

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TESSITURAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DOCENTES INICIANTES

Gabriela Machado Ribeiro¹

Nadiane Feldkercher²

Helena Beatriz Mascarenhas Souza³

Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet⁴

RESUMO

No atual cenário que se encontra a sociedade, caracterizado por grandes transformações, num processo de globalização não só político-econômico como também cultural, se atribui ao campo educacional um amplo e contraditório leque de demandas a serem atendidas. Considerando que nos últimos anos, ao formular as políticas educativas, os governos anunciaram entre suas metas a expansão do Ensino Superior e que em meio a esse processo de ampliação do acesso a esse, tem emergido o debate acerca necessidade de melhorar a qualidade desse ensino que vem sendo ofertado, nos propomos trazer à discussão aspectos relacionados à qualidade da Educação Superior na perspectiva de docentes que estão ingressando na carreira universitária. Nesta perspectiva, buscamos investigar as compreensões de professores iniciantes sobre a qualidade na Educação Superior. Para tanto, entrevistamos 27 professores iniciantes na Educação Superior com até cinco anos na carreira docente universitária, advindos de diferentes áreas de atuação, de quatro Instituições de Ensino Superior distintas. Indagamos os 27 docentes acerca dos motivos que os levaram a ingressar na docência universitária; das experiências iniciais e desafios da profissão docente, das formas de apoio encontradas na IES, no Departamento ou no Curso; da relação com os estudantes; do lugar de formação do professor universitário; dos saberes específicos para a docência; da relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência, do entendimento acerca da qualidade na Educação

1 Pesquisadora do Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Doutora em Educação, Mestre em Educação e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, Pedagoga, Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria.

2 Docente da Universidade do docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Doutora em Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria.

3 Docente da Universidade Federal do Rio Grande. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

4 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela UNISINOS.

Superior, dentre outros. Nesse texto, entretanto, estamos privilegiando as questões que enfocam a compreensão dos docentes iniciantes concernentes a qualidade da Educação Superior.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Expansão e democratização. Qualidade da Educação Superior.

INTRODUÇÃO

As contradições advindas das diversas concepções de mundo e conflitos de interesses de diferentes grupos sociais se manifestam nos contornos que o sistema educacional assume, sobretudo na Educação Superior. Considerando que nos últimos anos, ao formular as políticas educativas, os governos têm anunciado entre suas metas fundamentais a expansão do Ensino Superior e que em meio a esse processo de ampliação do acesso a esse, tem emergido o debate acerca necessidade de melhorar a qualidade desse ensino que vem sendo ofertado, nos propomos trazer à discussão aspectos relacionados à qualidade da Educação Superior na perspectiva de docentes que estão ingressando na carreira universitária.

Partindo do entendimento de que a melhoria da educação ofertada em qualquer nível de ensino perpassa pela definição de um conjunto de atributos que essa deve garantir para ser considerada uma educação de boa qualidade (RIOS, 2010) buscamos investigar as compreensões de professores iniciantes sobre a qualidade na Educação Superior.

Para tanto, entrevistamos 27 professores iniciantes na Educação Superior com até cinco anos na carreira docente universitária, advindos de diferentes áreas de atuação, de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) distintas (Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA e Universidade Federal do Paraná - UFPR– setor Litoral). Foram entrevistados docentes iniciantes com formação básica nos Cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia.

Indagamos os 27 docentes acerca dos motivos que os levaram a ingressar na docência universitária; das experiências iniciais e

desafios da profissão docente, das formas de apoio encontradas na IES, no Departamento ou no Curso; da relação com os estudantes; do lugar de formação do professor universitário; dos saberes específicos para a docência; da relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência, do entendimento acerca da qualidade na Educação Superior, dentre outros.

Nesse texto, entretanto, estamos privilegiando as questões que enfocam a compreensão dos docentes iniciantes concernentes a qualidade da Educação Superior. As informações das entrevistas foram trabalhadas pelos princípios da análise de conteúdo, que se constitui por "um conjunto de procedimentos de análise de comunicação visando obter, a partir do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens" (BARDIN, 1979, p. 42).

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

As inúmeras transformações ocorridas na Educação Superior advêm do campo econômico, político, cultural e são, em grande parte, consequências da adequação das políticas educacionais às diretrizes neoliberais. Esses aspectos ao incorporarem o âmbito universitário acenam, paulatinamente, para a emergência e remodelagem de novos tipos de Instituições de Educação Superior (IES), e consequentemente para o estabelecimento de novos padrões de qualidade.

Outrora a atribuição de qualidade às universidades dava-se a partir de parâmetros diferentes dos atualmente empregados. Essa esteve sempre atrelada à imagem pública que as instituições foram construindo, "enquanto respondiam às necessidades do Estado (em seus polos públicos e privado) e das elites hegemônicas, na proeminência de seus ex- alunos e na relevância de suas descobertas científicas" (SGUISSARDI, 2009, p. 261).

Cunha, Zanchet e Ribeiro (2013), ao recuperarem parâmetros já utilizados na Educação Superior brasileira, destacam que nas primeiras Instituições desse nível, organizadas em faculdades isoladas, os indicadores de qualidade pautavam-se na "trajetória temporal da instituição, no prestígio que os egressos conquistavam e no impacto do trabalho desses na sociedade".

No estágio seguinte, em que faculdades isoladas se agregam dando origem as primeiras universidades, as autoras revelam que a qualidade era, em grande medida, acenada por critérios meritocráticos. Professores e alunos, advindos majoritariamente de famílias abastadas coadunavam capital cultural e valores que eram naturalizados no âmbito acadêmico. Dessa forma, a universidade era qualificada pela sua capacidade de perpetuar a alta cultura e formar profissionais em carreiras de prestígio.

Esse entendimento se prolonga até a década de 60, período em que adentra fortemente os preceitos norte-americanos na educação brasileira. Com a Reforma da Educação Superior de 1968 passa a vigorar a ênfase na formação de técnicos competentes e produção de conhecimento aplicável ao desenvolvimento, como padrões de qualidade.

Com a abertura política, há uma efervescência dos movimentos sociais, sindicalização dos docentes que acaba refletindo na valorização de técnicos conscientes, na consideração dos impactos sociais da Educação Superior e no estabelecimento de uma qualidade heterorregulada. Assim, a noção de qualidade, mesmo incluindo a questão da pesquisa e dos produtos como importantes, relativizava essa condição com o sentido social do conhecimento, valorizando a intervenção que se poderia fazer na realidade com vistas à equidade social (CUNHA; ZANCHET; RIBEIRO, 2013). Nessa conjuntura, a pesquisa como princípio educativo, o conhecimento culturalmente produzido e em constante movimento, e uma nova configuração paradigmática do ensino compõem uma nova perspectiva de qualidade.

A partir da década de 1990, com o advento de grupos de pesquisa consolidados e com o fortalecimento dos programas de Pós-Graduação há, no cenário educacional brasileiro, a inserção dos indicadores internacionais de qualidade. Essa movimentação no âmbito acadêmico enuncia uma efusiva incorporação e definição da produção científica e exacerbação do prestígio dessa, como referenciais de qualidade.

Atualmente, em decorrência desse decurso, configura-se nacionalmente um amplo debate sobre quais seriam os indicadores de qualidade da Educação Superior. Autores como Sguissardi (2009), Morosini (2001, 2010), Dias Sobrinho (1995, 2003) advertem que esses, majoritariamente, estão atrelados a sistemas estatais de

avaliação e, por conseguinte, associada a competitividade da IES e a empregabilidade dos egressos. Cabe considerar que esses elementos possuem uma estreita relação a medida que a competitividade das IES e viabilização da empregabilidade de seus egressos é determinada, em grande parte pelos seus escores avaliativos.

A compreensão de qualidade vinculada a processos de avaliação é uma prerrogativa propagada pelas orientações para Educação Superior formuladas pela UNESCO e pelas diretrizes do Banco Mundial de 2004⁵. O documento final da Conferência Mundial para a Educação Superior realizada em 1998, pela UNESCO, declara que a Educação Superior de qualidade deve preconizar a avaliação e a regulação, desenvolvendo institucionalmente uma cultura de avaliação, de autonomia, de emancipação, de responsabilidade com a sociedade e prestação de contas para a mesma (UNESCO, 1998).

O preceito de associação entre qualidade-avaliação-regulação tem legitimado e alicerçado os processos de aferição da qualidade vivenciados pela Educação Superior brasileira, a partir dos anos 1990. Nesse período, com a consolidação das políticas neoliberais, Felix (2004, p.38) destaca que se estabelece um paradoxo entre “Estado mínimo e Estado máximo; mínimo na responsabilidade e na promoção de políticas sociais e educacionais e máximo nas políticas de controle, entre as quais se destaca as políticas de avaliação”. A autora evidencia ainda, que na esfera educacional, por conta da potencialização das políticas avaliativas, o foco central do controle passa a ser o âmbito pedagógico, enquanto os mecanismos de gestão e financiamento ficam em segundo plano.

Nessa conjuntura, aportando-se em Afonso (1999), Felix (2004) destaca que, em decorrência da implementação dessas novas políticas, o processo de avaliação da Educação Superior demanda a criação de mecanismos de controle de resultados e indicadores objetivos de mensuração de seu desempenho; disponibilização de um sistema avaliativo concreto, prático e com fidedignidade de resultados dos processos administrativos, obtido através de provas padronizadas; introdução da lógica de gestão empresarial; regulação da Educação Superior e estabelecimento de critérios mínimos de qualidade e eficiência conforme as exigências do mercado.

Segundo a autora, essa postura imprime ao poder público a faceta de Estado Avaliador que passa a alicerçar suas ações nos

5 Para maior aprofundamento do assunto ver em Sguissardi (2009).

conceitos de “qualidade, autonomia e avaliação” (FELIX, 2004, p.38). Esses aspectos dão sustentação aos instrumentos avaliativos instituídos, em especial, nos anos 1990 e que figuram até a atualidade no sistema educacional brasileiro.

Embora se registre propostas avaliativas anteriores⁶, essa década representa um marco na instauração de mecanismos de avaliação no sistema educacional brasileiro. A primeira proposta, instituída em 1993, foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com o intuito de promover um processo de caráter pedagógico que auxiliasse o desenvolvimento da instituição. Esse, segundo Dias Sobrinho (2000), procurava conciliar os interesses do Estado Avaliador com os da autonomia universitária, aproximando-se do entendimento de avaliação que as IES apontavam como adequada e necessária. Esse programa, conforme esclarece Morosini (2010), apesar de ter tido uma curta vigência, imprimiu ao âmbito universitário a cultura da avaliação.

Sucedendo o PAIUB, o governo implementa o Exame Nacional de Cursos (ENC), o Provão, e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Essas ações, como elucida Morosini (2010, p.81), ao constituírem o primeiro Plano Plurianual do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), refletiam a proposição “de mecanismo de aferição da qualidade do ensino na educação superior”. Esse modelo, gestado no governo FHC implicava num sistema de rankingamento estabelecendo uma competitividade interna (luta inter e intradepartamento) e externa (luta entre as universidades), que extrapola o âmbito universitário e se reflete em parcerias com a iniciativa privada e reserva de mercado aos egressos das IES melhor conceituadas (SOUSA JUNIOR, 2000).

A proposta subsequente, em vigor desde 2004, revela a proposição de uma avaliação emancipatória, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). A proposta original, conforme destaca Sguissardi (2009, p.275) se “propõe a retomar aspectos bem-sucedidos do PAIUB como a preocupação com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade”. Tal proposta pretende evitar reproduzir a

6 PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária) e o GERES (Grupo Executivo de Reforma no Ensino Superior) figuram como expoentes dessa iniciativa na década de 1980, entretanto consistiam em iniciativas isoladas, não abarcando a dimensão nacional.

ênfase nos resultados, na produtividade, na eficiência, no controle e desempenho e a na prestação de contas dada pelo ENC/Provão (SGUISSARDI, 2009).

Sguissardi (2009) ao pontuar que a avaliação não se limita a soma de resultados individuais, que implica em considerar as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão); a existência de um projeto institucional e de uma política acadêmica, propõe a ampliação do entendimento da qualidade para além dos escores avaliativos.

Nessa direção, sugere que a compreensão do fenômeno qualidade perpassa pelo entendimento da relação da Educação Superior com o atual contexto de reestruturação produtiva, de reconfiguração do poder político econômico global; pela relação existente entre qualidade e indicadores ou índices (considerando aspectos relacionados à expansão do sistema, a forma de acontecimento dessa, ao financiamento, dimensões da atuação docente) e como se apresentam essas questões nas instâncias legislativas (sistemas avaliativos, lei de Reforma Universitária, etc).

Dias Sobrinho, (2003) pondera que um modelo de avaliação é sempre atrelado a um desenho pretendido de educação e um modelo de educação é consoante a uma visão de sociedade e uma visão de futuro. Assim, corrobora o entendimento de Sguissardi (2009) sinalizando que se a qualidade é o objeto central da avaliação de uma Instituição de Educação Superior, mais especificamente de uma universidade, ela deve ser vista e entendida não só como diagnóstico da gestão do curso/ currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo de ensino aprendizagem, mas fundamentalmente "da qualidade educativa e da relevância social institucional" (DIAS SOBRINHO, 1995, p.61).

A MELHORIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DILEMAS EM TEMPOS DE EXPANSÃO

A melhoria da Educação Superior além de compor as metas governamentais, tem figurado nos discursos dos gestores e dos órgãos responsáveis pela realização dos censos educacionais brasileiros, os quais sinalizam que a qualidade do ensino superior ainda não foi

atingida. Dados do Censo da Educação Superior de 2010 publicados recentemente “confirmam tendências e reforçam preocupações” conforme afirma matéria veiculada na mídia sob o título: Número de universitários aumenta, mas patamar ainda é baixo se comparado ao de outros países, e a qualidade está longe de ser satisfatória⁷.

A matéria informa que o total de estudantes matriculados em algum curso de graduação já soma 6,4 milhões, o que representa uma alta de 110% no período de uma década. No entanto, a taxa de escolarização no ensino superior brasileiro está bem abaixo de alguns países da América Latina, como o Chile e Argentina, complementa a matéria, alertando ainda que “o Brasil precisa seguir no rumo da expansão da Educação Superior e, ao mesmo tempo, melhorar substancialmente sua qualidade, o que representa um desafio formidável”.

O que se observa é que no Brasil a expansão do ensino superior pela via da iniciativa privada alcançou 73% das matrículas. Certamente esse caminho explora demandas reprimidas da população capazes de garantir retorno financeiro aos investidores. Na maioria das vezes essa expansão se dá através de instituições que centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento. Mesmo assim, com custos mais baixos, representam uma ameaça na guerra da competitividade, levando as universidades, que enfrentam a complexidade da pesquisa, a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas, incorporando lógicas de mercado que não faziam parte de sua constituição.

Esse cenário é instigante para analisar o caso dos “jovens” recém-doutores e/ou mestres que acorrem à carreira docente, nesses tempos de expansão, na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização. Realizaram seus cursos de mestrado e doutorado, aprendendo a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo verticalmente, num processo progressivo de especialização. Quando se incorporam à Educação Superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência, para o qual, na maioria das vezes, não estão preparados.

7 Editorial da Folha de São Paulo, quinta-feira, 10 de novembro de 2011.

Todavia, o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 versa literalmente sobre a condição de preparação para o exercício da docência universitária, prescrevendo que, para o exercício do magistério superior, a “preparação” dos professores será desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esses programas privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa que são valorizadas na Educação Superior. Assim, os professores ingressantes cumprem com os requisitos da titulação requerida para o ingresso e apresentam significativa produção científica em sua especialidade, mas apresentam pouca ou nenhuma preparação pedagógica para assumir a sala de aula.

Por sua vez, a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, remetendo as questões pedagógicas a um patamar inferior de pontuação nos processos seletivos. Estes processos, que envolvem concursos públicos, avaliam o domínio do conhecimento específico do candidato para assumir o cargo de docente.

O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão e, na maioria dos casos, estes títulos se constituem em requisito à inscrição.

Essa situação ratifica que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da Educação Superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do quem sabe fazer sabe ensinar, passando para a equação que pressupõe que quem sabe pesquisar sabe ensinar (CUNHA; ZANCHET, RIBEIRO 2013).

Como afirma Barco (1999), se os conhecimentos específicos são considerados como principais,

a demonstração das capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se “dá” uma aula na audiência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, para sua abstração (p. 153)

A autora afirma ainda que o concurso aparece, assim, como “um rito de passagem”, referindo-se à transformação de qualquer profissional em professor a partir desse processo seletivo. Têm-se

hoje um corpo docente ingressante constituído, na sua maioria, de recém-doutores que realizaram uma formação acadêmica com sucesso e imediatamente introduziram-se na carreira docente. Se indagados sobre o motivo desta escolha, mencionam, principalmente, que escolhem a universidade por ser este o lugar de fazer pesquisa. Percebemos que esse perfil de docente também corresponde a uma concepção de qualidade para a Educação Superior, aquela que destaca a investigação e a produção do conhecimento como eixo principal da condição acadêmica.

Embora essa compreensão de qualidade venha sendo preponderante ao se propor a discussão acerca da melhoria da qualidade da Educação Superior a que se considerar, como alerta Rios (2010) que esse é um vocábulo polissêmico que, não raras vezes, é tido como algo essencialmente bom. Alertando para a frequência com que esse sentido é empregado nos documentos referentes à educação em expressões como “educação de qualidade”, a autora pondera que

quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação (p. 69).

Dessa forma, a qualidade - enquanto ideia de algo bom, positivo - é composta por qualidades à medida que é preciso definir que atributos, propriedades, tornam algo bom ou positivo. Assim, para falarmos de uma Educação Superior de qualidade é necessário pontuar que predicados estão sendo considerados preponderantes na definição do que é uma “boa Educação Superior”.

Cunha, Zanchet e Ribeiro (2013) salientam que discutir a qualidade da Educação Superior requer um caráter de multireferencialidade, condição que, inclusive, coaduna com os preceitos sinalizados pela Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998). As autoras destacam que nesses documentos “a qualidade abarca todas as funções da universidade, ou seja, o ensino, os programas acadêmicos, a pesquisa e o fomento da ciência, o ambiente acadêmico e sua relação com a sociedade”.

Nessa direção, a que se pensar em que estruturas, processos e resultados educacionais são vislumbrados pelos órgãos mantenedores e pelos sujeitos sociais envolvidos como referenciais de qualidade problematizando-os e definindo-os coletivamente para que sejam debatidas estratégias para concretização desses.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES INICIANTES

Ao explicitarem sua compreensão acerca da qualidade na Educação Superior, os docentes iniciantes revelaram diferentes entendimentos sobre a questão. Foi possível reunir os atributos apontados pelos respondentes em distintas dimensões, expressas nos seguintes eixos:

- a) qualidade relacionada à inserção do egresso no mercado de trabalho e na sociedade;
- b) qualidade relacionada à formação do aluno;
- c) qualidade relacionada à formação/qualificação dos professores e ao comprometimento com o ensino;
- d) qualidade relacionada à infraestrutura da universidade;
- e) qualidade relacionada à função social da universidade.

Os professores entrevistados associaram fortemente qualidade a características do egresso, de modo que este surge como eixo central da qualidade da Educação Superior. Essas características perpassam desde uma visão bem pontual de *inserção no mercado de trabalho*, de desempenho em testes avaliativos, de autonomia na busca de qualificação, até uma concepção mais abrangente de formação cidadã do egresso.

Alguns entrevistados salientaram a independência do estudante, a iniciativa em buscar novas informações e o domínio de determinados conteúdos como aspectos a serem desenvolvidos por uma Educação Superior de qualidade. Isso é evidenciado na seguinte fala de um dos entrevistados, ao afirmar que *a qualidade do ensino seria a qualidade do produto final, como o estudante sai no final [...] a forma que a gente tem de demonstrar isso é como eles vão nos Enade, ou como eles são aprovados em concursos e coisas assim.*

Revelando outra perspectiva de egresso, um dos respondentes destacou que a Educação Superior de qualidade deve

desenvolver o senso-crítico dos estudantes, compromisso social, ensino voltado para a transformação da realidade. Ensino Superior para além das demandas de mercado. O aluno deve sair apto a produzir conhecimento na área que bem entender, deve-se lhe dar as ferramentas, os meios, e não o conhecimento pronto, estático. Deve estar preparado para mudanças e ter a plena consciência que a sociedade e vida podem ter qualquer forma possível e que nada é normal ou natural, entender-se como sujeitos de um processo histórico.

Apesar de essas falas apresentarem diferenças significativas entre si, elas focalizam a mensuração da qualidade da Educação Superior no indivíduo, no profissional egresso. Essa associação, em especial no primeiro caso, está atrelada, em grande medida, ao princípio da empregabilidade. Morosini (2001), ao tratar da designação da qualidade como sinônimo de empregabilidade, aponta-se em Minarelli (1995) para explicar que essa denominação consiste na "condição de ser empregável, de conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos pela educação e treinamento sintonizados com as necessidades do mercado" (p. 92). Esclarece que esse entendimento remete ao isomorfismo, à medida que aponta concepções e padrões de qualidade a serem seguidos, visando atender às demandas mercadológicas.

É pertinente considerar que, apesar de também focalizar o *perfil do egresso* como um dos atributos da qualidade da Educação Superior, ficou explícita a preocupação com uma formação que transcenda a colocação no mercado de trabalho. Houve professores que vislumbraram a formação cidadã do profissional como um elemento essencial, ao salientar a criticidade, o compromisso social e a compreensão do sujeito como ser histórico como aspectos importantes.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados diz respeito aos recursos humanos. Um número significativo de entrevistados remeteu a qualidade ao *corpo docente* das Instituições de Educação Superior e ao seu *comprometimento com as atividades de ensino*. Por exemplo, um dos entrevistados explicou que

a qualidade da Educação Superior passa pela qualificação e formação dos docentes, a construção de

boas relações no ambiente de ensino, comprometimento e dedicação dos docentes para com alunos e Instituição, vocação, flexibilidade, além, é claro, de infraestrutura mínima, o que não significa a obrigatoriedade de altos investimentos em tecnologia. No meu ponto de vista, os atributos dos docentes são capazes de minimizar a falta de suporte estrutural, se for o caso.

Nesse entendimento, embora haja um deslocamento da centralidade do aluno para o docente, revelou-se uma compreensão de qualidade ainda atribuída ao indivíduo, nesse caso ao professor. Apesar de reconhecermos o papel que os docentes exercem na efetivação de uma Educação Superior de qualidade, cabe questionarmos se é prudente atribuímos a estes toda essa responsabilidade. Compreendemos que o comprometimento e a dedicação são substanciais à atividade docente – entretanto, há que se ponderar as implicações e a intensidade desse movimento. A responsabilização desmedida do corpo docente pela qualidade remete à ideia de professor como centro do processo educativo, como o “ser vocacionado”, o “salvador da pátria” capaz de resolver sozinho a maioria dos problemas relativos à educação. Essa perspectiva parece afinar-se com os princípios neoliberais, introjetados na Educação Superior e em outras instâncias sociais, que desresponsabilizam o Estado e atribuem ao indivíduo a tarefa de dar conta de questões que extrapolam sua alçada.

Nessa direção, Garcia e Anadon (2009) explicam que a exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo dos docentes, a incitação a sentimentos de autorresponsabilização pelo fracasso/sucesso do ensino, a adoção de uma postura salvacionista, configuram um processo de autointensificação do trabalho docente.

Além do comprometimento e dedicação que os docentes devem ter ao seu trabalho, é sinalizada a necessidade de estes assumirem-se como professores, mesmo que desenvolvam paralelamente outra atividade no mundo do trabalho. Conforme destacou um dos entrevistados:

em um ensino superior de qualidade eu tenho que ter bons professores, e o que rege ter bons professores? Professores que mesmo eles estando nas engenharias

ou nas licenciaturas, eles são professores, é essa a grande questão, no momento em que eu chegar e me olhar no espelho e dizer eu não sou mais engenheiro, eu não sou mais historiador, eu não sou mais homem da linguística ou mulher da linguística, eu sou professor, eu encarnar esse personagem de professor educador, o ensino melhora, se nós conseguimos fazer essas duas coisas eu acho que a universidade vai ser não digo por aíso porque eu não sei se existe, mas um lugar de qualidade, porque hoje o grande mal é esse, a falta de estrutura é uma coisa, e a outra é pensar que quem dá aula no ensino superior não se enxerga professor, ele está ali para fazer pesquisa.

Aspectos relacionados à infraestrutura também foram mencionados como atributos da qualidade da Educação Superior. Conforme enunciou um dos respondentes

qualidade é tu oferecer realmente para o aluno, em primeiro plano, a questão de estrutura física, oferecer condições para que esse aluno possa desenvolver todo o potencial e buscar tudo aquilo que na realidade ele tem direito no momento que está matriculado numa universidade, seja pública ou privada, esse deve ser o alicerce do ensino de boa qualidade.

Embora compreendamos que boas instalações e condições estruturais sejam importantes ao bom desenvolvimento de qualquer atividade profissional, cabe elucidarmos que atribuir a qualidade da Educação Superior essencialmente a essa condição remete, conforme explica Sguissardi (2009), à ideia de universidade como centro de excelência, em que são oferecidas todas as condições de alcance da eficiência e da produtividade. Tal compreensão encontra-se intimamente vinculada à lógica empresarial que adentra e se dissemina no âmbito acadêmico. Morosini (2001) indica ainda que essa maneira de vislumbrar a qualidade da Educação Superior referenda a concepção de isomorfismo e padronização. A esse respeito a autora, utilizando-se dos estudos de Harvey (1999), esclarece que dentre as diversas acepções de qualidade e tipos de padrões, a preocupação com a estrutura corresponde à chamada

qualidade excepcional, que prevê seus padrões excepcionalmente elevados de realizações acadêmicas, serviços e facilidades ligados aos recursos e à garantia de boas instalações.

A compreensão de qualidade vinculada à *função social da universidade* também foi mencionada por nossos colaboradores. A preocupação com a formação de sujeitos emancipados, capazes de entender e intervir na realidade em que estão inseridos revela, em grande medida, esse entendimento.

Ao responderem que a Educação Superior

deve ser uma educação que permita o povo emancipar-se, não somente posicionar-se no mercado de trabalho, como peça que tem encaixe exato [...] Uma educação crítica e libertadora. Uma educação que seja personalizada, que permita atenção individualizada ao estudante e suas necessidades. Uma educação participativa, periodicamente avaliada e reorganizada, plural, aberta aos saberes científicos e populares, que permita a sociedade compreender-se e diminuir assimetrias, ou ainda que nesse nível de ensino é importante o trabalho na formação do cidadão capaz de compreender a sua realidade social e utilizar a técnica/saberes para a mudança desta realidade. [...] para esperar uma melhora da realidade regional onde a instituição está inserida.

Os entrevistados demonstraram uma preocupação com a repercussão da atuação desses profissionais no contexto em que estão inseridos. Ao se importarem com o entorno, com as contribuições que a instituição pode oferecer a sociedade, os professores pautaram o papel social da universidade.

Tais expressões remetem ao que Dias Sobrinho (1995) considera central na discussão acerca da qualidade da Educação Superior. O autor explica que ao ser aferida a qualidade de uma Instituição de Educação Superior, mais especificamente de uma universidade, ela deve ser vista e entendida não só como diagnóstico da gestão do curso/currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo de ensino aprendizagem, mas fundamentalmente "da qualidade educativa e da relevância social institucional" (p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno da melhoria da qualidade da Educação Superior perpassa a consideração uma série de atributos que devem ser dimensionados, considerando as mudanças institucionais e de perfil discente advindos do processo de expansão e democratização do acesso.

Embora o depoimento dos professores entrevistados acene para uma compreensão de qualidade voltada, preponderantemente, para o desempenho dos docentes e discentes envolvidos no processo educativo, sinalizam também, o aparato estrutural e a preocupação da instituição com sua função social como indicadores de qualidade.

Essas constatações nos remetem ao entendimento de que é necessário problematizar a qualidade como um conceito amplo que tem como desafio a construção de indicadores que vislumbrem o que os sujeitos sociais do processo julgarem pertinente. Tal movimento pressupõe, conforme alertam Cunha e Zanchet (2011), uma docência com condições de discutir e promover rupturas epistemológicas e metodológicas, o que requer investimentos na formação dos docentes universitários, sobretudo, daqueles que estão ingressando na carreira universitária.

Para tanto é necessário que se garanta aos sujeitos que estão se inserindo nesse contexto, espaços/tempo de reflexão e problematização dessas questões, que lhes possibilite compreender os aspectos que configuram o cenário atual, que lhes permita vislumbrar a complexidade que envolve a Educação Superior.

THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION: TESSITURES FROM THE PERSPECTIVE OF BEGGINER TEACHERS

ABSTRACT

In today's scenario of society, characterized by major transformations, in a process of globalization not only politic and economic but also cultural, the educational field is attributed a wide and contradictory range of demands to be met. Considering that in recent years, in formulating educational policies, governments announced among their goals the expansion of Higher Education and that, during this process of expanding access to it, there

has been a debate about the need to improve the quality of this teaching has been offered, we propose to bring to the discussion aspects related to the quality of Higher Education from the perspective of teachers who are entering the university career. In this perspective, we seek to investigate the insights of beginner teachers about quality in Higher Education. To do so, we interviewed 27 beginner teachers in Higher Education with up to five years in the university teaching career, coming from different areas of activity, from four different Higher Education Institutions. We asked the 27 teachers about the reasons that led them to join university teaching; the initial experiences and challenges of the teaching profession, the forms of support found in HEI, in the Department or in the Course; of the relationship with the students; of the place of formation of the university professor; of specific knowledge for teaching; the relationship between research activities and teaching activities, the understanding of quality in Higher Education, among others. In this text, however, the focus is on the issues that focus on the understanding of beginner teachers concerning the quality of Higher Education.

Keywords: Beginner teachers. Expansion and democratization. Quality of higher education.

REFERÊNCIAS

- BARCO de SURGUI, S. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma Alencastro Passos; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1999. p. 149-171.
- BARDIN, Laurence. *Análise do discurso*. Lisboa. Edições 70, 1979.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib, RIBEIRO, Gabriela Machado. Qualidade do Ensino de Graduação: culturas, valores e seleção de professores. In: *Práxis Educativa*, v. 8, n. 1, p. 219-242, jan./jun. 2013.
- ZANCHET, Beatriz Maria Atrib; CUNHA, Maria Isabel. Reclutamiento docente y calidad de la enseñanza superior. *DIDAC (México, D.F.)*, v. 58, p. 47-55, 2011.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas do ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação institucional: marco teórico e campo político*. In: DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 89-109.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: A Experiência da Unicamp*. Condições, Princípios, Processo - Revista Proposições, Nº 16, Mar. 1995. Proposições (Unicamp), 1995.

FELIX, Gládis Tereza. Reconfiguração dos modelos de universidade pelos formatos de avaliação: efeitos no Brasil e Portugal. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alvez.; ANADON, Simone Barreto. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. A avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JUNIOR, João dos Reis (Orgs.). Educação Superior no Brasil: tempos de internacionalização. São Paulo: Ed. Xamã, 2010. p. 79-104.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. In: Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação. v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: Conferência Mundial sobre a Educação Superior, 1998, Paris. Catálogo n. 135336. Curitiba, UFPR, 1998.

RIOS, Terezinha de Azêvedo. Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA JUNIOR, Luiz. Avaliação do ensino superior: considerações acerca do Exame Nacional de Cursos. Conceitos: Revista da ADUFPB. João Pessoa. p- 53-60, 2000.

Recebido em Julho 2018

Publicado em Julho 2019