro 2013, de www.planalto.gov.br
- López-Ruiz, O. (2004). *O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. Tese de Doutorado. Departamento de Administração e Economia, Universidade de Campinas. Campinas: UNICAMP.
- Loriggio, A. (1996). Diagnóstico: um modelo e seus fatores críticos de sucesso. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. 1, (2), 1-9.
- Lovelock, C. (2003). *Serviços, marketing e gestão*. São Paulo: Saraiva.
- Macedo, C. et al. (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras*. Brasília: Andifes.
- Macedo, M. (2013). *Cotas raciais nas universidades brasileiras: legalização da discriminação*. Recuperado em 17 outubro 2013, de www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?id=6770

- Matos, B. (2011). *O império dos doutores*. Monografia (Especialização em gestão e docência do ensino superior). Faculdade Atual. Macapá.
- Matos, R. e Baeninger, R. (2001). Migração e urbanização no Brasil: Processos de concentração e desconcentração espacial e o debate recente. *Anais do XXIV General Population conference*. Busan: IUSSP.
- Marschall, T. (1965). *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday.
- Martins, G. (1990). Credencialismo, corporativismo e avaliação da universidade. *Documento de trabalho NUPES 6/90*. Núcleo de Pesquisa sobre ensino superior da universidade de São Paulo.
- Mello, E. (1998). *O negócio do Brasil. Portugueses, os países baixos e o nordeste, 1641-1669*. Rio de Janeiro: Editora Topbooks.
- Mello, J. (1981). *Fontes para a história do Brasil holandês (A economia açucareira)*. v.1. Recife: Parque Histórico Nacional dos Guararapes.
- Mendes, B. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*. 13, 37-45. Recuperado em 10 março 2013, de <http://www.scielo.br>
- Miranda, N. e Tibúrcio, C. (1999). *Dois filhos deste solo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Boitempo.
- Morais, C. et al. (2012). *O estudante do ensino superior: identificando categorias de análise*. Recuperado em 15 junho 2013, de www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/.../1809...1961
- Monteiro, C. (2011). *Indicadores de qualidade do ensino superior relativos ao ENADE 2009*. Recuperado em 12 novembro 2013, de www.cmconsultoria.com.br/central_interna.php?id=293
- Morais, T e Silva, E. (2005). *Operação Araguaia: os arquivos secretos da guerrilha*. São Paulo: Geração Editorial.
- Moreira, C. (1997). *Programas de trainee e processos planejados de mudança cultural: em busca de conexões*. Recuperado em 27 janeiro 2014, de <http://hdl.handle.net/10438/5130>
- Morosini, M. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In M. Morosini M (Org.), *Professor do ensino superior, identidade, docência e formação*(pp. 11-19). Brasília: INEP.
- Mourão Filho, O. (1978). *Memórias: A Verdade de um revolucionário*. Porto Alegre: L&PM Editora Ltda.
- Nóvoa, A. (Org.) (1991). *Profissão Professor*. Portugal: Porto editora.

- Neto, I. (2010). Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008-2022). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 7, (12), 58-79.
- Nunes, E. et al. (2004). A outra reforma universitária: Para a sociedade do conhecimento. In Veloso, J. e Albuquerque, R. (Orgs.). *Novo modelo de educação para o Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Nunes, E. et al. (2001). *Futuros possíveis, passados indesejáveis: Selo de qualidade da OAB, provão e ensino superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2011). *Higher education in regional city development: Lombardy, Italy*. Paris: OCDE.
- O Globo (2012). As consequências da aprovação da lei de cotas raciais no país. *Jornal O Globo*. Recuperado em 10 setembro 2013, de www.jornaldaciencia.org.br/detalhe.php?id=82218
- Oliveira, E. (1976). *As forças armadas: política e ideologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, O. (2002). Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Ensaio*. 10, 161-200.
- Oliveira, P. (1974). *Baldeação ideológica inadvertida e diálogo*. (5ª ed.). São Paulo: Editora Vera Cruz.
- Oliveira, S. et al. (2007). Business demography: o perfil dos estudantes do ensino superior privado no Brasil. *Revista Gestão e Tecnologia*. 7, (2), 1-17.
- Patarra, N. (2003). Tendências e modalidades recentes de migração interna e distribuição populacional no Brasil: Um olhar para o nordeste. *Anais do Seminário quantos somos e quem somos no nordeste*. (pp.50-61). Brasília: IBGE
- Parasuraman, A., Berry, L. e Zeithaml, V. (1991). Understanding customers expectations of services. *Sloan Management Review*. 32, (3), 39-49.
- Pessoa, R. (1997). *Guerrilha do Araguaia: a esquerda em armas*. Goiânia: Editora UFG.
- Phylis, P.(1977). *O papel dos Estados Unidos da América no golpe de estado de 31 de março*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira.
- Pinho Filho, H. (2002). *A universidade privada brasileira merece respeito*. Textos ANUP – Associação Nacional das Universidades Privadas. Recuperado em 10 novembro 2013, de www.anup.com.br
- Portaria Ministerial 18 de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei 12.711/2012 e o Decreto 7.824/2012. Recuperado em 19 novembro 2013, de www.mec.gov.br

- Psacharopoulos, G. (1994). *Returns to investment in education: A global update*, v.1, n. 9 (pp.1325-1343). Great Britain: Elsevier Science Ltd.
- Peng, Y. e Reggia, J. (1990). *Abductive interface models for diagnostic problems-solving*. (1a ed.). New York: Springer Verlag New York Inc.
- Puukka, J. (2007). *The student experience from pre-entry to employment*. Paris: OCDE.
- Puukka, J. (2010). Mobilising universities for Catalonia's development. *OECD Reviews of higher education in regional city development*. Paris: OCDE.
- Rezende, C.(2010). *Suicídio revolucionário*. São Paulo: UNESP.
- Rocha, J. e Andrade, P. (2012). Ensino superior, realidade socioeconômica e cultural dos graduandos: um estudo de caso UFVJM. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*. 10, (1), 255-269.
- Rodriguez, M. (2001). *Gestão do conhecimento: reinventando a empresa para uma sociedade de valores intangíveis*. Rio de Janeiro: IBPI Press.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-183. Recuperado em 05 março 2013, de <http://www.scielo.br>
- Romanelli, O. (2012). *História da Educação no Brasil:1930/1973*.Petrópolis: Vozes.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing word-class universities*. Washington: Word Bank.
- Sampaio, H. (2000). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*. (pp.28-43), Campinas.
- Santos, A. e Cerqueira, E. (2009). *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes*. Recuperado em 30 outubro 2013, de www.inpeau.ufsc.br/coloquio09/
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In C. Ferretti, et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. (pp.151-168). Petrópolis: Vozes.
- Saviani, D. et al. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (2a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Schultz, T. (1973). Investimento em capital humano. In *O Capital Humano*. Cap. 3 (pp.31-52). Rio de janeiro: Zahar.
- Schuwartz, S. (2005). A Commonwealth within itself: The early Brazilian sugar industry, 1550-1670. *Revista das Indias*. LXV, (233), 79-116.

- Schartzman, S. (1982). *Universidades e Instituições científicas do Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq.
- Schwartzman, S. (1991). *A space for science the development of scientific community in Brazil*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schwartzman, S., Bomeny, H. e Costa, V.(2000). *Tempos de Capanema*. (2a ed.). São Paulo, Rio de janeiro: Paz e Terra, Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Setti, R. (2012). O grande erro das cotas nas universidades. *Revista Veja*. Recuperado em 07 setembro 2013, de www.veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica&cia/o-grande-erro-das-cotas-nas-universidades.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e formação universitária. *Educação e Sociedade*. 29, (105), 991-1022.
- Shaw, T. & Allison, J. (1999). The intersection learning region and local and regional economic development: analyzing the role of higher education In *Regional Studies*. v. 33, (pp 896-902). Londres: Taylor & Francie.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research programs in the study of teaching: acontemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on teatching* (3a ed.). (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*. 21, (72), 89-109.
- Silva Filho, H. (1994). O empresário e a educação. In Ferretti, C et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. (pp. 87-92). Petrópolis: Vozes.
- Soares, M. (2002). *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC/UNESCO.
- Solomon, M. (2002). O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo. (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Souza, C. (2006). A relação entre a escala e o custo médio por aluno no ensino superior privado de Belo Horizonte. In *Anais do Congresso Brasileiro de Custos*, n.13. Belo Horizonte.
- Sodré, N. (1994). *Síntese da História da Educação Brasileira*. (17a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Spring, J. (2009). *Globalization of education: na introduction*. New York: Routledge.
- Stake, E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Suárez, M., Magdalena, S. (2010). Conversaciones en la bañera: Para uma crítica del academicismo em las ciências sociales. In A. Laizola e J. Hernández, (Coord.) *Miradas, Encontros y Críticas Antropológicas*.
- Tardiff, M. (2006). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. n. 13. recuperado em 01 março 2013, de <http://www.scielo.br>
- Tartuce, G., Nunes, M. & Almeida, P. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar*. Fundação Carlos Chagas, pp. 1-78. São Paulo. Acedido em 25 de fevereiro de 2013, de <http://www.scielo.br>.
- Teixeira, A. (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editorial Nacional.
- Teixeira, A. (2005). *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Trindade, H. (2000). *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. São Paulo: Estudos avançados.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian.
- UNESCO (2005). *Education trends in perspective: analysis of the world education indicators*. Montreal: Unesco.
- UNESCO (2007). *Global education digest 2007: comparing education statistics across the world*. Recuperado em 15 de janeiro 2014, de www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/EN_web2.pdf
- Ustra, C. (2007). *A verdade sufocada – A história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*. (3a ed.) Brasília: SER.
- Velloso, J e Cardoso, C. (2010). *Evasão na educação superior: Alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília*. Recuperado em 21 novembro 2013, de www.anped11.uerj.br/31/jacquesveloso.pdf
- Viana, M. (1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas conclusões e possibilidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Vianna, W. (2009). *A Realidade do trainee e as expectativas do mercado – Em busca de uma ética nos relacionamentos produtivos*. Recuperado em 27 janeiro 2014, de [ww.w.aedb.br/seget/artigos06/575_artigoSEGET%20pwill%20atual.pdf](http://www.w.aedb.br/seget/artigos06/575_artigoSEGET%20pwill%20atual.pdf)
- Villa, M. (2013). *Década perdida – Dez anos do PT no poder*. São Paulo: Record.
- Warne, M. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*. 73, 67-75. Recuperado em 20 dezembro 2013, de www.fcc.org.br/pesquisa/publicações/cp/arquivos/860.pdf

- Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna.
- Werebe, M. (1994). *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Editora Ática.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. 11, (32).
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: design and Methods* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

APÊNDICES



Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Apresentação

Este questionário destina-se a uma investigação de mestrado sobre o perfil e a atuação dos docentes no ensino superior brasileiro. Com ele, pretende-se compreender a visão tida pelos alunos de cursos de graduação quanto ao perfil de seus cursos e de seus docentes e quanto à influência que estes possam ter na sua formação profissional. A sua colaboração é assim imprescindível para a concretização deste projeto de pesquisa, pelo que, desde já, antecipadamente agradecemos todo o empenho que possa colocar no preenchimento deste questionário.

O questionário é constituído por um total de 26 questões, agrupadas em duas partes:

- **Parte I** (Questões de 1 a 7) - visam o recolhimento de informações destinadas à caracterização do perfil biográfico do aluno questionado;
- **Parte II** (Questões de 8 a 26) - visam o recolhimento de informações que buscam a compreensão das percepções individuais dos questionados quanto à adequação da estrutura curricular de seus cursos às exigências do mercado de trabalho e das profissões para as quais se estão preparando para exercer, bem como suas expectativas face à possível influência que seus atuais professores possam vir a ter no exercício dessas profissões.

Vale ressaltar que as respostas ao questionário são confidenciais e apenas usadas no contexto desta investigação. Serão, desse modo, resguardadas as identidades dos participantes, não se tornando, portanto, necessário assinar, pois os dados coletados serão analisados obedecendo a um procedimento de absoluto sigilo.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Fortaleza, Outubro de 2013.

Benedito de Sousa Matos

PARTE I – PERFIL BIOGRÁFICO

Instruções

Para responder às sete questões que constituem esta parte do questionário, deverá assinalar, com um **X**, em cada uma delas, a opção (apenas uma) que melhor se adéqua à sua situação pessoal.

01	SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
02	IDADE <input type="checkbox"/> 17 a 24 anos <input type="checkbox"/> 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> Mais de 35 anos
03	ANDAMENTO DE SEU CURSO <input type="checkbox"/> 1º sem. <input type="checkbox"/> 2º ao 5º sem. <input type="checkbox"/> 6º ao 11º sem. <input type="checkbox"/> Concludente
04	JÁ EXERCE ATIVIDADE PROFISSIONAL? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Estágio Curricular <input type="checkbox"/> Estágio Remunerado
05	CONSIDERA-SE UM(A) ALUNO(A)... <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Bom(a) <input type="checkbox"/> Médio(a) <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Ruim
06	ESCOLHEU ESTE CURSO POR ... <input type="checkbox"/> Vocação <input type="checkbox"/> Necessidade financeira <input type="checkbox"/> Outra razão
07	CONSIDERA BOAS AS POSSIBILIDADES DE GANHAR A VIDA ATRAVÉS DA PROFISSÃO PARA A QUAL ESTÁ SENDO FORMADO(A)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Talvez <input type="checkbox"/> Não

PARTE II – PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

Instruções

Como foi já explicado na Nota Introdutória, a Parte II do questionário visa a recolha de informação destinada a caracterizar as percepções dos alunos de graduação participantes no estudo relativamente aos cursos que frequentam, aos respectivos professores e à influência que esperam que ambos possam vir a ter na sua futura vida profissional.

Essa recolha de informação terá por base a utilização da **escala de concordância** a seguir representada, a qual considera quatro graus hierarquizados, desde um mínimo ("Discordo Totalmente") até a um máximo de concordância ("Concordo Totalmente"):

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Para cada uma das afirmações que mais em baixo vai encontrar, codificadas de 8 a 26, deverá assim proceder do seguinte modo:

- Leia a afirmação com atenção.
- Tome uma decisão relativamente a um dos quatro graus da escala com o qual mais se poderá identificar, optando por um deles (*e apenas só por um*).
- Assinale com um **X** a sua opção na posição da escala que julgar mais adequada.
- Verifique se assinalou todas as afirmações e se, em cada uma delas, escolheu, de fato, apenas uma opção.

AFIRMAÇÕES

<p>08 As disciplinas que integram a matriz curricular de seu curso são adequadas às exigências da profissão para que o curso visa qualificar.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>09 As disciplinas que compõem o seu curso tratam de questões técnicas e práticas bastante relevantes para o exercício da profissão para que o curso visa qualificar.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>10 Os estágios curriculares e as práticas laboratoriais e profissionais existentes na sua graduação contribuem de forma decisiva para aumentar suas possibilidades de sucesso para a carreira profissional para a qual você se prepara.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>11 Os conhecimentos teóricos que seu curso proporciona poderão ajudá-lo(a) efetivamente no início de sua trajetória profissional.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>12 Os conhecimentos práticos que seu curso proporciona poderão ajudá-lo(a) efetivamente no início de sua trajetória profissional.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>13 O seu curso proporciona um conjunto equilibrado de conhecimentos teóricos e práticos que poderão ajudar efetivamente você no início de sua trajetória profissional.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>14 Apesar de ainda ser estudante, você está completamente ciente das atividades que virá a desempenhar na profissão para a qual está sendo formado(a).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>
<p>15 Seus professores contribuem significativamente com suas próprias experiências profissionais para o entendimento da profissão para a qual você está sendo formado(a).</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo Totalmente </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Discordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo </div> <div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Concordo Totalmente </div> </div>

16	O curso que você está freqüentando proporciona-lhe o conhecimento suficiente das tecnologias, das práticas e das técnicas que hoje são imprescindíveis para o exercício da profissão para a qual você está se preparando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17	A formação que você está recebendo na universidade é suficiente para garantir seu ingresso na carreira profissional para a qual está sendo formado(a) e lhe assegurar sucesso futuro na profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
18	Para conseguir atender às exigências que a profissão que você pretende vir a exercer coloca, é hoje imprescindível tirar um curso de pós-graduação, logo após ter concluído a graduação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
19	Para reforçar a valorização dos profissionais da área para a qual você está sendo formado(a), seria bastante pertinente a existência de um “exame de ordem” semelhante ao da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
20	Caso o exercício de sua futura profissão implicasse, obrigatoriamente, um exame semelhante ao da OAB, seria muito elevada a probabilidade de você vir a ser nele aprovado(a), na primeira ocasião em que se submetesse a este exame.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
21	O(a) professor(a) da disciplina na qual está respondendo a este questionário revela uma sólida base de <u>conhecimento prático</u> capaz de lhe preparar adequadamente ao exercício de sua futura profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
22	O(a) professor(a) da disciplina na qual está respondendo a este questionário revela uma sólida base de <u>conhecimento teórico</u> capaz de lhe preparar adequadamente ao exercício de sua futura profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
23	O(a) professor(a) da disciplina na qual está respondendo a este questionário revela uma <u>equilibrada base de conhecimento teórico e prático</u> , capaz de lhe preparar adequadamente ao exercício de sua futura profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

24	Os docentes que tenham passado toda a sua carreira dando aulas na academia são, muito provavelmente, os que se encontram melhor capacitados para preparar os alunos para o exercício das profissões para as quais estão sendo formados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
25	Os docentes que tenham tido prática profissional relevante antes de se tornarem professores na academia são, muito provavelmente, os que se encontram melhor capacitados para preparar os alunos para o exercício das profissões para as quais estão sendo formados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
26	Em cursos de graduação cuja grande finalidade seja formar para o exercício de uma dada profissão, a ênfase dominante deve ser colocada na capacitação profissional, colocando em segundo plano a dimensão humanística e a formação para a cidadania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Grato pela sua atenção e colaboração!

APÊNDICE 2 – Exemplo de IAC aplicado a um dos docentes do estudo.

UNIVERSIDADE DE EVORA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR (IAC)

INSTITUIÇÃO COLEGIADO DOCENTE

TITULAÇÃO 1-Graduado 2-Especialista 3-Mestre 4-Doutor 5-Livre Docente/Pós-Doutor

ÍNDICE OBTIDO - PERFIL PROFISSIONAL %

ÍNDICE OBTIDO - PERFIL ACADEMICO %

TOTAL DE PONTOS OBTIDOS

ANOS DE ESTUDO FORMATIVO PONTUAÇÃO NA FORMAÇÃO ACADEMICA PONTUAÇÃO NA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PONTUAÇÃO EXPERIÊNCIA NA ATIVIDADE FIM PONTUAÇÃO EXPERIÊNCIA NA ACADEMIA

PERFIL PROFISSIONAL

	FREQ	PESO	SCORE
PÓS-DOUTORADO	1	6	6
DOUTORADO	1	5	5
MESTRADO	1	4	4
ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU	0	3	0
ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU	1	3	3
BACHARELADO	2	2	4
LICENCIATURA	0	2	0
GRAD TECNOLÓGICA	0	1	0
SEQUENCIAL	0	1	0
SOMATÓRIO FORMAÇÃO ACADEMICA			<input type="text" value="22"/>
INDICATIVO DA FORMAÇÃO ACADEMICA			<input type="text" value="110"/>

PERFIL ACADEMICO

	FREQ	PESO	SCORE
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 1 ANO	0	6	0
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 6 MESES	3	5	15
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO < 6 MESES	8	4	32
CURSO DE EXTENSÃO > 100h	0	3	0
CURSO DE EXTENSÃO > 50h	0	2	0
CURSO DE EXTENSÃO < 50h	7	1	7
MESES DE ESTAGIO NA PROFISSÃO	0	1	0
MESES DE MONITORIA ACADEMICA	0	1	0
SOMATÓRIO FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			<input type="text" value="54"/>
INDICATIVO DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			<input type="text" value="270"/>

ANOS DE ESTUDO

	TEMPO
ANOS NO DOUTORADO	8
ANOS NO MESTRADO	2
ANOS NA ESPECIALIZAÇÃO	1
ANOS NA GRADUAÇÃO	12
ANOS NO NIVEL MÉDIO	3
ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	8
TOTAL DE ANOS DE ESTUDO	<input type="text" value="33"/>

TEMPO NA ÁREA ACADEMICA

	TEMPO
DOCENCIA EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	41
DOCENCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO	2
DOCENCIA NO ENSINO MÉDIO	
DOCENCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
DOCENCIA NO ENSINO INFANTIL	
FACILITADOR	
REITOR DE IES	
VICE-REITOR DE IES	
DIRETOR DE CENTRO	
DIRETOR DE DEPARTAMENTO	
COORDENADOR DE CURSO	24
COORDENADOR DE UNIDADE	
COORDENADOR DE PROJETO CIENTÍFICO	
SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	
PESQUISADOR	5
BOLISTA	
MONITORIA	
SERVIÇO VOLUNTARIO	
AC	<input type="text" value="72"/>

ATIVIDADES E PRODUZIDAS NA ACADEMIA

	FREQ
LIVRO	18
ORGANIZADOR DE LIVRO	16
CAPÍTULO DE LIVRO	11
ARTIGO EM PERIÓDICO INTERNACIONAL	3
ARTIGO EM PERIÓDICO NACIONAL	1
ARTIGO EM PERIÓDICO REGIONAL	
ARTIGO EM PERIÓDICO LOCAL	19
TRABALHOS EM CONGRESSOS	
RESUMOS EXPANDIDOS EM CONGRESSOS	
RESUMOS EM CONGRESSOS	59
APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS	12
BANCA DE DOUTORADO	13
BANCA DE MESTRADO	46
BANCA DE ESPECIALIZAÇÃO	36
BANCA DE GRADUAÇÃO	20
BANCA DE QUALIFICAÇÃO	22
COMISSÃO JULGADORA	20
AValiação DE IES (INEP)	
COMISSÃO CONCURSOS	12
ORIENTAÇÃO DE DOUTORANDO	6
ORIENTAÇÃO DE MESTRANDO	40
ORIENTAÇÃO DE ESPECIALISTA	33
ORIENTAÇÃO DE GRADUANDO	3
ORIENTAÇÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA	11
ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	23
PARTICIPACAO EM EVENTOS ACADEMICOS	
AC	<input type="text" value="424"/>

PREMIAÇÕES - ACADEMICAS

	FREQ
DIPLOMA DE GRAU HEMÉRITO	
TÍTULO HONÓRIS CAUSA	
PREMIO NIVEL INTERNACIONAL	
PREMIO NIVEL NACIONAL	
PREMIO NIVEL REGIONAL	
PREMIO NIVEL LOCAL	7
MEDALHA	
ORDEM	
MENTÇÃO HONROSA	8
VOTO DE CONGRATULAÇÕES	
VOTO DE ELOGIO	
AC	<input type="text" value="15"/>

PERFIL PROFISSIONAL

	FREQ	PESO	SCORE
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 1 ANO	0	6	0
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO > 6 MESES	3	5	15
PROGRAMA QUALIFICAÇÃO < 6 MESES	8	4	32
CURSO DE EXTENSÃO > 100h	0	3	0
CURSO DE EXTENSÃO > 50h	0	2	0
CURSO DE EXTENSÃO < 50h	7	1	7
MESES DE ESTAGIO NA PROFISSÃO	0	1	0
MESES DE MONITORIA ACADEMICA	0	1	0
SOMATÓRIO FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			<input type="text" value="54"/>
INDICATIVO DA FORMAÇÃO COMPLEMENTAR			<input type="text" value="270"/>

ANOS DE ATIVIDADE PROF. FIM

	TEMPO
ANOS NA DOCENCIA	58
ANOS-FUNÇÕES DE DIREÇÃO	41
ANOS-FUNÇÕES DE DIREÇÃO ACADEMICA	0
ANOS-FUNÇÕES GESTÃO	21
ANOS-FUNÇÕES GESTÃO ACADEMICA	24
ANOS DE EXPERIÊNCIA ACUMULADOS	<input type="text" value="144"/>
PR	<input type="text" value="79"/>
AC	<input type="text" value="65"/>

TEMPO NA PROFISSÃO ORIGINAL

	TEMPO
FUNÇÃO DE ALTA DIREÇÃO	
FUNÇÃO DE MÍDIA DIREÇÃO	
FUNÇÃO DE BAIXA DIREÇÃO	21
FUNÇÃO DE ALTA GERENCIA	
FUNÇÃO DE MÍDIA GERENCIA	
FUNÇÃO DE BAIXA GERENCIA	
FUNÇÃO DE COORDENAÇÃO	
FUNÇÃO DE SUPERVISÃO	
FUNÇÃO DE AUXILIAR	58
EXERCENDO ATIVIDADE FIM	
FUNÇÃO DE DESENVOLVIMENTO	
FUNÇÃO EM NEGOCIO PROPRIO	
TUTOR DE TRAINEES E COACHING	
ORIENTAÇÃO DE TRAINEES	3
ASSESSOR	
PR	<input type="text" value="82"/>

ATIVIDADES E PRODUZIDAS NA PROFISSÃO ORIGINAL

	FREQ
LIVRO	25
ORGANIZAÇÃO DE LIVRO	11
CAPÍTULO DE LIVRO	55
ARTIGO EM PERIÓDICO INTERNACIONAL	12
ARTIGO EM PERIÓDICO NACIONAL	28
ARTIGO EM PERIÓDICO REGIONAL	
ARTIGO EM PERIÓDICO LOCAL	97
TUTORAMENTO DE DIRETORES	
TRABALHO TECNICO	377
APRESENTAÇÃO TRAB. TÉCNICO	176
CORPO EDITORIAL	101
REVISOR DE PERIÓDICO	14
TRABALHO EM CONGR. PROFISSIONAL	3
RESUMO EXTEND EM CONGR. PROF.	1
RESUMO EM CONGR. PROFISSIONAL	208
PROGRAMA COMPUTADOR	1
ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	27
PARTICIPACAO EVENTO PROFISSIONAL	83
PR	<input type="text" value="1219"/>

PREMIAÇÕES - PROFISSIONAIS

	FREQ
DIPLOMA DE GRAU HEMÉRITO	
TÍTULO HONÓRIS CAUSA	
PREMIO NIVEL INTERNACIONAL	
PREMIO NIVEL NACIONAL	1
PREMIO NIVEL REGIONAL	
PREMIO NIVEL LOCAL	12
MEDALHA	
ORDEM	
MENTÇÃO HONROSA	
VOTO DE CONGRATULAÇÕES	
VOTO DE ELOGIO	
PR	<input type="text" value="13"/>

INTERVALOS DO PERFIL

EQ = Equilibrado - até 60% (em ambos os Perfis)
A1 = Semi-Ácad./P1 = Semi-Prof. - Entre 60% e 80% (no perfil corresp.)
A2 = Acadêmico/P2 = Profissional - Acima de 80% (no perfil corresp.)

PERFIL PREVALENTE SEMI-PROFISSIONAL

Vínculo C.H. Nível

APÊNDICE 3 – Exemplo de Planilha de tabulação dos resultados do Questionário.

UNIVERSIDADE DE EVORA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Total Inq.	1301																									
GERAL	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19
1	552	718	306	325	9	744	941	16	21	11	1	1	2	5	3	1	400	96	643	109	82	53	73	133	117	188
2	749	545	440	898	41	429	340	143	184	91	78	14	50	31	131	46	607	211	462	403	198	389	389	759	283	286
3		38	411	19	292	128	20	481	542	462	440	250	528	441	571	761	224	686	138	485	638	554	506	279	599	720
4			144	59	421			661	554	737	782	1036	721	824	596	493	70	308	58	304	383	305	333	130	302	107
5					538																					
%	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19
1	42,43	55,19	23,52	24,98	0,69	57,19	72,33	1,23	1,61	0,85	0,08	0,08	0,15	0,38	0,23	0,08	30,75	7,38	49,42	8,38	6,30	4,07	5,61	10,22	8,99	14,45
2	57,57	41,89	33,82	69,02	3,15	32,97	26,13	10,99	14,14	6,99	6,00	1,08	3,84	2,38	10,07	3,54	46,66	16,22	35,51	30,98	15,22	29,90	29,90	58,34	21,75	21,98
3		2,92	31,59	1,46	22,44	9,84	1,54	36,97	41,66	35,51	33,82	19,22	40,58	33,90	43,89	58,49	17,22	52,73	10,61	37,28	49,04	42,58	38,89	21,45	46,04	55,34
4			11,07	4,53	32,36			50,81	42,58	56,65	60,11	79,63	55,42	63,34	45,81	37,89	5,38	23,67	4,46	23,37	29,44	23,44	25,60	9,99	23,21	8,22
5					41,35																					

APÊNDICE 4 – Formulário para coleta de considerações dos juízes no processo de validação do Questionário estruturado.

GUIA PARA VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma dissertação de mestrado sob o tema “Professor profissional versus profissional Professores: um diagnóstico avaliativo do perfil, habilitação e atuação de docentes no ensino superior brasileiro”, foi elaborado o questionário que lhe foi apresentado em anexo, o qual deverá ser aplicado a uma amostra formada por alunos de docentes identificados e classificados em diferentes perfis como parte deste estudo e objetiva identificar a opinião destes alunos quanto a atuação destes seus docentes, levando em conta nesta obtenção de opiniões o perfil dos docentes e os saberes que cada um destes perfis pode contribuir para a formação profissional destes graduandos.

Com vistas a aperfeiçoar e adequar este instrumento à amostra e ao estado da arte no que concerne a metodologia atinente em uso atualmente, solicito a sua valorosa colaboração através da apreciação crítica e especializada sobre a temática e sobre o instrumento.

Antecipadamente Agradeço,

Benedito de Sousa Matos

APRECIACÃO

1. Compreensibilidade Geral do Questionário.

2. Clareza e Percepção dos itens avaliados.

3. Dimensão do Questionário.

4. Apresentação Gráfica

5. Sugestões e Considerações relevantes.

Grato pela Colaboração.

APÊNDICE 5 – Formulário para coleta de considerações dos juízes no processo de na validação do IAC.

GUIA PARA VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO CURRICULAR PELO PAINEL DE ESPECIALISTAS

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma dissertação de mestrado sob o tema “Professor profissional versus profissional Professores: um diagnóstico avaliativo do perfil, habilitação e atuação de docentes no ensino superior brasileiro”, foi elaborado um instrumento de quantificação para uma análise documental inserida no estudo, que contemplará os currículos Lattes dos docentes de colegiados selecionados para a pesquisa, este instrumento foi concebido com o objetivo de mensurar as atividades e a formação dos docentes envolvidos no estudo, a fim de classifica-los em um perfil, conforme lhe foi apresentado pessoalmente.

Com vistas a aperfeiçoar e adequar este instrumento à amostra e ao estado da arte no que concerne a metodologia atinente ao instrumento que está em uso atualmente, solicito a sua valorosa colaboração através da apreciação crítica e especializada sobre a temática e sobre o instrumento.

Antecipadamente Agradeço,

Benedito de Sousa Matos

APRECIÇÃO

1. Compreensibilidade Geral do Questionário.

2. Clareza e Percepção dos itens avaliados.

3. Dimensão do Questionário.

4. Apresentação Gráfica

5. Sugestões e Considerações relevantes.

Grato pela Colaboração.

Apêndice 6 – Clusters do IAC Consolidados

		UNIVERSO	IES		SOCIAIS APLICADAS		EXATAS		SAÚDE		HUMANAS	
INDICADORES		A+B	A	B	A-S A	B-S A	A-EX	B-EX	A-SU	B-SU	A-HU	B-HU
MÉDIAS	TOTAL DE PONTOS	235,1	293,8	176,4	199	213	256	130	436	213	284	150
	PONTOS ACADÊMICOS	116,8	153,6	79,9	118,7	102	135,4	72,9	187,5	59,5	172,9	85,4
	PONTOS PROFISSIONAIS	118,3	140,2	96,5	79,8	110,6	120,9	57,3	248,7	153,3	111,4	64,6
PONTUAÇÃO	ANOS DE ESTUDO FORMATIVO	20,5	21,6	19,5	20,7	19,7	21,1	17,6	23,8	22,3	20,6	18,4
	FORMAÇÃO ACADÊMICA	39,4	46,0	32,8	35,7	33,1	46,7	26	55,0	40,7	46,5	31,3
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	90,3	97,5	83,1	36,0	108	61,6	71,9	228,9	143,1	63,5	9,3
EXPERIÊNCIA (Em anos)	NA ATIVIDADE FIM	16,2	13,6	18,8	12,8	23,7	9,6	10,0	21,4	19,9	10,6	21,4
	NA ACADEMIA	18,9	23,3	14,6	25,4	17,6	24,7	17,3	23,0	7,6	19,9	16
HABILITAÇÃO (Para a docência)	FORMAL	32,3	30,7	33,8	7,27	19,4	14,81	29	13,1	1,1	87,8	85,7
	PRECÁRIA	20,4	5,3	35,6	5,45	40,3	3,70	55,1	9,8	32,7	2,04	14,3
CLASSIFICAÇÃO NO PERFIL (Em Percentual)**	A2 - ACADÊMICO	12,8	15,8	9,7	27,27	11,3	18,52	20,3	3,3	0,0	14,3	7,1
	A1 - SEMI-ACADÊMICOS	22,0	22,9	21,2	23,64	16,1	22,22	31,9	13,1	1,0	32,7	35,7
	EQ - EQUILIBRADO	32,3	35,8	28,9	38,18	35,5	37,04	26	23,0	11,0	44,9	42,9
	P1 - SEMI-PROFISSIONAL	21,0	19,9	22,0	9,09	29	14,81	19	47,5	26,0	8,2	14,3
	P2 - PROFISSIONAL	6,3	5,6	7,0	1,82	8,1	7,41	2,9	13,1	17,0	0,0	0,0
TITULAÇÃO DOCENTES (Em percentual)	PÓS-DOUTORES	9,4	16,3	2,5	9,09	1,6	22,22	2,9	19,7	5,5	14,3	0,0
	DOUTORES	30,2	38,0	22,4	25,45	9,7	40,74	18,8	41,0	25,5	44,9	35,7
	MESTRES	46,0	32,2	59,7	34,55	72,6	29,63	63,8	27,9	45,5	36,7	57,1
	ESPECIALISTAS	11,9	8,9	14,9	21,82	14,5	0,00	14,5	9,8	23,6	4,1	7,1
	GRADUADOS	2,5	4,5	0,4	9,09	1,6	7,41	0	1,6	0,0	0,0	0,0
VINCULO EMPREGATÍCIO (Em Percentual)	CLT-DE	1,8	0,0	3,7	0,00	4,9	0,00	4,4	0,0	5,5	0,0	0,0
	CLT	12,7	0,0	25,3	0,00	24,6	0,00	27,9	0,0	34,5	0,0	14,3
	CLT-H	36,7	28,6	44,9	29,09	42,6	18,52	38,2	36,1	34,5	30,6	64,3
	Outro	13,5	0,9	26,0	0,00	27,9	0,00	29,4	1,6	25,5	2,0	21,4
	Estatutário	35,3	70,5	0,0	70,91	0	81,48	0	62,3	0,0	67,3	0,0
HIERARQUIA NA FUNÇÃO DOCENTE (Em Percentual)	Titular	12,0	11,0	13,1	5,45	29,5	19,12	19,1	13,1	3,6	6,1	0,0
	Adjunto	29,0	38,7	19,2	49,09	16,4	26,47	26,5	34,4	5,5	44,9	28,6
	Auxiliar	8,6	5,2	12,1	0,00	16,4	19,12	19,1	1,6	12,7	0,0	0,0
	Assistente	33,5	18,2	48,8	16,36	34,4	22,06	22,1	18,0	74,5	16,3	64,3
	Substituto	16,9	26,9	6,8	29,09	3,3	13,24	13,2	32,8	3,6	32,7	7,1
CARGA HORÁRIA (Em Percentual)	Dedicação Exclusiva	20,0	36,4	3,7	23,64	4,9	59,26	4,4	19,7	5,5	42,86	0,0
	> 40 Horas	0,2	0,0	0,4	0,00	1,6	0,00	0,0	0,0	0,0	0,00	0,0
	40 Horas	31,6	35,2	28,0	49,09	21,3	18,52	30,9	26,2	38,2	46,94	21,4
	< 40 Horas	8,2	0,8	15,6	0,00	11,5	0,00	7,4	3,3	43,6	0,00	0,0
	20 Horas	27,7	24,5	30,9	23,64	41,0	22,22	39,7	45,9	7,3	6,12	35,7
	< 20 Horas	12,3	3,2	21,4	3,64	19,7	0,00	17,6	4,9	5,5	4,08	42,9
Número de Docentes		392	192	200,0	55	62	27	69	61	55	49	14

* Dados agrupados dos clusters que representam cada colegiado de docentes, valores médios.

** Representam o Percentual da ocorrência deste fator no resultado médio obtido no cluster correspondente.

Apêndice 7 – Base de Calculo para o professor médio com base no IAC

Colegiados	IPR	IAC	TT	PERF	HAF	HAP	EFO	PAC	PFC	EXF	EXA	TIT	VINC	RT	CH	HIER
AEX	120,9	135,4	256	EQ	Não	Não	21,1	46,7	61,6	9,6	24,7	Dr	Estat	DE	40	Adjunto
AHU	111,4	172,9	284	EQ	Sim	Não	20,6	46,5	63,5	10,6	19,9	Dr	Estat	DE	40	Adjunto
ASU	248,7	187,5	436	P1	Não	Não	23,8	55	228,9	21,4	23	Dr	Estat	DE	40	Adjunto
ASA	79,8	118,7	199	EQ	Não	Não	20,7	35,7	36	12,8	25,4	Me	Estat	DE	40	Adjunto
Slot Publicas	140,2	153,625	293,75	EQ	Não	Não	21,55	45,975	97,5	13,6	23,25	Dr	Estat	DE	40	Adjunto
BEX	57,3	72,9	130	A1	Não	Sim	17,6	26	71,9	10	17,3	Me	CLT-H	Horista	20	Adjunto
BHU	64,6	85,4	150	EQ	Sim	Não	18,4	31,3	9,3	21,4	16	Me	CLT-H	Horista	20	Assistente
BSU	153,3	59,5	213	P1	Não	Sim	22,3	40,7	143,1	19,9	7,6	Me	CLT	Celestista	40	Assistente
BSA	110,6	102	213	EQ	Não	Sim	19,7	33,1	108	23,7	17,6	Me	CLT-H	Horista	20	Assistente
Slot Privadas	96,45	79,95	176,5	EQ	Não	Sim	19,5	32,8	83,1	18,8	14,6	Me	CLT-H	Horista	20	Assistente
Docente Médio	118,33	116,79	235,125	EQ	Não	Não	20,5	39,4	90,3	16,2	18,9	Dr	CLT-H	Horista	40	Assistente

Legenda das Abreviaturas:

IPR – Índice Perfil Profissional
 IAC – Índice Perfil Acadêmico
 TT – Total de Pontos
 PERF – Perfil Prevalente
 HAF – Habilitação formal para docência
 HAP – Habilitação precária para docência
 EFO – Anos de Estudo Formativo
 PAC – Pontuação Formação Acadêmica
 PFC – Pontuação Formação Complementar
 EXF – Experiência Atividade fim
 EXA – Experiência Academia
 TIT – Titulação
 VINC – Tipo de Vínculo
 RT – Regime de Trabalho

ANEXOS

ANEXO 1 – Enlisted Evaluation Report U.S. Army.

See Privacy Act Statement in AR 623-205, APPENDIX E.		ENLISTED EVALUATION REPORT (AR 623-205)		Proponent agency for this form is the US Army Military Personnel Center.	
PART I. ADMINISTRATIVE DATA					
A. LAST NAME – FIRST NAME – MIDDLE INITIAL HANEY, ERIC L.			B. SSN 254-██████	C. RANK (ABBR) MSG	D. DATE OF RANK 830313
E. PRIMARY MOSC 11B5V	F. SECONDARY MOSC 19Z5C	G. UNIT, ORGANIZATION, STATION, ZIP CODE/APO, MACOM 1st Special Forces Operational Detachment-DELTA (Airborne) Fort Bragg, North Carolina 28307-5000 (DA)			
H. CODE/TYPE OF REPORT 3 Change of Rater		I. PERIOD OF REPORT FROM YEAR 85 MONTH 04 THRU YEAR 85 MONTH 11		J. RATED MONTHS 8	K. NONRATED MONTHS NONE
				L. NONRATED CODES NA	
PART II. DUTY DESCRIPTION					
A. PRINCIPAL DUTY TITLE: Senior Instructor/Training			B. DUTY MOSC: 11B5P		
C. DESCRIPTION OF DUTIES: Primarily serves as a Senior Instructor/Trainer in the six month Operator Training Course. The course, conducted semi-annually, is designed to prepare operator designates for service in the unit's operational Sabre Squadrons. Serves as a principle in planning, preparing, conducting, and evaluating numerous special operations training programs. Performs LNO functions with DOD and other government agencies. Provides senior NCO leadership, management, and supervision in conducting special operations training.					
PART III. EVALUATION OF PROFESSIONALISM AND PERFORMANCE					
RATER	INDORSER	A. PROFESSIONAL COMPETENCE	SCORING SCALE	RATER	INDORSER
5	5	1. Demonstrates initiative.	(High)	5	5
5	5	2. Adapts to changes.		5	5
5	5	3. Seeks self-improvement.	5	5	5
5	5	4. Performs under pressure.	4	5	5
5	5	5. Attains results.	3	5	5
5	5	6. Displays sound judgment.	2	5	5
5	5	7. Communicates effectively.	1	5	5
5	5	8. Develops subordinates.	0	35	35
5	5	9. Demonstrates technical skills.	(Low)	SUBTOTALS	
5	5	10. Physical fitness.		(Add the Rater's SUBTOTALS (A&B) and enter sum in the appropriate box in PART VI, SCORE SUMMARY. Do the same for Indorser.)	
50	50	SUBTOTALS			
C. DEMONSTRATED PERFORMANCE OF PRESENT DUTY 8512/PASS 74/165 YES					
1. Rater's Evaluation: During this period, MSG Haney has played a very important role in elevating the proficiency of newly assigned personnel to 1st SFOD-D's Operator Training course as well as the combat readiness of this unit. On a daily basis he proves himself to be highly skilled in all aspects of sensitive, low-visibility operations. He is always ready to deploy independently or as a team member to accomplish any mission, real world or training at a moments notice. His ability to communicate with the highest government officials on matters important to national security places him in high regard by everyone he comes in contact with. MSG Haney also plays a very important role in recruiting new personnel into this unit. His credibility within the elite units such as the rangers has brought many outstanding young NCO's to 1st SFOD-D. He is constantly striving to improve his education during off duty time.					
2. Indorser's Evaluation: MSG Haney is an outstanding NCO and Operator. He was chosen as a senior instructor because of his leadership, ability to communicate, and technical skills as an Operator. He is tough, quiet, and exceptionally talented in all aspects of low-visibility operations. He is extremely competent in all means of low-visibility infiltration. His ability in an austere field environment is without equal. In his present capacity he is frequently chosen to represent this unit to other government agencies, private organizations, and to foreign governments. He is equally comfortable with superiors and subordinates alike. The new Operators readily respond to his positive, firm leadership. He is a strong, dynamic factor in the growth and development of this unit. I want to continue to serve with this fine NCO.					
DA FORM OCT 81 2166-6		REPLACES DA FORM 2166-5A, OCT 79, WHICH IS OBSOLETE.			

ANEXO II – Conteúdo do DVD Anexo

O material abaixo designado encontra-se gravado no DVD que acompanha este relatório, tem como objetivo apresentar as planilhas que foram usadas no estudo em sua totalidade e a ilustração da realidade e as condições do ensino superior brasileiro, através de uma seleção de vídeos sobre o tema extraídos da internet. Os dados e os vídeos serão encontrados no DVD conforme alistado abaixo:

1. Dados do IAC
 - 1.1 – Dados dos Colegiados (Clusters)
 - 1.2 – Colegiados (Clusters) Consolidados
2. Dados do Questionário Estruturado
 - 2.1– Banco de Dados dos Questionários
 - 2.2– Controle de Aplicação nas Turmas
3. Vídeos ilustrativos – Ensino Superior Brasileiro
 - 3.1 - Visões
 - 3.2 – IES Particulares
 - 3.3 – IES Públicas
 - 3.4 - Opiniões