

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RITA ELIANA MAZARO

O DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
UMA ANÁLISE DOS FATORES DE QUALIDADE

São Paulo  
2014

RITA ELIANA MAZARO

O DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR:  
UMA ANÁLISE DOS FATORES DE QUALIDADE  
(versão corrigida)

Tese apresentada ao  
Instituto de Psicologia  
da Universidade de São Paulo  
para obtenção do título de  
Doutor em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia  
Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Sigmar Malvezzi

São Paulo

2014

MAZARO, R. E. **O desempenho docente no ensino superior: uma análise dos fatores de qualidade.** 174 f. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha mãe, por me tocar diariamente com o seu amor!  
Aos meus irmãos, às minhas cunhadas e à Elenice, minha  
amiga-irmã, pelo exemplo, apoio e amor incondicional!  
Ao Clavert (*in memoriam*): faço sua minha tese!

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu luz e me encheu de vida!

À minha tia Maria Inez e às minhas primas Eloíza e Estela pelas *7 cantigas para voar*. Amor sem lugar e hora pra acabar!

Aos maravilhosos amigos que prontamente contribuíram nesta longa jornada: Cássio Santos, Cida Campos e Sebastião Luque, Marlene e Mauro Naves, Adriana Correa e Marcelo Donizete, Patricia Caires, André Ramos, Fernando Alves, Rita Kileber, Mariana Alves, Sandra Cabral, Neusa Ramos e Neilza Barreto. *São tantas emoções!*

Aos meus empregadores, nas vozes de Fernando, Roberto, Temperini, Andres, Luiz Américo, Jaime, Oscar, Luis, Vivan e Antonio Augusto pela compreensão e confiança. No balanço das horas *tudo pode mudar...*

Ao meu professor Dr. Sigmar Malvezzi que me convidou para esta jornada caleidoscópica. *Esse cara sou eu!*

À professora Dra. Ecléa Bosi e à professora Dra. Eda Tassara que me impressionaram na forma de lecionar: *Frisson*.

À amiga e professora Dra. Marisa Todescan e o seu esposo Nelson que me receberam sempre no calor do seu lar. *O seu olhar melhora o meu!*

Ao prof. Dr. Marcelo Ribeiro pelo *chão de giz*. E, à professora Dra. Marlene Guirado pela acolhida nas tardes de sábado em sua *humilde residência!*

Às meninas da secretaria da pós: Nalva, Rosângela e Selma que secaram a *nuvem de lágrimas* sobre os meus olhos...

“[...] toda esta conjuntura que se desenhou na universidade não conseguiu tornar inócuo seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação”.

(MANCEBO, 2007)

## RESUMO

MAZARO, R. E. **O desempenho docente no ensino superior: uma análise dos fatores de qualidade**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O objetivo desta tese é compreender a produção da qualidade quando aplicada no campo de atividade do professor universitário. A questão da qualidade é um dos desafios centrais da educação universitária no Brasil pelo caráter estratégico de seus resultados para a nação. Dessa educação emerge a capacidade das futuras gerações. A definição de qualidade é uma tarefa difícil dentro de quase todas as ciências sociais e muito mais difícil dentro do contexto da educação universitária que é frequentemente dividida por ideologias, tradições e critérios ontológicos. Esta tese produziu um resumo da literatura tentando responder a questão do que é qualidade no ensino superior quando aplicada ao desempenho do docente universitário. A literatura não apresenta consenso a essa questão, mas oferece cinco dimensões para a consideração do problema. O conceito do ensino superior, a gestão do professor, o comportamento do professor, o desenvolvimento e atualização do professor e as condições do trabalho constituem as fontes de ações para a produção de qualidade no desempenho rotineiro do professor. Este estudo foi complementado com uma investigação empírica dirigida para a identificação dos fatores que estão disponíveis e acessíveis aos coordenadores e professores da universidade e para contribuir para a produção da qualidade. Esta investigação empírica foi desenhada e realizada através da escala Q que é um método frequente nos estudos das teorias e ideologias que estão implícitas em papéis, identidades, fatores e critérios. A escala Q foi construída sobre as proposições encontradas na literatura que identificavam as cinco dimensões e aplicada a uma população de professores e coordenadores das instituições universitárias. Os resultados revelaram fatores que contribuem com a qualidade do ensino universitário em quatro das cinco dimensões. Conceito do ensino superior, comportamento do professor, desempenho e atualização do professor e condições de trabalho. A única dimensão que não alcançou significância na produção de qualidade foi a gestão dos professores por parte dos coordenadores. Futuras investigações deverão ser dirigidas para aprofundar a força destas dimensões.

Palavras-chave: ensino superior; docente universitário; metodologia Q; qualidade do trabalho; desempenho docente

## ABSTRACT

Mazaro, R.E. **The lectures performance in higher education: an analysis of quality factors.** 2014. 174 f. Thesis (Ph.D.) Institute of Psychology. University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The objective of this thesis is the understanding of the production of quality when applied to the realms of the higher education institution. The issue of quality became one of the central challenges of Brazilian higher education institutions because of the strategic character of its outcomes to the nation. Out of it emerge the skills, competencies and knowledge of future generations. The definition of quality is a difficult task in most of the social sciences fields and even more difficult within the context of education which is often split by ideologies, traditions and ontological criteria. This thesis summarized the discussion presented by the literature trying to answer the question “what is quality when that concept is applied to the performance of lecturers at the any university degree. The literature has hardly a consensual view and offers five dimensions to figure it out. The concept of higher education, the management of the lecturers, the lecturers behavior, the lecturers’ development and updating and the working conditions were understood as the main sources of actions for the production of quality in lecturers ordinary performance. This study was complemented by an empirical research directed to the investigation of the factors that are at the hands of managers and lecturers and contribute significantly to the quality of lecturers` performance. That investigation was designed and achieved through the Q Scale as a method quite popular for the study of theories and ideologies underlying roles, identities, factors and criteria. A Q-Scale was build out of the literature on the grounds of the five dimensions above mentioned and applied to a population of lecturers and pedagogic supervisors taken from two institutions. The results came across with factors related to the conception of higher education, faculty performance, working conditions and the faculty development. The only dimension which did not reach level of significance in its contribution to quality was the faculty management. Future research should investigate deeper on those dimensions.

Keywords : higher education , faculty, Q methodology , quality of work , lectures performance



## RESUMEN

Mazaro , R. E. **El desempeño docente en la educación superior : un análisis de los factores de calidad** . 2014 . 174 f . Tesis (Doctorado) Instituto de Psicología. Universidad de São Paulo, São Paulo, 2014 .

El objetivo de esta tesis es la comprensión de la producción de la calidad cuando aplicada en el campo de la actividad del profesor universitario. La cuestión de la calidad quedó uno de los desafíos centrales de la educación universitaria en Brasil por el carácter estratégico de sus resultados. De ese resultado emerge la capacitación de las futuras generaciones. La definición de calidad es una tarea difícil dentro de casi todas las ciencias sociales y mucho más difícil dentro del contexto de la educación universitaria que es frecuentemente dividida por ideologías, tradiciones y posiciones ontológicas. Esta tesis produzco un resumen de la literatura intentando la búsqueda de respuestas a la cuestión “ el que es calidad en la enseñanza universitaria?” La literatura no tiene consenso respecto esa cuestión pero ofrece cinco dimensiones para la consideración del problema. El concepto de educación universitaria, la gestión de los profesores, el comportamiento de los profesores, el desarrollo de los profesores y las condiciones de trabajo constituyen las fuentes de acciones para la producción de calidad en el desempeño rutinario del profesor. Este estudio fue complementado con una investigación empírica dirigida para la identificación de los factores que están disponibles y accesibles a los directivos y profesores de la universidad para contribuir para la producción de desempeños de calidad de los profesores. La investigación empírica fue diseñada y realizada a través de la escala Q que es un método frecuente en los estudios de teorías e ideologías que está implícitas en roles, identidades, factores y criterios. La escala Q fue construida sobre las proposiciones encontradas en la literatura que identificaban las cinco dimensiones y aplicada a una población de profesores y directivos de dos instituciones universitarias. Los resultados revelaron factores que contribuyen con la calidad de la enseñanza universitaria en cuatro de las cinco dimensiones: concepto de educación universitaria, desempeño del profesor, desarrollo y actualización de los profesores y condiciones de trabajo. La única dimensión que no alcanzó significancia en la producción de calidad fue la gestión de los profesores por parte de los directivos. Futuras investigaciones deberán ser dirigidas para profundizar la fuerza de estas dimensiones.

Palabras claves: Educación universitaria, profesores, Escala Q, calidad del trabajo, desempeño del profesor.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID *Agency International Development*

ARCU-SUL Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CINDA *Centro Interuniversitario de Desarrollo*

CNPQ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CV-LATTES Currículo *Lattes*

EAD Educação a Distância

ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC Exame Nacional de Cursos de Graduação

ENEM Exame Nacional de Ensino Médio

FIES Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES Instituições de Ensino Superior

IGC Índice Geral de Cursos

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA *Master Business Administration*

MEC Ministério da Educação

MEC/USAID Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*

MERCOSUL Mercado Comum do Sul

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

PAIUB Programa da Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PEC-G Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

RANA Rede de Agências Nacionais de Acreditação

REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIACES *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad em la Educación Superior*

SERES Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USAID United States Agency for International Development

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	24
1.1 O surgimento da universidade .....	24
1.2 A universidade no Brasil .....	27
1.3 Panorama da universidade hoje.....	35
1.4 A dinâmica da avaliação da qualidade do ensino superior .....	44
CAPÍTULO 2 - DEMANDA DE QUALIDADE E EFICÁCIA DE DESEMPENHO NA RELAÇÃO HOMEM-TRABALHO.....	47
2.1 As mudanças no mundo do trabalho a partir dos anos 80 .....	47
2.2 Os impactos da competição, tecnologização e globalização na relação H-T.....	49
2.3 O paradigma dos anos 90.....	53
2.4 O efeito da ênfase da flexibilidade iniciado nos anos 80 e consolidado no início do século XXI	54
2.5 A estética organizacional no mundo acadêmico atual.....	55
2.6 Em busca de uma definição de qualidade que contemple o ensino superior .....	65
2.7 A mensuração do desempenho do trabalho do docente universitário: os referenciais utilizados pelo MEC .....	71
CAPÍTULO 3 - AS DIMENSÕES DA QUALIDADE DO DESEMPENHO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO .....	78
3.1 Breve história da identidade do docente universitário.....	80
3.2 Dimensões do desempenho do trabalho docente universitário.....	87
3.3 Fatores que consolidam a qualidade do desempenho do trabalho docente universitário .....	95
CAPÍTULO 4 – MÉTODO.....	103
4.1 A Técnica Q.....	104
4.2 Dos sujeitos e da população.....	106
4.3 Da construção do instrumento .....	106
4.4 Dos procedimentos na aplicação da técnica Q .....	112
4.5 Inferências estatísticas .....	114
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS .....	131
CAPÍTULO 6 – PRECISAMOS DE MAIS <i>BABETTES</i> .....	145
REFERÊNCIAS .....	154
ANEXOS .....	169

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese é compreender a produção da qualidade quando aplicada no campo de atividade do professor universitário. A questão da qualidade é um dos desafios centrais da educação universitária no Brasil pelo caráter estratégico dos seus resultados para a nação. Dessa educação emerge a capacidade das futuras gerações. A continuidade e o ajuste da vida profissional do indivíduo dependem da qualidade da educação superior e das instituições de ensino superior (IES) que considerarem a educação como um patrimônio humano, como um bem especial e como valor fundamental na vida das pessoas.

Diante disto, para que a qualidade seja alcançada, há recorrentes desafios que as instituições enfrentam. Da expansão da matrícula para a democratização do acesso e da diferenciação da oferta de modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e equação adequada de financiamento da expansão (CNE/UNESCO, 2013).

No Brasil, os cidadãos buscam a formação educacional individual também por meio das IES, como estratégia para aquisição e validação de suas competências, atualmente traduzidas pela sociedade como mercadoria valiosa para a obtenção do engajamento profissional cada vez mais especializado. Os indivíduos que gerenciam a educação perceberam essa demanda, e, oportunamente o Estado permitiu tal expansão. Este movimento de expansão das IES privadas ocasionou a mercantilização da formação e da pesquisa subordinada ao capital.

Os docentes fazem parte dessa realidade social, da “sociedade do conhecimento” geradora de desconforto e de possível adoecimento psíquico e somático, que supervaloriza o trabalho como plataforma para o sucesso. O mercado exige dedicação total à carreira profissional para a manutenção da empregabilidade, colocando as outras esferas da vida humana em “xeque”. O docente universitário necessita estar sempre atualizado, com alto grau de qualificação e por vezes ainda mantém atividades paralelas.

Em 2014, a exigência de alto grau de qualificação no exercício da docência universitária foi intensificada com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Então, as atribuições do docente universitário foram aumentadas e os controles foram aplicados em cadeia: do governo para a instituição, da instituição para o coordenador, do coordenador para o docente universitário e em mão dupla do docente universitário para o aluno.

Há várias causas dificultando sua atuação. Muitos professores não se preocupam com a atualização de sua formação acadêmica ou em exigir que suas instituições empregadoras o façam, já que têm no exercício da docência um ganho extra, um “bico”, uma alternativa de renda ou até mesmo de fonte única, gerando um menor ou nenhum engajamento institucional como atestam Pimenta e Anastasiou (2005) e Leda (2006).

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2005) e Leda (2006) revelam que o mesmo sistema educacional que não prioriza a formação contínua de seus protagonistas, dispõe de inúmeras ferramentas de controle avaliativo dos resultados desta interação professor-aluno: notas de provas aplicadas pelo governo aos alunos, índices de professores titulados, etc.

O presente momento histórico na docência ainda colocam o giz e a lousa como ferramentas de trabalho, porém agora associados à tecnologia da informação. Aqueles docentes universitários refratários à tecnologia tendem a ser marginalizados, pois as mudanças e inovações são constantes. Pede-se ambiente colaborativo junto aos pares, aderência da formação acadêmica com a disciplina lecionada e fusão do ensino presencial com o semipresencial e o virtual. É a inversão do modelo tradicional da sala de aula, e, por isso, desempenhar o trabalho com qualidade tornou-se um desafio constante para este ator organizacional, o docente universitário, objeto de estudo desta tese.

Isso obriga o profissional a prestar atenção às variações conjunturais e à diversidade presente no contexto [...] diferentemente dos beduínos e guaranis, o profissional não se torna nômade por mudar constantemente de um lugar para outro em busca de alimento e abrigo, mas porque o lugar no qual está sofre constantes mudanças. [...] A vida profissional neste presente momento histórico é

caracterizada pela instabilidade, vulnerabilidade e pela dependência dos resultados de “hoje” (MALVEZZI, 2010, p. 28)

É uma mudança de vida e de valor, onde as ferramentas antigas e velhas amigas de trabalho unem-se ao celular, ao microcomputador e ao *tablet*. O ambiente presencial passa a ser conectado com o ambiente virtual de aprendizagem e os conteúdos são salvos em *pdfs* e em *pen drives* e a orientação dos trabalhos de conclusão de curso ocorrem a distância. Como o docente universitário vai mediar isto? Ele será obrigado a entrar nesta nova lógica, neste novo ambiente muito mais complexo e enfrentar os desafios que as inovações trazem. Será que as mediações serão da mesma qualidade à distância? Os docentes terão que elaborar um *novo design* para a aprendizagem? Serão capazes de criar novas práticas e melhores metodologias a partir das TICS juntamente com o ensino presencial?

Desta forma, “as flutuações conjunturais ganhando função de estruturas demandam competências que ele pode não ter, impõem novos referenciais, padrões e critérios e pressionam por ajustes nas identidades” e a eficácia da educação superior depende da atuação e da atualização do docente (MALVEZZI, 2010, p.28).

Diante de tantas controvérsias e impactado pelos desafios e adaptações às exigências da cultura digital onde todo o método de ensino está sendo reinventado após o advento do computador, será que o docente universitário consegue experimentar o prazer e a satisfação no que faz? Como o prazer e o sofrimento são indissociáveis, espera-se que o docente universitário possa ressignificar e/ou transformar o custo negativo do trabalho e do sofrimento, visando a garantir as vivências de prazer e de bem-estar no trabalho (FREITAS, 2006).

Mesmo diante do estranhamento desta nova forma de trabalho regida pela ubiquidade e ciente de que o seu trabalho intelectual se aproxima cada vez mais do modo de serialização industrial, espera-se que ele possa experimentar o prazer que surge pela relação afetiva com os estudantes que o reconhecem, “o que produz sentimentos de utilidade e de responsabilidade em trabalhar com a formação de pessoas”, além do prazer de perceber “os resultados satisfatórios do trabalho realizado” (FREITAS, 2013, p.40 e 41). “As vivências prazerosas no trabalho

remetem-se especialmente ao relacionamento que os docentes estabelecem com os seus pares e alunos e ao reconhecimento do seu trabalho” (COUTINHO, MAGRO E BUDDE, 2011, p. 164).

Prazer, atualização e eficácia colocam a questão da qualidade que as avaliações institucionais buscam mensurar por meio de índices quantitativos. Esta questão tornou-se alvo de intensas discussões sobre seus desdobramentos, pois, qualquer definição de qualidade, qualquer sistema de monitoramento ou de promoção que pretenda impor um modelo único de excelência para todos os docentes tem a difícil missão de ser construída considerando contextos tão diversos, de tal forma que seja um indicativo de políticas públicas para a melhoria e o desenvolvimento da educação no país, e não mais um instrumento laboral punitivo em descompasso com as necessidades e expectativas da sociedade (CONNELL, 2010); (GARCIA, VIANNA E SUÑÉ, 2012).

A avaliação da qualidade da educação superior consolidou-se por meio da criação do Sistema Nacional do Ensino Superior (SINAES) criado pela Lei nº 10.861, e é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno de três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão, além dos aspectos que englobam a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação. Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País (INEP, 2013).

Sendo assim, as diretrizes políticas traçadas pela gestão pública refletem a submissão das IES e dos docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos que é um dos cinco temas mais recorrentes na literatura da agenda de pesquisa oriundos das reformas em curso que tem alterado as finalidades da educação e repercutido no trabalho desses profissionais, segundo Mancebo (2007). Esta problemática retratada na literatura reflete as reformas educacionais iniciadas nos



anos 80 e a configuração dos novos papéis do docente sob a vigência das inúmeras normatizações (a principal delas, a LDB, Lei n. 9.394).

Diante deste quadro surgiu o objetivo geral desta tese que é contribuir para a geração de conhecimentos de um dos recursos mais importantes da qualidade da educação superior que é o corpo docente. Esta contribuição foi concretizada por meio do conhecimento dos fatores que mais contribuem para a qualidade do trabalho docente em IES privadas da capital paulistana, após a interposição das políticas públicas de avaliação. O último censo da educação superior do ano de 2011 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC) registrou 2.365 IES brasileiras das quais 2.081 são privadas. Dentre as IES do setor privado, a maior parte é particular, representando 88,0% delas. Nas IES privadas o “típico docente” é predominantemente do sexo masculino, tem 34 anos, possui título de mestre e trabalha em regime de trabalho horista (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013). Dentro deste enquadre, os objetivos específicos desta tese são:

- Avançar na compreensão da evolução histórica da universidade e da trajetória profissional dos docentes universitários;
- Identificar os fatores que consolidam a qualidade do desempenho do trabalho docente universitário, considerando o conceito de ensino superior, a gestão do professor, seu comportamento, seu desenvolvimento e sua condição de trabalho, destacando os que mais contribuem;

Os objetivos acima propostos como parte da estruturação desta pesquisa tem o intuito de reconhecer e valorizar o impacto positivo gerado pelo desempenho do trabalho do docente universitário para a qualidade da educação no Brasil. O docente tem sido pouco valorizado no contexto universitário, embora ele seja o protagonista chave na obtenção de resultados acerca das competências necessárias à sobrevivência num mercado competitivo (MEYER JÚNIOR E BARBOSA, 2006); (NASSIF, HANASHIRO E TORRES, 2010).

A suposição fundamental é que a dimensão do comportamento do docente, ou seja, os fatores intrínsecos que geram forte motivação como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o próprio trabalho e a possibilidade de crescimento serão os fatores de maior influência no processo de ensino-aprendizagem que implica na melhoria e manutenção da qualidade em detrimento das condições de trabalho docente, seu desenvolvimento e gestão que o orienta que também são de grande importância para a efetivação da qualidade do fazer docente.

Como é notório e desnecessário explicar, o ensino superior vem sendo estudado desde o século XIX e há dentre estes estudos algumas instituições que tem contribuição significativa na ânsia de encontrar fórmulas para a garantia da qualidade no ensino superior e formas de medir esta qualidade mediante a diversidade das IES mundiais e de seus usuários.

Dentre estas instituições, vale ressaltar o Centro *Interuniversitario de Desarrollo* (CINDA) com sede no Chile, que é uma corporação internacional sem fins lucrativos, integrado por importantes universidades da América Latina e Europa, que já produzem conhecimento sobre política e gestão universitária há 30 anos com o intuito de compartilhamento com as instituições correspondentes e de estar a serviço das políticas públicas, do qual o Brasil é participante (CINDA, 2013) e a Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad em la Educación Superior (RIACES), que é uma associação sem fins lucrativos que reúne agências de avaliação e credenciamento de dezoito países ibero-americanos e se destina a promover, entre os participantes, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países, do qual o INEP está integrado (RIACES, 2013).

A presente tese quer contribuir se alinhando com institutos e obras como estas, as quais as pressuposições foram encontradas e subsidiaram as premissas inspiradoras deste trabalho que são elencadas a seguir. É unânime na literatura o reconhecimento da importância da avaliação de desempenho docente e isto se manifesta na recomendação de governos ao reformularem suas políticas docentes. Nem é necessário fundamentar porque isso faz parte do senso comum, não só no

Brasil, mas no mundo inteiro, que a falta de docentes que desempenham o trabalho com qualidade compromete o desenvolvimento do país.

O trabalho docente universitário é um trabalho diferenciado que envolve alto grau de subjetividade. “A subjetividade impacta nas tarefas que produzem serviços e como tal controlam aspectos importantes como a confiabilidade, a credibilidade, a resistência, a legitimação e a sinergia” (MALVEZZI, 2010, p.28).

Há continuamente revisão e discussão de soluções para o alcance do reconhecimento profissional dos docentes, oferta de recompensas simbólicas e criação de oportunidades de desenvolvimento profissional como se encontra nos documentos do Banco Mundial (DELLANOY, SEDLACEK, 2001 *apud* SHIROMA E SCHEIDER, 2013). O movimento de programas de premiações para valorização do docente do ensino superior por parte das IES públicas e privadas aumentou consideravelmente com o intuito de estimular a produção científica não só na pós-graduação. É grande o desafio de obter qualidade em educação superior num mundo em constante mudança, num país de poucos recursos nessa área com prazos de resolução de problemas tão prolongados.

A qualidade da universidade depende diretamente do profissionalismo da docência universitária. A forma de exercer a docência é influenciada diretamente pela identidade e a política da instituição de exercício da profissão (ZABALZA, 2004); (LIBÂNEO, 2005); (POLO, 2011). Diante dessas premissas, a questão do que é qualidade no âmbito acadêmico é prioritária para que as políticas e as ações privadas possam atingir a excelência em educação superior.

Esta pesquisa pretende enriquecer a literatura que envolve o estudo das IES privadas e seus protagonistas e, neste enquadre, o esquadrinhamento dos fatores que mais contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário dentro de um sistema educacional performático, visto que o crescente individualismo e a exacerbada competitividade, frutos do produtivismo acadêmico, intensifica o cotidiano do trabalho dos professores do ensino superior que desenvolvem um processo de valorização de alguns docentes em detrimento de outros (BOSI, 2007). “A existência de um ranqueamento entre instituições de ensino superior e professores tem gerado um processo de polarização entre os pares, tidos como

professores “produtivos” (vinculados a pesquisa e “improdutivos” (vinculados ao ensino)” (BATTINI, 2011, p.14-15).

A literatura pertinente ao tema apresenta inúmeros fatores que afetam e que contribuem para a qualidade do desempenho do trabalho docente em instituições de ensino superior. Há também fatores que realizam as duas funções: podem afetar e podem contribuir para a qualidade do desempenho do trabalho docente em instituições de ensino superior como, por exemplo, o fator da *avaliação de desempenho*, que ora pode contribuir para orientar melhorias na prática de ensino e para um “processo de profissionalização crescente e sustentado dos docentes” (SCHULMEYER, 2004, p. 40) e, por vezes, pode estimular a servidão voluntária, acarretar a sobrecarga laboral, gerando o adoecimento e/ou estimulando o individualismo como já foi citado por Bosi.

Grande parte do que ocorre na vida cotidiana de uma IES envolve o trabalho conjunto dos docentes e a relação coletiva destes com a presença coletiva dos alunos (sua origem socioeconômica, sexo, etnia, cultura regional, religião; e sua vida dentro do grupo de colegas a que pertencem no momento, com as respectivas hierarquias, exclusões, *bullying* e cooperação). Portanto, o aparente bom desempenho de um docente depende muito das atividades das outras pessoas.

Avaliar a qualidade do ensino superior e a de seus protagonistas implica muitas dimensões, e não cabe sua discussão nesta tese. Então, este estudo será limitado a um fator que é vital neste conjunto que é a qualidade do trabalho docente por meio do seguinte problema proposto: Que fator mais contribui para a qualidade do desempenho do trabalho do docente universitário? Fator de qualidade é

*uma característica de la IES que afecta significativamente la calidad de la misma. Es una definición vaga que simplemente pone un nombre a todas las variables importantes para la calidad de la operación de la IES. Los recursos y actores mismos son factores de calidad, pero la interacción y acoplamiento funcional de recursos y actores también son factores de calidad. A continuación se presentan procesos asociados a la docencia, muy significativos en la determinación de la calidad educativa, los cuales no pueden entenderse como actores o recursos, pero sí como interacción entre los mismos [...] los factores difícilmente pueden cuantificarse (recursos sí, procesos no), más bien pueden calificarse. Es decir que la función de calidad debe entenderse como un «árbol de factores de calidad conectado por relaciones causales y lógicas» que establece*

*cómo se relacionan unos recursos o procesos con otros (CINDA, 2013, p.194-195)<sup>1</sup>.*

Para tal, vale ressaltar que a avaliação de desempenho docente é um tema

*altamente conflictivo al interior de los claustros universitarios, dado que en él se enfrentan intereses, opiniones y creencias del conjunto de actores educativos. De esta forma, no es de extrañar la diversidad de criterios y ponderaciones que a estos se otorgan (CINDA, 2013).*

Para responder os objetivos propostos são necessárias duas grandes famílias de dados: os dados da literatura e os dados empíricos coletados em IES. Os dados empíricos trabalhados pela metodologia Q mostrou-se pertinente e ajustou-se à polissemia e subjetividade do tema da qualidade do desempenho do trabalho docente.

Esta metodologia desenvolvida por Stephenson (1953) é composta por “um conjunto de proposições que, após o tratamento estatístico, oferecem-nos um meio quantitativo sistemático e rigoroso para a investigação da subjetividade humana” (CUNHA, 2005b, p.02), qual seja, “identificar padrões comuns de atitudes e valores em indivíduos em relação a um tema” (SANTOS E SCHOR, 2003, p.15).

Esta tese está organizada em seis capítulos. O capítulo um trata do percurso histórico do surgimento da universidade no Brasil e as modalidades atuais presentes no universo do ensino superior brasileiro. Ressalta ainda a dinâmica da avaliação da qualidade do ensino superior por meio do panorama da universidade na atualidade.

O capítulo dois analisa a demanda de qualidade e eficácia de desempenho na relação Homem-Trabalho abrangendo as mudanças no mundo do trabalho a partir dos anos 80 até o século XXI. Versa sobre a estética organizacional no mundo atual e busca uma definição de qualidade que contemple o ensino superior. Em sua última seção descreve ainda os referenciais utilizados pelo MEC para mensurar o desempenho do docente universitário.

---

<sup>1</sup> Nesta tese, as citações em espanhol não serão traduzidas.

O capítulo três revela as dimensões e os fatores que consolidam a qualidade do desempenho do docente universitário no Brasil contemporâneo que subjaz a história da identidade do docente universitário.

O capítulo quatro estabelece as premissas da Técnica Q, método escolhido para responder o problema de pesquisa. Para tal, descreve os sujeitos e a população estudada, bem como a construção do instrumento, os procedimentos adotados para a sua aplicação e as inferências estatísticas.

O capítulo cinco analisa os resultados da qualidade do desempenho docente no ensino superior e reflete sobre os fatores de qualidade que mais contribuem para o seu desempenho, além de responder ao problema de pesquisa e objetivos propostos nesta tese.

O capítulo seis apresenta a reflexão da tese sob o olhar da pesquisa e do pesquisador e tece as considerações finais.

## CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para compreender a reconfiguração da vida profissional do docente universitário e a qualidade do seu desempenho é importante retomar o percurso histórico do surgimento da universidade no Brasil e elencar as modalidades atuais presentes no universo do ensino superior brasileiro. Este capítulo ressalta também a dinâmica da avaliação da qualidade do ensino superior por meio do panorama da universidade na atualidade.

### 1.1 O surgimento da universidade

Alguns autores designam a El-Azhar, no Cairo, como o primeiro centro universitário do mundo, convertida em universidade no ano de 970. Muitas universidades foram criadas em plena Idade Média, formadas pela herança da tradição grego-romana, sendo um dos grandes legados deste período para toda a humanidade. No século XI, o Mosteiro de Salerno, no sul da Itália, desenvolveu um interesse particular pelo estudo e prática da medicina, tornando-se para muitos, formalmente, a primeira universidade (ROSSATO, 1989).

No século XII, as corporações passaram a constituir universidades, a partir da carta ou cartas do imperador ou do papa, que lhes outorgavam privilégios especiais reconhecendo algo que já existia há algum tempo. Em 1224 foi concedida a designação de Universidade de Nápoles à escola de Nápoles. Numa época em que as fronteiras eram muito vagas, os grupos de estudantes e mestres se organizavam por regiões constituindo as *nationes*, às quais se outorgava o título de *universitas magistrorum* e *scholarium* aproximando-se muito do que constituía na época uma sociedade corporativa medieval.

Muitas dessas universidades surgiram para atender interesses políticos dos reis. O território livre que até então era controlado pela igreja passou a ser domínio da universidade. No século XII e XIII, por meio da figura do Rei Afonso, o Sábio, foi estabelecida a primeira legislação para universidades elaborada por um Estado (TRINDADE, 1999).

A universidade era constituída por uma corporação de mestres, alunos e elementos de apoio. Somente no século XIV o termo passou a ser usado exclusivamente para designar uma sociedade de professores e alunos cuja existência corporativa era reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil. Nesse século as universidades existentes não dispunham de prédios próprios e emprestavam locais para ministrarem aulas (conventos, salas, claustros, casa dos professores). As aulas também podiam acontecer ao ar livre.

Os professores, clérigos e alunos recebiam muitas benesses e obtinham imunidades, tais como proteção contra prisão injusta, permissão para morar em segurança, direito de interromper os estudos, proteção contra extorsão em negócios financeiros. Para ensinar, precisavam pedir autorização para as autoridades vigentes compostas, na época, pelo papa ou rei. Os alunos tinham ainda o privilégio da colação de grau e o reconhecimento do direito de “cessatio” ou greve. Do mesmo modo que o clero tinha obtido o direito de julgar os seus próprios membros, em todos os casos civis e em muitos criminais, as universidades possuíam o mesmo poder sobre os seus membros filiados.

Com Napoleão, a universidade tornou-se uma ferramenta de poder imperial. Ele fundou em 1806, a Universidade Imperial, dividida em academias, tornando a educação um monopólio estatal. Esta estratégia atendeu aos interesses do Imperador em incutir sua doutrina, em ser devotado, em profissionalizar cidadãos, em manter a ordem, deter o poder de contratação de professores e, principalmente, obter uma garantia contra subversões (TRINDADE, 1999). Ela passou a ter a proteção do Estado com a missão de atender aos seus interesses, formando as elites que seriam os futuros políticos e burocratas do país. O modelo francês, também chamado modelo napoleônico, estabelecia uma faculdade para cada profissão e era o governo outorgava os títulos. A reforma napoleônica exerceu



grande influência sobre a universidade latino-americana e especialmente a brasileira.

Neste modelo as instituições eram formadas por uma única rede de instituições superiores sob o controle do Estado para atender às suas necessidades e a seu desenvolvimento. As instituições são laicas, devendo desenvolver a pesquisa e preparar o estudante para a vida profissional, cultural, e para a pesquisa; o diploma se constitui num instrumento de trabalho (ROSSATO, 1998, p.128).

A Universidade de Berlim, no século XIX, tornou-se um modelo para as demais universidades, graças ao seu primeiro reitor Guilherme Von Humboldt. Como Ministro da Educação, ele organizou a Universidade de Berlim fundada numa constante interdependência entre o ensino e a pesquisa, característica que marcou profundamente a universidade contemporânea. Fortaleceu-se no contexto da disseminação das idéias liberais. Para Humboldt a aquisição do saber teórico por parte do homem o levaria para a liberdade. Sua concepção de universidade era vista como grande contribuinte para a educação moral da nação e sua diretriz era a de que a ciência propiciaria uma atividade autônoma e um olhar totalizante (GOERGEN, 2000).

Este modelo influenciou também a universidade brasileira dando destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa. A resolução dos problemas nacionais, a presença do país na competitividade internacional e a renovação tecnológica eram atribuídas aos progressos científicos e à incorporação da cultura alemã à civilização industrial.

O ensino constitui uma iniciação à pesquisa e uma consequência desta, pois só o pesquisador pode realmente ensinar, sendo que a tarefa primordial da Universidade passa a ser a pesquisa; o próprio ensino se define pela pesquisa já que apresenta um caráter de descoberta livre, buscada em comum e que é transmitida num ambiente de liberdade acadêmica entre professores e estudantes (ROSSATO, 1998, p.139).

Essa concepção alemã de universidade perdeu força com a emergência do modelo norte-americano. A universidade manteve-se *pari passu* aos processos econômicos,

políticos e sociais, haja vista que a revolução industrial passou a requerer cada vez mais conhecimentos úteis e de aplicação imediata. As ideias e princípios capitalistas acabaram por impor uma cultura própria também nas universidades. A educação passou a assumir uma posição de destaque e ser objeto de grandes investimentos internacionais como forma estratégica de alavancar o crescimento da economia. “Os motores desse progresso passaram a ser a pesquisa e o ensino” (ROSSATO, 1998, p.131).

## **1.2 A universidade no Brasil**

Com a transferência da Corte para o Brasil (1808), os cursos passaram a se diversificar mais, no sentido de formar a elite dos cidadãos destinados a assumir posições de destaque para atender aos interesses do rei (BAPTISTA, 1997); (TRINDADE, 1999).

No início do século XX havia cursos profissionais isolados, configurando-se como o século da institucionalização da universidade brasileira (TRINDADE, 1999). A universalização do ensino médio, naturalmente, aumentou a pressão por vagas na universidade. Este período foi caracterizado por muitas reivindicações populares que objetivavam recuperar o atraso do país em relação às más condições de vida presentes, à excessiva concentração de renda e de terras, à desigualdade social, ao baixo nível educacional, entre outros (MINTO, 2006).

Como consequência, entre 1950 e 1960, foram criadas novas instituições públicas como resposta imediata para resolver o excesso de interessados em adentrar o curso superior provenientes da explosão demográfica escolarizada. Surgiram também as instituições privadas. Esta resposta acabou por facilitar a descentralização da responsabilidade do Estado sobre a exclusividade do ensino superior. Instituição esta, que a partir de então foi “permanentemente incrementada, sem que necessariamente a qualidade, em termos de processos de ensino e

controles de formação, tenha sido avaliada e regulada” (ARAGON E ROCHA, 2000, p.16).

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), vigente a partir de 1961, partindo da heterogeneidade existente entre as IES, permitiu a disseminação das escolas isoladas, cuja diferença em relação às universidades seria a ausência de universalidade de conhecimento e de associação entre ensino e pesquisa. Desta forma, buscava-se regulamentar a expansão do setor, especialmente o privado. Esta expansão foi possível a por meio da transferência de recursos públicos com pouco controle governamental sobre suas atividades (MENEGHEL, 2001); (BATTINI, 2011).

Inúmeros fatores provocaram a reforma do ensino superior. O chamado acordo do Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (MEC-USAID), entre o Brasil e os Estados Unidos, foi um dos fatores que estimulou a reforma de 1968 e 1971. As empresas e universidades, por meio de acordos entre governos, procuraram influenciar as reformas universitárias e despolitizar a universidade, valorizar o pensamento tecnocrático, reformar os currículos e programas das ciências exatas e humanas com base em teorias de inspiração norte-americana (ROSSATO, 1989).

A reforma universitária de 1968, promulgada no governo militar, declarava buscar a homogeneização do conjunto das IES ao estabelecer novamente as Universidades como regra (escolas isoladas como exceção), segundo os princípios modernos da indissociabilidade, autonomia e universalidade do conhecimento. Mas, sob forte controle do Estado, as medidas implementadas seguiram duas direções bastante distintas: (a) expansão: ampla liberdade de atuação para o setor privado que, nos moldes do capitalismo, fez das escolas de ensino superior um negócio rentável; (b) modernização: com apoio estatal, formou-se infra-estrutura para pesquisa em áreas consideradas prioritárias para os militares que conferiram prioridade à Universidade dado seu papel para desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do país. Em poucos anos, a heterogeneidade das IES ampliou-se ainda mais e formou-se um conjunto com uma maioria de instituições caracterizadas por ensino de baixa qualidade e uma minoria preocupada com o desenvolvimento da pesquisa (MENEGHEL, 2001, p.309).

Outro fator motivador da reforma foi a resolução da crise estudantil sob proteção do Ato Institucional nº. 5 com uma combinação do Relatório Atcon (1968) e do Relatório

Meira Mattos (1968). Em conjunto, estes relatórios ocupavam-se de estratégias para a resolução do excesso de contingente estudantil por meio da implantação de um sistema universitário baseado numa administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente; do cerceamento de conteúdos ministrados; da inexistência da autonomia universitária; da manutenção da ordem; da viabilização do progresso por meio da educação e, principalmente, da vigilância constante do corpo estudantil (CHAUÍ, 2001).

A Reforma visava anular qualquer possibilidade de contestação interna e externa, como resposta positiva às ambições da classe média que apoiaria o golpe de 1964 e que queria ser contemplada com a sua imediata inserção no ensino superior. Dentre as mudanças concebidas pela universidade brasileira nesta fase, destaca-se a departamentalização, que tinha como metademocratizar a universidade, eliminar o poder das cátedras e transferir para o corpo docente o direito às decisões. Foi implantada, também, a matrícula por disciplina, propiciando que um infinito leque de modalidades e opções pudesse ser oferecido para os alunos entrantes. Houve, também, a abertura do assim denominado curso básico com o objetivo de neutralizar a ociosidade de cursos pouco escolhidos e sem quorum, diminuindo a despesa do erário. Evitava, além disso, o crescimento do corpo docente naqueles cursos que recebiam grande quantidade de alunos e que exigiam a contratação de maior número de professores (CHAUÍ, 2001).

Ainda como mudança ocorrida nesta fase, houve a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação. O curso básico e o vestibular unificado produziram o que a reforma do ensino denominava unificação do mercado de ensino universitário. A criação da pós-graduação teve por missão a formação de pesquisadores de alto nível, de professores universitários e de mão-de-obra altamente qualificada para as burocracias empresariais e estatais (CHAUÍ, 2001).

Entre os anos de 1980 e 1990, o cenário político foi marcado pela lenta e gradual abertura política, retomando o processo democrático. A inflação aumentou consideravelmente. O mercado nacional universitário estava consolidado, transformando-se em solução global dos problemas da educação, por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, ou seja, estava em curso a

globalização neoliberal da universidade. Esse período foi cheio de realizações na história do Brasil. Houve grandes avanços na política e na cultura e a universidade se beneficiou também, sendo um assunto em grande pauta (ARAGON E ROCHA, 2000).

A LDB vigente desde 1996 estimulou a diversidade institucional e os serviços educacionais para melhor atender à clientela diminuindo a participação do Estado. Esta modernização visou a retirada da participação do Estado com vistas a diminuir despesas e da necessidade da universidade ser vista como universalidade do conhecimento e da indissociabilidade ensino e pesquisa. Esta lei passou a enfatizar as competências e a qualidade de cada serviço prestado com autonomia para abrir e fechar cursos (MENEGHEL, 2001, p.310).

A partir da década de 90, a área educacional buscou maior qualidade, pois dependia da procura de seus clientes mediante a competitividade de outras instituições e o Estado passou a regular esta dinâmica, porém a capacitação em pesquisa, a produção de conhecimento e o desenvolvimento em ciência e tecnologia deixou de ser prioridade em detrimento da formação de mão-de-obra qualificada para o mercado, haja vista que a tecnologia utilizada na produção de bens era importada pelas empresas multinacionais (MENEGHEL, 2001).

A expansão do ensino público e privado ocorreu de forma desequilibrada. No governo do presidente Collor de Mello (1990 - 1992) e de Itamar Franco (1992-1994), a sociedade brasileira vivenciou o maior período de recessão econômica. Collor adotou as práticas neoliberais, com a defesa do estado mínimo e a diminuição do papel do Estado na economia, acarretando, a partir da década de 90, a diminuição de investimentos públicos em educação em todos os níveis. Os cortes no orçamento atingiram as universidades federais, dando início a um processo de deterioração acentuada.

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), uma série de políticas buscou reestruturar o ensino superior no Brasil. O intuito era discutir a relevância social das universidades públicas, em particular as federais, com o objetivo de tornar o ensino superior brasileiro cada vez mais diversificado e competitivo, segundo a lógica do mercado, tutelado pelo Estado. A educação era vista como estratégia para

inserção do país na globalização. Logo, a educação era a base do desenvolvimento e a ferramenta para alcançar a competitividade, eficiência e produtividade para todo o país, meta esta, que seria alcançada por meio da parceria do setor privado na gestão e no financiamento da educação.

Neste período, a proposta era que também o ensino nas IES federais alcançasse esta revolução administrativa. Este movimento da democratização do ensino superior consolidou-se por meio do controle das mensalidades, da qualidade do ensino, de um sistema mais rigoroso de autorização para abertura de cursos e pela avaliação das IES privadas (MENEGHEL, 2001).

Algumas medidas reformadoras para a expansão do ensino superior no Brasil foram operacionalizadas neste período. A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para deliberar normas e assessorar o MEC, reconhecer, criar e credenciar cursos e universidades foi concretizada neste período juntamente com o teste final de curso de graduação com o intuito de avaliar o nível do curso dos concluintes da graduação popularmente conhecido como Provão, o Exame Nacional de Curso (ENC), e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, posteriormente denominada Avaliação das Condições de Ensino.

A expansão do ensino superior brasileiro legitimou o poder docente na gestão universitária por meio da determinação de no mínimo 70% de docentes na composição de órgãos colegiados, outorgando a este, o direito ao voto no caso de consultas à comunidade para eleição de dirigentes universitários. E, garantiu ainda o subsídio para centros de excelência mantidos por grupos de pesquisa de alta competência na área de interesse (MENEGHEL, 2001).

Em relação ao acesso, tais medidas concederam às IES a possibilidade de gerar outras formas de seleção além do vestibular para ingresso dos candidatos ao ensino superior. Algumas medidas citadas para a expansão do ensino superior no Brasil foram realizadas neste período advindas da promulgação da LDB de 1996 que guardava semelhança à LDB de 1961, já citada anteriormente:

- a) criação dos centros universitários com autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior;

b) regulamentação dos cursos de curta duração chamados sequenciais, ministrados por campo do saber que auferia certificado ao concluinte (não diploma) visando a formação rápida dos profissionais nas áreas ligadas à produção de bens e serviços como alternativa para os cursos de graduação;

c) flexibilização curricular para atender a necessidade pedagógica de determinados grupos ou regiões com vistas à formação do aluno e o combate à evasão escolar;

d) lançamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como forma de facilitar o acesso ou como substituição do vestibular; e;

e) consolidação dos programas de ensino à distância, em diversas modalidades, inclusive graduação (CATANI E OLIVEIRA (2000, p.67-68).

A demanda por educação superior aumentou e as inscrições no vestibular cresceram muito no período entre 1990 e 2002. Nessa fase, a relação candidato por vaga no ensino superior público aumentou e no ensino privado foi menor, registrando assim uma retração. Este fato pode ser explicado pela diminuição de renda da classe média. Foi um cenário que comprometeu a manutenção do modelo centrado na iniciativa privada, ou seja, a oferta foi maior que a necessidade percebida pela sociedade, sendo assim, só a existência das vagas não garantiam o acesso democrático ao ensino superior de qualidade (CORBUCCI, 2004). Em resumo, o governo FHC foi responsável pela

agressiva privatização do sistema de ensino superior, a crescente vulgarização do sentido de universidade, o desinvestimento programado e gradativo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o crescimento vertiginoso da exclusão no acesso às IES públicas e os cortes de bolsas na graduação e pós-graduação. E em relação aos docentes foi a desvalorização programada das carreiras dos docentes e a perda de qualidade acadêmica por meio da substituição de professores efetivos por estagiários de docência (RISTOFF, 2003, p.137-138).

Como caracterização desse período, vale destacar ainda a desresponsabilização do Estado com a liberação de novos cursos privados cunhados para o atendimento da lógica empresarial e a redução de verbas públicas para o financiamento da educação superior pública. Desta forma prevaleceu a filosofia ditada pelo Banco

Mundial voltada para a diversificação das instituições, cursos e formas de financiamento. A redução da participação do Estado na economia se manteve (LIMA, 2006).

Neste enquadre, as IES públicas e as privadas subordinadas pela lógica do mercado começam a vender serviços e aceitar encomendas de produção de bens imateriais e materiais num movimento conhecido como capitalismo acadêmico. Desta forma, a universidade adapta-se ao contexto político e econômico por meio da “privatização branca” do espaço público por meio de cursos regulares, especializações, mestrados e doutorados pagos, e ainda, assessorias, consultorias, etc. oferecidos como mercadorias, por meio de fundações de apoio (RISTOFF, 2003, p.138, grifo meu).

Partindo do cenário acima descrito, o governo Lula (2003-2010) deu continuidade às políticas do governo FHC, manteve o compromisso com o reajuste fiscal e continuou a enquadrar a educação como um serviço não exclusivo do Estado “ampliando o processo de privatização e empresariamento da educação, em especial a da educação superior brasileira” (LIMA, 2006, p.36).

Em 2004, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem por finalidade avaliar as instituições do ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, “a utilização de recursos como a avaliação, interna e externa como estímulo à autorreflexão e à construção de atitudes, conhecimentos (não “instrumentalidades”) e valores nos indivíduos pode ser fundamental”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 70-71). Em contraposição à Sobrinho, Ferreira (2012, p.462) cita que esta lei passou a receber várias críticas, entre elas a de conter “uma lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado prioriza o seu papel de avaliador e regulador”.

De fato, este sistema acabou por reproduzir a parametrização das avaliações de cunho internacional pautadas pela mensuração quantitativa das IES, incentivando a competição entre elas. Dentro deste escopo, o governo Lula adotou como plataforma política as parcerias público-privadas, garantidas por lei em 2005, como resposta às necessidades educacionais do povo brasileiro. Estas parcerias têm como objetivo a erradicação do analfabetismo até a educação superior e o uso das



TICs na educação por meio da educação superior à distância, fortalecendo a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro (FERREIRA, 2012) e permitindo a inserção de empresas e de grupos de outras nações com ou sem fins lucrativos (OTRANTO, 2006); (FERREIRA, 2012).

Como forma de financiamento, este governo implementou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado aos cidadãos brasileiros que não possuem a formação do nível superior, cuja renda familiar não ultrapasse o valor per capita de até um salário mínimo e meio. Em 2006, as bolsas concedidas contemplavam proporções de 25% e 50%. Como este incentivo não atendia o perfil social do estudante brasileiro que não conseguia arcar com os custos de seus estudos, o MEC proporcionou a complementação do programa por meio do repasse de verbas públicas para o pagamento de mensalidades. Pela adesão ao programa, as IES privadas (com ou sem fins lucrativos) são beneficiadas por meio de atrativa isenção fiscal. Otranto (2006) destaca como grave o fato deste programa de incentivo não prever estratégias para controlar a qualidade dos cursos.

Além de outras políticas, este governo legitimou o mecanismo de difusão do espírito empreendedor entre os docentes, por meio da legalização do recebimento de qualquer complemento de renda proveniente de inovações tecnológicas em parceria com empresas conveniadas, denominada Lei da Inovação Tecnológica. Este mecanismo permite o afastamento do docente de suas atividades de formação de recursos humanos, nas instituições de origem, para dedicar-se exclusivamente a essas parcerias. “É o pragmatismo do mercado invadindo o espaço público (LEDA, 2006, p.80)”. Este cenário faz com que a universidade se vincule aos interesses do mercado em detrimento da promoção da autonomia do indivíduo, sua principal meta.

Em 2007, o presidente Lula também instituiu modificações no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). A lei prevê o financiamento do valor integral da mensalidade aumentando o prazo para pagamento. Antes, o valor financiado era de setenta por cento. Os mestrandos e doutorandos também poderão usufruir desse benefício, resguardando-se a prioridade para os graduandos. Além de aceitar o desconto do parcelamento em folha de pagamento, o fundo passou a oferecer, também, seis meses de carência

após a conclusão do curso para que o estudante começasse a quitar o crédito obtido. A lei permite ainda que o aluno que atrasar a conclusão do curso escolhido tenha o benefício concedido estendido por um ano. A universidade, assim como seus protagonistas, ao invés de garantir sua liberdade por meio de sua autonomia conquistada, precisou se adaptar às exigências da economia. Ferreira (2012) destaca que o PROUNI e o crédito educativo marcaram a hegemonia do setor privado na oferta de vagas.

Neste mesmo ano, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) passou a ser cumprido pelas universidades. Este programa buscou ampliar o acesso e a permanência na educação superior, a ampliação dos cursos noturnos, a atualização de metodologias de ensino e aprendizagem e a mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas e visa ser cumprido até 2012. Para tal, o governo ofertou às IES adeptas ao programa, um incentivo financeiro para contribuir com o alcance das metas elencadas (FERREIRA, 2012).

Como foi citado na introdução, Maués (2008) entende que estes programas do governo Lula esculpíram um sistema educacional mais performático com foco na pressão pelos resultados. Ambos os governos, FHC e Lula, “naturalizaram a inexistência da contraposição entre os planos públicos e privados” e colocaram às universidades a serviço da economia (FERREIRA, 2012, p.465).

### **1.3 Panorama da universidade hoje**

O ensino superior brasileiro atualmente encontra-se em franco crescimento com grande diversificação de modalidades tanto nas instituições públicas como nas privadas. A Educação Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 tem como finalidades:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2013).

Estas premissas são reveladoras da missão da educação superior em nosso país que foi cunhada no tripé ensino, pesquisa e extensão e que são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento econômico, social e cultural em tempos de globalização e competitividade entre fronteiras. As competências, habilidades e os saberes do povo brasileiro dependem da formação profissional de alto padrão de qualidade em conjunto com o ensino básico e o fundamental que também são prioridades para a diminuição das desigualdades sociais tão presentes num país emergente como o Brasil que ainda possui fragilidade comercial em relação às grandes potências.

Para compreensão da estrutura do ensino superior se faz necessário caracterizar as IES no Brasil, segundo a legislação vigente. Por meio do Decreto 5.773 de 2006, art. 2º, o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os órgãos federais de educação superior. De acordo com sua

organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, as IES serão credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades.

As universidades, local escolhido para nossa pesquisa, por terem a obrigação constitucional de realizarem atividades de ensino, pesquisa e extensão, em princípio, devem ofertar mestrados e doutorados, laboratórios de pesquisa, espaços para estudos avançados e estruturas mais complexas que as faculdades e centros universitários. Tendem, também, a oferecer uma variedade maior de cursos e a terem, individualmente, mais alunos.

Há diversos cursos e programas no ensino superior que abrangem a graduação, o bacharelado, os cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência e de pós-graduação que compreendem as especializações e MBAs, os de aperfeiçoamento, os de extensão e os mestrados e doutorados.

Dentro destas modalidades, além da forma presencial, em que o aluno deve ter frequência em pelo menos 75% das aulas e avaliações, ainda é possível formar-se por ensino a distância (EAD). No EAD existem também cursos semipresenciais, com aulas em sala e também a distância. Nesta modalidade a distância o aluno recebe livros, apostilas e recebe ajuda da *internet*. A presença do aluno não é necessária dentro da sala de aula.

Para garantir que a qualidade dos cursos superiores do País e que a legislação educacional seja cumprida, o MEC dispõe da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e para medir a qualidade dos cursos de graduação no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o MEC utilizam o Índice Geral de Cursos (IGC), divulgado uma vez por ano, logo após a publicação dos resultados do ENADE. O IGC usa como base uma média dos conceitos de curso de graduação da instituição, ponderada a partir do número de matrículas, mais notas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior.

No intuito de assegurar a qualidade da educação superior, a partir de 1990, assim como o Brasil, quase todos os países do continente legitimaram organismos responsáveis pela operacionalização da avaliação e acreditação deste nível de ensino.

A palavra acreditação ainda é pouco utilizada na literatura educacional brasileira. No Brasil utiliza-se mais as expressões credenciamento e credenciamento de instituições e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos que, embora não constituam um processo completo de acreditação, cumprem parte das atribuições de acreditação (DIAS SOBRINHO, 2008). No Brasil, o termo credenciamento se refere a instituições e não a cursos e trata-se de se outorgar uma declaração de qualidade. Portanto o reconhecimento de um curso no Brasil, não é uma acreditação, mas um ato regulatório, que apenas dá legitimidade ao curso, mas pouco diz a respeito de sua qualidade.

O sistema Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação (ARCU-SUL) é resultado de um acordo entre os ministros de educação que executa a avaliação e acreditação de cursos universitários e respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias (ARCU-SUL, 2014). Desta forma, o sistema visa estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região.

Como já foi dito, este desenvolvimento juntamente com o investimento em ciência e tecnologia garante a competitividade mundial necessária para a perenidade da economia brasileira. Há várias dimensões e fatores que incidem na excelência do ensino superior. Dentre as quais, a qualidade do desempenho do trabalho do docente contribui e é um elemento-chave. Os fatores que mais contribuem para a sua performance do docente universitário é o motivador desta pesquisa que visa contribuir para a educação superior de qualidade.

O desvelamento destas dimensões e fatores será contemplado nesta tese tendo em vista que busca-se identificar o selo de qualidade docente, marca da cultura da excelência traçada pelo SINAES a partir de 2004. Conhecer os fatores que mais contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário é uma tarefa complexa, porém integradora da qualidade em contraposição aos índices quantitativos de desempenho que reconfiguraram as características centrais da universidade e petrificam a subjetividade do docente universitário em detrimento da racionalização burocrática.

Para que os cidadãos brasileiros possam acessar o ensino superior, o Estado brasileiro mantém projetos que facilitam o acesso de alunos e professores à educação superior e ajudam a melhorar a qualidade de ensino das instituições federais e privadas. Dentre eles, destacamos o FIES que financia a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação; O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que oferece bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais que se dedicam ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometem a trabalhar no magistério da rede pública de ensino; o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem por finalidade conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de educação superior e o REUNI que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2013).

A qualificação do corpo docente, que, por sua vez, tem uma relação direta com a qualidade do ensino é uma das principais metas a serem alcançadas pelo eixo estratégico do MEC, haja vista que a acelerada expansão do ensino superior ocorreu de forma desordenada penalizando seus envolvidos pela falta de qualidade. Esta tese contribui para o alcance desta meta, identificando os fatores da qualidade que contribuem para o desempenho do docente universitário. Por este motivo, as políticas de incentivo à titulação dos professores da educação superior também fazem parte do eixo estratégico da ação do MEC com o intuito de promover a melhoria da graduação e da pós-graduação, bem como para a expansão da pesquisa.

Para aprofundar o conhecimento sobre o panorama da universidade hoje, os dados do último censo da educação superior realizado em 2011 serão destacados a seguir com o intuito de descrever o universo da instituição de ensino superior no Brasil e o de seus protagonistas, haja vista que a importância atribuída à qualificação docente nos processos de avaliação também motivou as instituições de ensino superior a investirem na melhoria do perfil do seu quadro de professores. Para ministrar aulas no ensino superior, o professor deverá ter, no mínimo, a formação universitária.

O último censo da educação superior do ano de 2011 realizado pelo INEP registrou 2.365 IES brasileiras prevalecendo as IES privadas em detrimento das particulares. São 284 instituições públicas divididas em 103 federais, 110 estaduais e 71 municipais e 2.081 instituições privadas divididas em 88 universidades, 124 centros universitários e 1.869 faculdades.

O Brasil possui 378.257 funções docentes<sup>2</sup> ativas na educação superior. 150.815 funções docentes estão nas IES públicas e 227.442 estão nas IES privadas. Deste total da federação, São Paulo possui 87.632 funções docentes, das quais 66.730 estão nas IES privadas, população alvo desta tese.

Em 2011, 43.043 docentes (13,2% do total) tem mais de um vínculo a IES diferentes. Ao verificar a categoria administrativa das IES, constata-se que, entre os docentes com mais de um vínculo, 7,0% possui vínculo a apenas IES públicas, 61,2%, a IES privadas e 31,8%, a ambas. Esse comportamento deve-se à predominância do número de horistas nas IES privadas (43,8%), enquanto nas IES públicas predomina o regime de trabalho em tempo integral (81,1%). No que se refere aos docentes, são declarados 325.804 indivíduos ao Censo 2011, os quais correspondem a 378.257 funções docentes. O número de funções docentes representa o número de vínculos de docentes à IES. Em 2011, 43.043 docentes (13,2% do total) possuem mais de um vínculo a IES diferentes. Além disso, o Censo permite verificar que 68,3% estão vinculados a um ou dois cursos (de graduação ou sequencial de formação específica).

Em relação ao gênero, o sexo masculino é predominante. No Brasil entre instituições públicas e privadas são 207.383 homens em funções docentes para 170.874 mulheres, independente da categorial funcional (titulação). Deste total da federação,

---

<sup>2</sup> Muitos docentes brasileiros atuam em mais de uma instituição, por isso, quando se analisam as informações segundo o ponto de vista da vinculação institucional dos professores, deve-se falar em funções docentes e não propriamente em docentes. Nesse sentido, o número de funções docentes e o número dos docentes coincidem apenas quando a instituição é tomada individual e isoladamente. Quando se analisam dados gerais do país ou agregados por estado, por região, por categoria administrativa, por organização acadêmica, etc, os números das funções docentes são superiores aos dos docentes, tendo em vista, justamente, essa vinculação de certo número de docentes em mais de uma instituição.

em São Paulo, as universidades privadas apresentam 16.018 homens para 12.802 mulheres, mantendo a mesma predominância em relação ao gênero do país e de todas as organizações acadêmicas do país.

Em relação à formação acadêmica, o país apresenta 110.925 funções docentes com titulação de doutor, 145.023 funções docentes com titulação de mestre para 105.310 funções docentes com titulação de especialização.

A predominância de atuação dos docentes brasileiros com doutorado localiza-se na região sudeste do país, pois é a região que detém maior concentração de população e de IES. A região sudeste do país possui 57.477 funções docentes com titulação de doutor. Deste total, em São Paulo, são 30.623 funções docentes com a titulação de doutor e destes, apenas 7.695 estão na universidade privada. Para a titulação de mestre, as funções docentes do estado de São Paulo perfazem 31.221 no total, e destes, 11.981 estão lotados nas universidades privadas. A titulação de mestre nas funções docentes predomina na federação, no total das universidades privadas da federação, na região sudeste em sua totalidade, entretanto, em São Paulo a estatística de titulação de mestre no total do estado está bem próxima da titulação de doutor (30.352 contra 29.984), prevalecendo a titulação de mestre nas universidades privadas (11.798 contra 7.557).

Apesar de o censo apontar a titulação de especialização com um índice bastante expressivo em relação à de mestre, as universidades privadas do estado de São Paulo apresentam um movimento contrário à contratação de especialistas, priorizando a titulação de mestre como formação docente mínima para ingresso em seu processo seletivo, no segmento da graduação, da pós-graduação presencial e semipresencial. . Assim como observado na última década mantém-se a tendência de elevação progressiva do grau de formação das funções docentes (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

Nas instituições privadas o ingresso se dá por concurso ou por convite para o exercício da docência, mesmo que o candidato tenha um maior atrativo institucional voltado para a pesquisa. Nas IES públicas prevalecem os concursos (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005).



No tocante à relação entre matrículas e funções docentes, a exigência das atividades de pesquisa, a depender da organização acadêmica da IES, torna especialmente relevante a agregação de informações sobre a pós graduação *stricto sensu*. Segundo a CAPES/MEC registra-se, em 2011, um total de 187.760 matrículas da pós-graduação *stricto sensu*, sendo 104.178 de mestrado, 71.387 de doutorado e 12.195 de mestrado profissional. Desse conjunto de matrículas, 84,1% são públicas (104.800 federais, 52.202 estaduais e 893 municipais) e 15,9% são privadas. Para o período de 2002 a 2011, o número de titulados no mestrado aumentou 75,2% (partindo de 24.444 para 42.830) e o número de titulados no doutorado aumentou 77,2% (de 6.894 para 12.217) (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013).

Em resumo, os docentes com titulação de doutor são mais representativos no âmbito público do que no âmbito privado e estão localizados na região sudeste do país. As IES com o maior número de doutores são exclusivamente as universidades públicas. As IES privadas são em maior número, porém a prevalência da titulação docente ainda é a de mestre. Nas IES privadas o “típico docente” possui título de mestre e regime de trabalho horista, nas IES públicas, o “típico docente” possui título de doutor e regime de trabalho em tempo integral. De acordo com o censo, verifica-se que o “típico docente” no ensino superior brasileiro é, predominantemente, do sexo masculino, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas. Já em relação à idade, há uma distância consideravelmente elevada entre as funções docentes das IES públicas e das privadas. Enquanto o “típico docente”, em 2011, das IES privadas tem 34 anos, nas IES públicas ele tem 47 anos de idade.

A evolução institucional foi adiante em 2011, com a expansão dos institutos e universidades federais no interior do país, com vistas a estimular a formação e a permanência dos cidadãos em sua região. Esta política foi destinada aos municípios com baixa renda para que também a economia local fosse revigorada. Neste período houve a criação do programa “Ciência sem Fronteiras” que propiciou aos pesquisadores, professores e alunos, bolsas para o intercâmbio em universidades estrangeiras. O intuito é o de promover o Brasil mundialmente e trazer inovação para o mercado brasileiro por meio do compartilhamento do conhecimento entre nações.

A profissionalização do indivíduo no atual governo é tratada como primordial para a competitividade e a sobrevivência entre as nações. No caso do Brasil, a educação superior é fator primordial para a diminuição da desigualdade social que impede o seu crescimento e é geradora da violência que está cada vez mais em ascensão.

Como forma de minimizar estes e outros problemas sociais, a política para educação superior criou em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O PRONATEC tem por objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio da democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio. Visa também oferecer cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância. Para que estes objetivos sejam cumpridos, o programa necessita ainda construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais com vistas a aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio da melhora da qualidade do ensino médio (MEC, 2013).

Além do PRONATEC, o PROUNI e o FIES foram ressaltados, reafirmando assim a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula.

A fala da presidenta Dilma Rousseff almeja a melhora e ampliação dos programas educacionais que vai da creche à pós-graduação. Ela ressalta que “a educação é o passaporte para o futuro – para o presente de quem estuda e para o futuro do país”. Sua expectativa é pagar melhores salários e qualificar os professores, investir no ensino técnico e na educação superior por meio do destino de 75% dos royalties do petróleo e do Fundo Social, aprovados pelo congresso em 2013 (MEC, 2013).

O panorama da universidade hoje é marcado por um “novo modelo de gestão centrado na racionalidade técnica e no planejamento estratégico que deve expressar resultados passíveis de mensuração, sobretudo em sua articulação com as demandas do mercado (OLIVEIRA, 2014, p.10)”. Esta mensuração ocorre em meio à dinâmica da avaliação da qualidade do ensino superior que será explanada na próxima seção.

#### **1.4 A dinâmica da avaliação da qualidade do ensino superior**

A ênfase conferida à avaliação, já presente na educação brasileira desde a década de 1990, consolidou-se por meio da criação do SINAES e da institucionalização do CONAES, órgão colegiado de coordenação e de supervisão do SINAES, no âmbito do MEC e vinculado ao Gabinete do Ministro do Estado.

Este sistema criado em 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno de três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão, além dos aspectos que englobam a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP, 2013).

O INEP além de conduzir todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produz indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda a sociedade. Estes indicadores deveriam refletir a qualidade do ensino superior. Será que refletem?

O INEP é uma autarquia federal vinculada ao MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2013).

Em vista disso, o INEP é o responsável por criar, manter e desenvolver um sistema de avaliação único no mundo, colocando o Brasil em uma situação privilegiada para estimular e calibrar os seus cursos de graduação. O formato deste sistema visa

desenvolver as instituições e consolidar uma cultura institucional de avaliação, entretanto é marcado pelo ranqueamento institucional que contribuí para acirrar a competitividade entre as IES no país (DOURADO, 2011).

Vale destacar que os *rankings* educacionais, por definição, não são instrumentos ruins, haja vista que a sociedade cobra esse tipo de informação e em diversos países eles são uma realidade, sem haver prejuízo às políticas públicas educacionais. Em muitos países, os rankings são feitos por entidades independentes, como é o caso do *The Times Higher Education World University Ranking* (Inglaterra), o *US News Ranking* (Estados Unidos) e o *Academic Ranking of World Universities* (China - Shanghai). Mesmo no Brasil, *rankings* independentes já se tornaram populares, como é o caso o do Guia do Estudante, da Editora Abril.

Tais classificações são meramente informativas, pois a sociedade tem a liberdade de escolher qual *ranking* consultar e de utilizar seus resultados da forma que achar conveniente. Alguns *rankings*, como é o caso do de Shanghai, permitem inclusive que o cidadão defina os critérios que lhe fazem sentido, ou seja, as posições das instituições mudam conforme os interesses de quem faz a consulta. É ingenuidade, dessa forma, acreditar que, no Brasil, após o MEC divulgar os resultados das avaliações, não serão elaborados e publicados *rankings* pela imprensa (GARCIA, VIANNA E SUÑÉ, 2012, p. 48).

Logo, a avaliação “serve para definir um *ethos* regulador, capaz de informar ao mercado (e a sociedade), quem é quem, favorecendo a competitividade, independente do projeto e da condição histórica e cultural das instituições e regiões onde estão inseridas” (CUNHA, 2005b, p.63).

Dentro deste cenário, a reflexão sobre a qualidade do ensino superior e de seus protagonistas no Brasil sofre duas limitações. Em primeiro lugar porque não se levam em consideração as deficiências da formação anterior dos alunos. Em seguida, porque é avaliada a qualidade em termos de um modelo único, como se todas as instituições tivessem o mesmo objetivo e todos os candidatos ao ensino superior tivessem que sair da mesma forma (DURHAM, 2009).

Em relação à primeira limitação apontada, Durham (2009) cita que todas as deficiências das formações anteriores do aluno acabam por impactar no processo

ensino-aprendizagem da universidade que deverá implementar estratégias para reduzir estas deficiências. São necessárias estratégias institucionais como disciplinas de nivelamento e monitorias, por exemplo, e também estratégias individuais de cada professor no âmbito da sala de aula de tal forma que atue como facilitador e motivador do aluno na identificação e superação das deficiências, haja vista que “muitos alunos saem do ensino médio sem ter sequer a bagagem que seria esperada ao final do ensino fundamental” (p.10).

O Brasil está entre os 6 países (juntamente com Alemanha, Dinamarca, Holanda, Suécia e Suíça) que obtiveram um crescimento significativo no que diz respeito a investimentos públicos totais em favor da educação. Apesar de estar entre os países que obtiveram um aumento acima de 40% no investimento por estudante na educação primária e secundária ao longo do período de 2000 a 2008, o país ainda está entre os quatro países com o menor desempenho em leitura que também possuem os menores níveis de investimento cumulativo por estudante na faixa de 6 a 15 anos (OECD, 2011).

Em relação ao investimento no estudante da educação de terceiro grau, este é, em média, 3 vezes maior que no da educação primária, porém a taxa de conclusão na educação de terceiro grau está abaixo da média OCDE, onde 12% de sua população de 25 a 34 anos concluiu a educação de terceiro grau (OECD, 2011).

Em relação à segunda limitação destacada, vale dizer que a avaliação do ensino superior é o reflexo direto e ao mesmo tempo um indutor de uma educação cuja concepção deve ser traduzida por políticas democráticas universalizantes, que permitam o acesso a esse nível de ensino, assegurem a permanência do aluno e garantam uma educação de qualidade referenciada (MAUÉS, 2007, p.14), porém, deve ser pensada à luz da diversificação de objetivos e currículos das instituições e critérios de avaliação que levem em conta esta diversidade e os alunos que tem interesses muito distintos e formação anterior muito variável (DURHAM, 2009).

As formas e estratégias encontradas pelas IES para a avaliação positiva da sua capacidade institucional dependem diretamente da qualidade do trabalho e da eficácia do desempenho dos seus docentes que serão descritas no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 - DEMANDA DE QUALIDADE E EFICÁCIA DE DESEMPENHO NA RELAÇÃO HOMEM-TRABALHO**

“antes, éramos pagos para pensar, agora, somos pagos para produzir”.  
(CIAVATTA, 2010)

O objetivo deste capítulo é analisar as configurações que demonstram a relação da qualidade e a eficácia de desempenho nas relações Homem – Trabalho (H-T). Este capítulo pretende ainda tecer considerações sobre a cultura organizacional que rege o mundo acadêmico atual com ênfase no consenso que denota um controle mais sutil sobre o sujeito, dentro de um processo de interiorização cada vez mais frequente (FREITAS, 1999).

### **2.1 As mudanças no mundo do trabalho a partir dos anos 80**

Os anos 80 foram marcados pela flexibilidade do trabalhador. Sennett (2006) analisa que os impactos percebidos como resultante na relação H-T enfatizam a flexibilidade. Esta flexibilidade é caracterizada pela rápida capacidade de adaptação do indivíduo nas mais diferentes situações individuais ou de grupo que exigem do indivíduo uma tomada de decisão. Desta forma pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos às mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente e que dependam de cada vez menos de leis e procedimentos formais por meio dos contratos psicológicos.

O impacto dessa ênfase na flexibilidade está mudando o significado do trabalho e causando ansiedade nas pessoas que não sabem que riscos serão compensados e que caminhos devem seguir. Desta forma, as formas rígidas de burocracia e também as rotinas e regras impostas são combatidos. O juízo de valor duradouro é abalado e a mudança é a palavra-chave de uma sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato. As metas em longo prazo desaparecem em detrimento de uma economia cunhada em curto prazo, globalizada e competitiva.

Assim como a flexibilidade, a subjetividade humana foi considerada a pedra fundamental para o sucesso dos negócios conferindo à psicologia organizacional a responsabilidade de estudar a ressocialização do indivíduo diante desses novos ambientes, sendo assim toda a empresa passou a ser seu novo objeto de estudo. “A empresa deixa de ser vista como uma orquestra, na qual todos recebem uma partitura, e passa a ser vista como uma equipe de basquete na qual, jogadores criam e modificam a partitura em campo (MALVEZZI, 2000, p.319)”.

Se a partitura é decidida durante o jogo e pode ser modificada, a todo o momento, o trabalhador passou a conviver com a incerteza da próxima jogada apostando todas as fichas na aprendizagem organizacional como estratégia para “driblar o resultado e não deixar a bola cair”. Esta aprendizagem organizacional refere-se à adaptação do sujeito às contingências do mundo globalizado alcançada por meio do desenvolvimento do seu conhecimento tácito transformado em capital intelectual, gerador de riquezas para a empresa que necessita sobreviver no mundo competitivo de hoje (ANGELONI, 2002).

As organizações, por sua vez, enfrentam um ambiente externo extremamente dinâmico responsável por alterações radicais no modo de gerenciamento das pessoas. Estas mudanças colocam para as empresas novas necessidades de integração como forma de garantir sua sustentabilidade. A urgência e a instantaneidade são as palavras que correspondem a esta nova cultura regida pela tirania do tempo. A cultura da urgência denota as novas medidas do tempo consideravelmente radicalizadas desde o último decênio do século XX. A relação humana com o tempo, na atualidade é urgente, imediata, instantânea e veloz. Este cenário revela a subjetividade do sujeito sendo regida tanto pela racionalidade instrumental como pela velocidade da comunicação e da tecnologia da informação – as principais forças que impulsionam a gestão do conhecimento (AUBERT, 2003).

Esta relação com o tempo revela a transformação da vida pessoal de cada cidadão e, notadamente a mudança na vida profissional do ator organizacional que se encontra abatido pelas exigências da cultura do imediato, da aceleração desenfreada, onde todos são conduzidos a trabalhar permanentemente na urgência para ganhar em eficácia (AUBERT, 2003).

A chegada da vida econômica da urgência e do imediatismo na rede da sociedade é vista como progresso, demarcando um modo privilegiado de regularização social e uma modalidade dominante da organização da vida coletiva. Esta cultura se estendeu especificamente a todas as empresas e ao conjunto das esferas da sociedade, criando em muitas dimensões essa mesma exigência da imediatização das respostas.

Esta nova configuração do tempo vai de encontro à condição de sujeito, que passa a viver de sensações, sem tempo para refletir sobre sua vida. O indivíduo passa a agir no impulso e modifica-se o tempo todo, vivendo muitas personagens que são difíceis de serem identificadas claramente. Sua capacidade crítica e de dimensionamento é subtraída pela ressignificação de seus modos de ser e fazer, dependentes do imediatismo imposto nas relações predominantemente instrumentais (HABERMAS,1976)

## **2.2 Os impactos da competição, tecnologização e globalização na relação H-T**

Para desenvolver uma análise dos impactos percebidos como resultante da relação H-T advindos da competição, tecnologização e globalização parte-se do pressuposto de que seus efeitos sejam eles econômicos, políticos, sociais e culturais modificam o comportamento das pessoas e da sociedade. Tais efeitos percebidos na evolução da administração industrial formataram as relações entre o Homem e o Trabalho e são oriundos da alteração dos modos de produção material que a sociedade hoje vive fruto da industrialização e da instauração do acúmulo do capital.

“A associação do capitalismo contemporâneo com a tecnologia contribuiu decisivamente para o próprio surgimento do fenômeno da globalização, impulsionando os processos de mudança e estruturação social” (ALVES E MANCEBO, 2005, p.45). Todas estas estimulações trazidas pelos recursos globais ampliam os padrões de comportamento dos indivíduos alterando a constituição da sua identidade e de sua subjetividade.



No trabalho, a carreira tradicional está em extinção e as competências autoportáteis do trabalhador no decorrer de uma vida de trabalho devem ser atualizadas quase que diariamente. As empresas distribuíram suas tarefas para empregados com contratos de curto prazo, regidos por contratos temporários partindo do pressuposto que a relação H-T é fragmentada. A segurança de emprego e o compromisso com a empresa deixam de ser importantes e o indivíduo percebe-se sempre começando de novo, a cada novo projeto e a cada nova demanda. O maior impacto desta tríade descrita por Sennett (2006, p.117) é que o indivíduo está continuamente exposto ao risco da corrosão do seu caráter, pelo fato dele estar tomado por uma relação laboral efêmera cunhada por episódios circunstanciais regidos pelas flutuações conjunturais. Ele muda ao sabor do vento e de acordo com o contexto “sente falta de relações humanas constantes e de objetivos duráveis”.

As distâncias deixaram de ser um empecilho ao desenvolvimento e as organizações delinearam de forma inovadora, o modo de trabalho. A relação da empresa com o trabalhador prestador do serviço passou a ser de precariedade. Os valores da organização e suas convicções fundamentais deixaram de ser compartilhadas com a mão de obra terceirizada. O teletrabalhador é impactado pelo trabalho solitário, isolado e pela virtualização da sua relação com a empresa. As relações pessoais tendem a diminuir e as discussões entre as pessoas são substituídas pelo envio de mensagens eletrônicas, celular, etc. Há a necessidade de grandes investimentos em tecnologia da Informação, pois as pessoas não sabem mais trabalhar sem esta ferramenta. É um poder atribuído de dependência. A gestão é modificada, pois o presenteísmo deixa de existir para dar lugar ao controle dos empregados mensurado por resultados.

Com a tecnologização e a velocidade da informação, a experiência dos trabalhadores mais velhos vai perdendo valor diante dos recursos e das condições requeridas para o desenvolvimento do desempenho (individual e da equipe) exigido pelo negócio e pela realização profissional, haja vista que os mais jovens são mais facilmente docilizados e mais maleáveis.

Os processos de inovação tecnológica, e de desenvolvimento industriais mais gerais, por enquanto, ainda estão em aceleração ao invés de diminuir a marcha. Um dos impactos da tecnologização pode ser sentido na forma de biotecnologia,

haja vista que estes avanços técnicos afetam a própria constituição física dos seres humanos, bem como o meio ambiente natural em que vive. Giddens (1999) destaca a preocupação com o meio ambiente amplamente difundida e a agenda dos governos de todo o mundo destinada à discussão da humanização da tecnologia que “envolve a crescente introdução de questões morais na relação agora amplamente “instrumental” entre seres humanos e o meio ambiente criado” (p.169, grifo do autor).

Ainda como impacto gerado pela tecnologização, o homem passa a ser excluído do mercado de trabalho, é considerado indigno da sociedade e responsabilizado pela sua própria situação. Sente-se aprisionado pela hegemonia de uma economia abstrata, desumana, competitiva e ajustada às regras econômicas internacionais – que são as da regulamentação do trabalho. Diante disto, Forrester (1997) descreve que esta situação invade hoje todos os níveis de todas as classes sociais, acarretando miséria, insegurança, sentimento de vergonha em razão essencialmente dos descaminhos de uma sociedade que o considera uma exceção à regra geral estabelecida para sempre.

A globalização introduz novas formas de interdependência mundial, que tem como saldo o impacto de um processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena, ou seja, mais uma vez não há reciprocidade nas relações H-T. O termo globalização é mais utilizado no sentido ideológico, caracterizado pelo predomínio dos interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pelas privatizações das empresas estatais e pelo abandono do estado de bem-estar social. Seus impactos são percebidos por meio do impedimento da ascensão dos excluídos socialmente, pela intensificação da exclusão social, o aumento da classe proletária, representada pelo grande número de pobres e de desempregados e, de provocar sucessivas crises político-econômicas, que prejudicam e até arruínam pequenos empreendimentos nos mais diversos países onde seus efeitos se fazem sentir (GIDDENS, 1991).

Ainda sobre os impactos da tecnologia na R/H-T, vale advertir que também a tecnologia atual é flexível, pois permite produzir diferentes bens para diferentes mercados. Dessa forma, os ciclos de produção destes bens são mais rígidos e de

menor duração impondo aos trabalhadores o aumento da produtividade e, por consequência, o aumento do ritmo (FREITAS, 1999).

Neste cenário, as relações salariais são realizadas junto ao empregado convencionado à sua produção. O sindicato não interfere, pois nesta nova relação ele não negocia mais salários e sim os postos de trabalho. Os líderes são avaliados pelo desempenho da produção de sua equipe ou pelo alcance da empresa em sua totalidade. Este quadro reúne a tríade competitividade, tecnologização e globalização em uma só “panela”, pois a empresa mudou a sua forma de pensar baseando a sua economia na amplitude dos mercados e nas vantagens competitivas.

Diante deste novo padrão das relações H-T inaugurado, vale afirmar que, esta nova empresa redimensionada por estes eventos da competição, da tecnologização e da globalização sustenta um descompromisso total com seus empregados. Este é um dos maiores impactos desta nova forma de concepção de trabalho. Embalada por um discurso de alta responsabilidade social, o seu maior compromisso é com a competitividade crescente. Em nome desta qualquer ação é válida (FREITAS, 1999).

Diante do exposto, utilizamo-nos das palavras de Sennett (2006, p.134) num mundo de trabalho estilo roleta, o indivíduo vai corroendo o seu caráter e vestindo as “máscaras da cooperatividade e do [...] sorriso cativante” como forma de garantia da simples sobrevivência. Sempre aberto às novas experiências, o impacto sentido pelo indivíduo “em sua *psique*, é a permanência de um estado interminável vir a ser – um eu jamais acabado” (p.159). De acordo com “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns aos outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo (SENNETT, 2006, p.176)”. “As escolhas dependem de alianças e hoje o poder está se tornando individual” (informação verbal)<sup>3</sup>.

Os impactos aqui descritos neste estudo requerem um maior aprofundamento, pois é uma consequência das transformações radicais do mundo dos negócios, da organização social e do trabalho, que não será foco desta pesquisa. A próxima

---

<sup>3</sup> Anotações de aula do professor Dr. Sigmar Malvezzi, disciplina “O Homem e o Trabalho na Administração” do curso de pós-graduação do departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo (2010).

seção abordará o paradigma nas relações do indivíduo com as novas formas de trabalho dos anos 90.

### 2.3 O paradigma dos anos 90

O paradigma dos anos 90 oriundo das relações do indivíduo com as novas formas de trabalho foi personificado na figura do homem nômade, no trabalhador sem fronteiras e empreendedor de si mesmo destacado das estruturas e normatizações. Este profissional revela-se como um indivíduo sem referencial, que estará sempre com seu equilíbrio e sua relação com o meio constantemente ameaçado. Esta condição que torna sua vida instável e vulnerável, amarrada a uma rede de regulamentos, condições e pré-requisitos a cumprir, o deixa sempre em estado de alerta, pronto para uma “guerra” (informação verbal)<sup>4</sup>.

Sua carreira é delegada a ele mesmo ocasionando sua migração constante de uma área para a outra. A busca pela formação continuada para atender as condições das mutações dos cenários econômicos torna-se uma obrigação em sua vida. A pequena empresa, os projetos e os múltiplos vínculos é o seu *modus operandi*. Na empresa, é orientado para os resultados e trabalha para atender à missão que lhe é transmitida. A responsabilidade dos resultados é aumentada e o prazo para alcançar seus objetivos é encurtado.

Espera-se dele o autogerenciamento, entretanto, ele não tem tempo para a reflexão. Sendo assim, não exercita a crítica, sua única fonte de emancipação. Seu projeto de vida é escrito em meio aos paradoxos que testemunha no trânsito de cada manhã orquestrado pela cultura da urgência, ou seja, a sua relação humana com o tempo: que na atualidade é urgente, imediata, instantânea e veloz.

O que importa nesta nova estética organizacional (FREITAS, 1999) é produzir para gerar capital. O trabalhador se submete porque dele depende sua organização social e pessoal e sua subsistência e qualidade de vida. É a equação perversa da

---

<sup>4</sup> Anotações de aula do professor Dr. Sigmar Malvezzi, disciplina “O Homem e o Trabalho na Administração” do curso de pós-graduação do departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo (2010).

sociedade hoje. O resultante desta equação é que o indivíduo vai em busca do produtivismo (informação verbal)<sup>5</sup>.

Diante desta nova composição, o profissional de sucesso, precisa saber se juntar e criar competências com outras pessoas para sobreviver no mundo corporativo. O seu capital intelectual torna-se a peça fundamental para que as estratégias de enfrentamento, da pressão, da competitividade, do reinado da urgência e desta nova realidade dinâmica cunhada pelo uso do cérebro, se estabeleça. Logo, a formação acadêmica de qualidade é condição *sine qua non* para o seu desempenho e eficácia no mundo sistêmico.

Malvezzi (1994, p.28) retrata este período citando que “as próprias pessoas tornam-se parte das ferramentas de trabalho” e faz comparação desta situação com a do artesão, que deve escolher o caminho para a solução, que, para tal é dependente de suas condições subjetivas, do valor atribuído a si, do bom profissional que procura ser, de sua autocrítica e do significado que atribuí ao trabalho.

Neste ponto, é importante que a próxima seção aborde as questões dos efeitos da flexibilidade no século XXI.

#### **2.4 O efeito da ênfase da flexibilidade iniciado nos anos 80 e consolidado no início do século XXI**

O efeito da ênfase da flexibilidade iniciado nos anos 80 e consolidado no início do século XXI enfatiza a individualidade e o enfraquecimento do interesse comum. A individualização decorrente do impacto da nova organização do trabalho é uma condição social que não chega pela decisão livre dos indivíduos. As pessoas são condenadas à individualização, ou seja, a uma compulsão, embora paradóxica, para criar, encenar, não apenas a biografia de um, mas os laços e redes que a rodeiam. A exigência é a de que o indivíduo não falhe, e que se falhar tente um novo recomeço, adapte-se, ajuste-se e seja tolerante diante da frustração. Estes

---

<sup>5</sup> Anotações de aula do professor Dr. Sigmar Malvezzi, disciplina “O Homem e o Trabalho na Administração” do curso de pós-graduação do departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo (2010).

sentimentos que poderiam ser compartilhados no seio da família ou da comunidade são lançados ao indivíduo que, diante da complexidade das relações imediatistas sem laços, das habilidades sem demandas e das identidades mutáveis são incapazes de tomar as decisões necessárias de maneira propriamente fundada, considerando interesses, moralidade e consequências (BECK, 2002).

A desintegração social percebida pelo indivíduo contemporâneo “[...] é uma condição e um resultado da nova técnica do poder [...]”, ou seja, “os poderes globais se inclinam a dismantelar as redes sociais, com o objetivo de permitir a operação dos poderes” (BAUMAN, 2001, p.21). O trabalho perdeu a centralidade na era da modernidade sólida e do capitalismo pesado e não pode mais oferecer a via de segurança necessária e utilizada para a edificação dos objetivos de vida dos indivíduos deixando de ser o protagonista das descobertas e melhorias destinadas aos nossos descendentes tomando um significado principalmente estético.

A falta de certeza rege o momento atual e o indivíduo perde qualquer profundidade na avaliação dos objetos, ideias ou situações, vivendo de maneira mais superficial frente às suas escolhas instantâneas (HARVEY, 2002). A ideia é cultivar qualidades transitórias da vida moderna, mesmo sem saber quem está influenciando quem neste processo de integração da vida diária.

O indivíduo vive num mundo de centralidade e periferia, de realidade e aparência. É a cultura do simular na sociedade do espetáculo. “O desapego temporal, a capacidade de desprendimento do passado e a tolerância em relação à fragmentação e às mudanças passam a ser traços exigidos do trabalhador contemporâneo em muitos setores” (ALVES e MANCEBO, 2005, p.48). Se a relação do indivíduo com o mundo do trabalho é de competitividade crescente e de avaliação de performance e eficácia, a próxima seção tratará desta configuração no mundo acadêmico.

## **2.5 A estética organizacional no mundo acadêmico atual**

A estética é um instrumento para categorizar o indivíduo na área central ou na periferia, na realidade ou na aparência. A estética organizacional no mundo

acadêmico atual é marcada pela quantidade de publicações que o docente realiza, a atualização do seu currículo *lattes*, sua participação em grupos de pesquisa, laureamentos, veiculação da sua imagem ao seu trabalho e à IES que leciona, entre outros aspectos.

Diante desta estética do produtivismo, a área de gestão de pessoas utiliza-se de programas de incentivo para induzir o docente universitário à melhoria contínua. “O docente é configurado enquanto um trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho” (MANCEBO, 2007, p.469).

O produtivismo discutido anteriormente no paradigma dos anos 90 é uma ênfase “exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa “enlatada”, com pouco conteúdo e conseqüentemente valorização da quantidade como se fosse qualidade” (ALCADIPANI, 2011, p.1.174, grifo do autor). No caso desta tese, que trata da qualidade do desempenho do trabalho do docente universitário, este produtivismo denomina-se produtivismo acadêmico e é uma das principais marcas da estética organizacional no mundo acadêmico atual. O produtivismo acadêmico é

concretizado por meio da produção de muitos artigos, seções de livros e livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. O produtivismo acadêmico é uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional, tendo a gerir-la, de um lado, o Estado, e, de outro, o mercado, predominantemente pela mediação do CNPq e da Capes. Desta forma, o produtivismo acadêmico assume a sua forma mais acabada e objetivada no Currículo *Lattes* (CV-*Lattes*). O Currículo *Lattes* consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo modelo Capes de Avaliação em 1996-1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha, (SGUISSARDI, 2009, p.45, grifo do autor).

Este formato resulta em “artigos fracos, discussões rasas, falta de inovação conceitual, argumentos pouco rigorosos, artigos metodologicamente pífios, artigos inúteis e inconsistentes e pessoas que não estão recebendo uma formação decente” (ALCADIPANI (2011, p.1.175). “O que vale é a pontuação e não a produção do

conhecimento. A quantidade de artigos vira sinônimo de qualidade” (ALCADIPANI, 2011, p.1.176). Desta forma, o produtivismo acadêmico prevalece. Os docentes universitários viraram

gestores de projetos e burocratas de *papers* e muitos estão adoecendo com este sistema. Mede-se, apenas, quantidade de produção acadêmica. A qualidade ficou de lado. Há dez anos o problema está claramente diagnosticado. As explicações também estão dadas: invasão do gerencialismo na produção científica, cópia mal feita de modelos estrangeiros, sem falar da CAPES, o nosso grande bode expiatório. [...] O produtivismo é útil ao fazer uma suposta “objetificação” da mensuração da “qualidade” de um pesquisador. Ele coloca um critério aparentemente claro: quem mais produz, melhor é. Ele atende, antes de mais nada, ao ego dos pesquisadores que querem ver seu nome no topo da lista dos mais produtivos. Permite que programas de pós-graduação e professores sejam avaliados e fomenta a ilusão de reputação para os “produtivos”. E, o pior, permite que muitos professores não realmente pesquisadores, burocratas sem consistência, permaneçam no sistema com uma aura de competência acadêmica. Criamos um mecanismo de controle que está totalmente desvirtuado e gerando excrescências, mas que é diariamente alimentado por cada um de nós (por exemplo [...] ao colocar o nome em trabalhos que não escrevemos e para os quais não demos nenhuma contribuição).

A naturalização desses elementos na prática universitária de alunos e professores envolvidos com a pesquisa nos leva a deduzir um processo de “mercadorização da ciência” (SANTOS, 2010, p.149). O atual modelo de produção científica, muitas vezes, o mecanismo da superficialidade reforçado em torno da pressão por publicações, “impossibilita e fragiliza o caráter da reflexão crítica” e da totalidade sobre os fenômenos sociais e contribui cada vez mais para a produção de uma coesão em torno da necessidade de priorizar nas pesquisas o critério de utilidade em detrimento do critério da verdade (SANTOS, 2010, p.153).

Enfim, o que se visualiza nas universidades é que o trabalho dos professores pesquisadores sofre o impacto dos processos de flexibilização do setor produtivo, acompanhando as oscilações dos mercados, enfim, ao trabalho do professor são agregadas outras funções. Além do ensino e da pesquisa, este profissional passa a ser “digitador, preenchedor de formulários, avaliador, entre outros. Passou a



incorporar funções que nem sempre são remuneradas ou contabilizadas em suas horas de trabalho” (SANTOS, 2010, p.154).

Esta estética atual do mundo acadêmico brasileiro começou na ditadura militar por meio da centralização no Ministério do Planejamento dos programas de apoio científico e tecnológico, onde os temas a serem pesquisados eram direcionados por meio de editais. A ditadura militar que se instalou a partir do golpe de Estado de 1964 caracterizada pelo autoritarismo engendrou uma modernização acelerada das relações capitalistas de produção. Esse modelo, na visão dos militares, exigia uma universidade estatal centrada no paradigma da indissociabilidade entre ensino e pesquisa que produziu um novo paradigma de educação superior no Brasil (FERREIRA JUNIOR E BITTAR, 2004).

No início da década de 1970, as universidades, públicas e confessionais, já se encontravam estruturadas com base nos seguintes padrões acadêmicos: introdução dos vestibulares unificados e classificatórios; fim do sistema de cátedra; dedicação exclusiva dos docentes; criação dos departamentos; adoção do regime de créditos como mecanismo de integralização dos cursos; indissociabilidade entre ensino e pesquisa; cursos de graduação divididos em duas fases: ciclo básico e especialização profissional; e pós-graduação composta de dois cursos distintos: mestrado e doutorado. Esses elementos, até hoje, continuam estruturando o mundo acadêmico brasileiro. Dito de outra forma: a universidade que temos ainda é, na sua essência, aquela herdada da ditadura militar (FERREIRA JUNIOR E BITTAR, 2004, p.01).

A partir de 2000, esta perspectiva desenvolvimentista do país foi se deslocando sob o nome de inovação passando a oferecer serviços nas ciências duras e sociais inserindo a instituição na lógica dos mercados. Sendo assim, a produção de conhecimento hoje tem sido ressignificada e a aura do professor universitário intelectual não mais se sustenta (LEHER, 2011), pois a universidade hoje está submetida à lógica utilitarista e pragmática. O trabalho acadêmico está expropriado e a mais valia do trabalho do docente universitário se dá frente ao volume de produções acadêmicas e titulações alcançadas.

Para se adaptar a esta nova cultura do capitalismo, a universidade passou a funcionar como uma fábrica de fazer graduados rapidamente, de produção em

massa, pois a velocidade imposta para a formação dos alunos exige uma adequação dos educadores e da instituição para atender tal demanda, o que muitas vezes ocorre de maneira desordenada.

Dentro desta nova estética, o ensino flexibilizou-se ofertando cursos de curta duração e o ensino a distância. A formação desses professores demanda também, políticas públicas e professores universitários que compreendam às dimensões da *cibercultura* que são, “[...] responsáveis, em última instância, pela formação dos demais professores do sistema educacional” (PRETTO E RICCIO, 2010, p. 158).

A duração dos cursos de graduação e pós-graduação foi reduzida para atender os “clientes ansiosos por fórmulas de sucesso, resultados imediatos ou como forma de apressar o seu futuro profissional” (LÉDA, 2009, p.100). Para atender esta nova estética organizacional do mundo acadêmico, o docente da pós graduação, por exemplo, “colocou foco nas tarefas administrativas demandadas pelas agências externas, no excesso de informação recebida, nas demandas tecnológicas e na invasão do trabalho docente no horário de descanso” (LEMOS, 2011, p.109).

O prestígio, por exemplo, do docente universitário das universidades públicas é transferido para as IES privadas nas quais atua e o salário é mensurado por meio dos resultados atingidos no processo do capitalismo acadêmico, ou seja,

a cultura produtivista não se limitou a intensificar o trabalho do docente universitário – exigindo a publicação de maior número de *papers* e acirrando a competição entre colegas, grupos e instituições; ampliando o número de alunos por sala etc. – mas também o ampliou, ao lhe atribuir novas tarefas como a de buscar financiamento para seus projetos e até transmitir notas e resultados por redes de computadores depois do “desmanche” das secretarias (PITA, 2010, p.15).

Dentro deste escopo, pode-se afirmar que o capitalismo acadêmico também é uma das principais marcas da estética organizacional do mundo acadêmico atuale pode ser explicado como foi dito na citação anterior, pelo esforço do mercado institucional e professoral em assegurar investimentos externos, ou seja, as IES passaram a fazer parte da era da competição institucional buscando parcerias e doações e vendendo produtos e serviços de empenho educacional. Na forma da estética atual,

o ensino superior busca aumentar a pesquisa e o desenvolvimento com propósito comercial. Nesse formato, as instituições e seus profissionais empregam suprimentos próprios de capital humano de modo crescente nas situações competitivas.

Neste cenário, o controle exterior passa para o próprio sujeito; ele é quem define suas metas e se compromete a atingi-las. O poder institucional é marcado pela responsabilidade introjetada pelo sujeito e pelo seu desejo de ser um “herói” de forma a corresponder à instituição demonstrando o seu amor por meio da obediência passiva no cumprimento da missão da empresa e pela espera do reconhecimento do trabalho realizado. A aspereza da autoridade hierárquica se dilui na suavidade do controle que cada um toma para si como concretização do ideal de ego, de missão cumprida e de alimento para a fusão indivíduo-empresa no cerne dos interesses do mundo da vida, do laço social e do mundo instrumental. (FREITAS, 2000).

De acordo com a epígrafe de Ciavatta (2010): “antes, éramos pagos para pensar, agora, somos pagos para produzir”. Ciavatta (2010) retrata que o termo pesquisa foi banalizado e questiona se toda e qualquer busca de informação é pesquisa. Logo, a eficiência prescrita e o produtivismo induzido limitaram a democracia e a autonomia da universidade. O viés positivista e mercantilista é que está pautando a produção de conhecimento. “O direito à educação está sendo substituído pelo avanço do mercado sobre a educação, que está sendo vista como um serviço” (CIAVATTA, 2010). Portanto, a educação deixou de ser um direito e transformou-se em um serviço, ou seja, em uma mercadoria (LIBÂNEO, 2007).

*Así, la educación superior deja de ser un bien público para convertirse en bien privado, esto es, pierde su calidad de derecho social para convertirse en un servicio mercantil al que se accede en el mercado sólo si se tienen los recursos suficientes para adquirirlo. Quienes tengan esa condición, podrán elegir de entre las diversas empresas privadas que compiten entre sí la que crea les ofrece mayores ventajas, mejores condiciones de calidad y tiempo para formarse como “capital humano”. De esta manera, cada empresa educativa en el mercado se esmera, sobre todo mediante intensas campañas publicitarias, para atraer a los clientes–consumidores. [...]Por supuesto, aquellas universidades de carácter público que se someten y asumen los valores del mercado, que deciden vincularse al sector productivo mercantil para atender las necesidades de capital humano y que aceptan actuar como empresas mercantiles por*

*convicción o como su única posibilidad de sobrevivencia, además de lograr una mayor vinculación con el gobierno y el sector productivo, sostienen la idea de convertirse en entidades autofinanciables encareciendo los servicios a los estudiantes, pagando sueldos cada vez más bajos a los académicos y obligándolos a convertirse en promotores de sus propios servicios (ofreciendo, por ejemplo, cursos de capacitación, asesoría y solución a los problemas de competitividad y productividad de las empresas privadas, que es ahora lo que se llama investigación). Esta estrategia se acompaña de la exigencia de diversos sectores sociales, desafortunadamente no sólo de los dueños del capital, para que el gobierno traslade al sector privado la tarea de ofrecer los estudios superiores brindándoles las facilidades necesarias para cumplir con esa función cercenada al Estado y desvirtuada en la esencia académica y humanista de la universidad pública que pierde, así, su razón de ser (DELGADO, 2007,s/p).*

Essa transformação social repercutiu no trabalho dos docentes, em grande parte pela subordinação da educação à economia e ao mercado, com a despreocupação sobre o destino social das pessoas. O cenário universitário se alterou nas últimas décadas por influência das políticas neoliberais promovidas pelo Banco Mundial, e os documentos recentes da Organização Mundial do Comércio sobre educação seguem no mesmo sentido.

A idéia é ambiciosa e assenta-se na premissa de que toda a atividade humana estrutura-se melhor se organizada como mercado, o que envolve a criação de empresas de serviços de professores, empresas de produção de materiais e textos e de empresas de avaliação dos alunos e de certificação.

Envolve, sobretudo, a promoção do acesso ao conhecimento por meio de bancos de dados patenteados e, portanto, sujeitos ao pagamento de direitos autorais. Portanto, as IES foram direcionadas ao capitalismo acadêmico pelas diretivas da política global e pelas mudanças na combinação de recursos públicos e privados. Tais políticas que o Banco Mundial promove são impostas como parte de pacotes financeiros ou são adotadas por elites locais, técnicos de educação prestigiados e com poder político. Estas políticas tem como escopo a promoção da privatização, o fim da gratuidade das universidades públicas, substituída por um sistema compensatório de bolsas de estudo, a criação, mediante esquemas de avaliação, da estratificação entre universidades com acessos desiguais a recursos e com valores

de mercado diferenciados atribuídos aos seus licenciados e a atenuação da responsabilidade financeira do Estado pela universidade pública e o correspondente incentivo a que esta gere receitas próprias (SANTOS, 2004).

Do exposto, nota-se que a educação perde o seu caráter de visão formativa mais plena e crítica e adquire uma perspectiva mais limitada de determinação da lógica de mercado, o que impõe tal condição aos indivíduos que percebem a necessidade de se qualificar incessantemente para atender os requisitos definidos pela lógica do capitalismo. A noção de educação, portanto, se vê sob pressão do que seria educar para o trabalho.

A venda de programas padronizados, a criação de universidades corporativas e a adesão às ferramentas de tecnologia de informação são alguns movimentos que estão presentes na estética organizacional do mundo acadêmico (SANTOS, 2004). A venda de pacotes de programas de pós-graduação, presenciais ou à distância, sob o sistema de concessão franqueada pela maioria das universidades norte-americanas e europeias, destaca a *Internet* e sua teia de relações como o grande símbolo da atualidade. As universidades vivenciam essas novas configurações cibernéticas nos seus espaços, produzindo novos pensamentos, necessidades e preocupações, mesmo que, ainda dentro desse contexto, não tenham abdicado das abordagens da ciência positivista moderna e das convenções e tradições aplicadas à sua metodologia (SANTOS FILHO e MORAES, 2000).

O conhecimento está se convertendo num empacotamento eletrônico e os docentes atualmente vendem suas horas na elaboração de conteúdos para cursos à distância, sem direitos autorais e de qualidade duvidosa que ficam disponibilizados na rede da instituição (BELLEI, 2005). As universidades vão ficando menos custosas e com menor qualidade. A necessidade de docentes excelentes diminuirá, pois tudo que puder ser automatizado, mecanizado ou terceirizado será efetivado. Sobre tal assunto, Featherstone (2000) aponta a:

[...] eclipse do livro em favor dos textos eletrônicos, a quebra, pela *Internet*, do ciclo de aprendizagem e pesquisa, da leitura, da escrita e da publicação pela democratização dos meios de produção e consumo intelectuais, a dessacralização do conhecimento intelectual e a derrubada dos muros da universidade pela tecnologia da informação, que introduz modos de aprendizagem multimídia e pós-

escriturais, diminuindo assim o número de pessoas excluídas tanto das formas tradicionais de aprendizagem quanto das possibilidades de lazer da sociedade da informação (p.10).

Assim, a tecnologia da informação, advento da atualidade, por meio de suas ferramentas, predomina entre as diversas formas de disseminação do conhecimento, o que inclui os indivíduos no mundo da aprendizagem. A forma clássica de aquisição do saber e também a forma impressa dos livros, dos escritos e a própria instituição universidade rendem-se, configurando uma nova composição juntamente com as vantagens da forma multimídia do conhecimento, com o objetivo de beneficiar as pessoas e sua relação com o mundo.

As pesquisas sobre o capitalismo acadêmico na obra de Slaughter e Leslie (1997) mostram que esse movimento contribuiu muito para a renda da universidade. O corpo docente e os administradores acreditam que as atividades comerciais das universidades aumentaram as relações das mesmas com grupos externos, tais como empresas comerciais, o público em geral e as agências governamentais, identificando que foram os indivíduos e não as universidades, que mantiveram a relação com os clientes.

As IES são conhecidas como maximizadoras de prestígio (Slaughter e Leslie, 1997), sendo assim, o prestígio, claramente, é a maior força motora por trás do capitalismo acadêmico. O recurso financeiro é importante porque propicia o retorno social para a pesquisa, que é a atividade que diferencia as instituições, conferindo prestígio. Porém, mais importante que isto, é fazer a marca como universidade geradora do conhecimento, dando preferência por aqueles que se dedicam às atividades que contribuem para a manutenção do destaque entre as universidades.

Em relação aos docentes, há o benefício de angariar futuras oportunidades de consultoria e empregabilidade. Ainda em menor grau de importância aparecem os benefícios de propiciar recrutamento e emprego de estudantes, ganho de equipamentos, entre outros. Nesta linha, o capitalismo acadêmico apresenta como desvantagens variáveis como gastos de recursos acadêmicos, perda de tempo para a pesquisa básica, tempo despendido do pessoal de suporte acadêmico,

substituição de fonte de renda e perda do tempo com a preparação do ensino, além da migração do corpo docente e funcionários técnico-administrativos para as organizações dos clientes. Vale destacar aqui questões polêmicas sobre direitos autorais, sigilo, confidencialidade e responsabilidade sobre produtos e processos, que não serão aprofundadas nesta tese.

As políticas para pesquisa e para o desenvolvimento dos universitários e a vitalidade da educação acadêmica, conforme Slaughter e Leslie (1997), tornaram-se políticas de Estado de Ciência e Tecnologia, que dizem mais respeito à inovação da tecnociência e à construção dos elos com o setor privado do que com a pesquisa básica e fundamental articulada com o aprendizado e entidades de classes, deixando de concentrar-se no indivíduo e no coletivo humano.

Pode-se considerar que a atuação do docente é fruto de diversificadas pressões, exigências e expectativas em relação ao seu papel. A política e a cultura institucional que a instituição de ensino superior desenvolve influenciam e refletem na construção da identidade do docente universitário. Algumas instituições são voltadas para a investigação, outras somente para o ensino e outras ainda para o ensino e a pesquisa, denotando universos singulares em que o docente trabalha.

Deste modo, a questão da qualidade de ensino tem sido objeto de disputa ideológica. Para alguns, representa a possibilidade de um sistema que atenda as exigências do mundo produtivo, respeitando a estrutura de poder que articula os países ricos com os dependentes. Para outros, significa o desenvolvimento de uma cultura crítica e fundamentada, capaz de acenar com uma condição emancipatória. A primeira tem a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade. (CUNHA, 2006, p.260). Enfim, neste processo

*las grandes perdedoras resultan ser la investigación científica, la educación que forma intelectual y culturalmente a los jóvenes y, particularmente, el pensamiento crítico, todos ellos –investigación científica, formación intelectual y pensamiento crítico– convertidos en especie de lastre para la “modernidad y la competitividad” de las universidades, cuyo propósito fundamental es ahora ganar mercados, lo que según muchos nuevos funcionarios universitarios es lo único que puede dar viabilidad a la universidad pública. De esta manera se ha terminado por desvirtuar la esencia y función social de la universidad y de los resultados de su quehacer, convertidos ahora en*

*bienes privados pues se ponen al servicio sólo de quien puede pagar tanto sus servicios educativos como los resultados de las investigaciones que realizan los académicos (UNESCO/OREALC 2007, p.09, grifo nosso).*

Diante da demanda da qualidade do trabalho e eficácia do desempenho, os docentes “além de se sentirem – objetiva e subjetivamente – inseguros em face das novas exigências, encontram-se sobrecarregados [...] sem o amparo necessário para se desenvolverem profissionalmente” (MARTINS, 2008, p.51). As dimensões que podem contribuir para que este quadro mude, serão tratadas no próximo capítulo. A próxima seção disserta em busca do conceito de qualidade do ensino superior e demonstra as referências utilizadas pelo MEC que permeiam este constructo.

## **2.6 Em busca de uma definição de qualidade que contemple o ensino superior**

Em busca de uma definição de qualidade que contemple o ensino superior pode-se considerar que a definição de qualidade não possui uma delimitação semântica precisa (DAVOK, 2007). Há a existência de diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo que sempre pode variar no tempo e no espaço. Seu entendimento é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite (BERTOLIN, 2007).

*La calidad de la educación es una aspiración constante de los sistemas educativos compartida por el conjunto de la sociedad, y uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región. Podría decirse que ningún país está contento con la calidad de su educación, lo cual es lógico, porque a medida que se van logrando ciertas metas se aspira a más, y porque las exigencias en materia del conocimiento van variando debido a los cambios sociales, científicos, tecnológicos y del mundo productivo. Al igual que el derecho a la educación, la calidad de ésta puede entenderse de manera amplia o restringida. Existen distintos enfoques e interpretaciones, con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores, ya que implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen a la educación en una sociedad concreta y en un momento dado. La calidad de la educación no es un*



*concepto neutro; su valoración está determinada por factores ideológicos y políticos, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura. Estos factores son dinámicos y cambiantes por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de unos grupos o individuos a otros (UNESCO/OREALC 2007, p.30).*

Mesmo havendo distintos enfoques e interpretações sobre a qualidade da educação, a Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe estabeleceu cinco dimensões para definir uma educação de qualidade. Estas dimensões foram adotadas pelos Ministros de Educação da América latina e o Caribe, na Declaração da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para América latina e o Caribe em março de 2007, em Buenos Aires na Argentina.

Estas dimensões estão estreitamente relacionadas ao ponto que a ausência de qualquer uma delas determinaria uma concepção equivocada do entendimento de uma educação de qualidade. São elencadas como: relevância, pertinência, equidade, eficácia e eficiência e são explicitadas da seguinte forma:

*1. **Relevancia** está relacionada con los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido, y con el grado en que ésta satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad y no solamente de los grupos con mayor poder dentro de la misma. Desde la perspectiva del derecho internacional, a la educación se le atribuyen cuatro finalidades fundamentales: lograr el pleno desarrollo de la personalidad y de la dignidad humana, fomentar el respeto de los derechos y libertades fundamentales, fomentar la participación en una sociedad libre, y fomentar la comprensión, la tolerancia y las relaciones entre todas las naciones, grupos religiosos o raciales, y el mantenimiento de la paz. La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales atenta contra la calidad de la educación, por ello es necesario seleccionar cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI, del informe Delors, –aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos– constituyen una referencia indispensable para establecer*

cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación.

2. La **pertinencia** de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. Para que haya pertinencia la oferta educativa, el currículo y los métodos de enseñanza tienen que ser flexibles para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechando ésta como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social.

3. **Equidad:** Una educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento, es decir, cuando cualquier persona tiene la posibilidad de recibir las ayudas y el apoyo necesario para aprender a niveles de excelencia, y cuando los resultados de aprendizaje no reproducen las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicionan sus opciones de futuro. Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad y diferenciación, proporcionando a cada persona las ayudas y recursos que necesita para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. Asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento requiere la provisión de instituciones y programas educativos suficientes y accesibles para todos, tanto desde el punto de vista físico como económico. También es necesario asegurarla igualdad de oportunidades en los insumos y procesos educativos, a través de un trato diferenciado, que no sea discriminatorio o excluyente, en lo que se refiere a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos, y pedagógicos con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje equiparables.

4. La **eficacia y eficiencia** son dos atributos básicos de la educación de calidad para todos que han de representar las preocupaciones centrales de la acción pública en el terreno de la educación. Eficacia implica analizar en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, mientras que la Eficiencia se refiere a cómo la acción pública asigna a la educación los recursos necesarios y si los distribuye y utiliza de manera adecuada. (UNESCO/OREALC 2007, p.12- 14, grifo nosso).

A qualidade é uma construção social, porém é mais comum referir-se aquele ou aquela que consegue demonstrar ser capaz de cumprir com os requisitos, padrões ou critérios estabelecidos por agências ou organismos. Pode ainda ser instigada como produtos e resultados que são apresentados como representações da qualidade, como se fossem a própria qualidade, como se fossem entidades autossuficientes e independentes das realidades concretas em que fundam suas existências. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Quando se aplica à ação humana, converge com a ideia de bem feito e completo, é o toque humano na quantidade. A dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão. Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo (DEMO, 2001).

Em economia e administração, a qualidade tanto pode significar a relação entre as características e os procedimentos aplicados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também o grau de satisfação do cliente para com o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial (DAVOK, 2007).

Nas ciências sociais e humanas, a qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Exige a relação de dois elementos (perfeição e expectativa) (DAVOK, 2007). A qualidade aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (DEMO, 2001).

A definição de qualidade que contempla o ensino superior tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das IES, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas). (SANDER, 1995); (BERTOLIN, 2007). A educação superior tem-se utilizado termo “qualidade” para justificar muitas coisas,

dentre elas reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congresso científicos.

*Las instituciones de educación superior (IES) enfrentan dos demandas en su labor: cumplir sus propósitos institucionales y cumplir las demandas de la sociedad en la que están inmersas, lo cual incluye no solo el mercado laboral, sino la comunidad académica y la sociedad en general. La primera la podemos llamar **consistencia interna** y la segunda de **consistencia externa** la institución es una medida del logro de la consistencia interna y externa. La calidad de la institución es una medida del logro de la consistencia interna y externa (TORO, 2012, p. 192, grifo do autor).*

O termo qualidade nesse âmbito pode ser também definido pela capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência (DEMO, 1985) ou ainda depender da capacidade do docente transmitir o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientar os alunos a dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas específicos da sociedade (ZABALZA, 2004). Pode ser ainda uma espécie de humanismo de massa, embutido nos currículos de matérias básicas e transmitido por professores intelectualmente autônomos formados em universidades (CONNELL, 2010) que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DAVOK, 2007).

Corroborando com os autores citados até agora, que a qualidade não é um conceito neutro, optamos por utilizar nesta tese, a definição de qualidade proposta pela RIACES, cientes de que, mesmo esta rede; que busca o aprofundamento sobre o tema no âmbito latino-americano desde 2003; afirma que não há um acordo universal sobre o que é qualidade:

*Qualidade es un grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior. Propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una*

*agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos. Cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global. No hay un acuerdo universal sobre lo que es calidad, pero cada vez se mide más en relación con dos aspectos: (a) formación de las personas que terminan el programa, y (b) capacidad de la institución para producir cambios que mejoren esa formación -y la planificación de ese cambio- así como la operativización de estrategias para el cambio institucional. (RIACES, 2004, p.20).*

A citação acima novamente remete à reflexão sobre a polissemia do termo e sobre as tantas formas subjetivas de mensuração que englobam a instituição e o seu protagonista reforçando a medida e o planejamento institucional como forma de resolução da expectativa estabelecida.

Logo, garantir a qualidade de uma IES é garantir formalmente sua certificação para efeitos de informação pública evitando a expansão sem controle (DIAS SOBRINHO, 2008). Sendo assim, vale notar que a qualidade da educação está em grande parte (talvez ainda) sob a égide dos Estados, que têm o dever de regular e supervisionar o cumprimento dos requisitos que devem ser atendidos, mas incorpora e emula a mesma lógica competitiva que impera na economia, em razão da crescente subsunção da sociedade pelo mercado (DIAS SOBRINHO, 2008, p.11).

Diante disso, o conceito de qualidade em educação superior tende a se adaptar às exigências do mundo econômico e a seus códigos morais e ideológicos. [...] Individualismo, individualismo possessivo, liberdade individual, livre escolha, sucesso pessoal, competitividade, lucro, empreendedorismo, eficiência, excelência, produtividade, rendimento, resultados são expressões fortemente indicativas da noção de “qualidade”, nessa perspectiva neoliberal e constituem o núcleo dos interesses da sociedade econômica mundial (DIAS SOBRINHO, 2008, p.11).

A concepção de qualidade com foco na produtividade tem origem nos estudos de Frederick Taylor na década de 20 e a sistematização dos processos em massa, no trabalho de Henry Ford. Na década de 50, Watson apresenta o conceito de “falha”. Nos anos 60, Philip Crosby expressa a formulação “zero defeito”; e, na década de 70, Joseph Juran propõe a sistematização da Trilogia da Qualidade:

planejamento, custo e controle (Bolzan, 2006). Inspirada nas proposições de Mezomo (1995), Rios (2001, p.72) esclarece que qualidade, nessa perspectiva, “se manifesta pela conformidade dos produtos com os objetivos e características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades dos seus clientes”. A década de 90 foi atingida fortemente pela revolução tecnológica que colocou a informática na base dos processos de produção. A utilização da internet se tornou inevitável e ficou mais fácil controlar dados do mundo produtivo numa dimensão tangível, palpável e quantificada entrelaçada aos processos educativos, tão complexos e subjetivos. A relação dos processos educativos com o mundo do trabalho se expressou com clareza, evidenciando o interesse de intervenção nesse setor por parte dos organismos internacionais de fomento e investimento econômico, em especial nos países dependentes. Esse processo vem impactando a área da educação que vai, aos poucos, alterando a sua cultura e aceitando – muitas vezes com resistência – ser objeto de avaliações externas, na ótica da produtividade. É possível que atualmente não se conteste conscientemente a necessidade da avaliação da educação e seus processos de formação. Mas há uma forte resistência de parte dos educadores de que se reduza o complexo processo educativo a tabelas e índices, sem levar em conta contextos socioculturais e condições objetivas de atuação que pressupõem a subjetividade (CUNHA E PINTO, 2009, p.573, grifo das autoras).

Os índices de produtividade apontados por Cunha e Pinto buscam dimensões mensuráveis, visíveis no ambiente de trabalho que por vezes priorizam a objetividade em detrimento da subjetividade. As dimensões da avaliação que compreendem estes índices referenciados pelo MEC irão ser discutidas na próxima seção.

## **2.7 A mensuração do desempenho do trabalho do docente universitário: os referenciais utilizados pelo MEC**

A avaliação da produtividade do trabalho docente brasileiro inclui índices quantitativos e qualitativos de suas atividades, sendo norteadas pelos instrumentos normativos do SINAES e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O SINAES em decorrência de sua concepção está apoiado em alguns princípios fundamentais para promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, ao aumento permanente da sua

eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP, 2013).

Os instrumentos vigentes que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

Nos termos do art. 33-B da Portaria Normativa MEC nº. 40, de 2007, os indicadores de qualidade da educação superior compreendem o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE que tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Participam do ENADE alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) que vai de 1 a 5 e é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas *in loco* para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente.

O CPC é divulgado anualmente, junto com os resultados do ENADE. Operacionalmente, cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP. Os demais casos, ou seja, cursos com conceito igual ou maior que 3, podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente. Consolidado o processo de avaliação conduzido pelo INEP, cursos com conceito 3 serão aqueles que atendem plenamente aos critérios de qualidade para funcionarem.

Da mesma forma, cursos com conceito 5 serão cursos de excelência, devendo ser vistos como referência pelos demais. O conceito permanente servirá como referência para subsidiar o processo de regulação dos cursos de graduação no país. O CPC é composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação

de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (MEC, 2013).

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) também é um referencial utilizado na mensuração da capacidade institucional. A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para um curso ter CPC é necessário que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo dos cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos ingressantes e concluintes. Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três no ENADE, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPC's dos cursos de graduação que fizeram o ENADE em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPC's dos cursos que participaram do ENADE em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente.

A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPC's para o triênio de interesse. A avaliação dos programas de pós-graduação, realizada pela CAPES, compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7 fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente. A medida de qualidade da pós-graduação que compõe o IGC é uma conversão das notas fixadas pela CAPES.

Como já foi dito anteriormente, as avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo INEP caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

O IGC é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a nota CAPES. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5) (INEP, 2013).



Esses instrumentos medem, por meio de seus indicativos, ainda que de formas diferenciadas no nível de graduação e de pós-graduação, o que determina o significado atribuído ao trabalho de um professor produtivo (Portaria n. 1081 de 2008).

Na graduação a mensuração é consolidada por meio da titulação, experiência, dedicação e permanência nas IES sem interrupções e da produção de material didático ou científico. Na pós-graduação, o CAPES também leva em consideração a titulação, experiência e dedicação do corpo docente, acrescido de produção de material científico, participação em pesquisas e projetos financiados, bolsas de produtividade em pesquisas, publicações em periódicos classificados como nacional e internacional/Qualis<sup>6</sup> A, participação em eventos, resumos de trabalhos completos em anais, docência, orientações, participação em comissões nacionais de avaliação, comissões e consultorias *ad hoc* em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual, comissões científicas de evento de caráter internacional, nacional ou estadual, participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação, diversificação na origem da formação, aprimoramento e experiência, dentre outras (BATTINI, 2011, p.14); (INEP, 2013).

Muitas das atividades da docência universitária nas IES hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa, vinculadas ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade (LEDA, 2009). E, nas IES privadas são vinculadas a horas de pesquisa remuneradas, remuneração por titulação, atribuição de aulas, abono de horas para viagens acadêmicas, convites para viagens internacionais, composição de comitês e produção de material didático e prêmios materiais com objetos comemorativos, placas personalizadas, troféus, jantares, *iphones*, *datashows*, *notebooks* e *tablets*. Cunha (2005b) chama estes indicativos de “indicadores de sucesso da docência”.

Diante disso, o professor sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho.

---

<sup>6</sup>Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo coleta de dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (CAPES, 2014).

Essa “obrigação de resultados” que hoje é imposta ao professor abjura, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais que envolvem a profissão, tais como condições de trabalho, o que implica em turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, o que inclui plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária que permita ao docente

Aposentar-se com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incide sobre o trabalho docente, precarizando-o e flexibilizando-o (MAUÉS, 2008, p.10).

O tema é tão atual, que até mesmo a Universidade São Paulo (USP), a melhor universidade pública do país e da América Latina, aderiu ao mote da premiação exclusivo aos docentes, assim como as instituições de ensino superior privado paulistas tem buscado aperfeiçoar seus programas de incentivo e premiações como forma de alavancar a produção acadêmica docente, fator este que reflete diretamente no seu ranqueamento.

A USP passou a premiar, a partir de 2012, com o intuito de valorizar a graduação, docentes da graduação com placas personalizadas, *iPads, notebooks* e projetores de multimídia, e viagens para congresso internacional (de livre escolha!) por meio do programa Excelência em Docência em Graduação da USP que levará em conta seis macrocréditos: empatia com os alunos, a partir de eleição entre os egressos de uma turma; produção intelectual, como autoria de livros didáticos e publicação de artigos sobre o ensino na graduação; atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso aprovados com louvor e de iniciação científica premiados; aplicação de disciplinas livres; comprometimento institucional com a graduação, como a coordenação de turmas, áreas e cursos, além de outras atividades consideradas relevantes (USP, 2013).

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), segunda instituição do Brasil mais produtiva em publicação de trabalhos científicos também passou a conferir, a partir de 2012, o prêmio de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação. Os critérios básicos que serão utilizados para a premiação do reconhecimento docente incluem: atividade didática total na graduação, orientação

de iniciação científica, desempenho na avaliação feita pelo corpo discente, responsabilidade por disciplinas e pela implantação de novas disciplinas. São critérios complementares a publicação de artigos sobre ensino da graduação e orientação de alunos em monitoria entre outros (UNICAMP, 2013).

Uma das universidades privadas da zona oeste da capital paulista que contribuiu para esta tese também prioriza o estímulo à produção docente por meio de premiações semestrais. Os critérios são semelhantes às das universidades públicas citadas anteriormente.

Desta forma, os professores passaram a ser “reféns da produtividade” para atender a expectativa do aumento da qualidade do ensino superior (BIANCHETTI, 2007) gerando uma sobrecarga laboral, por vezes de servidão voluntária, legitimando um novo paradigma das instituições de ensino superior: elementos normativos, na figura das políticas avaliativas, para mensurar as IES, bem como, a ação do professor (BATTINI, 2011).

Em geral os modelos de avaliação de desempenho docente consideram cinco áreas das quais podemos mencionar:

*1) **Planificación de las actividades docentes:** Por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza, mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables. La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables. No obstante toma en consideración las opciones restantes incluyendo lo impredecible e incontrolable. Bajo las condiciones señaladas una adecuada planificación de las actividades docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación. Usualmente, la planificación puede ser asociada a conjunto de interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). De tal suerte que si se da respuesta a estas interrogantes se podría contar con una preparación satisfactoria para la posterior puesta en marcha de las actividades planificadas. En tal sentido, un profesor que planifica adecuadamente tiene **mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño.***

2) [...] **Ejecución de las actividades docentes:** Dice relación con la puesta en marcha de las acciones planificadas para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo, y conocer las condiciones del entorno. El centro de atención en este caso está en la validación de los resultados obtenidos, esto es: el cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.

3) **Evaluación de los aprendizajes:** Se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.

4) **Evaluación de la práctica pedagógica:** El sentido último de esta evaluación es retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que **permiten desarrollar una docencia de mayor calidad.**

5) **Compromiso con el proyecto educativo institucional:** Esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de profesores y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores, que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que **esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional.** (CINDA, 2007, p.18-19, grifo nosso)

O docente universitário é sujeito fundamental no processo ensino-aprendizagem de qualidade, que executa e contribui para um projeto mais amplo do projeto político pedagógico do curso, mas espera-se que a gestão acadêmica por meio de uma coordenação eficaz também disponha de todos os recursos para que o resultado máximo seja alcançado. A compreensão das dimensões da qualidade do desempenho dos docentes universitários brasileiros é o assunto do próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3 - AS DIMENSÕES DA QUALIDADE DO DESEMPENHO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

“Professores não podem ser produzidos.  
Eles apenas nascem, ao sopro mágico do Espírito”.  
(RUBEM ALVES, 1994)

Para compreender as dimensões da qualidade do desempenho dos docentes universitários brasileiros, objeto de estudo desta tese, é essencial conhecer a história da identidade do docente universitário e as dimensões que circundam o desempenho do seu trabalho docente. Este capítulo pretende também, dentro das dimensões que serão destacadas, elencar os fatores que consolidam a qualidade do desempenho do docente universitário, problema proposto pelo pesquisador.

A partir do deslocamento da ênfase da máquina como elemento chave da eficiência e eficácia da organização para o homem, o seu desempenho individual que incide nos resultados da organização passou a ser o mote do elemento crítico de observação e avaliação do desempenho. A qualidade do desempenho passou a ser observada, bem como o seu valor e a excelência para realizar determinadas funções à luz de suas potencialidades (MARTINS, 2008).

Com o docente universitário não foi diferente. No caso das universidades públicas e privadas, a responsabilidade pela apuração do desempenho do docente universitário em seu *lócus* de trabalho é atribuída à diretoria, à coordenação pedagógica, quando existir coordenação pedagógica, e ao corpo docente egresso da disciplina que lhe foi ministrada. Estes protagonistas do processo de ensino superior presenciam a celeuma em torno desta temática, haja vista que esse processo nem sempre é sistematicamente orientado e transparente.

A avaliação de desempenho feita pelas IES em geral, consideram os professores contratados como “auto-suficientes e, por isso, raramente oferecem algum tipo de treinamento, são poucas as que aplicam, de maneira completa, alguma avaliação de

desempenho” (MARTINS, 2008, p.54). Os mecanismos seletivos primam pelas indicações e pela formação acadêmica planejada no currículo do candidato e não sustentam o planejamento.

Como a chancela do bom desempenho por parte das IES está centrada no cumprimento dos índices mensuráveis instaurados pelo MEC, as atividades pautadas pelo rigor administrativo sobre o desenvolvimento pessoal de seus docentes ficam relegadas a segundo plano.

São frequentes as avaliações improvisadas, que levam em conta apenas as opiniões dos alunos para mensurar o desempenho docente. Na maioria das vezes, só servem para detectar a popularidade dos professores e, no limite, detectar àqueles que não cumprem seus deveres. Essa pesquisa de opinião coloca o professor numa posição submissa e fatalista em relação à organização, expondo-o a uma abordagem rígida, mecanizada, distorcida e limitada da natureza humana. A avaliação de desempenho do docente não pode restringir-se ao simples julgamento superficial e unilateral dos estudantes; é preciso aprofundar o diálogo, localizar causas e estabelecer perspectivas em comum acordo com o avaliado (MARTINS, 2008, p.54)

O desempenho está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz, depende da situação específica vivida, e como também depende da sua competência, do contexto em que trabalha e da sua capacidade para mobilizar e utilizar as suas competências numa diversidade de situações (FERNANDES, 2008). O desempenho depende ainda das condições de trabalho que são administradas pela gestão do ensino superior, as quais o professor é sujeito, do seu comportamento individual e coletivo e de sua atualização constante.

Contemplando o mesmo tema, Pinto (2012) inspirada em Rodriguez-Espinar (1991) aponta cinco dimensões para a qualidade do desempenho que envolvem o trabalho do docente universitário: o alto nível de fama e prestígio da própria instituição, a suficiência de recursos e meios materiais e pessoais, a obtenção dos resultados, a oferta de titulações e a quinta e os processos de caráter formativo do professor e do aluno. Pinto (2012) ainda elenca indicadores dentre os muitos que contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário.

O resultado de sua investigação com professores, gestores e alunos de uma universidade privada sem fins lucrativos do sul do Brasil identificou os seguintes fatores: relação entre a formação técnica e humana, infraestrutura, cuidado com os estudantes, cuidado com os professores, ambiente adequado para a aprendizagem, relação com o mercado, gestão institucional, pós-graduação para qualificar a pesquisa, competências de natureza pedagógica e formação integral da pessoa humana e formação técnica.

As dimensões e indicadores destacados acima e os demais presentes na literatura consultada serão contemplados pelo estudo nesta tese que tem por objetivo identificar os fatores que contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário, considerando o conceito de ensino superior, a gestão do professor, seu comportamento, seu desenvolvimento e sua condição de trabalho, destacando os que mais contribuem.

Antes de explicar as dimensões que envolvem o exercício da docência que se coadunam com a qualidade do desempenho do seu trabalho, a próxima seção descreve uma breve história da identidade do docente universitário, retomando sua trajetória no Brasil até a contemporaneidade, necessária para a compreensão da relevância social e histórica da profissão.

### **3.1 Breve história da identidade do docente universitário**

Baptista (1997) pesquisou o movimento da identidade dos professores universitários no Brasil e apontou, nesse percurso histórico, alguns momentos característicos que são apresentados a seguir.

Do período colonial até o início do século XX, a função do professor era formar bons profissionais e transmitir o saber. O modelo de professor dessa época era embasado pelo catolicismo no Brasil e pelos poderes políticos. A imagem do professor era positiva e configurava um profissional de grande valor.

Com as transformações socioeconômicas, culturais e políticas no mundo, após 1931, o professor, além de transmissor do saber, passou a criar o saber por meio do papel de pesquisador. Estabeleceu-se, além do catolicismo, o ideário liberal-burguês-laico. A escola passou a ter duas estruturas de valores de ensino influenciadas pela introdução do positivismo, pela contratação de professores estrangeiros e pela revisão da posição da Igreja frente à educação. Os poderes políticos objetivavam que a educação seria responsável pela formação dos quadros de elite da sociedade.

Com o surgimento da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, o professor deveria, de acordo com Masetto (2001), além de dar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, divulgar e discutir seus estudos com seus pares. Sua atividade docente básica era orientar os alunos na aprendizagem das atividades científicas de investigação, estudo e elaboração dos trabalhos. A configuração era a de um professor para um número de alunos em interação.

Até os anos 50, o ofício de professor era marcado pelo “prestígio, pela distinção e autonomia das decisões, com o mesmo *status* do intelectual (TAVARES E SENA, 2004, p.290, grifo das autoras)”. Na década de 1950, a sociedade brasileira passou por mudanças amparadas na Constituição de 1946. Os sindicatos, o empresariado emergente e as classes médias urbanas desejavam maior representatividade. O governo queria fomentar a indústria e atrair capital estrangeiro.

O professor além de transmitir e criar o saber foi enriquecido pela compreensão da realidade social. Seu papel de pensador o levou a se preocupar com as transformações sociais. Sua identidade foi criada e elaborada por ele mesmo, resultado dos modelos reconhecidos de seus mestres europeus que valorizavam a crítica, o questionamento e a transformação social. Os professores universitários e a própria universidade vivenciaram esse processo de metamorfose. As elites continuaram apoiando o modelo de professor da década de 30 e as massas populares e os estudantes passaram a reconhecer essa identidade do professor transformador da realidade.

Após 1964, o movimento em busca da autonomia iniciado pelo professor universitário foi interrompido. Politicamente, configurou-se como um período



marcado pela ditadura militar em que as universidades, a imprensa e os movimentos sociais foram controlados pelos militares. Com a consolidação do golpe, o regime militar implantou uma política de modernização econômica que reunia capital estrangeiro, grandes empresas nacionais e investimentos do próprio Estado em setores estratégicos.

O modelo norte-americano invadiu as universidades e a instituição passou a oferecer ensino e pesquisa a serviço do desenvolvimento econômico. O saber tornou-se instrumental e ficou disponibilizado pelas forças dominantes da sociedade. Com a mecanização do ensino, os professores universitários dispersaram-se. O mercado de trabalho como assalariado para o professor universitário aumentou frente à expansão do ensino superior particular. Aquele professor que desenvolveu a identidade transformadora foi considerado ilegítimo e afastado do panorama universitário nacional. A identidade do professor passou a ser a de um profissional técnico.

Com a mudança do universo simbólico, o professor universitário foi visto como responsável pela instrumentalização do desenvolvimento nacional. O seu trabalho foi mais valorizado pela função técnica do que pela função crítica, porém representou também a figura de ameaçador à estabilidade do sistema.

Nesse sentido, o professor universitário passou a ser desvalorizado pelos meios de comunicação e foi estigmatizado como incapaz, subversivo e utopista (BAPTISTA, 1997). Segundo Berger e Luckmann (1985), ele foi aniquilado. Com as transformações ocorridas na universidade, sua profissão foi desacreditada também devido ao rebaixamento salarial.

Na década de 70, a repressão política continuou. O Brasil presenciou o crescimento econômico acelerado, o que não significou distribuição de renda. Os sindicatos foram desmantelados e o achatamento salarial das classes menos qualificadas foi inevitável. A economia estava ruim decorrente da crise do Petróleo em 1973. Foi no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1979) que se deu o princípio do diálogo com a sociedade e o início do declínio do regime militar.

Os professores passaram a constituir sua identidade por meio de várias contradições entre o que era esperado e o que era realizado. Executavam trabalhos de transmissão de conhecimento, formação profissional, extensão e de pesquisa. Reivindicaram melhores salários e melhores condições de infraestrutura dependendo da política da instituição onde se encontravam (BAPTISTA, 1997).

Com a promulgação da Lei n. 5692/71 o antigo ensino foi reunido em ensino de primeiro grau de oito anos. E o ensino secundarista seria reorganizado de forma que fosse profissionalizante. A Escola Normal passou a se chamar Habilitação para o Magistério, tornando-se um curso de nível médio, frequentado em maioria exclusiva por mulheres. Inicialmente os cursos de pedagogia eram bacharelados que formavam “técnicos em educação” (p.54), não habilitando para o ensino em nenhum nível. Com o crescimento da massa escolar, do número de faculdades particulares e das universidades públicas, mudanças significativas transcorreram e a área educacional passa a ser reconhecida como uma área de conhecimento específico, o que contribuiu para a consolidação da profissionalização docente (LIMA e ALEXANDRINO, 2012, p.708).

Com a massificação do ensino, a educação não era mais garantia de promoção social dos menos favorecidos. Esse contexto alterou as necessidades de formação do professor e sua projeção social. O docente passou a ser “um mero repassador de informações, mediante o empoderamento dos cargos de administração do sistema escolar” (TAVARES e SENA, 2004, p.291).

Ao longo do século 20 foram produzidas inúmeras demandas para o trabalho docente da educação superior, “apesar das muitas conquistas que foram motivadas pelo desenvolvimento da organização sindical no Brasil como horas para planejamento das atividades pedagógicas, formação continuada e plano de carreira (FREITAS, 2013, p.35)”. No final deste mesmo século, o ambiente virtual foi introduzido na vida profissional do docente universitário e demandou a sua aprendizagem para a qualidade do desempenho do seu trabalho.

A massificação da educação, sem ampliação das condições da escola para receber os novos públicos, gera mudança no processo educacional, tendo em vista que o ensino-aprendizagem deixa de ser central e o professor passa a ter que desenvolver atividades de assistente social, enfermeiro, psicólogo e outros. As demandas sociais que o espaço escolar assume impactam no trabalho docente

à medida que o professor realiza cada vez mais atividades que vão muito além de sua formação inicial (FREITAS, 2013, p.36)”.

Freitas (2013, p.38-39) descreveu as novas atribuições do professor que vem ao encontro das dimensões percebidas para um ensino de qualidade. Estas novas atribuições compreendem o professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, de tal forma que os conteúdos são articulados e a interdisciplinaridade é enfatizada para responder à demanda do trabalhador polivalente exigido pelas empresas.

Desenvolver a autonomia e o pensamento crítico no educando também são atribuições do professor na atualidade. Dentro desta atribuição, o professor propicia situações para que seus alunos desenvolvam a criticidade, a tomada de decisões, a resolução de problemas, ou seja, para que seus alunos possam pensar baseado na visão de mundo que tem e não apenas reproduzir o conhecimento compartilhado.

Para que o professor domine estas atribuições, é esperado que busque formação continuamente, o que hoje é uma competência altamente valorizada no meio acadêmico. Espera-se ainda, no exercício da profissão, que o professor possa integrar ao seu trabalho a dimensão afetiva juntamente com a ética em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprio. Estes fatores subjetivos foram considerados nesta tese como suposição fundamental para a qualidade do desempenho do professor.

Zabalza (2004, p.115) corrobora com Freitas (2013) e acrescenta algumas características subjetivas ao profissional docente universitário da atualidade: habilidades comunicativas, atitude positiva, acessibilidade, ética, interesse e preocupação com cada um dos estudantes, capacidade de motivá-los com a possibilidade de alcançarem, juntos, uma formação com sucesso, de oferecer reforço positivo, de influenciar a formação do estudante, entre outros.

O que se espera hoje de um docente é que ele esteja mais voltado para a “[...] formação global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de

compromisso social e ético”.Tavares e Sena (2004, p.291) complementam que o professor da atualidade deverá ser um “conhecedor da sociedade do seu tempo, das relações entre educação e sociedade, dos conteúdos específicos e das metodologias de ensino, enfim ser um professor reflexivo”. Sua missão é a de preparar os alunos da melhor forma para enfrentarem a realidade do mundo do trabalho, escolhendo conteúdos e bibliografias atualizadas e específicas às necessidades do momento. No desempenho da sua função deverá ser organizado, gerir o tempo da melhor maneira a fim de cumprir os programas e demonstrar uma grande capacidade cooperação, liderança, tolerância e participar da gestão universitária (ZABALZA, 2004).

Será que o professor vai dar conta de assumir tantas demandas diante de um contexto de trabalho que não tem sido tão favorável ao exercício das suas atividades? Para tal, Leitinho (2008, p.90) preconiza

a necessidade de uma nova cultura de formação pedagógica, cuja centralidade não pode estar só no processo ensino-aprendizagem, mas também em outras funções hoje exercidas pelos professores nas universidades, como, por exemplo, as de pesquisa e de tutoria, o que significa dizer um olhar mais amplo sobre os pólos que possibilitam a organização de programas, projetos, ou ações isoladas dessa formação. [...] Um desafio para os assessores pedagógicos responsáveis pela organização da formação do professor universitário nas universidades, gerando propostas mais democráticas e participativas.

Em muitas universidades existe a figura do coordenador de área que ajuda um conjunto de professores no exercício da docência. “O professor, principalmente, sente-se fortalecido por contar com o apoio de outras pessoas com quem possa partilhar e discutir dificuldades, anseios e preocupações sobre a prática educativa” (MARQUESIN, PENTEADO E BAPTISTA, 2008, p.09). Essa relação, quando mediada pelo coordenador, permite aos professores que confirmem ou refutem suas hipóteses, articulem ações e ampliem sua forma de pensar, favorecendo a predisposição para mudança. O coordenador é

um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, já que, mediante seu engajamento, sua participação e seu compromisso, busca coordenar e centralizar as configurações da instituição e do

grupo, assegurando os ideais e os princípios educativos[...] o coordenador pode ser considerado um dirigente, pois espera-se que ele mobilize e execute ações transformadoras na gestão dos serviços e dos recursos pedagógicos, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem (MARQUESIN, PENTEADO E BAPTISTA, 2008, p.09 e 10).

Como dirigente, o coordenador pode “centralizar as conquistas do grupo e assegurar que as boas ideias tenham continuidade, efetivamente ampliando a significação das conquistas; transformando e organizando o tempo, o espaço, a rotina e as tarefas, na busca da eficiência educativa” (MARQUESIN, PENTEADO E BAPTISTA, 2008, p.10). Desta forma, o coordenador fomenta a cooperação e o respeito mútuo, necessários para a que a qualidade do desempenho do docente universitário possa ser consolidada.

Muitas vezes o coordenador encontra dificuldades em mobilizar e articular o grupo necessitando realizar mudanças de práticas pedagógicas, de relacionamento com os participantes, ou mesmo na cultura organizacional conforme citado por Marquesin, Penteado e Baptista (2008). O coordenador ainda enfrenta resistência do professor para executar tais mudanças, o que é algo comum no âmbito acadêmico. Embates necessários para que ele figure como condutor intencional da melhoria da qualidade do ensino superior por meio de suas reflexões sobre a IES e seus protagonistas.

Assim, conforme descrito por Marquesin, Penteado e Baptista (2008, p.14) “não há um modelo único de coordenação. Os diferentes momentos pelos quais o grupo passa também irão exigir formas diferenciadas de coordenação”. Se o grupo requer maior diretividade do coordenador ou se o grupo já maduro, requer somente encontros pontuais para ampliar discussões. Sua presença é indispensável na vida de uma equipe, pois é,

Quase sempre, ele quem consegue observar mais longe do que os outros, uma vez que não se desliga das intenções fundamentais do trabalho. É ele que aponta a direção do trabalho coletivo, pois sabe aonde quer chegar e que aliados deve conquistar, para que o grupo possa superar dificuldades e atingir o objetivo proposto (MARQUESIN, PENTEADO E BAPTISTA (2008, p.14)

Além do apoio do coordenador, a próxima seção trata das dimensões que definem o papel docente no desempenho do seu trabalho e os fatores que contribuem para a qualidade do seu desempenho, Estas dimensões englobam todos esses fatores que foram citados, necessários para sua atuação na realidade educacional que norteia sua profissionalização.

### **3.2 Dimensões do desempenho do trabalho docente universitário**

Exercer a docência requer uma formação adequada para que se possa ter como resultante a qualidade da atividade docente e do ensino. A prática é necessária, mas não é suficiente. O docente é um profissional e como tal requer preparo para exercer com excelência sua função: ter conhecimentos específicos, atualização, conhecer novas ferramentas, novas formas de comunicação, estratégias, etc. Pelo seu desafio social na interação com os estudantes e sua formação de indivíduos, notadamente, é uma profissão de alta complexidade e relevância social.

As exigências como se pode notar são inúmeras, mas não se pode esquecer de que esse mesmo professor tão exigido é também um indivíduo que possui necessidades de sobrevivência e muitas vezes, complementa sua renda com uma carga horária de trabalho superior às suas condições físicas. É comum, ainda, encontrar nesse contexto, professores aposentados de escolas públicas que vendem sua mão-de-obra altamente qualificada às universidades privadas, pois estas oferecem salários sedutores.

Ainda há outra grande discussão, qual seja, se o bom professor universitário é somente aquele que é também bom pesquisador. Ser pesquisador somente é uma função que não garante o sucesso da prática docente. Outra atribuição do docente atualmente são as atividades administrativas. O autor destaca que ser docente ou ser um bom docente é diferente de ser um bom pesquisador ou bom administrador

porque cada uma dessas atribuições exige diferentes conhecimentos e habilidades (ZABALZA, 2004).

Para configurar a trajetória profissional do docente universitário na atualidade é preciso olhar para as condições de profissionalização que a docência requer: preparação específica, conhecimentos, requisitos de ingresso, carreira, as expectativas em relação ao desempenho do papel, assim como qualquer outro profissional de outra área. O termo profissionalização aqui usado é interpretado segundo Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005) como um processo socializador de aquisição das características específicas da profissão. A afirmação e o prestígio do docente dependem também, do progresso social, da valorização da escola e de sua qualidade. É importante ressaltar, que profissionalização não é somente a preocupação com a formação do docente. É o movimento e o acompanhamento de um processo complexo de mudança social que garanta aos componentes de sua classe melhores condições de trabalho, de atuação, de dignidade, de remuneração, de consideração social e de *status* social da profissão. A profissionalização é um tema complexo e não cabe sua discussão nesta tese.

Traduzindo as expectativas em relação ao desempenho do trabalho do docente universitário, são descritas a seguir três grandes dimensões que definem o papel docente: a profissional, a pessoal e a administrativa rumo à uma educação superior de qualidade (ZABALZA, 2004, p. 106).

A *dimensão profissional* refere-se à construção de sua identidade profissional e é constituída pelo o retorno esperado pela profissão, pelos dilemas que caracterizam o exercício profissional e pela necessidade de formação inicial e permanente, entre outros aspectos. Nos dias de hoje, o professor universitário tem seu universo de exercício bastante ampliado: busca financiamentos para pesquisas, negocia projetos, convênios com empresas e entidades, representa a IES no âmbito nacional e internacional. Os professores são medidos pela IES pelos indicadores de produção científica e técnica: projetos, publicações, congressos, pesquisas subsidiadas, etc. A mensuração do trabalho acadêmico é fruto da interferência das transformações do mundo do trabalho na vida docente e subordinação da educação à economia. O

ambiente laboral do docente universitário foi alterado pela priorização de resultados econômicos e suas tarefas e funções também.

O docente universitário costuma estar mais centrado em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes e muitos professores universitários se descrevem mais sob o âmbito de formação científica, por exemplo, engenheiro, matemático, etc. A sua atuação está mais no domínio do conteúdo ensinado do que propriamente no como ensinar e no como ser docente. E este é um dos pontos críticos da profissão. A identidade profissional do docente na atualidade fica indefinida porque ele não é educado para construir uma identidade profissional vinculada à docência. O professor universitário tem sua preparação profissional sempre mais orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais ligadas a ele. Algumas IES agregaram conteúdos relativos à ética, resolução de problemas sociais entre outros, como forma de permitir uma quebra nessa formação mecanicista.

A compartimentalização dos conteúdos disciplinares favoreceu outra característica profissional do docente atual: alguns têm formação generalista e outros são especialistas em sua área. A busca pela formação especialista é reforçada por ser um dos requisitos em processos seletivos de ingresso na carreira. Esses processos de ingresso valorizam a pesquisa como qualidade docente.

A segunda dimensão destacada é a *dimensão pessoal* que caracteriza-se pelo tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, pelas situações pessoais que afetam o docente, ciclos de vida (sexo, idade, condição social, etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (desmotivação, *burnout*, estresse, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho e a carreira profissional. A construção da carreira docente por meio de sua trajetória, dos seus conhecimentos, habilidades e atitudes e da sua produção científica, está presente em toda a construção de sua identidade. A carreira é tecida por um longo percurso movido por fatores externos e internos, oportunidades acadêmicas, acontecimentos pessoais e familiares positivos e negativos, momentos políticos, econômicos, condições sociais e principalmente pelos jogos de poder.



Como consequência da compartimentalização dos conteúdos disciplinares, os docentes tendem a ser mais isolados e solitários e a desenvolver sua identidade e trabalho de forma individualista e concorrencial regidos muitas vezes pela meritocracia. Ao mesmo tempo em que este isolamento permite uma maior autonomia e independência, resulta no enfraquecimento do coletivo, e por isso alguns profissionais acabam sendo dedicados à profissão, mas não à instituição da qual fazem parte. Vivem tão intensamente esses característicos de liberdade científica e tendem a resistir à inovação e ao ambiente das IES tornando-se individualistas. Este aspecto se mantém devido à forma como as IES são organizadas: especialistas trabalhando de forma fechada e autônoma departamentalizados e subdivididos (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2001). Entretanto, há casos em que alguns docentes são tão identificados e reconhecidos pela IES na qual trabalham ou trabalharam que ficam visceralmente presos às mesmas, mesmo após a aposentadoria.

Aspectos subjetivos que permeiam a relação com a instituição na qual o professor está inserido também edificam sua carreira e sua identidade: a confiança, a expectativa, o envolvimento da comunidade, a interação com os outros professores, etc. enfim, este processo engloba o saber e o sentir. Nessa caminhada alguns podem ter ou não apoio institucional ou de algum mentor, sendo bem sucedidos e outros nem tanto. Zabalza (2004) demonstra que o professor universitário apresenta características culturais próprias (na forma de construir o conhecimento e de apresentá-lo a seus alunos; na forma de conceber o seu trabalho e sua carreira profissional) fruto de sua própria socialização.

A terceira e última dimensão é a *dimensão administrativa* composta pelas condições contratuais, carga horária, obrigações vinculadas ao exercício profissional, sistema de seleção e promoção e incentivos.

A pós-graduação orientou-se para a formação de pesquisadores e, mais recentemente, de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, sem que uma pedagogia da educação superior tenha logrado desenvolver-se de maneira efetiva. Sendo assim, é conveniente que o docente tenha pós-graduação concluída do que apenas a graduação, haja vista que ele recebe diferenciação salarial advinda de sua

titulação. Vale lembrar que a LDB, que de maneira explícita exige que pelo menos um terço do corpo docente possua títulos de mestrado ou doutorado. Com esta disposição pretendeu-se estabelecer uma qualificação maior para o corpo docente das IES, sob o pressuposto de que os estudos de pós-graduação permitam um maior domínio do conhecimento, assim como certa especialização em termos profissionais (ARAGÓN E ROCHA, 2000).

O ambiente organizacional assim como a legislação, o sindicato, o estilo de gestão e de direção das IES, também impulsiona a carreira docente. As questões de categorias e vínculos do exercício profissional são imprescindíveis para a qualidade do trabalho docente. Hoje, o fator remuneração e as melhores condições de trabalho prevalecem sobre a realização e o prestígio social, anteriormente mais valorizados. As reivindicações são uma constante e a busca por estabilidade e promoção da classe docente também.

Muitos docentes perfazem uma jornada em duas ou mais instituições para aumentar a receita mensal, não dispondo, assim, de tempo para dedicação ao planejamento de ensino, reforçando a leitura de que para ensinar basta estar em sala de aula transmitindo conteúdos e pesquisas. Além destes, há outros fatores que impedem que ele opine sobre decisões coletivas, como por exemplo: a não existência de colegiados que tenham poder de decisão nas IES privadas. Ainda dentro da abrangência da dimensão administrativa, serão tratadas as condições de trabalho do docente universitário, que interferem na qualidade do desempenho do trabalho docente.

Geralmente os profissionais de tempo integral atuam nas três esferas: ensino, pesquisa e administração. Há ainda aqueles que trabalham por blocos de aula ou de acordo com a demanda sazonal. São temporários, cooperados ou proprietários de pequenas empresas. Esses profissionais sem vínculo ficarão fora do projeto pedagógico institucional e não compartilharão dos processos de profissionalização continuada desejados para o melhor exercício da sua função.

A qualidade da universidade depende diretamente do profissionalismo da docência universitária, da formação contínua dos seus protagonistas, da incorporação das novas tecnologias pelas IES e da sua infraestrutura. O docente sabe que está

sendo sempre avaliado e que tem que produzir sempre. Esta avaliação nem sempre se transforma em melhoria na forma de ensinar. Os condicionantes e a forma de exercer a docência serão influenciados diretamente pela identidade da instituição de exercício da profissão. A cultura da IES e sua política refletirão no pensar da docência universitária (ZABALZA, 2004).

Assim como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005) entendem que essas condições de trabalho interferem no resultado positivo do trabalho docente. Nas IES públicas, o ingresso se dá mediante concurso, mesmo para professor substituto, fato este mais usual frente ao momento de diminuição de gastos com recursos em que as IES públicas se encontram. Quando a vaga é para posterior efetivação, o docente passa por um período de “estágio probatório”, é posteriormente avaliado por seus pares nos departamentos para que, então, possa adentrar definitivamente aquele ambiente acadêmico.

Aragon e Rocha (2000) acrescentam que as instituições privadas e públicas devem se esforçar para garantir a capacitação e profissionalização dos seus docentes, por vezes alcançada, como estratégia na superação dos problemas socioeconômicos típicos da maioria dos países. A ambiguidade vivida por esse professor que ora não tem tempo para se dedicar ao planejamento de ensino e ora se torna um eterno estudante em busca das titulações e especializações que ainda não obteve, como forma de conseguir os requisitos necessários para alcançar os melhores lugares no mercado acadêmico.

No mundo atual, as exigências profissionais do docente universitário aumentaram. Além das funções tradicionais, há ainda em alguns contextos uma expectativa ideal, aquela em que o professor assessora e apoia os estudantes, coordena a docência com outros colegas, prepara materiais didáticos a serem utilizados em ensino à distância, dedica maiores esforços para o planejamento e projetos de propostas na sua área, conjuntamente com o aumento das exigências pedagógicas e a burocratização didática.

As competências requeridas para o seu desempenho incluem o desenvolvimento dos saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, além de conhecimentos básicos, com atualização dos mesmos e de suas práticas; pesquisa

e produção de texto; domínio da área pedagógica e da tecnologia educacional e, principalmente, o exercício da dimensão política.

O professor age conforme a leitura que ele faz da realidade, influenciado por suas características emocionais e pelo estado emocional momentâneo, conjuntamente com a interação e o perfil de cada grupo e de cada aluno. Sua visão e forma de atuação são direcionadas conforme o tipo de instituição de ensino superior em que atua e a política vigente (GRILLO, 2001). Masetto (2001) acrescenta que o professor ao entrar em sala de aula não deixa de ser um cidadão, carregando sua visão de homem, de sociedade e de mundo por mais que queira omitir sua identidade em nome da ciência. É alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético.

Em relação à dimensão profissional do papel do docente universitário, conforme descrito por Zabalza (2004), Paixão (2006) afirma que nem sempre os valores e princípios desenvolvidos no contexto das IES em que os docentes atuam vêm ao encontro dos seus valores e concepções educacionais. Constantemente esses protagonistas são estimulados à revisão destes para que “possam conciliar e harmonizar uma ação efetivamente educadora”. Quanto à dimensão pessoal, a autora cita a presença dos sentimentos de “mal estar” e impotência que o docente vivencia mediante o formato da dimensão administrativa, no que refere à sua percepção das incoerências e contradições profissionais, da qual é participante, como por exemplo: riscos de demissão (p.60, grifo do autor).

“O *slogan* da qualidade tornou-se pivô de um consenso nacional e justificativa apresentada para as reformas educacionais na América Latina e Caribe”. Logo, a avaliação de desempenho docente vem sendo recomendada pelas organizações multilaterais como solução para a qualidade do ensino superior (SHIROMA E SCHNEIDER, 2013, p.91).

Estas organizações sugerem “incentivos monetários como aumento salarial, progressão na carreira, bônus, bolsas de estudo – e não monetários, como reconhecimento profissional, recompensas simbólicas, ou oportunidades de desenvolvimento profissional” (DELLANOY, SEDLACEK, 2001 *apud* SHIROMA E SCHNEIDER, 2013, p.96).

Para os docentes mal avaliados, estas organizações “recomendam punições, preconizando que o reconhecimento e a recompensa aos professores “eficazes” motivaria àqueles e aos demais a reproduzirem o modelo docente premiado” (DELLANOY, SEDLACEK, 2001 *apud* SHIROMA E SCHNEIDER, 2013, p.93). No Brasil, “18 estados e o Distrito Federal implementaram algum tipo de avaliação ou ofereceram bonificação docente até 2011 (SHIROMA E SCHEIDER, 2013, p.93)”.

Dellanoy e Sedlacek (2001) alegam que os professores resistem à avaliação de desempenho docente porque penalizaria aqueles que têm alunos de rendimento inferior. Nesta ótica, a medida de avaliar o professor com base no rendimento de seus alunos poderia, no limite, desencadear uma caça pelos melhores alunos. Pode-se inferir os desastrosos efeitos sociais dessa disputa que, certamente, não conduz à melhor qualidade do ensino nem à realização de uma “educação para todos”. Esse modelo de avaliação de desempenho presta-se à comparação, ao ranqueamento. É proposto como forma de reduzir gastos públicos com pagamento de professores e assegurar baixos salários para elevar a atratividade dos “adicionais” nas remunerações de docentes. A reserva de uma cota de bônus para um percentual pré-determinado de docentes revela o caráter seletivo da proposta para a qual não basta ser bom professor, tem que estar entre os melhores (SHIROMA E SCHNEIDER, 2013, p.101).

As recompensas salariais diferenciadas gerariam comportamentos oportunistas e um clima competitivo. Para superar a resistência dos professores à avaliação de desempenho docente, no lugar de recompensas individuais, as recompensas às equipes poderiam ser instauradas, o que poderia estimular o trabalho colaborativo. Segundo Schneider (2009) a avaliação de desempenho pode ser incrementada com exames de (re) certificação docente e outras informações e indicadores. “Confiar na avaliação do professor pelo diretor ou por um único coordenador implicaria em riscos de subjetividade e injustiça (SHIROMA E SCHNEIDER, 2013, p.101)”.

Deste modo, o ritmo veloz ao qual os docentes pesquisadores, operários da ciência estão submetidos hoje, aliado às burocracias dos gestores da ciência estão pondo em risco a sua capacidade intelectual. A imputabilidade e a responsabilização de

resultados passam a ser as principais referências do trabalho docente, que será conduzido visando atender a esses parâmetros (MAUÉS, 2008, p.12).

Grande parte do aprendizado dos alunos resulta dos esforços conjuntos de um grupo de professores, de um processo de aprendizado dos próprios alunos e (como indica a noção de “currículo oculto”) da atuação da instituição ao seu redor. (CONNELL, 2010, p.174). Há algumas décadas, a sociologia industrial mostrou que, nos processos coletivos de trabalho em grande escala característicos da economia moderna, é impossível medir a contribuição de um trabalhador individualmente. Portanto, tentativas diferenciais de rendimento tornaram-se fundamentalmente irracionais (ou seja, tornaram-se um exercício de poder social, não maneiras racionais de determinar valor). Os mecanismos neoliberais de avaliação de docentes se deparam com o mesmo paradoxo e não têm como superá-lo.

Lessard (2006, p.206-207) a partir das pesquisas realizadas pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) aponta que os docentes e a qualidade do ensino praticado por eles, exercem a principal influência nos resultados dos alunos em geral e que “os indicadores da qualidade dos docentes são sujeitos a controvérsia e difíceis de se medir, sobretudo quando se quer ir além do diploma e da experiência”.

Como o trabalho docente também é um trabalho diferenciado de outros, na medida em que envolve alto grau de subjetividade, e não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011), esta tese investiga os fatores que consolidam a qualidade do desempenho do trabalho docente universitário, considerando o conceito de ensino superior, a gestão do professor, seu comportamento, seu desenvolvimento e sua condição de trabalho, identificando os que mais contribuem. Neste enquadre, as dimensões escolhidas para esta pesquisa que será discutida na próxima seção.

### **3.3 Fatores que consolidam a qualidade do desempenho do trabalho docente universitário**

Ao eleger os fatores que consolidam a qualidade do desempenho do trabalho do docente universitário, partiu-se do princípio que “a qualidade é compreendida como totalizante, abrangente e multidimensional [...] articulada àqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2001, p. 62)”. Muitos fatores ainda podem ser descritos como propulsores da qualidade da docência e que podem não estar presentes nesta etapa, entretanto procurou-se demarcar cinco dimensões contemplando o universo do exercício da docência no ensino superior, considerando-se que alguns fatores podem estar imbricados em mais de uma dimensão e vice-versa.

Esta seção esquadrinha de forma abrangente cada dimensão que engloba os fatores fundamentais escolhidos para esta pesquisa que visam o bom desempenho profissional. Sobre alguns destes fatores incide políticas de curto e de longo prazo, como por exemplo, o desenvolvimento e a atualização docente. Vários destes são considerados para a estruturação das políticas docentes.

Diante da mercadorização da ciência, o **conceito de ensino superior** é a primeira dimensão responsável pela elucidação do papel das IES como protagonistas da cultura objetiva e subjetiva dos cidadãos. Tendo em vista as políticas que regem sua atuação e a concepção de avaliação proposta pelo Estado, o conceito de ensino superior na contemporaneidade prevê a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como estratégia para a autoadaptação a uma sociedade dinâmica. A qualidade do desempenho dos seus atores requer do ensino superior um compromisso com o ensino, a pesquisa, a ética e a transformação social que emane o fortalecimento do vínculo entre conhecimento, cidadania e compromisso social. Sua meta é a produção de conhecimento por meio do desenvolvimento da metodologia científica, como já fora assinalada pela LDB, porém, ao mesmo tempo, desenvolver a crítica sobre essa ciência assinalada.

Será possível a formação profissional de alto padrão de qualidade no ensino superior visando a formação de cidadãos autônomos? Sim, se as outras quatro dimensões da gestão do professor, do comportamento docente, do desenvolvimento e atualização de suas potencialidades e das condições de trabalho forem relevadas. O ensino superior busca a interdisciplinaridade e a sustentabilidade como forma de

promover o conhecimento técnico e humanista e valorizar a criatividade e o desenvolvimento das capacidades humanas.

A organização e **gestão do professor** constituem-se do conjunto das condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição, de modo a alcançar os objetivos educacionais esperados. Elas visam prover as condições, os meios, e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da instituição e do trabalho em sala de aula, promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação e garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos.

De um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de ideias, modos de agir, práticas profissionais de professores; de outro, os professores são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (LIBÂNEO, 2005, p.9)

Nos últimos anos, a participação do docente em planos de carreira transparentes tem sido uma das prioridades do ensino superior que deseja entregar um ensino de qualidade para seus egressos. A carreira é um sistema de ingresso, exercício, estabilidade, ascensão, desenvolvimento e aposentadoria dos profissionais que exercem a docência (UNESCO/OREALC, 2007) que envolve ainda o reconhecimento das iniciativas inovadoras dos docentes. Hoje, a vinculação entre a carreira docente e a produção científica qualificada é uma realidade. Além do ensino, o docente necessita dedicar-se à pesquisa, incentivando e dirigindo projetos coletivos entre os alunos.

Para atrair e reter os melhores profissionais, a IES primará pela transparência na contratação e promoção de seu corpo docente além de cumprir a missão de valorizar o docente e o seu trabalho por meio de incentivos e apoio financeiro à sua participação em eventos científicos e técnicos relacionados à sua atividade.



A valorização social e econômica da profissão é crucial para a imagem do professor universitário bem como a articulação da carreira com o desenvolvimento profissional e sua avaliação de forma a garantir sua autonomia didático-pedagógica. Nesta dinâmica, a gestão do professor representada pela coordenação pedagógica além de traçar metas pertinentes, claras e viáveis para a execução do trabalho docente, prevê um acompanhamento individualizado com vistas à legitimação dos objetivos traçados para o corpo docente. Marquesin, Penteado e Baptista (2008) revelam que a sintonia entre coordenação e docente é imprescindível para a práxis educativa e analisam que o ideário da coordenação pedagógica marcado pela reflexão crítica e coletiva coaduna-se com os aspectos de qualidade que o país almeja.

O **comportamento do professor** não se restringe ao cumprimento de procedimentos técnicos ou à execução estrita e prescrita de uma tarefa didática. Suas potencialidades são ativadas para que o trabalho real seja confrontado com o trabalho prescrito. Desse modo, o professor dá sentido ao seu trabalho ao expressar o seu comportamento no cotidiano atualizando as defasagens entre as duas faces, entre a tarefa e a atividade.

A consciência das implicações epistemológicas e éticas do trabalho docente e a autocrítica também estão imbuídas no seu comportamento que rege o exercício da docência. Essa perspectiva centra-se na realização profissional do docente possibilitando-lhe fazer sua atividade de maneira crítica, o que sustentaria um trabalho de qualidade municiado-o de maturidade acadêmica, solidariedade e uma autoestima positiva” (CUNHA, 2005b, p.64).

A liderança e a cooperação docente na interação e na mobilização dos alunos é condição para que a articulação do processo ensino-aprendizagem seja efetuada. O protagonismo docente depende também da consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem.

Além da clareza na comunicação com os alunos, o docente necessita ter conhecimento profundo e atual das condições da sociedade para fomentar o empreendedorismo pedagógico, científico e cultural.

O alto padrão pedagógico do trabalho docente e sua competência no uso de técnicas e instrumentos diversificados requeridos para a potencialização da qualidade do seu trabalho demanda tempo disponível para cumprimento de atividades e equilíbrio emocional.

Os professores experimentam concomitantemente prazer e sofrimento no trabalho. “Por um lado os docentes gozam de uma enorme satisfação, à medida que os professores se realizam no ensino e na pesquisa. Por outro lado, o processo burocrático institucional, o desinteresse dos estudantes e a autoexigência contribuem para o sofrimento dos docentes (FREITAS, 2013, p.40)”. O sentimento de prazer do docente no desempenho do seu trabalho sela todos os outros comportamentos elencados e remete ao sentimento de missão cumprida manifesto na realização profissional e na criação intelectual como forma de vencer o desprazer (FREITAS, 2013).

A dimensão do **desenvolvimento e atualização do docente** também reflete a formação continuada que estimula o desenvolvimento das suas competências para o exercício da profissão. Esta dimensão “[...] representa um saber historicamente acumulado, um pensamento sistematizado, elaborado, um conhecimento científico universalmente proposto para subsidiar o ato humano de conhecer [...] (GÉGLIO, 2006, p.52)” que objetiva compreender a interação do pensamento e da ação.

Desta forma, a formação, o desenvolvimento e a atualização docente articulam a teoria e a prática como bem descreve Libâneo (1990, p.27)

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, História da Educação e a própria Pedagogia, que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática, visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das

matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

Nos dias de hoje, a busca pela qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores e dos demais profissionais. Assim cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-se importante para que ocorra a qualificação. Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva.

Os fatores escolhidos nesta dimensão compreendem o aperfeiçoamento contínuo e atualização docente, sua erudição, o domínio da Tecnologia das TICs e articulação das aulas com as mídias e multimídias. A titulação e qualificação profissional do docente é condição *sine qua non* para a qualidade do seu trabalho, bem como a sua experiência profissional no mercado de trabalho.

O domínio do segundo idioma pelo docente e o seu investimento em intercâmbio profissional facilitam a construção de experiências enriquecedoras necessárias para o exercício da sua profissão.

Além da dedicação regular de tempo para a própria atualização, espera-se que o docente participe em pesquisas interdepartamentais e tenha consciência do valor da competência pedagógica e científica da sua atuação. Para dar continuidade à busca de uma qualidade do trabalho docente o material didático também precisa ser de qualidade. Dentro deste escopo, o desempenho docente comprometido e o desempenho docente emancipado são resultantes do investimento na premissas anteriores, haja vista que “o termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2001, p.10-11).

Nesta citação, Morin faz alusão ao professor que também pode exercer o papel de pesquisador, o que vem ao encontro da dimensão aqui descrita sobre o quanto o desenvolvimento e a atualização docente incide na qualidade do seu trabalho. A

pesquisa leva o docente a buscar novos conhecimentos, a religar saberes e a ampliar sua competência profissional.

As **condições de trabalho** docente é um dos fatores que interfere para a melhoria do ensino superior. O determinante externo clima agradável e gratificante no grupo de trabalho e o determinante intrínseco, motivação do docente à disciplina que leciona permeiam o ambiente de trabalho assim como também contribuem para a qualidade do desempenho do trabalho do docente universitário.

O sucesso no desempenho do trabalho requer atenção especial aos aspectos físicos do ambiente também como, por exemplo, ambiente de ensino protegido de ruídos e vibração com qualidade de iluminação, temperatura, higiene e ventilação, infraestrutura e material adequado de ensino e pesquisa, acesso ao campus, área de convivência social.

Os determinantes da jornada de trabalho adequada às condições físicas do docente e de remuneração impactam significativamente no seu desempenho e lançam a equipe à mercê da rotatividade caso não seja legitimada. Um ditado popular muito proferido nos corredores das IES privadas usado para o enfrentamento da corrosão das relações trabalhistas é que “não se deve depositar os ovos numa cesta só”. O que demonstra que a permanência e a maturidade requisitado pelo INEP está longe de ser autenticada.

Nesta dimensão, as condições de trabalho advindas da gestão e dos contratos de trabalho engendrarão oportunidades reais para ampliação e diversificação das atividades docentes desde que as normas e exigências de trabalho não sejam nem limitadoras e nem ofensivas ao trabalho docente. Silva e Rosso (2008, p. 2040) corroboram com esses determinantes apontados e analisam que “a natureza da atividade e a organização do trabalho, bem como todo o sistema burocrático que é imposto aos docentes, implica no processo político-pedagógico”. Battini (2011, p.91) analisa que “a reestruturação das políticas avaliativas modificou a forma como o trabalho do professor universitário se apresenta, estando agora focado nos pressupostos da produtividade”

No intuito de cunhar a identidade docente, sua história foi revelada até os dias atuais juntamente com as suas atribuições no Brasil contemporâneo, entretanto um dos

aspectos mais críticos dos professores, apontados por Zabalza (2004, p.107), “tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida”, porém, cabe lembrar, que as identidades estão sempre em movimento. Hoje percebe-se que as antigas identidades vão sendo mescladas com as novas exigências da produção e da lógica e que essas contradições são combinadas com as novas tentativas de racionalização econômica e social. As identidades sociais e profissionais típicas são “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (DUBAR, 2005, p.330).

Juntamente com a sua história, é possível depreender que as dimensões e os fatores que contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário é valorada pelo perfil docente que evidenciam os fatores intrínsecos e fatores associados às políticas de formação e carreira, pela relação alunos/docente, pela garantia de carga horária para a realização de atividades afins e pelo clima institucional que contribui não só com a qualidade do desempenho do exercício da docência universitária mas para a motivação e solidariedade no trabalho (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007).

## CAPÍTULO 4 – MÉTODO

Depois de ter analisado a importância e a natureza da qualidade do ensino universitário resta a realização da pesquisa empírica por meio da qual se pode identificar os fatores que contribuem para a qualidade do trabalho docente. A pesquisa empírica é sempre uma possibilidade com muitas alternativas. Pesquisas anteriores realizaram entrevistas e elaboraram questionários, que são as metodologias mais frequentes. Tendo examinado todas as possibilidades pareceu adequada e suficiente para os objetivos desta tese, a investigação da qualidade do trabalho docente por meio da metodologia Q.

A Metodologia Q foi desenvolvida por Stephenson (1953) e também é conhecida como Técnica Q. Esta metodologia é utilizada para investigar conceitos, teorias e ideologias pelo seu poder de revelar significância na força de afirmações para aglutinar sujeitos em torno de si e pela compreensão da subjetividade humana por meio da expressão do ponto de vista individual (MALVEZZI, 2011).

A técnica Q apresenta vários benefícios. É um meio de estudo em profundidade para pequenas amostras que pode ajudar na investigação exploratória e que captura a subjetividade com a mínima inferência do investigador. Permite ainda, como benefício, que os participantes da amostra não precisem ser selecionados aleatoriamente e pode ser aplicado pela *internet*.

A maior vantagem deste método em relação ao método tradicional (escala *Likert*) da atribuição de um valor às questões, é que o método induz os participantes a considerarem o problema como um todo, ao contrário do método tradicional que opera questão a questão [...] reduzindo a oportunidade de o respondente dar uma resposta socialmente desejável (TOMEI E RUSSO, 2013, p.20). Ela é uma metodologia complicada na produção do seu instrumento, mas de fácil aplicação e avaliação.

Este método é constituído por um grupo de proposições sobre um tópico e os sujeitos são instruídos a classificarem os itens numa escala (de 0 a 10) em categorias subjetivas que vão, por exemplo, do que mais contribui para a qualidade

do desempenho do docente universitário para o que menos contribui para a qualidade do desempenho do docente universitário (valor 0).

Sumariando, esta pesquisa foi alicerçada em uma estratégia que contém duas partes. A primeira consistiu numa análise teórica e conceitual dos elementos investigados, ou seja, como descrita nos capítulos anteriores, o desempenho do professor universitário sob o ponto de vista de sua qualidade e a segunda parte consistiu na busca de dados empíricos que se diferenciem das dezenas de fatores encontrados na literatura e analisados anteriormente.

A Técnica Q foi escolhida porque permite a comparação desses fatores oferecendo informações sobre aqueles que são significantes e, portanto que fazem diferença na qualidade do desempenho do professor universitário.

#### **4.1 A Técnica Q**

A técnica Q consiste na elaboração de afirmações e na escolha das mais relevantes para o objetivo da pesquisa na opinião de sujeitos. Sua administração prevê a leitura por parte dos respondentes de um número de afirmativas impressas em cartões para checagem do entendimento e esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário das proposições ofertadas. Os estímulos expressos em cada cartão são afirmações que expressam opiniões diferentes sobre uma determinada questão e que são entregues sem ordem pré-fixada para o respondente, como num “baralho”.

Em seguida, numa sessão individual, o respondente classifica em uma cartela cada proposição em escalas de 0 a 10 (Anexo B) conforme a apreciação positiva ou negativa do fator que representa sua opinião e sua forma particular de ver a qualidade do desempenho do professor. Ao final da sessão, os itens do baralho ficam ordenados e classificados pelo respondente horizontalmente em uma mesa sobre uma cartela, onde os fatores colocados nos extremos da cartela

correspondem às posições mais fortes dos participantes e as colunas do meio contêm a maioria dos cartões e refletem itens mais neutros.

Quando o respondente finaliza sua reflexão e alocação de todas as proposições na cartela, o pesquisador registra os dados numa folha a parte. Quando todos os sujeitos tiverem respondido, os dados são digitados para a análise multifatorial e para a identificação dos fatores, lembrando que no caso da Técnica Q, a análise multifatorial é chamada de técnica invertida, ou seja, de correlação invertida, na qual os sujeitos são digitados como itens e os itens são digitados como sujeitos. Por esse motivo a técnica Q não requer grande número de sujeitos, mas de itens, porque estes são os sujeitos.

Como pode ser facilmente verificado em outros estudos, o número de itens é raramente inferior a 65 e o número de sujeitos tem sido até bastante limitado como 5, 7 e 10 sujeitos (STEPHENSON, 1953); (BROWN, 1996); (BIGRAS E DESSEN, 2002); (MALVEZZI, 2011); (BROWN, 2013); (TOMEI E RUSSO, 2013).

Embora a Técnica Q seja largamente utilizada é importante registrar aqui algumas de suas limitações. A dificuldade de algumas pessoas em pensar cuidadosamente sobre um tema em questão e sua importância e a reflexão referente às escolhas, haja vista que há complexidade na distribuição dos itens. As escolhas dos respondentes representam uma tomada de decisão em um determinado momento, ou seja, podem mudar com o tempo ou sob diferentes circunstâncias ou ainda a tomada de decisão pode ocorrer em função do que pensam que deveriam responder. Esta metodologia é de aplicação demorada, o que pode dispendir um tempo considerável do respondente, que necessita saber ler, o que demanda escolaridade média para ser elegível (BIGRAS E DESSEN, 2002); (TOMEI E RUSSO, 2013).



## **4.2 Dos sujeitos e da população**

O critério utilizado para a escolha dos sujeitos para participarem desta pesquisa foi a busca de informações em dois tipos de sujeitos: docentes universitários e coordenadores atuantes em duas instituições de ensino superior privadas da zona oeste da capital do Estado de São Paulo.

Tendo em vista as características e exigências da Técnica Q tal como descritas anteriormente, sujeitos das duas instituições foram procurados e aceitaram participar 11 coordenadores e 24 docentes universitários, número suficiente para trabalhar os 70 itens. O critério para a aceitação dos participantes como sujeitos foi seu engajamento no exercício efetivo da docência, por um tempo tal suficiente para terem assimilado a cultura e a forma de administração da universidade. Também foi considerado que eles perfaçam no mínimo 20 horas de trabalho semanais, com maior carga horária no ensino presencial independente da disciplina abordada e /ou do curso ministrado.

Cada participante foi convidado pessoalmente independentemente de gênero e de idade e os que aderiram foram incluídos no grupo. O consentimento do participante foi legitimado por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Decreto nº. 93.933 de 14.01.1987 Resolução CNS nº. 196/96) expedido (ANEXO A). Os respondentes não foram identificados, assim como, a instituição citada na qual trabalham.

## **4.3 Da construção do instrumento**

O instrumento da Técnica Q utilizado aqui foi composto por um conjunto de 70 proposições cujo conteúdo se refere a fatores que contribuem para a qualidade do desempenho do trabalho dos docentes universitários. Este número escolhido

preserva a tradição da grande maioria das pesquisas que tem utilizado ao redor de 70 proposições para que o objetivo da utilização desta técnica seja alcançado (MALVEZZI, 2011).

As 70 proposições foram elaboradas a partir da literatura sobre a qualidade do desempenho do docente universitário. Depois do exame e compreensão da literatura, os textos que tratavam da qualidade do desempenho do docente universitário foram reexaminados e todas as frases que tratavam de fatores identificados como causa dessa qualidade foram registrados.

Então, de um conjunto de mais de 150 registros formou-se a fonte de proposições. Essas proposições foram exaustivamente comparadas entre si, aperfeiçoadas em sua forma escrita, combinadas, separadas e diferenciadas até se chegar a um número suficiente para uma escolha sofisticada a partir de critérios que representam cinco fatores de proposições que explicam, de acordo com a literatura, a qualidade do ensino universitário.

As cinco dimensões de acordo com as tendências da literatura foram identificados como segue: conceito de ensino superior, gestão do professor, comportamento do professor, desenvolvimento e atualização do professor e, condições de trabalho do professor.

Para oferecer opções equilibradas entre essas cinco dimensões buscou-se um número aproximado de proposições para cada um deles, sendo que afortunadamente dado um número alto de proposições foi possível a obtenção de 14 proposições para cada uma das dimensões de tal forma, que as cinco dimensões puderam ser comparados por idêntico número de proposições.

Em resumo, as 70 proposições foram os fatores de qualidade do ensino superior submetidos ao julgamento dos sujeitos. Esses fatores representam aquilo que Toro (2012) entende por fator de qualidade

*una característica de la IES que afecta significativamente la calidad de la misma. Es una definición vaga que simplemente pone un nombre a todas las variables importantes para la calidad de la operación de la IES. Los recursos y actores mismos son factores de calidad, pero la interacción y acoplamiento funcional de recursos y*

*actores también son factores de calidad. A continuación se presentan procesos asociados a La docencia, muy significativos en la determinación de la calidad educativa, los cuales no pueden entenderse como actores o recursos, pero si como interacción entre los mismos [...] los factores difícilmente pueden cuantificarse (recursos sí, procesos no), más bien pueden calificarse. Es decir que la función de calidad debe entenderse como un «árbol de factores de calidad conectado por relaciones causales y lógicas» que establece cómo se relacionan unos recursos o procesos con otros (CINDA, 2013, p.194-195, grifo nosso).*

As proposições que constituem a escala Q desta pesquisa foram divididas em cinco dimensões que respondem pela qualidade do desempenho do docente universitário. Elas podem se coadunar, se antagonizar, se complementar e se diferenciar. Tais possibilidades constituem a riqueza do método aqui utilizado que é a escala Q.

Para a conclusão das proposições que se seguem, uma entrevista não estruturada foi realizada com um professor titulado doutor da universidade privada e duas reuniões utilizando-se a técnica do *brainstorming* foram realizadas com 8 professores convidados da universidade privada com diversas titulações, desde especialista a doutores. Esta gama de opiniões e ideias é conhecida como *concourse of ideas* (SANTOS E SCHOR, 2003, p.17).

Para a totalização das 70 proposições apresentadas na construção do instrumento, após a sua confecção e reflexão final, três juízes foram convidados para o teste de validação das mesmas: 2 coordenadores e 1 professor de acordo com as características dos sujeitos descritos acima, opinaram sobre a compreensão de cada proposição proposta, do vocabulário utilizado e do formato proposto do material. Sendo assim, o intuito de contribuir com ajustes para a elaboração do material final foi atingido e algumas proposições foram repensadas, modificadas e/ou substituídas.

A partir desses procedimentos, as 70 proposições chamadas de *Q-sorts* foram assumidas como escala Q para esta pesquisa e transcritas em cartões como se fossem cartas de um baralho para que pudessem ser manuseadas pelos sujeitos e alocadas na cartela. A amostra representativa do *concourse of ideas*, composta por assertivas que representam os principais conceitos, teorias e ideologias é conhecida como *Q-sample* (SANTOS E SCHOR, 2003, p.17)

## **Dimensão 1 - Conceito de ensino superior**

1. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
2. Auto-adaptação a uma sociedade dinâmica
3. Compromisso com o ensino, a pesquisa, a ética e a transformação social
4. Fortalecimento do vínculo entre conhecimento e cidadania
5. Desenvolvimento da produção de conhecimento
6. Críticas sobre o desenvolvimento da ciência
7. Compromisso com a formação profissional de alto padrão de qualidade
8. Compromisso com a formação de cidadãos autônomos
9. Busca da interdisciplinaridade
10. Busca da sustentabilidade
11. Busca do compromisso social
12. Promoção do conhecimento técnico e humanista
13. Valorização da criatividade e o desenvolvimento das capacidades humanas
14. Compromisso com o desenvolvimento da metodologia científica.

## **Dimensão 2 - Gestão do professor**

1. Acompanhamento individualizado do docente pela coordenação
2. Participação do docente em planos de carreira transparentes
3. Participação do docente do projeto pedagógico e elaboração do currículo
4. Obtenção da legitimação do docente dos objetivos das IES para o corpo docente
5. Trabalho docente constituído pela realização de metas pertinentes, claras e viáveis
6. Sintonia entre coordenação e docente
7. Valorização do docente e de seu trabalho
8. Incentivo e apoio financeiro à participação do docente em eventos científicos e técnicos relacionados à sua atividade.
9. Transparência na contratação e promoção de docentes

10. Vinculação entre carreira docente e produção científica qualificada
11. Incentivo a projetos coletivos entre os docentes e alunos
12. Reconhecimento das iniciativas inovadoras dos docentes
13. Incentivo à participação docente nos colegiados acadêmicos
14. Garantia da autonomia didático-pedagógica docente

### **Dimensão 3 - Comportamento do professor**

1. Consciência das implicações epistemológicas e éticas do trabalho docente
2. Sentimento de prazer do docente no desempenho do seu trabalho
3. Participação do docente nas atividades com protagonismo
4. Consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem
5. Liderança do docente na interação e na mobilização dos alunos
6. Conhecimento profundo e atual do docente das condições da sociedade
7. Tempo disponível do docente para cumprimento de atividades.
8. Clareza na comunicação do professor com os alunos
9. Empreendedorismo pedagógico, científico e cultural
10. Equilíbrio emocional do professor
11. Desempenho cooperativo do professor
12. Alto padrão pedagógico do trabalho docente
13. Competência docente no uso de técnicas e instrumentos diversificados
14. Auto-crítica docente

### **Dimensão 4 - Desenvolvimento e atualização do professor**

1. Aperfeiçoamento contínuo e atualização docente
2. Erudição do docente
3. Domínio da Tecnologia da Informação na Comunicação (TICs) e articulação das aulas com as mídias e multimídias pelo docente
4. Titulação e qualificação profissional do docente

5. Experiência profissional do docente no mercado de trabalho
6. Dedicção regular de tempo do docente para a própria atualizaçção
7. Consciência do valor da competência pedagógica e científica do docente
8. Busca de experiências docentes enriquecedoras
9. Desempenho docente comprometido
10. Desempenho docente emancipado
11. Participação docente em pesquisas interdepartamentais
12. Domínio do segundo idioma pelo docente
13. Investimento do docente e da IES em intercâmbio profissional
14. Qualidade do material didático

### **Dimensão 5 - Condições de trabalho**

1. Jornada de trabalho adequadas às condições físicas do docente
2. Ambiente de ensino protegido de ruídos e vibração com qualidade de iluminação, temperatura, higiene e ventilação
3. Clima agradável e gratificante no grupo de trabalho docente
4. Remuneração digna e suficiente do docente
5. Infra-estrutura e material adequado de ensino e pesquisa
6. Bonificação pelo desempenho do professor
7. Pagamento por horas de atividades extra classe do professor
8. Contratos de trabalho e holleriths confiáveis
9. Números de alunos adequados à qualidade do trabalho na disciplina ministrada pelo docente
10. Oportunidades reais para ampliação e diversificação das atividades docentes
11. Normas e exigências de trabalho que não sejam nem limitadoras e nem ofensivas ao trabalho docente
12. Motivação do docente à disciplina que leciona
13. Acesso adequado ao campus
14. Área de convivência social

#### 4.4 Dos procedimentos na aplicação da técnica Q

A aplicação do instrumento de pesquisa foi realizada pessoalmente, pois o julgamento, a escolha e a alocação das proposições foram supervisionadas individualmente pelo pesquisador para se evitar erros e procedimentos inadequados. O tempo não foi controlado, porém o pesquisador manteve-se presente até o final da aplicação.

Antes de início da aplicação foi apresentada ao sujeito uma pequena explanação dos objetivos gerais da pesquisa, a fim de explicar e esclarecer eventuais perguntas com relação à investigação. Foi pedido a cada participante que lesse e relese as proposições cuidadosamente e depois os classificasse segundo sua importância para a qualidade do desempenho do trabalho dos docentes universitários.

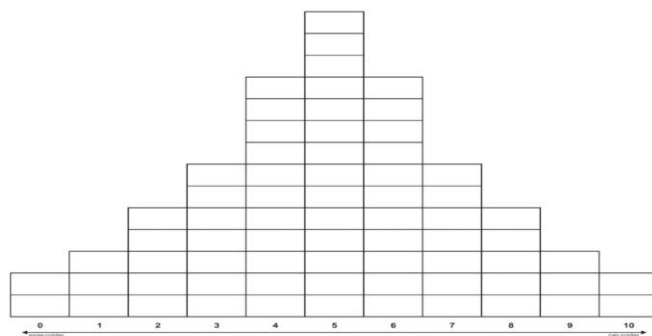
Esta classificação foi feita numa escala de 0 a 10, cabendo a cada posto um número pré-fixado de itens, de modo a garantir certa normalidade na distribuição dos itens pela escala. Cada proposição, recebeu uma nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído na escala pelo participante. Para cada arranjo, então, dada a distribuição do número de itens por posto, dois dos itens recebiam nota zero (os que eram classificados no posto 0), três deles nota 1 (os que eram classificados no posto 1), cinco deles nota 2 (os que eram classificados no posto 2), e assim por diante. As instruções oferecidas pelo pesquisador para o respondente estão explicitadas abaixo e foram extraídas de Gatti, Bernardes e Mello (1974, p. 36):

#### INSTRUÇÕES

- Você vai encontrar nestes cartões uma série de fatores que contribuem para a qualidade do trabalho do docente universitário.
- Você deverá ler essas afirmações e classificá-las numa escala de 0 a 10 segundo os critérios abaixo:

- Na posição 10 coloque aquelas informações que, no seu julgamento, são os fatores que mais contribuem para a qualidade do trabalho do docente universitário.

- Na posição 0 coloque as afirmações que, no seu julgamento, são os fatores que menos contribuem para a qualidade do trabalho dos docentes universitários. A distribuição dos cartões na cartela



- Isto é, aos números de 0 e 10 deverão corresponder dois fatores; aos números 1 e 9 deverão corresponder três fatores; aos números 2 e 8 deverão corresponder cinco fatores, e assim por diante.

- Você receberá uma cartela com 11 divisões. Em cada divisão você encontrará impresso, à esquerda, o número da posição na escala e, à direita, em tamanho menor, o número de afirmações que deverão corresponder a esta posição. Sobre cada divisão coloque os cartões que você escolheu para aquela posição.

#### OBSERVAÇÕES:

- O número que está impresso no cartão é para uso do pesquisador. Não se incomode com ele.

- Sugerimos que, antes de começar a classificação, você leia todos os fatores.



#### 4.5 Inferências estatísticas

Os respondentes foram 24 professores e 11 coordenadores, totalizando 35 respondentes que formaram o grupo geral da amostra. Utilizou-se da análise fatorial para agrupar esses respondentes. A análise foi realizada para o grupo geral e para o grupo de professores e de coordenadores separadamente. Das três análises fatoriais aplicadas utilizou-se o método de rotação Varimax e considerou-se apenas as cargas maiores de 0,35 para representar cada fator.

Tabela 1: Análise Fatorial através do método de rotação Varimax do grupo geral.

Fatores	Total Variância Explicada grupo Geral		
	Rotação Varimax		
	Variância	% de variância explicada	% acumulada
1	3,186	9,656	9,656
2	2,687	8,142	17,798
3	2,495	7,559	25,357
4	2,486	7,534	32,891
5	2,324	7,042	39,933
6	2,175	6,591	46,524
7	2,078	6,297	52,821
8	2,045	6,196	59,017
9	1,963	5,948	64,966
10	1,545	4,683	69,649

A tabela 1 demonstra que todos os respondentes são considerados e que por sua vez, foram agrupados em 10 fatores com uma explicação total de 69,649% do total, o que é considerado muito adequado para a metodologia, tal que o primeiro fator sozinho explica 9,656%.

Tabela 2: Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax do grupo geral.

Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax com coeficiente maior que 0,35 para o grupo Geral										
Sujeitos	Fatores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0,533								0,472	
2	0,719									
3		0,5							0,4	
4	0,797									
5							0,766			
6		0,416					0,658			
7				0,369	0,583					
8		0,625								
9			0,51							
10		0,464						-0,474		
11		0,686								
13			0,502						0,484	
14		0,648								
15						0,473				0,437
16	0,596							0,4		
17	0,425		0,396							
18	0,389				0,429	0,552				
19	0,47						0,577			
20									0,686	
21				0,582						
22				0,841						
23			0,703							
25				0,368				0,527		
26					0,632					
27				0,655					0,356	
28				0,457		0,383				
29								0,749		
30						0,491				
31					0,843					
32			0,78							

33	0,355	0,434	-0,547
34			0,822
35		0,777	

---

A tabela 2 apresenta os coeficientes de cada fator. Os sujeitos 12 e 24 foram retirados, pois somente duas proposições eram representadas por cada um deles respectivamente.

Tabela 3: Classificação dos itens para o grupo geral

Itens	Peso itens Grupo Geral	Classificação
1	78,63	28
2	76,32	33
3	93,33	18
4	82,08	26
5	99,07	14
6	59,24	54
7	102,26	9
8	115,91	4
9	75,97	34
10	53,59	56
11	78,73	27
12	68,34	43
13	77,55	32
14	61,35	51
15	41,96	64
16	51,51	58
17	57,58	55
18	43,49	63
19	65,87	46
20	59,28	53
21	97,30	16

22	62,82	50
23	51,96	57
24	64,90	47
25	88,68	22
26	73,35	37
27	21,73	69
28	96,08	17
29	90,33	20
30	144,24	1
31	88,09	24
32	101,72	10
33	100,73	11
34	68,84	41
35	68,97	40
36	114,10	5
37	71,43	39
38	108,18	7
39	73,59	36
40	91,71	19
41	78,36	31
42	105,09	8
43	98,64	15
44	39,20	65
45	66,24	45
46	78,55	30
47	78,57	29
48	73,81	35
49	123,65	3
50	100,32	13
51	112,59	6
52	100,57	12
53	50,23	60

54	20,08	70
55	37,75	67
56	68,45	42
57	63,72	48
58	51,22	59
59	72,00	38
60	59,54	52
61	89,58	21
62	47,08	61
63	63,48	49
64	45,12	62
65	67,31	44
66	88,35	23
67	82,42	25
68	128,13	2
69	25,65	68
70	38,29	66

A tabela 3 demonstra os pesos de cada item bem como a classificação dos mesmos.

Tabela 4: Análise Fatorial através do método de rotação Varimax do grupo professores

<b>Total Variância Explicada grupo de Professores</b>			
<b>.Fatores</b>	<b>Rotação Varimax</b>		
	<b>Variância</b>	<b>% de variância explicada</b>	<b>% acumulada</b>
1	3,189	13,288	13,288
2	2,711	11,294	24,582
3	2,133	8,886	33,468
4	2,117	8,823	42,29
5	1,949	8,119	50,409

6	1,944	8,098	58,508
7	1,669	6,954	65,461

A tabela 4 demonstra que o grupo professores foi agrupado em 7 fatores distintos com uma explicação total de 65,461% do total, o que é considerado adequado para a metodologia, tal que o primeiro fator sozinho explica 13,288%.

Tabela 5: Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax do grupo professores.

Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax com coeficiente maior que 0,35 para o grupo professores							
Sujeitos	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
1	0,543						
2	0,691						
3			0,626				
4	0,728						
5						0,785	
6						0,73	
7				0,529			0,514
8		0,351	0,446				
9		0,6			0,376		
10			0,723				
11			0,609				
12	0,356				0,695		
13		0,712					
14			0,528				
15		0,51					0,406
16	0,747	0,391					
17	0,61	0,514					
18							0,811
19	0,515					0,559	
20		0,382			0,672		
21				0,764			
22				0,804			
23		0,759					

A tabela 5 apresenta os coeficientes de cada questão para cada fator.

Tabela 6: Peso dos itens para o grupo professores

<b>Itens</b>	<b>Peso itens Grupo Professores</b>	<b>Classificação</b>
<b>1</b>	96,32	28
<b>2</b>	78,33	44
<b>3</b>	120,30	14
<b>4</b>	102,38	22
<b>5</b>	114,68	18
<b>6</b>	80,55	42
<b>7</b>	132,15	7
<b>8</b>	145,44	3
<b>9</b>	98,60	25
<b>10</b>	66,08	55
<b>11</b>	98,80	24
<b>12</b>	85,05	38
<b>13</b>	93,23	30
<b>14</b>	85,48	36
<b>15</b>	47,15	66
<b>16</b>	62,92	58
<b>17</b>	73,77	50
<b>18</b>	58,22	60
<b>19</b>	77,42	47
<b>20</b>	77,98	45
<b>21</b>	117,71	16
<b>22</b>	75,99	49
<b>23</b>	63,74	57

24	83,77	39
25	106,56	21
26	81,23	41
27	24,50	70
28	123,24	11
29	97,01	26
30	167,51	1
31	90,98	32
32	124,80	10
33	102,32	23
34	86,61	34
35	76,22	48
36	143,15	5
37	77,48	46
38	130,31	8
39	97,00	27
40	122,33	12
41	92,21	31
42	129,87	9
43	120,74	13
44	50,71	65
45	71,38	52
46	90,58	33
47	95,81	29
48	85,89	35
49	144,63	4
50	118,65	15
51	139,63	6
52	111,56	20
53	61,97	59
54	27,49	69
55	55,32	63



56	85,42	37
57	65,74	56
58	57,89	61
59	80,29	43
60	70,23	53
61	111,76	19
62	56,42	62
63	69,64	54
64	52,80	64
65	73,03	51
66	115,30	17
67	81,49	40
68	155,92	2
69	32,14	68
70	44,14	67

Tabela 7: Análise fatorial através do método de rotação Varimax do grupo coordenadores.

<b>Total Variância Explicada grupo Coordenadores</b>			
<b>.Fatores</b>	<b>Rotação Varimax</b>		
	<b>Variância</b>	<b>% de variância explicada</b>	<b>% acumulada</b>
1	2,292	20,834	20,834
2	1,857	16,879	37,713
3	1,593	14,485	52,198
4	1,272	11,566	63,764

A tabela 7 apresenta 4 fatores como resultante do grupo coordenadores com uma explicação total de 63,764% do total, o que é considerado adequado para a metodologia, tal que o primeiro fator sozinho explica 20,834%.

Tabela 8: Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax do grupo coordenadores.

Matriz de fatores rotacionados pelo método Varimax com coeficiente maior que 0,35 para o grupo coordenadores				
Sujeitos	Fatores			
	1	2	3	4
1	0,454	0,688		
2			0,777	
3	0,705			
4	0,747			
5		0,817		
6	0,392	0,373		
7			0,832	
8		0,634		0,569
9				0,908
10	0,649			
11	0,606			

A tabela 8 apresenta os coeficientes de cada questão para cada fator. São demonstrados somente os coeficientes que apresentam valores maiores ou iguais a 0,35.

Tabela 9: Tabela de pesos dos itens do grupo de coordenadores

Itens	Peso itens Grupo Coordenadores	Classificação
1	57,79	44
2	62,76	39
3	77,45	18
4	72,47	27
5	79,11	16
6	41,19	66
7	97,38	4

8	73,02	26
9	59,07	43
10	56,22	47
11	75,71	22
12	43,23	63
13	55,24	48
14	51,72	58
15	28,22	70
16	54,04	51
17	53,85	52
18	52,11	56
19	68,14	32
20	74,12	25
21	64,20	37
22	69,22	30
23	33,65	68
24	56,83	45
25	75,90	21
26	50,58	60
27	42,60	65
28	77,43	19
29	85,19	11
30	128,54	1
31	56,41	46
32	79,38	14
33	95,63	7
34	54,42	50
35	74,55	24
36	96,95	5
37	77,66	17
38	90,64	8
39	42,99	64

40	67,01	34
41	87,80	9
42	86,52	10
43	105,77	3
44	52,99	54
45	77,02	20
46	85,04	12
47	79,16	15
48	62,52	40
49	96,66	6
50	82,51	13
51	52,43	55
52	68,60	31
53	51,89	57
54	40,89	67
55	50,16	61
56	67,82	33
57	64,96	36
58	69,62	28
59	74,95	23
60	63,95	38
61	60,63	41
62	51,72	59
63	53,07	53
64	33,16	69
65	69,57	29
66	65,10	35
67	59,35	42
68	107,73	2
69	54,74	49
70	45,98	62

---

A tabela 9 demonstra o peso dos itens para o grupo de coordenadores.

Tabela 10: Peso e classificação de todos os grupos.

Itens		Grupo Geral		Grupo Professores		Grupo Coordenadores	
Nº	Texto	Peso	Classificação	Peso	Classificação	Peso	Classificação
1	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.	78,63	28	96,32	28	57,79	44
2	Estudo da auto-adaptação a uma sociedade dinâmica	76,32	33	78,33	44	62,76	39
3	Compromisso com o ensino, a pesquisa, a ética e a transformação social	93,33	18	120,30	14	77,45	18
4	Fortalecimento do vínculo entre conhecimento e cidadania	82,08	26	102,38	22	72,47	27
5	Desenvolvimento da produção de conhecimento	99,07	14	114,68	18	79,11	16
6	Críticas sobre o desenvolvimento da ciência	59,24	54	80,55	42	41,19	66
7	Compromisso com a formação profissional de alto padrão de qualidade	102,26	9	132,15	7	97,38	4
8	Compromisso com a formação de cidadãos autônomos	115,91	4	145,44	3	73,02	26
9	Busca da interdisciplinaridade	75,97	34	98,60	25	59,07	43
10	Busca da sustentabilidade	53,59	56	66,08	55	56,22	47
11	Busca do compromisso com a sociedade	78,73	27	98,80	24	75,71	22
12	Promoção do conhecimento técnico e humanista	68,34	43	85,05	38	43,23	63
13	Valorização da criatividade e o desenvolvimento das capacidades humanas	77,55	32	93,23	30	55,24	48
14	Compromisso com a metodologia científica.	61,35	51	85,48	36	51,72	58
15	Acompanhamento individualizado do docente pela coordenação	41,96	64	47,15	66	28,22	70

16	Participação do docente em planos de carreira transparentes	51,51	58	62,92	58	54,04	51
17	Participação do docente do projeto pedagógico e elaboração do currículo	57,58	55	73,77	50	53,85	52
18	Obtenção da legitimação do docente dos objetivos das IES para o corpo discente	43,49	63	58,22	60	52,11	56
19	Trabalho docente constituído pela realização de metas pertinentes, claras e viáveis	65,87	46	77,42	47	68,14	32
20	Sintonia entre coordenação e docente	59,28	53	77,98	45	74,12	25
21	Valorização do docente e de seu trabalho	97,30	16	117,71	16	64,20	37
22	Incentivo e apoio financeiro à participação do docente em eventos científicos e técnicos relacionados à sua atividade.	62,82	50	75,99	49	69,22	30
23	Transparência na contratação e promoção de docentes	51,96	57	63,74	57	33,65	68
24	Vinculação entre carreira docente e produção científica qualificada	64,90	47	83,77	39	56,83	45
25	Incentivo a projetos coletivos entre os docentes e alunos	88,68	22	106,56	21	75,90	21
26	Reconhecimento das iniciativas inovadoras dos docentes	73,35	37	81,23	41	50,58	60
27	Incentivo à participação docente nos colegiados acadêmicos	21,73	69	24,50	70	42,60	65
28	Garantia da autonomia didático-pedagógica docente	96,08	17	123,24	11	77,43	19
29	Consciência das implicações epistemológicas e éticas do trabalho docente	90,33	20	97,01	26	85,19	11
30	Sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho	144,24	1	167,51	1	128,54	1
31	Participação do protagonismo do docente	88,09	24	90,98	32	56,41	46
32	Consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem	101,72	10	124,80	10	79,38	14
33	Liderança na interação e na mobilização dos alunos	100,73	11	102,32	23	95,63	7
34	Conhecimento profundo e atualizado das condições da sociedade	68,84	41	86,61	34	54,42	50
35	Tempo disponível para cumprimento de atividades.	68,97	40	76,22	48	74,55	24
36	Clareza na comunicação com os alunos	114,10	5	143,15	5	96,9	5

					5		
37	Empreendedorismo pedagógico, científico e cultural	71,43	39	77,48	46	77,6 6	17
38	Equilíbrio emocional do docente	108,18	7	130,31	8	90,6 4	8
39	Desempenho cooperativo do docente	73,59	36	97,00	27	42,9 9	64
40	Trabalho docente de alto padrão pedagógico	91,71	19	122,33	12	67,0 1	34
41	Competência no uso de técnicas e instrumentos diversificados	78,36	31	92,21	31	87,8 0	9
42	Auto-crítica	105,09	8	129,87	9	86,5 2	10
43	Aperfeiçoamento contínuo e atualização	98,64	15	120,74	13	105, 77	3
44	Erudição	39,20	65	50,71	65	52,9 9	54
45	Domínio da Tecnologia da Informação na Comunicação (TICs) e articulação das aulas com as mídias e multimídias	66,24	45	71,38	52	77,0 2	20
46	Titulação e qualificação profissional	78,55	30	90,58	33	85,0 4	12
47	Experiência profissional no mercado de trabalho	78,57	29	95,81	29	79,1 6	15
48	Dedicação regular de tempo à própria atualização	73,81	35	85,89	35	62,5 2	40
49	Consciência do valor da própria competência pedagógica e científica	123,65	3	144,63	4	96,6 6	6
50	Busca de experiências docentes enriquecedoras	100,32	13	118,65	15	82,5 1	13
51	Desempenho comprometido	112,59	6	139,63	6	52,4 3	55
52	Desempenho emancipado	100,57	12	111,56	20	68,6 0	31
53	Participação em pesquisas interdepartamentais	50,23	60	61,97	59	51,8 9	57
54	Domínio do segundo idioma	20,08	70	27,49	69	40,8 9	67
55	Investimento do docente e da Instituição de Ensino Superior - IES em intercâmbio profissional	37,75	67	55,32	63	50,1 6	61
56	Qualidade do material didático	68,45	42	85,42	37	67,8 2	33

57	Jornada de trabalho adequadas às condições físicas do docente	63,72	48	65,74	56	64,96	36
58	Ambiente de ensino protegido de ruídos e vibração com qualidade de iluminação, temperatura, higiene e ventilação	51,22	59	57,89	61	69,62	28
59	Clima agradável e gratificante no grupo de trabalho	72,00	38	80,29	43	74,95	23
60	Remuneração digna e suficiente	59,54	52	70,23	53	63,95	38
61	Infra-estrutura e material adequado de ensino e pesquisa	89,58	21	111,76	19	60,63	41
62	Bonificação pelo desempenho eficaz	47,08	61	56,42	62	51,72	59
63	Recebimento por horas de atividades extra classe do docente	63,48	49	69,64	54	53,07	53
64	Contratos de trabalho e <i>holleriths</i> confiáveis	45,12	62	52,80	64	33,16	69
65	Números de alunos adequados à qualidade do trabalho na disciplina ministrada pelo docente	67,31	44	73,03	51	69,57	29
66	Oportunidades reais para ampliação e diversificação das atividades docentes	88,35	23	115,30	17	65,10	35
67	Normas e exigências de trabalho que não sejam nem limitadoras e nem ofensivas ao trabalho docente	82,42	25	81,49	40	59,35	42
68	Motivação pela disciplina a qual leciona	128,13	2	155,92	2	107,73	2
69	Acesso adequado ao campus	25,65	68	32,14	68	54,74	49
70	Área de convivência social	38,29	66	44,14	67	45,98	62

As cargas fatoriais são as correlações das variáveis originais com os fatores, tal que quanto maior a carga fatorial, maior será a correlação com de uma determinada proposição. Quando um número grande de proposições (nesse caso de sujeitos) define como significativa uma carga fatorial acima de 0,5. Como o número é muito pequeno para cada grupo, usa-se como padrão uma carga em torno de 0,35 para apresentar bons resultados, tal como os resultados das matrizes de rotação de cada grupo. E, posteriormente, consegue-se calcular os pesos e classificações de cada proposição.



Para encontrar os pesos e realizar a classificação das proposições para o grupo, as seguintes fórmulas são utilizadas, lembrando que só usamos os indivíduos com carga fatorial significativa, ou seja, acima de 0,35:

$$P_i = \frac{C_i(1 - C_b^2)}{C_b(1 - C_i^2)} \quad (1)$$

Onde  $C_i$  = carga fatorial do indivíduo  $i$

$C_b$  = carga fatorial do indivíduo que tem o menor valor de carga fatorial, dentre as significativas.

Tal que essa fórmula define os pesos de cada sujeito para então encontrar o peso para cada item.

Os pesos de cada item se dá através da fórmula a seguir:

$$P_k = \sum_{i=1}^n p_i x_{ik} \quad (2)$$

Onde  $p_i$  = peso do indivíduo  $i$

$x_{ik}$  = nota dada ao item  $k$  pelo indivíduo  $i$

Assim consegue-se ter a nota de cada item e a classificação se dá através do maior peso para o menor.

## CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

“[...] toda esta conjuntura que se desenhou na universidade não conseguiu tornar inócuo seu encanto, enquanto lugar de encontros e trocas, lugar de estar e pensar com um outro e enquanto lugar de criação”  
(MANCEBO, 2007)

Depois dos procedimentos da inferência estatística dos dados pela metodologia da Escala Q, a realização desta pesquisa atingiu seu ponto mais esperado que é a reflexão sobre as proposições que foram identificados pelo grupo de sujeitos como as condições potencialmente geradoras de qualidade no desempenho do professor universitário.

A análise fatorial que integra a metodologia Q “reduz um grande número de variáveis observadas a um número menor porem com contribuição e impacto significativo na gestão da qualidade, como confirmado pelo grupo da Fundação Carlos Chagas que aplicou essa metodologia em diversas situações onde fatores eram buscados (GATTI, BERNARDES E MELLO, 1974, p.20)”. É, no entanto, importante assinalar,

Como o faz Helmstadter (1970), que não há implicações no uso puramente descritivo da análise fatorial de que as variáveis resultantes do processo matemático tenham significado cientificamente. Nem que um resultado particular de uma análise fatorial representa o único modo pela qual as relações observadas possam ser efetivamente descritas em termos de poucas variáveis. O que é obtido na análise fatorial é uma descrição sumária relativamente rigorosa (GATTI, BERNARDES E MELLO, 1974, p.20 e 21).

A utilidade e conteúdo dos resultados são determinados à parte da técnica em si. A mensagem trazida pelo conjunto de proposições que apresentaram significância deverá ser encontrada em função de teorias ou pressupostos dos quais partiram a elaboração destas proposições.

No caso desta pesquisa tais pressupostos foram buscados na literatura e agrupados em cinco categorias de variáveis, denominadas dimensões. Dessas categorias surgiram as proposições que constituíram a Escala Q.

A significância estatística identificou as proposições que contribuíram significativamente para a carga fatorial, revelando o peso de cada uma das cinco dimensões. Desta forma, as proposições que mais contribuíram para a qualidade do desempenho do docente universitário constituem a teoria da qualidade na compreensão dos sujeitos. Como apresentado anteriormente o grupo apresentou resultados homogêneos e por esse motivo não fica difícil entender a teoria implícita na opinião desses sujeitos.

Como sùmula dos resultados a pesquisa revelou que dez proposições foram identificadas pelo grupo geral constituído por professores e coordenadores como as causas da qualidade do desempenho docente. Nessas dez proposições, metade está alocada na dimensão comportamento do professor que são as proposições relativas a sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho, consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem, clareza na comunicação com os alunos, equilíbrio emocional do docente e autocrítica. Duas proposições na dimensão conceito do ensino superior, que são compromisso com a formação de alto padrão de qualidade e compromisso com a formação de cidadãos autônomos. Duas proposições na dimensão desenvolvimento e atualização do professor que são consciência do valor da própria competência pedagógica e científica e desempenho comprometido e uma proposição na dimensão da condição de trabalho que é motivação pela disciplina a qual leciona.

Este resultado indica que a qualidade do desempenho docente e, portanto, a qualidade do próprio ensino superior depende do professor como protagonista fundamental e, nesse protagonismo o docente depende de condições pessoais e de seu comportamento. Ainda dependem do que o professor entende por ensino superior, figurado como compromisso com a formação de alto padrão de qualidade e compromisso com a formação de cidadãos autônomos e do que ocorre em relação ao seu desenvolvimento e atualização. A proposição motivação pela disciplina a qual leciona depende de condições de trabalho. Neste caso, se a disciplina é motivadora ou não para o professor.

Ainda como resultado geral, os dados indicaram baixa diferença entre o grupo de professores e o grupo de coordenadores. Ambos os grupos convergem na maioria das proposições com peso significativo, divergindo em apenas duas proposições. A proposição compromisso com a formação de cidadãos autônomos, não foi identificada pelo grupo de coordenadores como significativo, a proposição consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem também não foi identificado como significativo e a proposição desempenho comprometido identificaram significância as proposições liderança na interação e na mobilização de alunos, competência no uso de técnicas e instrumentos diversificados e aperfeiçoamento contínuo e atualização no qual os coordenadores se diferenciam no grupo geral. Tem-se que nem os coordenadores nem os professores deram significância a qualquer um dos itens da dimensão gestão do professor.

Dentre as dez proposições identificadas pelo grupo geral, constituído de professores e coordenadores, verifica-se que os sujeitos atribuem a qualidade do desempenho docente especialmente às proposições dimensionadas no comportamento do professor. Estes resultados legitimam a suposição fundamental desta tese e confirmam que variáveis intrínsecas que geram forte motivação como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o próprio trabalho e a possibilidade de crescimento são os fatores de maior influência no processo de ensino-aprendizagem que contribuem para a qualidade do desempenho docente em detrimento das outras dimensões que tiveram menor inclusão.

Desses resultados gerais emergem com clareza algumas reflexões e conclusões pontuais que são explicitadas a seguir. É unânime nos três grupos analisados, de professores, de coordenadores e o grupo total, que a proposição que mais contribui para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário é o sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho preconizada por Christophe Dejours desde 1987 possibilita compreensão contemporânea sobre a subjetividade no trabalho (BUENO E MACEDO, 2012) e por isso foi escolhida para contribuir na interpretação indutiva e contextual dos resultados que identificam as variáveis que mais contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário. Dentre elas, merece destaque, a proposição do sentimento de prazer no desempenho do trabalho docente, que figura

como a variável com a maior carga fatorial para a qualidade do desempenho docente e que responde ao objetivo desta investigação.

A psicodinâmica do trabalho estuda a mobilização subjetiva do trabalhador que discute as vivências de prazer e ressignificação do sofrimento, além de estudar a relação organização do trabalho e trabalhador, entre outras categorias de análise. “A mobilização subjetiva não é prescrita, é vivenciada de forma particular por cada trabalhador e [...] permite a transformação do sofrimento a partir de uma operação simbólica: o resgate do sentido do trabalho” (MENDES, 2013, p.40).

Em sua fase atual, a clínica da psicodinâmica do trabalho centraliza suas pesquisas na construção da identidade do trabalhador e as vivências do prazer-sofrimento no trabalho, na psicologia do reconhecimento e da sublimação como estratégia de enfrentamento (BUENO E MACEDO, 2012, p. 310), que subjaz a qualidade do desempenho do trabalho docente em tempos de serialização industrial e produtivismo acadêmico.

Nesta linha de raciocínio, Freitas (2013, p.44) inspirada nos escritos de Dejours afirma que o trabalho constitui-se em espaço tanto do prazer quanto do sofrimento. Nesta dinâmica, o prazer “consiste na construção intersubjetiva que inclui o psíquico e o social no processo de ação do sujeito ao trabalhar e expressar a sua subjetividade nas relações de trabalho e na construção do coletivo de trabalho”.

Este sentimento de prazer do docente universitário ao lecionar é cunhado pela relação afetiva dos professores com os seus alunos, pelo apreço do professor em relação aos seus orientandos, pelo acompanhamento dos resultados satisfatórios do trabalho realizado o que evidencia um forte sentimento de utilidade e de responsabilidade dos professores por participarem do processo de formação dos cidadãos. O sentimento de prazer pode ainda ser revelado pelas vivências prazerosas no trabalho “possibilitadas pela produção do conhecimento, [...] pelo relacionamento que os docentes estabelecem com os seus pares e pelo reconhecimento do seu trabalho” (COUTINHO, MAGRO E BUDDE, 2011, p. 156 e 164).

Como foi citado por Freitas (2013), o sentimento de prazer no desempenho do trabalho docente inclui o compromisso com a formação de cidadãos autônomos, que

também figura como proposição significativa nos resultados desta análise qualitativa do grupo total e do grupo de professores, como proposição que contribui para o desempenho do trabalho do docente universitário inserido na dimensão do conceito de ensino superior. É importante notar ainda, em relação a esta proposição, que o grupo de coordenadores não apresentou significância para esta proposição.

É consenso entre os autores, Santana (2007), Mendes (2007), Mancebo (2007) e Freitas (2013) que o prazer cria defesas contra o sofrimento no trabalho e se apresenta como uma compensação da sobrecarga de trabalho. É uma relação paradoxal onde o prazer é antagônico à sobrecarga de trabalho e surge como forma de sobrevivência e enfrentamento às novas atribuições dos professores no exercício do seu trabalho.

Estas novas atribuições que compreendem o professor como *mediador* do processo ensino-aprendizagem são embaladas ora pelo “assujeitamento e captura acrítica” dos docentes, ora pela sublimação que permite aos docentes universitários reinventar as práticas do fazer docente, acionando as esferas do pensamento e exercitando a crítica. Ora “buscando brechas e possibilidade de escape” em resposta à nova ordem social, ora “favorecendo o crescimento, o prazer e a solidariedade” (MANCEBO, 2007, p.79). Como o prazer e o sofrimento são indissociáveis, espera-se que o docente universitário possa ressignificar e/ou transformar o custo negativo do trabalho e do sofrimento, visando a garantir as vivências de prazer e de bem-estar no trabalho (FREITAS, 2006).

Assim como o sentimento de prazer no desempenho do trabalho docente, a motivação para a disciplina a qual leciona também representa uma proposição unânime nos três grupos investigados e está alocado como proposição significativa para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário. É importante ressaltar que propositalmente a motivação foi alocada na dimensão condições de trabalho em detrimento da dimensão do comportamento do professor e da gestão do professor, pelo fato de que a disciplina atribuída ao docente universitário na universidade privada depende do número de matrículas geradora de cadeiras suficientes para o curso em questão.

Parte-se do princípio que esta proposição motivação para a disciplina a qual leciona faz parte da condição de trabalho que incide diretamente na qualidade do desempenho do trabalho docente, pois, inúmeras vezes o docente nas IES privadas lecionam disciplinas sem afinidade e por ele desconhecidas para atender a necessidade das IES de preencher vagas de recursos humanos faltosos, de manter-se no quadro funcional e como forma de complementar a sua carga horária que nem sempre é garantida de um semestre para o outro.

A motivação pela disciplina a qual leciona nasce da afinidade da formação acadêmica do docente em relação a disciplina a qual foi direcionado a lecionar pela distribuição do horário de trabalho que não depende diretamente da dimensão da gestão do professor. Depende mais da conjuntura política e econômica e dos fatores da qualidade das IES que conseguem angariar mais matrículas e com isto contratar maior carga horária para o corpo docente. A possibilidade de atribuição da disciplina correlata à formação acadêmica do docente universitário é conhecida no meio acadêmico como aderência a disciplina que leciona. Essa aderência é uma preocupação atual dos indivíduos que gerenciam a educação, pois já é percebida como fator que incide no desempenho do trabalho docente, e, por conseguinte, na qualidade do ensino superior.

Mesmo alocado na dimensão condições de trabalho, a proposição da motivação pela disciplina a qual leciona poderia estar ligada também à dimensão da gestão do professor. Como já foi dito, no grupo total, a dimensão da gestão do professor não obteve nenhuma significância como proposição que contribui para a qualidade do desempenho do docente universitário, pois não figuraram entre as dez proposições que mais contribuem.

Este resultado incita a reflexão sobre a gestão do professor, que nesta tese, foi representada pelo coordenador. Será que a gestão do professor está ausente, imersa no cumprimento das exigências burocráticas e legais do sistema educacional vigente? Será que a função do coordenador, quando existente nas IES, efetivamente contribui para a qualidade do desempenho do docente universitário como mediador ou foi cooptada pelos ditames da serialização industrial?

A motivação para a disciplina a qual leciona representa a gama de proposições estimuladoras que contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário. Em síntese, “o reconhecimento é o elemento-chave da relação do sujeito com o trabalho e a organização, com as implicações diretas nos processos motivacionais e nas percepções de valorização do trabalhador e de justiça” e é apontado como central em processos de construção identitária e de saúde e prazer no trabalho (BENDASSOLLI, 2012, p.38).

Retomando as ideias de Dejours (1994, grifo do autor, p.35-36) em relação à motivação, ele reconhece que a psicologia busca conhecer a *fonte* da motivação, mas são inúmeros os autores que se lançam à tarefa de conceituar a motivação e que a definem das mais variadas formas, haja vista que “o conceito de motivação não é admitido por todas as teorias em psicologia e notadamente não o é pelas teorias behavioristas e neobehavioristas que não tem necessidade deste conceito para explicar comportamentos, sua extinção ou seu reforço”.

Dando continuidade à análise dos resultados desta pesquisa, a consciência do valor da própria competência pedagógica e científica perfaz outra proposição significativa apontada pela análise fatorial em cada um dos três grupos. Esta proposição revela o consenso dos três grupos diante da importância da conscientização do professor sobre o valor da sua atuação no processo ensino-aprendizagem e revela a preocupação do professor em relação à consciência da própria competência, dos próprios recursos e como eles impactam no outro. A dimensão implícita na proposição da consciência do valor da própria competência pedagógica e científica é percebida pelo professor por meio da auto-avaliação que resulta na presença de potencialidades ou limitações pedagógicas para o exercício das atribuições que lhe são impostas, ou ainda, da forma como o conhecimento é transmitido, se lhe é suficiente ou não para o compartilhamento.

Outra proposição apontada como resultado desta pesquisa revela o compromisso com a formação de cidadãos autônomos como proposição que incide no desempenho dos professores universitários, conforme já citado anteriormente. Esta proposição consolida a importância da dimensão do conceito de ensino superior como ambiente imprescindível ao exercício da profissão. A preocupação do grupo de professores é reveladora desta posição, que é resultante da missão da



universidade juntamente com a proposição compromisso com a formação profissional de alto padrão de qualidade .

Entretanto, esta concepção do ensino superior eleita pelo grupo total e de professores e não identificada como significativo pelo grupo de coordenadores, é permeada pelos novos contornos da universidade inserida num contexto de mudança e regulada pelo produtivismo e flexibilização docente. O que é produtivismo? É produzir dentro dos rituais sem se preocupar com a qualidade. É produzir para elevar os indicadores sem se preocupar com o conteúdo.

A universidade conseguirá manter-se formando cidadãos autônomos diante de tantas reformas? Acredita-se, como foi citado na epígrafe de Mancebo (2007), que alternativas serão encontradas para que a universidade continue encantando e sendo um lugar de trocas e de criação, lugar de formação de cidadãos autônomos e de formação profissional de alta qualidade, como foi expresso pelo grupo de docentes e coordenadores investigados nesta pesquisa.

Outra proposição considerada para a qualidade do desempenho do docente universitário é a clareza na comunicação com os alunos. É uma competência imprescindível atribuída ao exercício da profissão e que contribui para o desempenho do professor, porém não está ligado a um valor, é instrumental.

Santana (2007, p.38) inspirada nos pensamentos de Paulo Freire, defende que “a comunicação é fundamental para que o ser humano exerça a cidadania e a consciência em prol da sociedade.” Nesta mesma linha de raciocínio, Santana (2007, p.38) cita Habermas que afirma, assim como Paulo Freire, que a comunicação é geradora da conscientização e de uma visão das relações segundo a qual, “por meio da capacidade comunicativa – elemento essencial da sociedade contemporânea – o ser humano tem a possibilidade de compreender sua condição social e de controlar o sistema, em vez de se deixar dominar”.

Habermas (1976) descreve uma sociedade dividida entre o mundo da vida e os subsistemas econômico e administrativo, a partir dos quais desenvolverá sua análise das patologias das sociedades modernas, especificamente o que ele chama de “colonização” do mundo da vida pelos subsistemas. Habermas define o mundo da vida como o lugar do agir comunicativo, tanto no papel de transmissão de culturas,

de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenação de ações sociais. A qualidade depende da comunicação e do agir comunicativo principalmente numa relação de trabalho integrada à interação social.

O agir comunicativo para Habermas é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no coletivo. Cada tipo de ação está vinculado a um tipo e modelo de conhecimento e uma forma de argumentação. A ação instrumental e estratégica prevalece nos processos de reprodução e racionalização do mundo da vida, nas suas dimensões ética, política e cultural como também na qualidade em diversos tipos de produção. Logo, alcançar o entendimento mútuo no agir comunicativo, é para Habermas, “um mecanismo que socializa, e *ao mesmo tempo*, individualiza o sujeito. Essa idéia é a chave para explicar a formação da identidade do indivíduo” (BANELL, 2006, p.103, grifo do autor).

Para Habermas, a emancipação depende da racionalização do mundo da vida que, por sua vez, depende do fortalecimento do agir comunicativo. Para o autor, a identidade do sujeito passa a ser cada vez mais mediada ou determinada pelo imperativo sistêmico (dinheiro e poder). A reprodução simbólica do mundo não pode ser reduzida à reprodução das condições materiais da vida humana. O indivíduo aprende o que ele é, enquanto aluno, pela comunicação dos professores, na rotina das aulas.

Em síntese, o indivíduo sozinho não constrói uma nova realidade. A interação entre os participantes no agir comunicativo funciona como dinamizador para a coordenação e integração social, por intermédio do qual as tradições culturais, a sociedade e o indivíduo são constituídos reciprocamente.

A proposição clareza na comunicação com os alunos, assim como o sentimento de prazer e a motivação para a qual o docente leciona, também foram unânimes nos três grupos analisados como proposições que contribuem para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário. Desta forma, os resultados desta pesquisa indica uma tendência elevada de consenso entre os grupos. Como o dissenso foi pequeno, as análises qualitativas permitem a construção da teoria das

dimensões e proposições de qualidade que contribuem para a qualidade do desempenho do docente universitário.

Dando continuidade às proposições que foram significativas estatisticamente verifica-se que o desempenho comprometido alocado na dimensão desenvolvimento e atualização do professor, é outra proposição que contribui para a qualidade do desempenho do docente universitário e é revelador da “cultura do desempenho que é explícita do mercado, que apresenta um conjunto de modelos estandardizados, consolidado e imposto aos educadores”, segundo Nosella (2010, p.37).

Para Nosella (2010, p.38) o termo cultura é “uma categoria abrangente, que expressa uma pluralidade de princípios, tradições, conhecimentos, valores e modos de fazer, de pensar e de se comportar à luz de uma categoria geral”. Portanto, esta proposição representa a cultura do desempenho da política educacional que requer do professor universitário o comprometimento no cumprimento de obrigações avaliadas em termos de eficiência e de rendimento, ou seja [...] “uma cumplicidade existencial entre o educador e o educando (NOSELLA, 2010, p.38)”.

Por outro lado, a cultura do desempenho doutrina a política educacional atualmente e é dominada pela ciência da economia e da política, negando a essência do ser humano em favor da máquina, do cálculo e da mensuração exata em dissonância com a sua liberdade.

A cultura do desempenho escolar impõe-se a partir de 1985 e vigora até hoje. A crise dos paradigmas teóricos, a expansão dos Programas de Pós-graduação em Educação, a explosão do ensino superior privado e a competição metodológica internacional (marketing e “ranqueamento”) representaram as condições remotas dessa cultura: a CAPES de instituição criada e voltada para a formação dos quadros docentes do ensino superior, virou instituição de avaliação e “ranqueamento” escolar; as secretarias de educação dos Estados deixaram de ser instituições de orientação e apoio didático para serem instituições de avaliações externas e de monitoramento das escolas. (NOSELLA, 2010, p.45, grifo do autor)

Esta proposição denota assim, a submissão e a reprodução das escolas à sociedade mercadológica em detrimento da formação escolar para uma sociedade

mais humana. A cultura do desempenho, já naturalizada pelos respondentes nesta pesquisa, por meio da significância da proposição desempenho comprometido, é legitimada, na dimensão do desenvolvimento e a atualização do professor através de mecanismos de estímulos à melhoria do seu desempenho, à melhor remuneração e à transparência do sistema vinculados ao aprendizado e notas dos alunos.

“O trabalho, axiomático princípio educativo e pedagógico, foi desvirtuado em “formação” para a empregabilidade e o processo de humanização da geração mais nova pela mais velha foi reduzido a pequenas premiações financeiras para alguns educadores”, como já discutido anteriormente (NOSELLA, 2010, p.47). No mundo acadêmico atual, a cultura do desempenho reduziu a “arte de educar na infame arte de premiar e castigar”, onde a mera qualificação escolar já não garante mais seu desempenho para o exercício profissional. “A cultura do desempenho dissolve o coletivo (instituição-departamento-associação-sindicato) exasperando a produção individual e dispensa a contribuição da tradição e da experiência, pois precisa sobretudo de energias físicas e de rapidez” para ser atualizada segundo Nosella (2010, p.47).

Em síntese, o desenvolvimento e a atualização do professor foi naturalizada por ele como condição imprescindível para o exercício da sua profissão e o individualismo advindo destas transformações laborais invade os espaços acadêmicos legitimando a cultura da competição e da meritocracia em detrimento dos exemplos de solidariedade e coragem. Assim, hoje, a meritocracia

é o poder de poucos mascarado pela abstrata possibilidade de todos alcançarem o poder (oportunidades universais) e pela reduzida escala de valores (méritos) estabelecida *a priori* pela classe dirigente, com base na qual a pessoa é avaliada pela inteligência e cultura NOSELLA (2010, p.46).

As considerações citadas por Nosella implicam na dimensão comportamento do professor que apontam mais duas proposições significantes na contribuição do desempenho do seu trabalho que são a autocrítica e o equilíbrio emocional. Essas proposições significativas ora destacadas pela autocrítica e equilíbrio emocional

representam condições intrínsecas essenciais para que a resistência do docente universitário à cultura do desempenho que lhe foi imposta, esteja presente, numa sociedade dividida entre o mundo da vida e o mundo sistêmico. A cultura do desempenho “transformou os educadores de atores principais da educação em executores apressados, angustiados e culpados” (NOSELLA, 2010, p. 48) obnubilando o seu senso crítico testando seu equilíbrio emocional.

Dentro desta dinâmica, a consciência do docente universitário e a sua auto-crítica permitem que a elaboração do conflito diário entre a “informação emoldurada numa concepção mercadológica e a informação verdadeira emoldurada numa concepção humanista” de tal forma, que seus alunos beneficiem-se do questionamento a subserviência à “única sociedade possível” conforme recomenda Nosella (2010, p.49) .

Esta recomendação legitima outras duas proposições que apresentaram significância dentro do domínio do conceito de ensino superior por meio do compromisso com a formação profissional de alto padrão de qualidade e da proposição pertencente a dimensão comportamento do professor que é a conscientização do protagonismo do aluno em sua aprendizagem. Como dito por Paulo Freire (2013, p.25), não há docência sem discência, [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A título de reflexão, os resultados do grupo total até aqui analisados sugerem que a qualidade do serviço ofertado pelas IES pode ser beneficiada a partir do investimento na cultura subjetiva dos seus docentes, possibilitando desta forma que as IES planejem e executem ações de intervenção relacionadas ao projeto pessoal e a inteligência prática do corpo docente que lhe é caro.

A inteligência prática, neste caso, permite que o professor universitário resista ao que é prescrito “utilizando recursos próprios e sua capacidade inventiva, pressupondo a ideia de astúcia [...], o que minimiza o sofrimento e transforma-o em prazer (BUENO E MACEDO, 2012, p.313)”. Esta intervenção possibilitará que a qualidade do desempenho do trabalho docente, juntamente com o investimento nas

dimensões do desenvolvimento e atualização docente e das condições de trabalho, não feneça.

Se, o ensino superior tornou-se um serviço e a qualidade do desempenho docente depende da ação pessoal dos docentes, os fatores intrínsecos são o foco da gestão estratégica de recursos humanos para uma educação de qualidade tão almejada pelo governo e pelos agentes multilaterais, o que sustenta a suposição fundamental que norteou toda a pesquisa desde o início. Então, pode-se concluir que a qualidade de ensino depende do indivíduo e da bagagem que ele possui. E, do rol de competências que atuam na ação pessoal que produz qualidade, como destacado nos resultados unânimes anteriores.

Diante disso, propugna-se que os instrumentos de reconhecimento possam ser integrados às práticas de gestão e à cultura da organização, lembrando que o reconhecimento

nem sempre é garantia de encaminhar o sujeito para a autonomia, podendo acontecer o inverso: o sujeito se tornar refém do oportunismo do outro, devido ao medo da solidão. Para Dejours, esses riscos são contornados quando o sujeito, de reconhecimento a reconhecimento, vai se apropriando do que é produzido no histórico de suas relações subjetivas, do que lhe é devolvido sobre seu valor, firmando sua autonomia (BENDASSOLLI, 2012, p.43).

As pessoas são “sensíveis a relações sociais de longo prazo, ao modo como seus direitos pessoais são respeitados e à transparência nas decisões tomadas, além das recompensas de cunho procedimental”, que nos dias de hoje “confundem-se com critérios organizacionais de eficiência e eficácia”.

No Brasil contemporâneo, as qualidades valorizadas pela organização do trabalho utilizadas para conferir o reconhecimento, quais sejam o cumprimento de metas e certos padrões de desempenho, “tendem a diferenciar as pessoas conforme o seu alcance dos resultados do grupo ou equipe, refletindo uma lógica puramente instrumental” como foi discutido também por Bosi (2007) anteriormente (BENDASSOLLI, 2012, p.41, 44 e 45).

Em síntese, a qualidade é mediada significativamente pelo trabalho de *construção do professor*, ou seja, daquilo que o indivíduo se empenha em fazer, pelo sentimento

de prazer, pela motivação da disciplina a qual leciona e pela sua realização pessoal. Estes fatores intrínsecos, além de contribuírem para a qualidade do seu trabalho transformam o sofrimento e reduzem as tensões o que implica em transformar as limitações em oportunidades.

Mesmo que a condição da universidade não contribua efetivamente para o desempenho do trabalho do docente universitário, os resultados desta pesquisa reforçam que o fator da qualidade é dependente da força pessoal do professor que o impele, em alguns casos, a “tirar leite de pedra”.

É cediço que a definição de “qualidade” é de difícil conceituação pela polissemia do termo e a amplitude das áreas as quais esse conceito pode ser aplicado, mas há que se considerar que as pesquisas na área de ensino superior primam por este caminho e tendem a contribuir para a elucidação das dimensões que envolvem o bom desempenho docente, tendo em vista que este desempenho é fator *sine qua non* para o ensino superior de qualidade legitimado pelas leis brasileiras no que tange a educação.

O bom desempenho do docente universitário, por sua vez, é permeado pela pressão da eficiência, da produtividade e do desempenho cunhadas pela serialização industrial que se traduz nesta tese como o sentimento de prazer no desempenho do trabalho, a motivação pela disciplina a qual leciona, pela consciência do valor da própria competência pedagógica e científica, pelo compromisso com a formação de cidadãos autônomos e pela clareza na comunicação dos alunos. A qualidade do desempenho do seu trabalho depende ainda do comprometimento, equilíbrio emocional, autocrítica e da consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem de forma a contribuir para que o ensino superior do qual faz parte tenha como premissa a formação profissional de alto padrão de qualidade.

## **CAPÍTULO 6 – PRECISAMOS DE MAIS *BABETTES*...**

Metaforicamente Rubem Alves (1994) inspira a conclusão das reflexões desta tese por meio de duas de suas crônicas que versam sobre a qualidade na educação. Na atualidade a qualidade é tema de muitos artigos, cursos e eventos na área de administração e educação. Apesar do modismo todo sobre o controle da qualidade e da qualidade total, o assunto não é tema novo, e figura entre as questões já recorrentes e até banalizadas. Alves (1994) retrata este tema em suas crônicas e sua fala vem ao encontro do problema em foco nesta tese.

Alves (1994) relembra que todos os seres vivos fazem controle da qualidade e exemplifica a naturalidade do tema no reino animal: “Peixe foge de água poluída, passarinho não faz ninho em chaminé de fábrica, cachorro não come comida estragada”. E o retrata na espécie humana: “O nenezinho, ignorante de tudo o mais sabe distinguir entre leite bom e leite ruim. Quando a qualidade é boa, ele engole feliz. Se a qualidade é má, ele recusa o bico do seio [...]”. Para testar então, a qualidade, o autor acrescenta e dá alguns exemplos que evocam os cinco sentidos:

O violeiro que afina sua viola está testando a qualidade do som, quem aprova ou reprova é o ouvido, especialista nos prazeres e dores da audição. O pintor que pinta o quadro ou a parede vai testando a qualidade das cores, e quem aprova ou reprova são os olhos, que gozam e sofrem com a luz e com as cores. O nariz, delicadíssimo instrumento de controle da qualidade do ar, vai cheirando sem parar, trabalhando sem descanso. Posso fechar os olhos se não quiser ver. Posso tampar os ouvidos se não quiser ouvir. Posso fechar a boca se não quiser provar. Mas só consigo ficar sem respirar e sem cheirar por uns poucos segundos. Quando o ar é perfumado, aroma de flores, cheiro de comida boa ou perfume de mulher - aí o nariz levanta as narinas e respira fundo, por prazer. A qualidade do ar está aprovada! Mas, por vezes, são os fedores sulfúricos, gases malcheirosos, coisas podres, chulé... [...] Qualidade do ar reprovada. E, a mão, que testa a temperatura do corpo, a temperatura do ferro de passar, a temperatura da água do chuveiro, a temperatura da garrafa de cerveja... [...] (ALVES, 1994, p.02 e 03)



Antes de falar do professor, objeto de estudo desta tese, Alves (1994) faz uma analogia da qualidade na educação com a qualidade necessária para se fazer uma boa sopa, do ato de experimentar, da imaginação do prazer, de sentir o melhor gosto “[...] um pouquinho mais disto, mais uma pitada daquilo[...]”, e dos encantos que envolvem o mestre culinário (chamada de *Babette* na alusão do autor) que vão além dos ingredientes, das indumentárias e dos utensílios: “[...] Até que vem a aprovação: a sopa da panela está igual à sopa da imaginação. Qualidade total. [...] O prazer está garantido”.

Diante dessa sabedoria milenar que se faz necessária para alcançar o controle da qualidade, Alves (1994) se sente desconcertado e perdido

ao ver que coisa tão importante foi entregue aos engenheiros, técnicos, administradores e controladores, que vão produzindo seus livros de receitas cheios de números e ferramentas sofisticadas, presumindo que, para se ter comida boa, basta encher a cozinha de boas panelas, boas facas, bons temperos, números exatos e ingredientes vários. Mas quando a gente pergunta a eles: "Qual é o gosto da sopa imaginária?" - eles não sabem sobre o que estamos falando e pensam que somos doidos. Que eles não têm noção do que estamos falando se prova pelo fato de que seus abstratos e matemáticos critérios para a qualidade total podem ser aplicados tanto a uma bicicleta quanto a uma arma. É claro que fábricas de Beretas, Taurus e outros instrumentos de morte e assassinato têm rigorosos critérios de controle de qualidade. Ali, vale a máxima: é preciso matar com eficiência, de modo que nenhuma das duas pessoas envolvidas no evento possam reclamar. Também o crime exige qualidade total. Por isso é que eu digo que a *Babette* deveria ser o símbolo de todo mundo que trabalha com qualidade total, porque só ela sabe que a finalidade última dessa imensa culinária que se chama *produção* é uma só: produzir o prazer e a alegria (ALVES, 1994, p.04).

O que Alves (1994) transmite por meio dos seus versos é que a filosofia da qualidade total depende muito mais do prazer das pessoas envolvidas no processo de manusear a panela boa e interpretar o livro de receita, tal como os dados empíricos desta pesquisa revelaram. A qualidade do trabalho do professor foi entendida como dependente do prazer. As pessoas não são fabricadas na linha de montagem da qualidade total. Como citado na epígrafe: “E professores não podem ser produzidos. Eles apenas nascem, ao sopro mágico do Espírito”.

Fico, assim, preocupado ao ver os educadores falando sobre qualidade total. Vejo as panelas, as facas, o fogo, todos de excelente qualidade, e as crianças, prestes a serem mergulhadas no caldeirão da sopa. Mas não vejo *Babettes*... Temo, portanto, que ao invés de sopa de tartaruga, o que vamos ter é um angu de caroço queimado. O consolo, talvez, é que a panela era Tramontina, ou que o forno era de microondas, ambos de excelente qualidade... (ALVES, 1994, p.05, grifo nosso)

A qualidade total depende do prazer de quem faz a sopa! Então, diante desta constatação, Alves (1994b, p.01 e 02, grifo nosso) retrata a sapiência para conhecer o bom sabor que só o sábio tem e fala do horrível caldeirão em que se vive

que ferve com fogo e ingredientes nunca antes imaginados. Na verdade nunca, jamais, em nosso passado histórico, tivemos ao alcance de nossas mãos tantos utensílios e ingredientes para o preparo da mais deliciosa refeição para a felicidade de todos os homens. Mas o que cozinhamos é um angu de caroço infernal. Poder demais, sabedoria de menos. Temos fogo, panelas, ingredientes e condimentos de sobra: mas a receita, quem ainda se lembra dela? Sapiência é isso: o conhecimento do bom sabor que traz felicidade ao corpo. E sábio, no sentido etimológico, é o provador, degustador, aquele que, havendo se diplomado na cozinha da *Babette*, põe a comida na boca e diz: "Delicioso! Está bom para ser servido!"

Alves (1994b) continua sua crônica tão atual; mesmo após dez anos de sua escrita; sobre a qualidade total na educação e fala da escola dando continuidade às metáforas culinárias.

Assim são as nossas escolas, que ensinam tudo sobre fogo, panelas, ingredientes, condimentos, reações, transformações, mensurações - mas em nenhum lugar se ensina a arte suprema sem a qual não se faz comida boa: a arte de degustar [...] A vida é uma grande cozinha. Quem aprendeu a sabedoria da cozinha aprendeu a sabedoria necessária para se viver. E a sabedoria da cozinha é essa: *que tudo o que se aprende, que se sabe e que se faz tem por objetivo esse momento supremo de felicidade e prazer. Controle de qualidade é controle de prazer. Gestão de qualidade é gestão de prazer. Qualidade total é prazer total...* Claro que é preciso que as crianças vão às escolas e aprendam a lidar com as panelas e os fogos, que aprendam matemática, física, química, biologia e tudo o mais. É preciso que se tornem hábeis no manuseio dos objetos úteis. A técnica, as ciências, e a matemática são os livros de receita e os utensílios na cozinha da vida. Eles nos fornecem os *meios* para viver.

Mas basta olhar para eles para perceber que eles existem para uma outra coisa, da mesma forma como as panelas e o fogo existem para o prazer da comida. [...] A capacidade de sentir prazer não é um dom natural. Precisa ser aprendido. [...] O saber e o poder só se justificam como panelas onde se prepara a alegria de viver. O objetivo do saber é aumentar as nossas possibilidades de sentir sabor (p.3 e 4, grifo do autor).

Sendo assim, a escola e o professor (no papel do sábio) tem que buscar desenvolver em seus alunos a capacidade de sentir prazer. “Pois qualidade que não seja meio para a felicidade é como panela importada que faz angu encaroçado. E sugere então que “é melhor parar de importar panelas” e ter uma escola diferente com pais e professores com mentalidades diferentes com “menos saber e mais sabor”.

Entretanto, após sugerir, conclui; utilizando-se das sábias palavras de Hegel; “que as pessoas ficam sábias sempre quando já é tarde demais... (ALVES, 1994b, p.06)”. A Educação é uma ação preventiva e totalizadora que vai além da produção e transmissão de conhecimento porque constrói, instrumentaliza, fortalece e enriquece o indivíduo como sujeito. Educar é desenvolver o indivíduo (sujeito) capacitando-o a ser emancipado, maduro e competente (informação verbal)<sup>7</sup>.

Em busca *dos encantos que envolvem o mestre culinário* (chamada de *Babette* na alusão de Alves) *que vão além dos ingredientes, das indumentárias e dos utensílios*, esta tese tem por objetivo compreender a produção da qualidade quando aplicada no campo de atividade do professor universitário produzindo um resumo da literatura para responder a questão do que é qualidade no ensino superior quando aplicada ao desempenho do docente universitário.

Para cumprir a promessa, o caminho percorrido pelo pesquisador foi longo, mas fértil em oportunidades de aprendizado, tanto para o pesquisador como para os outros peregrinos que o ajudaram a vencer os percalços comuns e incomuns à jornada.

---

<sup>7</sup> Anotações de aula do professor Dr. Sigmar Malvezzi, disciplina “O Homem e o Trabalho na Administração” do curso de pós-graduação do departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo (2010).

Textos desconexos, escritas ilógicas e momentos de apreço e criação permearam a relação ensino-aprendizagem de orientador-orientando nesta tese.

Já no apagar da luz e na ânsia de não se tornar um profissional ordinário, a pesquisa busca investigar o que então, move um professor rumo à qualidade. O que move o professor universitário rumo ao bom desempenho do seu trabalho, tendo em vista que a cultura da urgência e as exigências da sociedade líquida exacerbaram a busca das competências pelos indivíduos. Saber mais, dominar línguas e possuir titulações cria vantagens para os atores organizacionais no mundo competitivo de hoje.

Para se obter essas vantagens a universidade se apresenta como estratégica no Brasil e no mundo, pois é da universidade que emergem as competências autoportáteis dos cidadãos em tempos de banda larga! Definir a qualidade do ensino superior sob o olhar de seus protagonistas, não é tarefa fácil, mas necessária para compreender a produção da qualidade neste âmbito.

Por mais que se fale no desempenho do docente universitário como condição para a qualidade do ensino superior é notório que muitos docentes universitários dedicam sua vida ao que fazem e disseminam o conhecimento com e de qualidade. São *Babettes!*

Diante desta constatação e do paradoxo da sociedade brasileira que “dá maior importância à escolarização, mas desvaloriza socialmente e salarialmente o principal profissional [...] que contribui para a qualidade da educação no país (FREITAS, 2013, p.36)”, pensar no ensino superior, hoje, demanda, também, compreender como o corpo docente está desempenhando o seu trabalho respondendo às necessidades e mudanças históricas que se manifestam e se concretizam no mundo contemporâneo.

Dentre os 70 itens propostos para identificar os fatores que contribuem com o desempenho do docente universitário, dez apresentaram significância estatística e respondem aos objetivos propostos. Identificar os fatores que mais contribuem para a qualidade do docente universitário é também refletir sobre como os professores alcançam as metas que também lhe são caras, diante da avaliação do ensino

superior, doravante instaurada no cotidiano laboral e figurante num momento histórico em que o giz uniu-se ao computador.

A questão da qualidade é um dos desafios centrais da educação universitária no Brasil pelo caráter estratégico de seus resultados para a nação, todavia, não há uma definição exata da qualidade que contemple o ensino superior, haja vista que a qualidade é frequentemente dividida por ideologias, tradições e critérios ontológicos.

Mesmo diante da falta de valor que os cabe no mundo acadêmico atual, é cediço que o professor ainda é o maior responsável pelos resultados educacionais e, por, conseguinte, dos resultados organizacionais da nação. Estudar o professor, é também estudar o aluno que um dia ele foi, o é, e tem sido frente às demandas de desenvolvimento e atualização que perpetraram sua profissão. Conforme citado por Petrônio<sup>8</sup> em Mazaro (2008, p.79) é como se “a cordinha desse certinho com a caçamba” em relação à percepção da existência de um nivelamento entre o aluno e o professor nas universidades privadas.

O professor universitário de hoje dota-se de erudição para ensinar e de flexibilidade para trabalhar em contextos de mudança sem resistir às TICs. Competência esta amalgamada às novas tecnologias num mundo “delivery”, “estilo roleta” onde o indivíduo pode vir a corroer o seu caráter e vestir as “máscaras da cooperatividade e do [...] sorriso cativante” como forma de garantia da simples sobrevivência (SENNETT, 2006, p.159).

A amálgama do ser professor depende da sua força pessoal que é fruto das socializações primária e secundária, dos “outros significativos” das instituições as quais faz parte, que transforma e por ela é transformado (DUBAR, 2005). De tal forma, e bem retratado por Ciampa (1977), que o indivíduo não é algo, mas sim o que ele faz!

A geração de conhecimentos sobre o corpo docente nesta tese destacou o conceito do ensino superior, a gestão do professor, o comportamento do professor, o desenvolvimento e atualização do professor e as condições do trabalho como

---

<sup>8</sup> Petrônio é a personagem, sujeito de pesquisa da dissertação de mestrado do pesquisador intitulado “A identidade do docente universitário entre o público e o privado”. Cf. Mazaro, 2008.

constituintes das fontes de ações para a produção de qualidade no desempenho rotineiro do professor.

O método Q utilizado com os professores e coordenadores, sujeitos desta pesquisa, trouxe inovação e ludicidade para a coleta de dados. Desta forma, a motivação despertada contribuiu para a fidedignidade das respostas enriquecendo o arcabouço do pesquisador que desconhecia sua aplicação.

Os resultados revelaram fatores que contribuem com a qualidade do ensino universitário em quatro das cinco dimensões. Conceito do ensino superior, comportamento do professor, desempenho e atualização do professor e condições de trabalho. A única dimensão que não alcançou significância na produção de qualidade foi a gestão dos professores por parte dos coordenadores.

Futuras investigações deverão ser dirigidas para aprofundar a força destas dimensões e podem ser direcionadas para alocar alunos como participantes e protagonistas do processo ensino-aprendizagem juntamente com os docentes universitários.

A suposição fundamental para a qualidade do desempenho docente desta tese confirmou-se destacando a dimensão comportamento do professor como a mais significativa para a qualidade do desempenho do docente universitário por meio do fator sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho. “O prazer é a força criativa da vida e a única força capaz de se opor à destrutividade potencial do poder [...] O comprometimento total com o que se está fazendo é umas das condições básicas para o prazer (LOWEN, 1984, p.11 e 14).”.

Partindo desta citação de Lowen e no intuito de elencar as limitações da pesquisa e do pesquisador, para posterior discussão com a comunidade acadêmica indaga-se: O prazer é um sentimento ou uma sensação? A motivação para a disciplina a qual leciona depende tão somente da aderência do docente na dimensão condição de trabalho ou está inclusa na dimensão do comportamento do professor? As dimensões escolhidas abrangeram todo o exercício da docência ou mesclaram-se entre o público e o privado? O conteúdo dos itens propostos para a dimensão gestão do professor foram significativos? Será que o respondente possui total entendimento sobre os conteúdos de alguns itens elencados na escala Q? Algumas questões

ainda estão sem resposta nesta tese e cabem neste momento para que se considere um aprimoramento da pesquisa.

Em relação às limitações desta pesquisa, como ocorre com todas as outras, vão se desdobrando no final dos trabalhos, quando o tempo torna-se um inimigo. Talvez a pesquisa tenha adentrado pouco no território dos porquês. Identificar os fatores elaborados nas proposições e avaliados pelos sujeitos é apenas uma parte da tarefa. Saber os motivos pelos quais eles foram avaliados como significativos e os motivos que impedem sua materialização deveriam ser mais aprofundados.

Associada as essas limitações surge a necessidade de mais expansão dos sujeitos da pesquisa. A diversidade e diferenciação de problemas são muito amplas no Brasil, condição que requer correspondente diferenciação dos sujeitos. É provável que em outros lugares mais distantes as condições geradoras de qualidade sejam outras. O problema da qualidade do desempenho do professor é uma questão muito mais dinâmica do que uma análise fatorial trata. Limitar a compreensão desse problema aos resultados dos fatores pode ser entendido como um reducionismo.

A contribuição da pesquisa é reveladora da vida profissional do docente universitário e de sua importância no processo de avaliação do ensino superior. As políticas docentes são formuladas partindo-se do arcabouço teórico e de pesquisas sobre o corpo docente. O processo de avaliação é quantitativo, mas a excelência do desempenho do trabalho docente envolve alto grau de subjetividade que pode contribuir para as melhores práticas de ensino. A eficácia da educação superior depende da atuação e da atualização do docente (informação verbal)<sup>9</sup>.

Para o pesquisador, a contribuição é imensurável, pois a tese é como um processo psicoterápico que culmina na defesa da tese, mas que a cada sessão de aula e de orientação a metamorfose se faz. De tudo, fica o desejo do pesquisador em aprofundar seus conhecimentos na escala Q, operar mais pesquisas dentro desta metodologia, participar de mais orientações e escrever com qualidade. O sentimento de prazer no desempenho de seu trabalho também o move a ser uma *Babette!* A

---

<sup>9</sup> Anotações de aula do professor Dr. Sigmar Malvezzi, disciplina “O Homem e o Trabalho na Administração” do curso de pós-graduação do departamento de Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo (2010).

qualidade na pós-graduação é uma “delicada operação que promove o operário da ciência a pensador”, objetivo que o pesquisador ainda pretende alcançar...



## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. *Resist to productivismo: a song to academic disturbance*. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.

ALVES, Rubem. **Qualidade total na educação**. 1994. Disponível em: <[http://www.rubemalves.com.br/cronicas-descricao.php?id\\_cronicas=51](http://www.rubemalves.com.br/cronicas-descricao.php?id_cronicas=51)> Acesso em: 15 jan. 2014

ALVES, Rubem. **Qualidade total na educação II**. 1994b. Disponível em: <[http://www.rubemalves.com.br/cronicas-descricao.php?id\\_cronicas=50](http://www.rubemalves.com.br/cronicas-descricao.php?id_cronicas=50)> Acesso em: 15 jan. 2014

ALVES, Priscila Pires e MANCEBO, Deise. Tecnologias e Subjetividade na Contemporaneidade. **Estudos de Psicologia**, janeiro-abril, ano/vol.11, número 001. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. P.45-52, 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/261/26111106.pdf>> Acesso em: 01 jul. 2010

ANGELONI, Maria Terezinha. **Organizações do Conhecimento: infra-estrutura, pessoas e tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2002. 215 p.

ARAGÓN, Virgilio Alvarez e ROCHA, Maria Zélia Borba. A Educação Superior Latino-Americana em uma encruzilhada. In: SCHMIDT, Benício Viero, OLIVEIRA Renato e ARAGÓN, Virgílio Alvarez (Orgs.). **Entre escombros e alternativas: Ensino Superior na América Latina**. Brasília: UnB, 2000. 310 p. 15-26 p.

ARCU-SUL. **Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/descricao/122-sistema-arcu-sul>> Acesso em 25 jan. 2014

AUBERT, Nicole. **Le Culte de L'urgence**. Paris: Flammarion, 2003.

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. **Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira**. São Paulo: Unimarco/ EDUC, 1997. 220 p.

BATTINI, Okçana. **Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina**. Tese de

Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011 Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/teses/D11%20Ok%C3%A7ana%20Battini.pdf>> Acesso em 06 Jan 2013

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIN, E. **Individualization**. UK: SAGE, 2002.

BELLEI, Sérgio Luiz P. A Crise da Universidade, o Desafio Digital e a Democratização do Ensino. In: RAMPINELLI, ALVIM e RODRIGUES (orgs). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. 264 p. 131-143 p.

BENDASSOLLI, Pedro F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicol. Estud**, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2012.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. 248 p.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização** – período de 1994-2003. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre - 2007

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.; M. N. **Reféns da Produtividade**: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na Pós-graduação, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.>pdf> Acesso em: 16 jun. 2013.

BIGRAS, Marc; DESSEN, Maria Auxiliadora. O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 119-131, 2002. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712002000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. **Conceito de ensino superior.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/ensino-superior>> Acesso em: 03 ago. 2013

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 20 Set 2013.

BRASIL. **Lei nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/lei/l10.861.htm)> Acesso em: 20 Set 2013.

BROWN, Steven R. Q metodologia e pesquisa qualitativa. **Pesquisa Qualitativa Saúde.** v. 6 n.4, p. 561-567, 1996

\_\_\_\_\_. Steven R. **A história e os princípios da Metodologia Q em Psicologia e das Ciências Sociais.** Disponível em: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm> Acesso em 24 jun 2013

BUENO, Marcos. MACEDO, Kátia Barbosa. A clínica psicodinâmica do trabalho: de Dejours às pesquisas brasileiras. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade – ECOS**, vol. 2 n. 2, p. 306-318, 2012 Disponível em <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1010>> Acesso em: 10 jan. 2014

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Educação Superior: Velhos e Novos Desafios.** São Paulo: Xamã, 2000. 63-82 p.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Qualis Periódicos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>> Acesso em 25 jan. 2014

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Censo da Educação Superior.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf) Acesso em: 31 mai 2013

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A identidade social e sua relação com a ideologia.** Dissertação de Mestrado em Psicologia Social . PUC, São Paulo, 1977

CIAVATTA, Maria. **Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes.** Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. 2011. Disponível em: <<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>> Acesso em 13 jan. 2013

CINDA. **Centro Interuniversitário de Desenvolvimento.** Evaluacion del desempeño docente y calidad de La docência. 2007. Disponível em: <[aula.virtual.ucv.cl/...Evaluación%20del%20Desempeño%20Docente%20...](http://aula.virtual.ucv.cl/...Evaluación%20del%20Desempeño%20Docente%20...)> Acesso em: 27 ago 2013

CINDA. **Centro Interuniversitário de Desenvolvimento.** Centro Interuniversitário de Desenvolvimento. 2013. <http://www.cinda.cl/htm/perfil.htm>. Acesso em: 24 ago 2013

CNE/UNESCO. **Desenvolvimento, aprimoramento e Consolidação de uma educação nacional de qualidade.** Consultora: Luiza Yoko Taneguti. Disponível em <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k0\\_knohga2gJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D13948%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k0_knohga2gJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13948%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 06 fev 2014

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. spe, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400013&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 aug. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000400013>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. In: **Educação & Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES. vol. 25. n. 88. Campinas, SP: Cortez, 2004. p.647-651

COUTINHO. Maria Chalfin, MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal, BUDDE, Cristiane. Estudo entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática.** v.13 n. 2 p. 154-167, 2011 Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/3031>> Acesso em 06 fev. 2014

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação** (Org.) 2. ed. Ampl. Brasília: Plano, 2001. 163 p. 79-92 p. (Coleção políticas universitárias).

CUNHA, Maria Carmen Khnychala. **A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada**. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F.. (Org.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005, v. , p. 116-129.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005b

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, M. I. & PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1551>> Acesso em 19 jan. 2014

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista Avaliação**. v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP.

DEJOURS, Christophe. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994

DELGADO, Jaime Ornelas. **Neoliberalismo y capitalismo académico**. Universidade de Santiago de Compostela. 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777> Acesso em 13 jun. 2013

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985

\_\_\_\_\_. **Educação e qualidade**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Cambios y reformas en la educación superior. En: TÜNNERMANN BERHEIM, Carlos (Edt.). **La educación superior en América Latina y el Caribe**: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Caracas, Venezuela; Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana /UNESCO-IESALC, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A qualidade do ensino superior. **Revista@ambiente e educação**. São Paulo, v. 2 n. 1 p.9-14 janjul 2009. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_1/3-Rev\\_v2n1\\_Eunice.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/3-Rev_v2n1_Eunice.pdf)> Acesso em 13 jan. 2013

FEATHERSTONE, Mike. Da universidade á pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos e MORAES, Sílvia E. (orgs). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. 61-100 p.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do Desempenho Docente**: desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores: Lisboa, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliacao\\_docente.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf)> Acesso em: 21 ago. 2013

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 455-472, 2012.

FERREIRA JUNIOR, Amarildo e BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a reforma universitária de 1968**. Jornal Ciência & Tecnologia, n.5, set de 2004. Disponível em:<[http://www.uniara.com.br/graduacao/jornalismo/jornalismo\\_cientifico/artigo-aditaduramilitareareformauniversitariade1968.asp](http://www.uniara.com.br/graduacao/jornalismo/jornalismo_cientifico/artigo-aditaduramilitareareformauniversitariade1968.asp)> Acesso em: 20 fev. 2014

FORRESTER, Viviane. **O Horror Econômico**. 4. ed. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1997. 154 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREITAS. Lêda Gonçalves de. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2006 Disponível em:

<repositorio.unb.br/bitstream/.../Leda%20Goncalves%20de%20Freitas.pdf> Acesso em 06 jan. 2014

FREITAS. Lêda Gonçalves de. Docente, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS. Lêda Gonçalves de (Coord). **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente**. Curitiba,PR:Juruá Editora, 2013.

FREITAS. Maria Ester de. **Cultura Organizacional: Identidade, Sedução e Carisma**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. 180 p.

GARCIA, Mauricio; VIANNA, Nadja Maria Valverde e SUÑÉ. Diagnósticos e Propostas para a Avaliação da Educação Superior no Brasil. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. **Cadernos ABMES** ; 23. Disponível em: [http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/caderno\\_completo.pdf](http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/caderno_completo.pdf) Acesso em 31 ago. 2013

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÉGLIO. Paulo César. **Questão da formação continuada de professores**. São Paulo. Ed. Alfa-Ômega, 2006

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. 5. ed. São Paulo: UNESP, 1991. 177 p.

GOERGEN, Pedro. A crise da identidade da universidade moderna. In: FILHO, José Camilo dos Santos e MORAES, Silvia E. (orgs). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. 101-162 p.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação** (Org.) 2. ed. Ampl. Brasília: Plano, 2001. 163 p. 137-148 p. (Coleção políticas universitárias).

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1976

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2002. 349 p.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>> Acesso em: 24 ago. 2013.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho Docente no Ensino Superior sob o Contexto das Relações Sociais Capitalistas. In: SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. 231 p. 73-88 p. (Coleção políticas universitárias).

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LEDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 01, abr. 2009. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-31432009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 ago. 2013.

LEHER, Roberto. **Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. 2011. Disponível em: <<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>> Acesso em 13 jan. 2013

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições**. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1548/1178>> Acesso em: 05 jan. 2013

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. spe1, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792011000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792011000400008>.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 27, no. 94. Campinas, jan/abril. 2006, p.201-227



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 107-134.

\_\_\_\_\_. **O ensino de graduação na universidade - a aula universitária**. In: XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG, 2005, Goiânia. Disponível em: <[http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf)> Acesso em: 20 mai. 2013

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época, v.67)

LIMA, Cíntia Lúcia de; ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima . Trajetória do sistema educacional através das configurações da profissão docente no Brasil. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 2 – jul./dez. p. 707-710, 2012. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/21701/11910>> Acesso em 18 de fev. 2014

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos do Neoliberalismo. In: SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de e MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea, 2006. 231 p. 27-42 p. (Coleção políticas universitárias).

LOWEN, Alexander. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. Tradução de Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1984.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, Ago. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>.

MALVEZZI, Mariana. **Política identitária verde**: uma questão de emancipação. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. São Paulo, SP 2011.

MALVEZZI, Sigmar. Do Taylorismo ao Comportamentalismo – 90 anos de Desenvolvimento de Recursos Humanos. In: BOOG, Gustavo G. (Coord.) **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo: Makron, 1994.

\_\_\_\_\_. Psicologia Organizacional: da administração científica à globalização, uma história de desafios. In: MACHADO, C. G., MELO M., FRANCO, V. e SANTOS N. **Interfaces da Psicologia**. Universidade de Évora, Portugal, 2000. v. 2 p. 313-326

\_\_\_\_\_. Urgência ajuda ou atrapalha? **Revista do Instituto de Marketing Industrial** n. 47, p. 24-33 2010.

MARQUESIN, Denise Filomena Bagne, PENTEADO, Adriano Franco, BAPTISTA, Denise Cristina. O coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista da Educação**, v. XI, n. 12, 2008, p. 7-21 Disponível em: <<http://www.sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/download/270/269>> Acesso em> 12 jan. 2014

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Avaliação do Desempenho Docente**. In: DOMINGUES, Maria José Carvalho de e SILVEIRA, Amélia. (Coords). **Gestão de Ensino Superior: temas contemporâneos**. Blumenau: Edifurb, 2008

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. **Anped**, 31º. Reunião, GT11, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf>> Acesso em 16 jun. 2013.

MAZARO, Rita Eliana. **A Identidade do Docente Universitário entre o Público e o Privado** – São Paulo, 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade São Marcos, 2008.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13454:acreditacao-de-cursos-no-sistema-arco-sul&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acreditacao-de-cursos-no-sistema-arco-sul&catid=323:orgaos-vinculados)> Acesso em: 31 ago. 2013

MENDES, Ana Magnólia. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 38-48, 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7778>> Acesso em: 01 jan. 2014

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas: SP, 2001

MEYER JUNIOR, Victor, BARBOSA, Vera Maria. Avaliação docente: contribuição para a qualidade das instituições de Educação Superior. **UNIrevista**. v. 1, n.2, abr 2006 Disponível em: <[www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/UNIrev\\_Barbosa\\_e\\_Meyer\\_Junior.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Barbosa_e_Meyer_Junior.pdf)> Acesso em: 30 jan. 2013

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 308 p.

MORIN. Edgar. **A cabeça bem feita**. Tradução de Eloá Jacobina. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; TORRES, Rosane Rivera. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, ago. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 mar. 2014

NOSELLA. Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**. V. 12, n.16 jul./dez. 2010, p. 37-56 Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7435>> Acesso em: 13 out. 2013

OECD. **Organisation for Economic Co-operation and Development. Education at a Glance 2011**. OECD Indicators. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2011oecdindicators.htm>> Acesso em: 24 ago. 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em 13 fev. 2014

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

PAIXÃO, Claudiane Reis da. **A constituição da identidade profissional dos docentes de um centro universitário**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279 p. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior: limites e possibilidades de uma política de inclusão**. Curitiba, PR: CRV, 2012

PITA, Marina. Estresse laboral, assédio moral e *burnout* marcam produtivismo. **Revista Adusp**. Setembro 2010

POLO, Francisca Castilla. Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. EDUCADE - **Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas**. The Spanish Journal of Accounting, Finance and Management Education.n. 2· 2011·pp. 157 – 172

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 37, maio 2010 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 21 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>.

RIACES. **Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad em la Educación Superior** Disponível em: <[http://www.aneca.es/var/media/21717/publi\\_riaces\\_glosario\\_oct04.pdf](http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf) > Acesso em 24 ago. 2013.

RIOS. Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação da educação superior: flexibilização e regulação. In: DOURADO, Luiz Fernandes, CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003. 137-157 p.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: reflexões críticas**. Santa Maria: UFSM, 1989. 119 p.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconhecimento do conhecimento.** Campinas: SP, Autores Associados, 1995

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007

SANTOS, Boaventura de Sousa. Artigo **O capitalismo universitário.** originalmente publicado na revista Visão em 29/11/2001. Data de publicação: 10/09/2004  
<<http://www.comciencia.br/reportagens/2004/09/11.shtml>> Acesso em: 18 ago.2012

SANTOS FILHO, José Camilo dos e MORAES, Sílvia E. (orgs). **Escola e Universidade na Pós-Modernidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. 61-100 p.

SANTOS, Sílvia Alves dos. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico.** n. 110 – jul/ 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10195/5796>> Acesso em: 13 jun. 2013

SANTOS, Sílvia Reis dos; SCHOR, Néia. Vivências da maternidade na Adolescência precoce. **Rev. Saúde Pública** , São Paulo, v.37, n. 1, fevereiro de 2003. Disponível a partir do <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89102003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102003000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102003000100005>.

SCHNEIDER, Mara. C. **Certificação de professores: contradições de uma política.** 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

SCHULMEYER, Alejandra. **Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.** In: *Trabajo presentado a la Conferencia Regional. El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades.* Brasília, DF. 2002. p. 10-12.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: conseqüências do trabalho no novo capitalismo.** 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 204 p.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.) **Universidade brasileira no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise das redes sociais. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**: Campinas (SP): Alínea e Átomo, 2012, p.89-113

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 89-107, 2013.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas; ROSSO, Ademir José. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE**. 2008.

SLAUGHTER, Sheila e LESLIE, Larry L. **Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university**. Johns Hopkins University: Baltimore, 1997. 276 p.

STEPHENSON, William. **The study of behavior**: q-technique and its methodology. Chicago Press: England, 1953

TAVARES, Maria das Graças Medeiros e SENA, Patty Emanuela Alves Gonçalves de. O papel social da universidade na formação do educador. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.) **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004

TOMEI, Patricia Amélia; RUSSO, Giuseppe Maria. Práticas Metodológicas em Administração: O caso da utilização da metodologia-Q como ferramenta para pesquisa e diagnóstico da cultura organizacional. **Administração: ensino e pesquisa**. Rio de Janeiro. Vol. 11, p.9-37 jan/ fev/ mar 2012

TRINDADE, Héglio. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Héglio (Org). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3 ed. Petrópolis, RJ:Vozes:CIPEDS, 1999. 222 p. 9-23 p.

UNESCO/OREALC. OREALC/UNESCO. **Educación de calidad para todos**: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>> Acesso em: 10 set 2013

UNICAMP. **Universidade Estadual de Campinas**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/pr%C3%AAmio-de-reconhecimento->

docente-na-gradua%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-aprovado-no-consu> Acesso em: 25 ago. 2013

USP. **Universidade de São Paulo.** Disponível em: <<http://www.ffclrp.usp.br/divulgacao/Pr%C3%AAmioExcel%C3%AAnciaDoc%C3%AAnciaGradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 09 set 2012

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAÚJO, José Carlos Souza e KAPUZINIAK, Célia. **Docência:** Uma construção ético-profissional. Campinas - SP: Papyrus, 2005

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seus cenários e protagonistas. Tradução; Ernani Rosa. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

## ANEXOS



## ANEXO A

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) foi convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O desempenho docente no ensino superior: uma análise dos fatores de qualidade” para o curso de pós-graduação em Psicologia Social e do Trabalho da Universidade de São Paulo que tem como objetivo conhecer o fator que mais contribui para a qualidade do desempenho do trabalho do docente universitário. Esta pesquisa utiliza como método a Técnica Q.

Sua participação e suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar o consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisados ou com a instituição que forneceu os dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ler o baralho de 70 proposições ofertado e organizá-lo numa cartela conforme o seu valor e entendimento de maior ou menor contribuição para a qualidade do trabalho do docente universitário sem tempo determinado. O Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras nesta participação. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuição para a ciência na área da Psicologia Social e do Trabalho.

Sigmar Malvezzi – Orientador / Rita Eliana Mazaro – Orientanda

Declaro estar ciente das premissas que regem este TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO B

