UNIVERSIDADE DE SOROCABA PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Frediana Vezzaro de Medeiros

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A PROFISSÃO DOCENTE

Frediana Vezzaro de Medeiros

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A PROFISSÃO DOCENTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Professor Drº. Pedro Goergen.

Sorocaba/SP 2011

Ficha Catalográfica

Medeiros, Frediana Vezzaro de

F439p Privatização do ensino superior no Brasil e a profissão docente / Frediana Vezzaro de Medeiros. – Sorocaba, SP, 2011.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2011.

Ensino superior – Brasil. 2. Ensino superior e Estado - Brasil.
 Professores universitários – Brasil. 4. Privatização. I. Goergen,
 Pedro, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Frediana Vezzaro de Medeiros

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A PROFISSÃO DOCENTE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass:

Pres.: Professor Drº. Pedro Goergen –

UNISO

Ass.: Marcia Regina 3-du Phib 2º Exam!: Professora Dra. Márcia Regina Ferreira de Brito Dias — Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me auxiliaram no percurso da elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha razão de viver e por me dar coragem, vontade e determinação para superar os desafios;

A meus pais, pelo incentivo, pelas palavras, apoio e amor dedicados a mim, mesmo de longe.

Ao Maicon, parceiro amado, pela paciência, pelo companheirismo e pelo auxílio nos momentos necessários.

À Cida, pela parceria, pelos ensinamentos e pelas produtivas caminhadas matinais.

Aos amigos de profissão, em especial ao Clínio, que com sua sabedoria e humilde contribuiu com o trabalho.

Ao professor Orientador Pedro Goergen pelos ensinamentos, pelas discussões enriquecedoras e pelos momentos dedicados à orientação do trabalho.

Ao corpo docente do curso de Mestrado, pelo crescimento intelectual.

Aos colegas de curso, pelas discussões, pelas sugestões de leitura e pela convivência.

"O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens."

(Adorno e Horkheimer)

RESUMO

O presente trabalho deseja contribuir para a discussão de algumas determinantes relacionadas aos desafios dos docentes no ensino superior e a questões da privatização do ensino superior bem como da profissão docente. Pretende-se oferecer aos leitores reflexões acerca das contradições, dos problemas e dos avanços que norteiam o tema. Nesta perspectiva, Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, privilegiando autores tais como: Luiz Antonio Cunha, José Dias Sobrinho, Valdemar Sguissardi, José Contreras, Selma Garrido Pimenta, Miguel Zabalza, Fernando Gil Villa, Pedro Goergen, Marcos Masetto entre outros autores que discutem a temática proposta para este trabalho. Dentro do foco central relacionado à privatização do ensino superior no Brasil e à profissão docente, procura-se explorar os seguintes tópicos: a) Analisar os pressupostos teóricos a respeito do tema em questão; b) Refletir sobre os aspectos sociais, econômicos e educativos do mundo globalizado contemporâneo; c) Discutir os problemas do trabalho docente universitário oriundos da privatização do ensino superior. Para tanto, apresentamos neste trabalho uma análise do campo da Educação Superior no Brasil com destaque para a profissão docente nas IES privadas com fins lucrativos.

Palavras-chave: Educação Superior. Privatização. Trabalho Docente

ABSTRACT

The present dissertation wishes to contribute to the discussion of some determinants related to the challenges of teaching in higher education and to the issues of privatization of higher education and the teaching profession by providing readers with reflections on the contradictions, problems and advances that guide the subject. In this perspective, the research was designed through literature review, focusing mainly the pursuit of literature by authors such as Luis Antonio Cunha, José Dias Sobrinho, Valdemar Squissardi, Jose Contreras, Selma Garrido Pimenta, Miguel Zabalza, Fernando Gil Villa, Pedro Goergen, Mark Masetto and other authors who discuss the proposed theme for this paper. Therefore, the intent of the research is to provide a reflection, to which every reader concerned with this issue may recur. With this in mind, the research objectives were outlined, as follow: a) examine the theoretical assumptions about the subject in question, b) reflect on the social, economic, educational and cultural values of contemporary globalized world, c) Discuss the problems of college teaching that came up with the privatization of higher education. To this end, we present an analysis of the field of higher education in Brazil with emphasis on the teaching profession in the profitable private higher education institutions.

Keywords: Higher Education. Privatization. Teaching

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO9
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO NO BRASIL11
2.1 Cenário Brasileiro a partir de 1964 a 198511
2.1.1 Reforma Universitária de 1968
2.2 O Cenário da Educação Superior a Partir de 199620
2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n^{ϱ} 9394/96 e o ensino superior privado 21
2.3 PNE e a Educação Superior no Brasil31
2.4 Breve Abordagem do PROUNI
2.5 Presença do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no Ensino Universitário35
2.6 Panorama do Ensino Superior Privado Brasileiro37
3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
41
3.1 Educação, Neoliberalismo e Docente Universitário41
3.2 Organismos Multilaterais e a Educação Superior45
4 DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL49
4.1 Autonomia dos Professores <i>versus</i> Adaptação às Exigências Atuais55
4.2 Compromisso Pedagógico do Docente Universitário: Elementos para Discussão 64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS70
REFERÊNCIAS
ANEXO A

1 INTRODUÇÃO

A educação superior privada no Brasil e a profissão docente, enfoques centrais deste trabalho, são temas já há algum tempo inseridos na pauta dos estudos contemporâneos.

O confronto entre o ensino privado no Brasil e profissão docente nos permite realizar uma análise das situações e acontecimentos sociais, educativos, econômicos e culturais que contribuíram para a crise da identidade profissional dos docentes de maneira geral e dos docentes universitários de maneira particular.

A universidade brasileira ainda passa por um momento histórico pontilhado por desafios e reformas. Disso decorre sua crise constante que não poderia deixar de refletir-se, também, sobre o corpo docente.

O rápido crescimento dos sistemas de informação, da ciência e da tecnologia tem contribuído significativamente para que o conhecimento seja algo efêmero, em aberto e em progresso devido à velocidade que tais tecnologias imprimem ao cotidiano das artes, ciências e, enfim, da sociedade, das pessoas reais, da vida.

Essa compressão do tempo e do espaço faz com que as instituições que têm no conhecimento seu objeto sofram algumas consequências advindas da opção de tratar o conhecimento como mercadoria. O conhecimento se avoluma, se acumula, muda, evolui com uma aceleração impressionante, e exige das universidades uma nova mentalidade e postura para torná-lo, ao menos em parte, atualizado e acessível. Isto só é possível mediante um tratamento adequado, privilegiado e equânime do trinômio ensino-pesquisa-extensão, quase sempre relegado a um segundo plano pelas IES que buscam o lucro.

Por sua vez, o professor universitário sofre parte dos efeitos "colaterais" da globalização e do comportamento imediatista das instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, já que a desvalorização do conhecimento torna a profissão docente marcada por inúmeros desafios e percalços de toda ordem.

Nesse sentido, este trabalho abordará questões relacionadas à privatização do ensino superior e à profissão docente, com a finalidade de despertar nos leitores

reflexões acerca das contradições, problemas e avanços que permeiam o tema em questão.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que recorre a autores tais como Luiz Antonio Cunha (1989, 2007 a, 2007b), José Dias Sobrinho (1998, 2002, 2003, 2008, 2009, 2010) Valdemar Sguissardi, José Contreras, Selma Garrido Pimenta, Miguel Zabalza, Fernando Gil Villa, Pedro Goergen, Marcos Masetto, que discutem a temática aqui proposta.

Os objetivos do trabalho são: a) analisar os pressupostos teóricos a respeito do tema em questão; b) refletir sobre os aspectos sociais, econômicos, educativos e culturais do mundo globalizado contemporâneo; c) discutir os problemas do trabalho docente universitário advindos da privatização do ensino superior.

O trabalho está organizado em três partes.

A primeira destaca os aspectos históricos e sociais da expansão do ensino superior privado no Brasil, permitindo situar-nos no contexto mediante um recorte histórico limitado ao período que se inicia com a ditadura militar, em 1964, até 1985.

Neste mesmo capítulo delineamos o panorama do ensino superior privado focando os anos 1990, destacando a LDB 9394/96, PNE, PROUNI, tripé ensino-pesquisa-extensão, bem como a expansão e democratização do ensino superior.

A segunda parte abordará o trabalho docente em instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos no contexto da sociedade contemporânea, explicitando os desafios com que depara o professor universitário no mundo globalizado.

A terceira e última parte é destinada à docência no ensino superior, sua formação e seu compromisso pedagógico frente à realidade do entorno.

Portanto, a relação entre privatização e trabalho docente permite uma discussão interessante a respeito dos aspectos que hoje marcam a educação superior privada brasileira. Essas são as questões a serem debatidas no presente trabalho.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Para que seja possível tratar adequadamente dos assuntos propostos para este capítulo, não há como deixar de mencionar alguns momentos da história da universidade brasileira que marcaram a trajetória da educação superior no Brasil.

Devido aos limites do trabalho, concentraremos nossa atenção sobre dois recortes históricos: o primeiro inicia com a ditadura militar de 1964 e se estende até 1985, destacando as tendências privatistas e o segundo parte da promulgação da LDB 9394/96, realçando na qual revela a continuidade da privatização do ensino superior brasileiro.

2.1 Cenário Brasileiro a partir de 1964 a 1985

Em 31 de março de 1964 instala-se o período ditatorial mais longo da história do Brasil. "Segurança e Desenvolvimento" era o lema deste regime levado a termo pelos militares que representavam os interesses do empresariado industrial, do capital financeiro nacional e internacional, bem como todas as forçar conservadoras religiosas e civis. Estes setores aprovaram o golpe militar com medo da revolução socialista que, de um lado, acabaria com o capitalismo e, de outro, eliminaria a liberdade de culto. O medo era tanto maior porque Cuba, poucos anos antes, havia sido palco de uma revolução socialista na época prestes a eclodir também no Brasil.

O golpe foi apoiado pelo governo americano, que enviou ao Brasil reforço naval e bélico para "combater as forças locais do comunismo" (LOPES e MOTA, 2008, p. 799).

Por longos vinte e um anos, os militares permaneceram no poder. Apesar da repressão dura e violenta, permaneceu viva, no exterior e na clandestinidade a oposição formada por movimentos sociais significativamente politizados. De 1964 a 1985, o Brasil assistiu a um longo governo de militares "eleitos" pela própria cúpula do poder militar.

Durante o regime militar, a repressão foi tão radical que até mesmo militares que defendiam ideias mais "reformistas" eram cassados ou expulsos. Um episódio

que chama a atenção e está relacionado aos estudantes do Ensino Superior foi o incêndio da sede da União Nacional dos Estudantes, a UNE, (Lopes e Mota, 2008) que representava uma parcela significativa dos universitários brasileiros e assumia pontos de vista, críticos ao governo com base em ideais marxistas considerados, na época, uma afronta aos militares.

Outros acontecimentos ligados à educação universitária marcaram este período: professores foram perseguidos, livros foram queimados, centros de pesquisa foram destruídos sempre com a justificativa de serem subversivos e contrários aos interesses nacionais.

Em 1968, a repressão chegou ao seu ápice, no momento em que muitos intelectuais, estudantes e a sociedade civil em geral faziam manifestações e greves, em oposição ao governo militar, tendo sido, tais protestos reprimidos pela força das armas. Em decorrência destas manifestações, é promulgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que institucionaliza a repressão.

Segundo Lopes e Mota (2008, p. 830):

A partir do Al-5, toda a vida brasileira passou a ser regulada por um regime policial-militar estrito e rigoroso. O congresso, as Assembléias estaduais e as câmaras municipais podiam ser dissolvidas quando o governo achasse necessário. Além disso, absoluta, a censura "instaurava-se" (na passiva, à moda do discurso da época da ditadura, sem sujeitos agentes, acobertando os responsáveis) na imprensa, nos meios de comunicação, nas escolas, nas universidades. Indo mais longe na escala repressiva, houve suspensão dos direitos de muitos cidadãos, cassações de mandatos, prisões preventivas de civis por militares, demissões do serviço público e perseguições em empresas particulares, reforma de militares, confiscos etc.

A afirmação dos autores acima revela a violência e crueldade dos atos realizados pelos agentes do regime. No mesmo ano dos acontecimentos citados, o governo privava trabalhadores, assalariados e estudantes da participação do processo político.

Lopes e Mota, tratando da educação na época, afirmam:

Do ponto de vista cultural, o regime militar desmantelou a escola pública, deixando-a à míngua, optando rápida, gradual e seguramente pelo modelo de educação paga. Proliferaram-se os "cursinhos", que se transformariam em "faculdade" e "universidades" que, salvo poucas exceções, seriam máquinas de fazer dinheiro (estabelecimentos comerciais de "ensino"): eliminava-se a pesquisa, aumentava-se o número de alunos em cada sala de aula, fortaleciam-se os

lobbies atuando em comunicação com o conselho Federal de Educação, tendo o objetivo de oficializar tais instituições ditas universitárias (LOPES;MOTA, 2008, p. 831).

Analisando a citação acima, chega-se à conclusão de que esta intervenção crucial na educação superior brasileira que parecia ser um algo mais recente já havia tido seu início na década de 60 no período da ditadura militar. Desde 1968, mudanças significativas fizeram parte do cenário do ensino superior e a pesquisa (um dos pilares do trinômio *ensino-pesquisa-extensão*) já era posta em segundo plano, já que a prioridade das instituições pagas era ganhar dinheiro às custas de uma pretensa oferta de educação de boa qualidade.

Abaixo, tabela com os dados da expansão a partir da década de 1960:

Tabela 1 - Evolução das Estatísticas do Ensino Superior - Brasil 1962 - 1998 (continuação)

	a i - Evoluç	do das Esta	listica	s do Ensino S	uperior - bras	511 1902 - 19	90 (00	i ili iuaçao)
Ano	Docentes (A)	Matrícula (B)	(B/A)	Concluintes	Vagas Ofe- recidas (C)	Inscrições (D)	(D/C)	Ingressos
	2 ,					· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·		
1962	25.213	107.509	4,3					
1963	28.944	124.214	4,3	19.049		***		***
1964	30.162	142.386	4,7	20.282				
1965	33.135	155.781	4,7	22.291			•••	
1966	36.109	180.109	5,0	24.301			••••	•••
1967	38.693	212.882	5,5	30.108		***		
1968	44.706	278.295	6,2	35.947	•••			
1969	49.547	342.886	6,9	44.709	•••	•••		
1970	54.389	425.478	.7,8	64.049	145.000	328.931	2,3	
1971	61.111	561.397	9,2	73.453	202.110	400.958	2,0	
1972	67.894	688.382	10,1	96.470	230.511	449.601	2,0	
1973	72.951	772.800	10,6	135.339	261.003	574.708	2,2	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •
1974	75.971	937.593	12,3	150.226	309.448	614.805	2,0	
1975	83.386	1.072.548	12,9	161.183	348.227	781.190	2,2	
1976	86.189	1.096.727	12,7	176.475	382.418	945.279	2,5	•••
1977	90.557	1.159.046	12,8	187.973	393.560	1.186.181	3,0	
1978	98.172	1.225.557	12,5	200.056	401.977	1.250.537	3,1	***
1979	102.588	1.311.799	12,8	222.896	402.694	1.559.094	3,9	
1980	109.788	1.377.286	12,5	226.423	404.814	1.803.567	4,5	356.667
1981	113.899	1.386.792	12,2	229.856	417.348	1.735.457	4,2	357.043
1982	116.111	1.407.987	12,1	244.639	421.231	1.689.249	4,0	361.558
1983	113.779	1.438.992	12,6	238.096	***	***		
1984	113.844	1.399.539	12,3	227.824				***
1985	113.459	1.367.609	12,1	234.173	430.482	1.514.341	3,5	346.380
1986	117.211	1.418.196	12,1	228.074	442.314	1.737.794	3,9	378.828
1987	121.228	1.470.555	12,1	224.809	447.345	2.193.861	4,9	395.418
1988	125.412	1.503.555	12,0	227.037	463.739	1.921.878	4,1	395.189
1989	128.029	1.518.904	11,9	232.275	466.794	1.818.033	3,9	382.221
1990	131.641	1.540.080	11,7	230.206	502.784	1.905.498	3,8	407.148
1991	133.135	1.565.056	11,8	236.377	516.663	1.985.825	3,8	426.558
1992	134.403	1.535.788	11,4	234.267	534.847	1.836.859	3,4	410.910
1993	137.156	1.594.668	11,6	240.269	548.678	2.029.523	3,7	439.801

1994	141.482	1.661.034	11.7	245.887	57/ 125	2.237.023	2.0	462 240
20 000 000 20			, .				3,9	463.240
1995	145.290	1.759.703	12,1	254.401	610.355	2.653.853	4,3	510.377
1996	148.320	1.868.529	12,6	260.224	634.236	2.548.077	4,0	513.842
1997	165.964	1.945.615	11,7	274.384	699.198	2.711.776	3,9	573.900
1998	165.122	2.125.958	12,9	•••	776.031	2.858.016	3,7	651.353
						*		
Fonte:	2/0550							
MEC/INE	P/SEEC							

(conclusão)

Os dados da tabela acima evidenciam a expansão do ensino superior no que se refere aos docentes, as matrículas, aos concluintes, as vagas oferecidas, as inscrições e aos ingressos. Em consonância com este cenário educacional, há a ascensão das camadas médias, já que as mudanças econômicas foram expressivas e a "diplomação em grau superior torna-se um requisito cada vez mais necessário embora insuficiente" (CUNHA, 1989, p. 35).

Observa-se que a educação superior se amplia significativamente:

A demanda por ensino superior não pára de crescer. Se nos anos 50 e 60 foi a vez dessa demanda expressar-se nas grandes cidades, nos anos 70 e nos 80, ela se espalha pelas cidades médias e pequenas. Com isso vem mudando a composição do alunado, que recebe setores do proletariado nas grandes cidades (CUNHA, 1989, p.35).

De acordo com Cunha (1989), verifica-se que as transformações do ensino superior iniciaram muito antes, pois a privatização da educação universitária é incentivada, de modo implícito, anteriormente à vigência da LDB, Lei nº 9394/96. Posteriormente será apresentada uma breve análise direcionada à reforma universitária de 1968 onde será possível observar com mais atenção os entraves e manifestações a favor da criação de mais instituições de ensino superior com o objetivo de sanar a demanda frente a este nível de ensino.

A seguir, mais alguns dados que comprovam tal expansão, por meio do número de ingressos, nos diferentes tipos de instituições:

Tabela 2 - Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa – Brasil 1980 - 1998

Evolução do Número do Ingressos noto Vestibular na Dana dê air													
· ·	Evolução do Número de Ingressos pelo Vestibular, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998												
Ac	iministrativ	/a - Brasii	1980-199	8									
A 700	Takal	Fadanal	Catadoral	N.A	D : I								
Ano	Total	Federal	Estaduai	Municipal	Privada								
1980	356.667	62.044	30.704	24.666	239.253								
1981	357.043				51 000								
memorated to		63.039	36.113	28.111	229.780								
1982	361.558	62.446	36.504	31.030	231.578								
1985	346.380	60.443	37.418	25.883	222.636								
1986	378.828	62.800	40.105	33.721	242.202								
1987	395.418	60.498	44.322	29.217									
				DE S ISTORIAN R	261.381								
1988	395.189	57.703	47.958	25.514	264.014								
1989	382.221	58.491	43.074	23.438	257.218								
1990	407.148	57.748	44.470	00 004	204 000								
				23.921	281.009								
1991	426.558	69.279	47.685	25.893	283.701								
1992	410.910	72.063	50.201	27.462	261.184								
1993	439.801	73.925	51.419	28.345	286.112								
1994	463.240	76.130	54.953	28.703	303.454								
4005	E40 077	70.000	50.700										
1995	510.377	72.623	56.703	28.686	352.365								
1996	513.842	78.077	58.294	30.123	347.348								
1997	573.900	86.387	60.537	34.935	392.041								
1998	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988								
1, 1		7											
88/98 (%)	64,8	54,5	41,6	54,1	72,3								
Fonte: MEC/INEP/SEEC													

Como mostram os dados acima, de 1980 a 1998 a evolução no número de ingressos nas instituições privadas duplicou gradativamente. Já nas outras instituições – Federais, Estaduais e Municipais – o crescimento ocorre de maneira mais lenta. Podemos observar esse aspecto nos anos de 1988, 1989 e 1990 nas instituições Federais quando o número de ingressos diminui quando deveria crescer.

Para compreender o que será exposto nos capítulos seguintes, temos de examinar o cenário da reforma universitária de 1968.

2.1.1 Reforma Universitária de 1968

Ao propor um breve estudo do cenário que norteava a reforma universitária de 1968 e relacioná-la à educação superior privada no Brasil pode-se iniciar destacando as considerações de Martins (2009, p. 16) quando diz que:

O surgimento do "novo" ensino superior privado constitui um desdobramento da Reforma de 1968, uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matriculas para atender à crescente demanda de acesso.

Assim, a reforma de 1968 produziu "efeitos paradoxais" (MARTINS, 2009), já que, por um lado, modernizou as instituições federais de ensino superior criando condições propícias para articular o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, novas propostas foram efetivadas buscando a modernização do ensino superior e, nesse sentido, as cátedras vitalícias foram extintas, o regime departamental foi institucionalizado e a carreira docente reconhecida como tal.

Por outro lado, a reforma abre caminhos para o ensino superior privado focado na formação para o mercado de trabalho e isolado das principais funções da universidade.

Assim afirma MARTINS (2009, p. 17):

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o verdadeiro objetivo do ensino superior é desvirtuado, pois o foco central da universidade privada passa a ser o atendimento a estudantes que buscam, exclusivamente, a aquisição do diploma a inserção no mercado de trabalho e a ascensão social. São postas em segundo plano propostas que se dispõe efetivar o tripé da pesquisa, ensino e extensão numa

perspectiva da educação como bem público e a autonomia dos docentes universitários.

Nos anos subseqüentes ao golpe de 1964, além da luta pela restauração da democracia, existia também a insatisfação dos estudantes e da população em geral com relação à carência de vagas no ensino superior para os estudantes aprovados nos exames vestibulares. Assim, a questão dos "excedentes" constituiu motivo de tensão no cenário brasileiro. A reação do governo aos manifestos e reivindicações por mais vagas no ensino universitário, veio através da formação do grupo de trabalho da reforma universitária.

Além disso, nessa mesma época, outras ações foram propostas com relação à universidade. Segundo Fávero (2006, p. 30):

Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas.

Essas três medidas tinham uma relação com as manifestações da União nacional dos Estudantes (UNE) e com a institucionalização do grupo de trabalho da reforma universitária, pois a UNE posicionava-se contrariamente ao Acordo MEC/USAID¹ e o plano Atcon² que teve uma significativa contribuição com algumas das propostas no projeto da lei da reforma universitária.

No que se refere ao grupo de trabalho da reforma universitária, Martins (2009, p. 20-21) afirma que:

"O governo instituiu em 1969 o grupo de trabalho da reforma universitária para propor "soluções realistas" e "medidas operacionais" com o objetivo de conferir eficiência e produtividade ao sistema. O GT da reforma universitária

¹MEC-USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Ficaram conhecidos os acordos MEC-USAID, com a finalidade de "aprimorar" o modelo educacional brasileiro, por meio de um radical reforma do ensino. Os cursos primário (5 anos) e ginasial (4 anos) foram fundidos, passando a se denominar cursos de primeiro grau com 8 anos de duração. O científico foi misturado ao clássico, passando a se chamar segundo grau, com 3 anos de duração. O curso universitário passou a terceiro grau. Com essa reforma, eliminou-se um ano de estudos. Várias disciplins que privilegiavam o pensar foram eliminadas ou fundidas em blocos (Educação Moral e Cívica, Ciências Biológicas etc.). Estes acordos significaram um nocivo retrocesso a todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro. (www.mec.gov.br)

²**Atcon** Trata-se de documento que resulta de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência (Atcon 1966). (Martins, 2009)

incorporaria várias recomendações dos trabalhos (...), ressaltando o papel estratégico do ensino superior no processo de desenvolvimento econômico. Repetiu-se no GT o princípio da *expansão com contenção* e a recomendação de plena utilização dos recursos materiais e humanos das instituições universitárias, o que o levou a propor as mesmas medidas acima mencionadas, ou seja, a criação dos departamentos, a institucionalização da carreira acadêmica, a introdução do ciclo básico, o regime de créditos. (MARTINS, 2009, p. 20-21)

Não é difícil perceber que tanto o GT da reforma quanto a própria reforma abriram brechas para o ensino privado. Isso é notadamente percebido quando o governo propõe soluções realistas que permitem a existência de estabelecimentos isolados de ensino superior. O discurso focado na escassez de recursos públicos e a recomendação para utilização plena dos recursos humanos e materiais das instituições, posteriormente, também ensejaria a abertura para o ensino pago com o intuito de complementar a oferta do ensino superior público no Brasil. É nesse contexto que, aos poucos, o ensino superior privado vai conquistando espaço e criando sua própria estrutura de empresa educacional. Assim, paulatinamente, o ensino superior privado inicia seu caminho de ascensão e efetivo domínio no campo educacional nos anos posteriores.

MARTINS (2009, p. 23) constata que:

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior.

Este desenvolvimento paulatino, referido por Martins, nos revela a dinâmica através da qual se iniciou o desenvolvimento do ensino privado no Brasil, após a reforma de 1968. Verificou-se que "sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda" (Martins, 2009, p. 28).

Assim sendo, muitas discussões foram realizadas, muitas bandeiras foram levantadas, manifestações ocorreram por parte dos estudantes em busca de modernização e em defesa do sentido da educação como "bem público". Parte das conquistas obtidas devem ser atribuídas, fundamentalmente, da iniciativa e luta dos estudantes universitários exercendo pressão ao governo da época por melhores estruturas administrativas e pedagógicas do ensino superior.

CUNHA (2007, p. 203) conclui:

Foram tantos os pareceres, resoluções e indicações, tão densa a jurisprudência que, cinco anos depois, já não bastava um mero resumo, mas uma consolidação de todo esse aparato jurídico. Isso foi feito com a chamada "Lei de Reforma Universitária", de novembro de 1968, a qual veio tornar imperativo o que até então era apenas permitido ou sugerido, como a extinção do regime de cátedras, a obrigatoriedade do regime departamental, os cursos semestrais e outros pontos que definiram as bases do ensino superior e as diretrizes para sua modernização.

Em 1961, foi promulgada uma LDB (4.024/61) "de acentuadas tendências privatistas" (CUNHA, 1989).

Segundo este autor (1989, p.38), uma das primeiras providências tomadas foi colocar fim ao processo de "federalização" de instituições privadas. A situação do ensino superior, naquela época, baseava-se na ideologia político-social defendida pela classe dominante e, nesse sentido, as IES tiveram que se conformar com o modelo norte-americano implantado a partir do acordo MEC-USAID, que, pouco a pouco, mostrava uma clara tendência de transformar a estrutura da universidade brasileira.

Essa acomodação a ideias norte-americanas se deu pela ausência de um projeto para o ensino superior brasileiro, pois os ocupantes do governo recorreram a "consultores estrangeiros" para "traçarem as diretrizes da reforma do ensino desse grau" (CUNHA, 2007, p. 22).

Um fato curioso é relatado por Cunha (2007, p.24):

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi *buscada*, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização é, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (*grifos do autor*).

Assim, quanto ao referido acordo, Cunha (2007) deixa claro que o que favoreceu a adoção das ideias estrangeiras no ensino superior brasileiro foi o contexto criado na época, pois, segundo a análise do autor, tanto o relatório de Grupo de Trabalho da Reforma Universitária quanto o Relatório MEC-USAID tinham a mesma "concepção empresarialista" da universidade.

Sem deixar de lado as questões do contexto geral da época da ditadura militar, importa ressaltar alguns aspectos da reforma universitária de 1968, que determinou o futuro das instituições de ensino superior.

CUNHA (1989, p.40) diz:

Mais do que uma diretriz para a reorganização do conjunto do ensino superior no Brasil, a lei da reforma universitária de 1968 trazia normas bastante rígidas para a reestruturação das universidades públicas, em especial das universidades federais. Era a generalização do modelo norte-americano de universidade, não faltando a fragmentação do ano letivo; o regime de créditos; a divisão do currículo em uma parte geral (como o *college*) e outra profissional; os cursos de curso duração; o regime departamental; a pós-graduação; o taylorismo como regra de organização do trabalho; o campus segregado da cidade; e outras características.

De acordo com as ideias do autor, notamos que o perfil da universidade brasileira, a partir desta reforma, passa a ser demarcada por uma ideologia conservadora e focada principalmente em princípios da organização do trabalho acadêmico. Esse quadro institucionalizado do ensino superior a partir de 1968 se estendeu para os anos seguintes: quanto maior o conflito político entre a ditadura e a democracia, mais se fortalecia a tendência privatista.

2.2 O Cenário da Educação Superior a Partir de 1996

Para dar continuidade à análise do ensino superior privado no Brasil, focaremos aqui nosso estudo na última década devido à relevância dos fatos que aí se deram e por todas as determinantes sociais, econômicas e políticas que influíram os rumos das instituições de ensino superior no Brasil.

Frise-se, que a universidade ainda passa por um momento histórico pontilhado por desafios, reformas, privatização etc., dos quais decorre sua crise constante, talvez em virtude do acirramento da concorrência e/ou do nível dos alunos que hoje têm fácil acesso ao ensino superior.

Para isso, trataremos das diretrizes da reforma universitária realizada em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso, depois de longos debates que se arrastaram por alguns anos.

2.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 e o ensino superior privado

Antes de destacarmos a educação superior na LDB promulgada no ano de 1996, faz-se necessário comentar o que ela representou para os profissionais da educação e o grande impacto que teve na comunidade educacional brasileira.

Depois de longos vinte e cinco anos, a LDB passa por ajustes. Ao analisar o capítulo 1 – Da Educação – artigo 1º, 2º parágrafo, Souza e Silva (1997, p. 6), afirmam:

O 2º parágrafo tem sabor da modernidade, pois, ao declarar que a educação escolar se deve vincular ao mundo do trabalho e à prática social, visa à formação concomitante do cidadão e do trabalhador, certamente, nas regras da democracia e da economia produtiva. É o reflexo entre nós das teses da UNESCO e de autores avançados.

Assim, é notória a tendência em correlacionar a educação escolar ao mundo do trabalho desde o princípio da lei, nos primeiros capítulos. Evidentemente, essa tendência não se restringe apenas à educação superior, mas perpassa todos os níveis de ensino já que esta preferência é destacada logo no início da LDB 9394/96.

Observa-se também que esta relação estabelecida entre a educação e o mundo do trabalho terá conseqüências futuras, as quais, de certa forma, já vivemos, pois passaram-se quinze anos desde a data da nova legislação. Mesmo assim, a LDB gerou expectativas e promessas de mudanças significativas na educação escolar.

Não é objetivo do trabalho analisar a lei na íntegra, mas sim, apenas demonstrar a movimentação e euforia que gerou ao longo de sua reestruturação.

Um dos primeiros pontos a ser examinado é o artigo 45 do capítulo IV, da Educação Superior: "A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização."

Assim, o capítulo que se refere à educação superior apresenta uma ideia genérica e superficial do que se pretende reorganizar no ensino superior.

Segundo Souza e Silva (1997, p. 79):

Este artigo distingue entre instituições de ensino públicas e privadas e entre os graus de complexidade acadêmica de suas respectivas organizações. Tornou mais claro o sentido que se queria dar a essa matéria, eliminando a inútil taxionomia constante do projeto original, que dividia as instituições em universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas isoladas.

Observa-se que o artigo que trata da educação superior é bastante vago, abrindo espaço para fortalecer as instituições de ensino privadas deixando-as livres para propor novas ideias no processo de implantação e consolidação no campo educacional. Não tendo exigências ou protocolos a serem seguidos, essa consolidação se torna mais fácil e talvez, mais descomprometida.

Sobre a expansão do ensino superior privado no Brasil após a reforma educacional de 1996, podemos dizer que emergem inúmeros desafios a toda comunidade educativa. Não é difícil imaginar a longa e controvertida trajetória da gestação da LDB 9394/96. Isso fica evidente quando se observa terem sido dedicados "apenas" oito anos à discussão e estruturação desta reforma educacional, como se vê nas palavras de Cury (2008, p. 20):

Longo e polêmico foi o processo de tramitação legal dos projetos de LDBEN tanto no âmbito da sociedade civil, quanto no do Legislativo e Executivo para que se chegasse a termo o mandado constitucional do art. 22, XXIV. Muitas foram as vicissitudes sofridas pelos diferentes textos que foram sendo escritos desde o início do processo legislativo por meio de muitas e variadas emendas aos projetos. Isso evidencia, de novo, como tem sido tradicional no Brasil, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar.

O autor destaca algumas das dificuldades que perpassaram o caminho da reforma e que, de certa forma, contribuíram para que ela ficasse eivada de contradições e interesses. Não há como negar também que essas dificuldades favorecem aos interesses e necessidades do governo e dos organismos multilaterais que sustentam a economia do país. Passada pouco mais de uma década de promulgação, a lei ainda tem enormes desafios a vencer, como defendem Bittar, Ferreira e Morosini (2008, p. 12):

A ampliação do acesso e da garantia da permanência dos estudantes na educação superior; a desmercantilização da oferta desse nível de ensino; o

estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle da qualidade; a expansão da oferta por meio de instituições públicas. Embora complementada por diferentes mecanismos legais (leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres), a LDB deve ser tomada como um marco importante na configuração da educação brasileira. (FERREIRA; MOROSINI, 2008, p. 12)

Interessante observar que, no tocante a esses desafios, ainda são desconsiderados elementos importantes como, por exemplo, o da permanência. Quando se trata do acesso não se pensa na permanência e nem na qualidade, hoje aspectos tidos como da mais absoluta relevância ao lado do acesso.

Alguns desses fatores se referem aos gastos com transporte, aquisição de livros, reprografia, alimentação e outros, uma vez que é precioso levar em consideração que os estudantes do período noturno saem do trabalho e vão direto para a aula. Tudo isso gera custos nem sempre contabilizados pelo estudante ao ingressar no ensino superior mesmo tendo bolsa de estudos ou fazendo parte de um dos programas governamentais de acesso à educação superior.

Outro desafio, segundo os autores, é a desmercantilização deste nível de ensino. Além dos custos, antes referidos, em muitas IES, o próprio conhecimento é tratado como mercadoria e o aluno como cliente, além do que o estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle da qualidade ainda não são, como vimos no caso do ENADE e do sistema SINAES, confiáveis.

Mesmo com tantos percalços, a LDB tem um papel fundamental na sociedade, apresentando também avanços em vários níveis da educação, mesmo que tímidos. Nesse sentido, temos de considerar que o terreno em que as ideias da reforma de 1996 foram plantadas era ainda precário, como se observa pelas palavras de Cury (2008, p. 21):

Havia, pois, ante o capítulo constitucional da educação, uma coexistência formada por concepções, ao mesmo tempo distintas e convergentes ou divergentes, resultando ora em recepções juridicamente válidas, ora em um hibridismo, ora em "buracos negros" e mesmo em revogações. De todo modo, havia uma coexistência entre o "novo e o velho" sugerindo dificuldades de hermenêutica quanto a vários pontos na busca de uma continuidade jurídica viável.

Portanto, a relação entre os aspectos constitucionais da educação e concepções de educação nem sempre é harmônica, pois a cada governo, decreto, portaria ou resolução, mudam-se as propostas, passa a haver contradições de ideias e de interpretação que muitas vezes impedem que propostas de LDB's anteriores

possam continuar conformes e consonantes com tantas mudanças. Esse é um dos desafios, senão o maior de todos, que vem marcando a vigência da LDBEN 9394/96.

Acredita-se, a partir dessa perspectiva, que os "ranços" (DEMO, 2005) são muito maiores que os avanços alcançados pela LDB sob a égide de organismos multilaterais que caracterizam a sociedade e a educação neoliberais.

Ristoff (2008, p. 41) denuncia:

Decorridos dez anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), persistem grandes desafios para a educação superior brasileira. Transformações de toda ordem desencadearam-se nesse período, em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino. A educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras.

Nota-se, pois, que, ao privilegiar a iniciativa privada, não aumentando o número de vagas em IES públicas, inibe-se o acesso de alunos oriundos de classes menos favorecidas a uma educação de melhor qualidade, privilegiando, paradoxalmente, a elite, que freqüenta o ensino médio particular. Resultado disso é que a educação superior continua inacessível às classes populares, tornando-as, assim, alijadas do processo, marginalizadas.

Foram esta (LDB 9394/96) e outras reformas, que conduziram uma crescente massa de alunos ao ensino superior, com o propósito de incentivar o progresso social e tecnológico do país naquela época, favorecendo, também, por outro lado, a ascensão das classes média e baixa ao ensino superior.

É importante destacar que a reforma possibilitou, a criação de faculdades e centros universitários em diversos pontos do País, a fim de implantar uma política "liberal" de acesso à educação superior.

Em outras palavras, houve um "episódio de massificação" (Dias Sobrinho, 2009) no acesso ao ensino superior, e por decorrência desse incentivo à abertura de instituições de educação superior privadas (IES), assiste-se a um crescimento desenfreado, tornando o ensino superior muito mais um negócio educativo que um local onde se deveria ministrar uma educação superior de qualidade.

Hoje, examinando tal reforma (LDB 9394/96), é possível verificar o estímulo à privatização e o descomprometimento do Estado com as instituições de Ensino Superior no Brasil, já que o incentivo à criação de instituições de educação superior limitava-se ao setor privado e não ao setor público.

Com base na análise de Jaime Giolo (2006), é possível observar a figura abaixo e verificar o argumento apresentado acima.

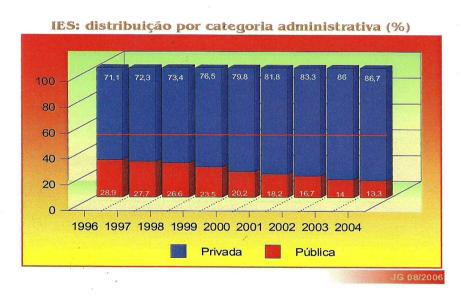


Figura 1 – IES: distribuição por categoria administrativa

Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

A figura apresentada acima, contribui na compreensão de que há que se levar em consideração todo o contexto socioeconômico em que a universidade mundial estava e ainda está inserida (Dias Sobrinho, 2010). As novas funções atribuídas à universidade com menos recursos se deu pelo movimento da globalização, da complexidade instalada na sociedade e pela necessidade de um pretenso acesso rápido ao conhecimento (que na maioria das vezes não aconteceu).

Destaque-se, ainda, que a LDB foi o instrumento legal para que a expansão acontecesse, mas não algo determinante, como lembra Dias Sobrinho (2010, p. 197-198):

Muitos fatores explicam esta expansão, dentre os quais, de modo interconectado, se incluem o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento

do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 197-198)

Há que se levar em conta que todos os aspectos mencionados pelo autor como tendo influência significativa nos novos rumos da educação superior no Brasil. De fato, são variáveis que explicam a ampliação do ensino superior privado no Brasil, eivado de contradições, incertezas, problemas e má qualidade, notadamente quando não há nem planejamento nem fiscalização rigorosa, reduzindo a educação, nesse caso, a superior, em um mero negócio lucrativo, inserido em um contexto mercantilista, nos moldes de uma empresa capitalista.

Pelas palavras de Dias Sobrinho (2010), verifica-se que a exigência da qualificação profissional no mundo do trabalho atual também é um dos fatores que fazem com que jovens busquem uma formação universitária mais rápida, barata e de fácil acesso.

A seguir, Jaime Giolo (2006), mostra dados que podem comprovar a situação descrita acima:

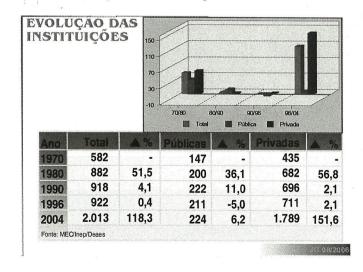


Tabela 3 - Evolução das Instituições - Brasil - 1970 a 2004

Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

Nessa perspectiva, o rápido crescimento dos sistemas de informação, da ciência e da tecnologia têm contribuído significativamente para que o conhecimento seja considerado algo passageiro e, é por isso que as instituições que trabalham

com o conhecimento como objeto sofrem algumas conseqüências advindas desse enfrentamento e postura frente ao conhecimento tratado como mercadoria (Dias Sobrinho, 2010; Giolo, 2006; Martins, 2009).

A universidade contemporânea parece não atender às necessidades culturais da sociedade, daí resultando, na contemporaneidade, uma universidade dualista que deve atender às necessidades do mercado e, ao mesmo tempo, a formação integral do alunado.

Nesse sentido, há uma contradição nas duas funções aqui colocadas, pois ao educar prioritariamente para o mercado de trabalho e para o exercício de tarefas mais técnicas, possivelmente, a educação geral é relegada ao segundo plano e a ideia de ensinar a pensar deixará de ser prioridade. Trata-se, no fundo, de saber em que medida o ensino superior dedicar-se-ia ao saber pensar ou ao saber-fazer (UNESCO).

Sendo o ensino superior uns dos motores de desenvolvimento de qualquer país e a cabeça pensante da sociedade, da política, da cultura, lugar onde se multiplica o conhecimento teórico e pragmático, ela é considerada "pertinente" (DIAS SOBRINHO, 2010) justamente por atender às necessidades básicas de cada região. Ora, se isso realmente acontecesse, não teríamos tanta pobreza e miséria em estados e localidades onde se situam grandes instituições universitárias. O fato é que a educação superior, considerada um bem público, passa a ser, nos dias de hoje um "quase-mercado".

Explicando melhor tal conceito, Dias Sobrinho diz:

Com base em Le Grand, Afonso afirma que "quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes (AFONSO, 2000, p. 115 apud DIAS SOBRINHO, 2002, p. 167).

Portanto, é possível observar que o "quase-mercado", ou "privatização dissimulada" ou "pseudoprivatização" (Whitty, Power, Halpin: 1998 *apud* Dias Sobrinho 2002), pertence à realidade de algumas instituições privadas de ensino superior declaradamente mercantilistas, já que, implicitamente, demonstram isso por meio da maneira, entre outros fatores, como buscam aliciar e fidelizar seus "clientes", típicos procedimentos mercadológicos.

Além disso, é preciso verificar também outros comportamentos menos éticos que subjazem ao aliciamento de alunos, entre os quais a manipulação de dados do ENADE e de outras pesquisas, para se colocar bem no ranking e atrair clientes.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que, a partir de 1998, houve um aumento das matrículas nas instituições privadas e, conseqüentemente, uma demanda muito forte pelo ensino superior. Desde então, as faculdades privadas com fins lucrativos lançaram-se no campo do conhecimento para fazer da educação um negócio lucrativo. Esse crescimento surpreendente do ensino superior pode ser representado em números.

Como lembra Dias Sobrinho (2010, p.197): "Em 1996, 1.868.529 matrículas; 4.163.733 em 2004 e 4.880.381, em 2007". Isso pode ser demonstrado pela tabela que segue:

Tabela 4 - Evolução do número de matrículas no primeiro semestre segundo a região e a unidade da federação – Brasil 1991 – 2007

(Continuação)

	UF	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Brasil		1.868.529	1.945.615	2.125.958	2.369.945	2.694.245	3.030.754	3.479.913	3.887.022	4.163.733	4.453.156	4.676.646	4.880.381
No rte	Total	77.169	77.735	85.077	94.411	115.058	141.892	190.111	230.227	250.676	261.147	280.554	303.984
	RO	7.196	7.945	9.306	9.989	15.651	17.078	22.219	29.528	31.387	33.954	34.016	35.680
	AC	2.900	3.669	3.514	3.502	4.498	7.103	9.801	12.191	13.888	13.267	12.621	17.840
	AM	20.344	17.491	20.096	23.397	30.982	40.553	57.038	71.060	72.967	74.175	88.269	93.817
	RR	2.594	2.897	3.347	4.323	4.006	4.678	4.172	3.964	6.311	8.670	8.625	12.362
	P A	36.394	37.851	38.902	41.030	46.440	53.450	61.175	68.416	75.298	80.686	85.670	90.566
	AP	2.593	2.303	2.713	3.358	4.348	7.179	8.776	14.469	17.106	18.011	18.791	19.828
	TO	5.148	5.579	7.199	8.812	9.133	11.851	26.930	30.599	33.719	32.384	32.562	33.891

Nordeste	Total	279.428	289.625	310.159	357.835	4B.709	460.315	542,409	624692	680.029	738.262	796.140	853.319
	MA												
	PI	19076	20427	20476	24077	27.008	33656	45221	58765	60825	66352	70534	71898
		B743	низ	16374	22782	31117	33455	49.814	59900	60365	59285	58730	62.734
	Œ	41238	42377	46496	52422	56717	63429	74271	83808	94110	99597	18364	2135
	RN	20087	21874	24391	31518	38836	4108	43.95	45.778	49.192	52081	59812	6369
	PB	33984	34391	35587	39.717	42666	41946	47500	5268	52633	57.615	62268	69.723
	PE	68302	68159	70820	75.157	86011	97.667	19207	16561	125487	136952	146232	157.220
	AL.	14668	15960	17.638	20677	22661	26875	31268	34702	38798	41404	43:607	46597
	Œ	11775	B48	14239	17.700	19542	2212	24308	27.667	31032	34940	38223	41599
	BA	56555	58876	64B8	73.785	89.191	- 100057	117.625	144853	157,557	190036	208370	28754
Sudeste	Total	1028.297	1053.281	1148004	1257.562	1398039	1566.610	1746277	1918033	2.055.200	2.209.633	2333.514	2431715
	MG	172797	177804	199.115	2625	239456	269019	306895	371752	420955	466910	487.789	505090
	ES	25280	27832	31470	36155	44286	52372	66489	75.738	80231	8410	88514	89.60
	RJ	222B5	23114	2387B	265.079	295993	346576	384197	420489	444321	473585	488235	490394
	92	608085	616531	678706	7401B	818304	898643	988696	1050054	1109693	185028	1268976	1346621
Sul	Total	349.193	378.566	419.133	473.B6	542.435	601588	677.655	745164	793.298	845.341	854.831	864.264
	PR	15039	124706	14119	158030	1861B	208382	238724	2727H	292018	312098	311848	316496
Đ	SC	69.772	75:489	82966	98046	18059	B4948	153232	18896	178456	194330	202876	202739
	RS	164382	178371	195048	217.060	238263	258258	285699	30B554	322824	3389B	340.107	345029
Centro-Ceste	Total	B4.442	146.408	163.585	187.001	225,004	260.349	323,461	368.906	384.530	398.773	411607	427.099
	MS	25523	29160	32925	37.868	42304	47,475	55824	61078	64462	65336	67.1B	66707
	MΓ	242B	26873	30336	35589	42681	44622	52297	6151	64598	68.563	72257	76480
-	Œ	43706	46806	52717	<i>57.63</i> 4	72769	88923	119297	B7.724	14406	119034	119384	155.851
	DF	41000	43509	47547	5590	67250	79329	96043	18953	111064	115840	122853	12806

Fonte: MRCINHP/DHD

(conclusão)

Como conseqüência dos dados apresentados acima, nota-se também que o acesso dos estudantes às instituições privadas gera algumas modificações e adaptações nas IES estudadas, como, por exemplo, a flexibilização dos currículos, diminuição da carga horária das disciplinas e qualidade do ensino oferecido, questões essas observadas no meu cotidiano de trabalho e que serão mais detalhadamente abordadas nos capítulos seguintes.

Ao falar sobre o avanço do ensino privado brasileiro, é possível, segundo Martins (2008, p. 739), observar que:

a década do ensino superior privado por excelência haveria de ser, com efeito, a de 1990, com a fundamental contribuição das mudanças no marco regulatório pertinente. Despontam aqui as universidades particulares do segmento do novo ensino privado, que apresentaram um crescimento de 90% entre 1990 e 1998 (8,35% ao ano).

Ao olhar a educação superior pelo viés da grande expansão apresentada acima, podemos levantar alguns questionamentos: O que estimulou e ainda estimula a procura por estas instituições? Quais são os fatores que determinam a escolha dos estudantes que ingressam? O que buscam os alunos ingressantes? Quais são as expectativas em relação ao ensino superior e ao curso escolhido? Estas são perguntas que nos permitem algumas reflexões, por ora sem respostas, mas que pretendemos responder ao longo da pesquisa.

Martins (2008) utiliza as expressões "Fábrica de Conhecimento" e "Capitalismo Universitário" para conceituar os modelos vigentes na educação superior. Tais expressões nos remetem inevitavelmente às relações mercantilistas que regem o sistema capitalista e, mais especificamente, à relação de compra e venda.

A relação mercantil é uma característica intrínseca a estas instituições e, ao mesmo tempo, o apoio à inserção no mercado de trabalho é um objetivo do ensino superior, mas é importante esclarecer que as IES privadas com fins lucrativos têm a "finalidade primordial é de fornecer aos seus consumidores as destrezas necessárias ao ingresso no mundo do trabalho, de preferência naquelas ocupações atualmente mais valorizadas pelo mercado" (MARTINS, 2008, p. 736).

Em contrapartida as ideias do autor é necessário pensar nas funções da educação superior que vão além da simples aquisição de ferramentas úteis para o mundo do trabalho, ou seja, de um conhecimento estritamente pragmático. O fato é que a lógica do mercado valoriza e prioriza basicamente o conhecimento utilitário, eficaz, e que mostra seus resultados no menor prazo possível.

2.3 PNE e a Educação Superior no Brasil

Para que se possa fazer uma análise mais aprofundada sobre a expansão do ensino superior é necessário lembrar as metas do PNE (Plano Nacional da Educação), 2001. (ANEXO A)

Examinemos a primeira meta do PNE, que se refere à inclusão no ensino superior de cerca de 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos até o final da década. Segundo Ristoff (2005, p. 11):

Hoje, temos 10,4%. Há quem diga que é menos, há quem diga que é mais. Hoje, de acordo com os dados do último senso populacional organizado pelo IBGE, temos 24.072.318 jovens nessa faixa etária. Portanto, os 10,4% de universitários nessa faixa etária equivalem, na ponta do lápis, a 2.498.239 estudantes.

Verificamos que a meta não foi atingida, nem ao menos parcialmente, pois a proposta do PNE era a inserção de cerca de 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos e apenas 10,4% (RISTOFF, 2005) desse total encontra-se cursando o ensino superior.

Abaixo, dados que demonstram isso:

Tabela 5 - Distribuição Percentual do Número de Ingressos através de Processo Seletivo e de Outras Formas, por Faixa Etária segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2000 e 2002

Ano	Faixa Etária	Ingressos por Categoria Administrativa									
	(em anos)	Total	%	Pública	%	Privada	%				
2000	Brasil	1.035.850	100,0	261.114	100,0	774.636	100,0				
	Até 18	137.860	13,3	30.165	11,6	107.683	13,9				
	de 19 a 24	524.434	50,6	148.107	56,7	376.270	48,6				
	de 25 a 29	164.554	15,9	36.227	13,9	128.313	16,6				
	de 30 a 34	93.673	9,0	21.248	8,1	72.417	9,3				
	de 35 a 39	60.028	5,8	13.550	5,2	46.473	6,0				
Distribusionamino anomalia	de 40 ou mais	55.297	5,3	11.817	4,5	43.480	5,6				
2002	Brasil	1.411.208	100,0	320.354	100,0	1.090.854	100.0				
	Até 18	187.279	13,3	48.712	15,2	138.567	12,7				
	de 19 a 24	685.084	48,5	162.882	50,8	522.202	47,9				
	de 25 a 29	229.884	16,3	44.213	13,8	185.671	17,0				
	de 30 a 34	131.387	9,3	26.442	8,3	104.945	9,6				
	de 35 a 39	87.451	6,2	18.120	5,7	69.331	6,4				
	de 40 ou mais	90.123	6,4	19.985	6,2	70.138	6,4				

Fonte: MEC/INEP/DAES

Os dados demonstrados na tabela acima mostram que a educação superior se apresenta cada vez mais privatizada e consequentemente inacessível à maior parte da população, mesmo com programas governamentais e propostas de acesso. Apesar do número de ingressos na faixa etária entre 19 e 24 anos ser maioria, as metas ainda não foram alcançadas.

Segundo dados do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01:

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação a população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. (...) o Brasil continua em situação desfavorável ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001. MEC, online).

Pode-se verificar que, mesmo com o incentivo da LDB 9394/96 à abertura de instituições privadas, a meta de matrículas no ensino superior não foi atingida. Nesse sentido, lança-se alguns questionamentos: Seria devido, talvez, a uma escassez de vagas em instituições públicas? É possível afirmar também que a concorrência pelas vagas da universidade pública é outro fator que influencia o *não acesso* ao ensino superior?

Por outro lado, o PNE demonstra que os investimentos por aluno no ensino superior são considerados excessivos e precisam ser revistos. Esse aspecto merece destaque e, nesse sentido, verifiquemos novamente o que diz o PNE:

Há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público. Há uma grande controvérsia acerca do gasto por aluno no nível superior, que reflete uma acirrada disputa de concepções. Há uma variação de 5 a 11 mil reais como gasto anual por aluno, dependendo da metodologia adotada e da visão do analista. Parte dos estudos acerca do tema divide simplesmente todo o orçamento da universidade pelo número de alunos. Desta forma são embutidos no custo da graduação os consideráveis gastos com pesquisa — o que não se admite, por exemplo, na França. Muitos estudiosos brasileiros também contestam esta posição, uma vez que não se pode confundir a função-"ensino" com as funções "pesquisa" e "extensão" (BRASIL, 2001, online).

Portanto, parecem existir controvérsias no que diz respeito aos investimentos e, consequentemente, ao acesso dos estudantes brasileiros.

Como podemos garantir que cada aluno gaste entre 5 a 11 mil reais sendo que nem todos, ou a maior parte deles não está envolvida em programas de

extensão e/ou pesquisa científica? Sendo assim, há que se levar em consideração a contestação de muitos estudiosos brasileiros quando dizem que não se pode confundir as funções da universidade, pois ser estudante de uma universidade pública nem sempre significa estar ligado a projetos de pesquisa e extensão que demandam investimentos.

2.4 Breve Abordagem do PROUNI

Ao falar de acesso na educação superior, não há como deixar de lado um dos programas governamentais precursor da política de acesso.

O PROUNI (Programa Universidade para Todos) foi criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, e tem como objetivo principal beneficiar estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior, ofertando bolsas de estudos integrais e parciais. Para incentivar as faculdades e universidades a aderirem ao programa, o governo propõe isenção fiscal a tais instituições.

Segundo informações do MEC:

Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais (50%) a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições abaixo:

- a) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- c) ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada;
- d) ser pessoa com deficiência;
- e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública e que estejam concorrendo a bolsas nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesses casos não é considerado o critério de renda. (BRASIL, 2010)

Observa-se que as oportunidades de acesso ao ensino superior criadas pelo governo contemplam aquelas pessoas que, de uma forma ou de outra, são consideradas marginalizadas pela sociedade ou não tiveram oportunidade de cursar

o ensino superior. De certa forma, isso justifica uma das metas da educação superior do PNE que era de inserir 30% da população com idade entre 18 e 24 anos no ensino universitário.

Não há como negar, pois, que este programa oferece maiores chances de acesso ao ensino superior e isso, sem dúvida, têm conseqüências significativas para o desenvolvimento do país.

Quando se fala em acesso ao ensino superior por pessoas que talvez nunca tenham tido uma chance de crescer na vida, devemos analisar o contexto em que este ingressante está ou estará inserido. Iniciemos primeiramente pelos gastos que terão com transporte, livros, alimentação, xerox etc. Assim, levando em conta todos os gastos extras que têm ou teriam, notamos que essa é uma das mais fortes razões da evasão universitária.

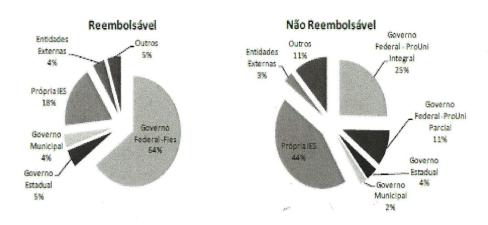
A realidade é que muitos universitários ingressantes e bolsistas do PROUNI não concluem o curso de graduação por não conseguirem se manter nas instituições.

O fato é que mesmo tendo recebido uma bolsa de estudos do governo, estes estudantes não trabalham para custear os gastos no percurso universitário. Já aqueles que trabalham nem sempre ganham o suficiente para fazer face às despesas.

Portanto, é possível verificar que muitos estudantes não permanecem no ensino universitário por falta de condições para subsidiar seus estudos (mesmo recebendo bolsa de estudos do ProUni) e acabam abandonando o curso escolhido.

A seguir, o gráfico que demonstra a porcentagem de estudantes que foram beneficiados com financiamentos:

Figura 2 – Distribuição do Número de Alunos por Tipo de Financiamento Estudantil – Reembolsável e Não Reembolsável – Brasil - 2009



Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/ MEC/Inep/Deed

Por fim, o seguinte gráfico (Giolo – 2006) nos ajuda a entender melhor esse processo de beneficiamento das bolsas do PROUNI demonstrando a relação da renda e da escolarização superior:

Renda e escolarização superior

50
40
40
357
30
20
Famílias Ingres. Concl.

Até 3 SM
10-20 SM
+20 SM

Figura 3 – Democratização social - Renda e escolarização superior

Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

2.5 Presença do Ensino, da Pesquisa e da Extensão no Ensino Universitário

Outro aspecto a ser analisado na estrutura das IES privadas com fins lucrativos é a ausência de associação do tripé *pesquisa-ensino-extensão*, já que a relação destes três ramos de atividades não se consolida na maioria das faculdades

e centros universitários, justamente porque priorizam o ensino profissional com vistas ao acesso ao mercado de trabalho.

A própria LDB merece destaque no que se refere ao tripé ensino-pesquisa e extensão quando vai tratar da diversificação destas instituições privadas de educação superior.

Barreyro (2008, p. 22) novamente nos lembra:

Também, o artigo 45 da LDB permitiu a diversificação das instituições; sua regulamentação pelo Decreto n° 2.306/97 do Presidente da República, tornou possível a criação de diferentes organizações acadêmicas autorizadas a ministrar educação superior. Essas formas: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores podem educar sem precisar desenvolver as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão que as universidades devem cumprir, como postula a Constituição (art. 207). Assim, o Centro Universitário gozava de autonomia para criar novos cursos sem o ônus da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão que é mais cara.

Essas informações permitem inferir que a expansão do ensino superior se deu com a conivência e incentivo do governo em favor da iniciativa privada, já que essa ação é proposta na própria LDB. É possível observar que as nomenclaturas propostas e autorizadas podem sugerir uma ideia de aglomerado de cursos ou escolas superiores, quase nunca universidades.

Assim, ao abrir mão das funções indissociáveis, ensino-pesquisa-extensão, IES de características variadas (centros universitários, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores) deixam de privilegiar o trinômio fundamental da universidade, para focar seu trabalho, estrutura e organização apenas no ensino, ou seja, na mera transmissão de conteúdos, como uma espécie de prolongamento do ensino médio. Despojada de sua estrutura-mestra, a universidade (e similares) se esvazia, pois deixa de cumprir seu papel fundamental na sociedade para apenas transmitir conteúdo e preparar (se tanto) os acadêmicos para a vida profissional.

O desafio está em compreender se esta diversificação de instituições visa baratear o ensino superior e, assim, permitir o acesso a esta modalidade de ensino às classes populares e menos favorecidas. Se assim é, fica a pergunta: É possível educar uma nação focada apenas na transmissão de conteúdos, desligada de funções tão importantes como a pesquisa e a extensão?

Outro aspecto que merece destaque e preocupação é a autonomia dada aos centros universitários para criar novos cursos sem "o ônus da indissociabilidade

entre pesquisa, ensino e extensão" (BARREYRO, 2008, p.22). Mais uma vez, perguntas vêm à tona: Quais seriam os pré-requisitos para que tais IES tenham autonomia para a criação de cursos? Quais os critérios que norteiam e asseguram a qualidade desses cursos?

Essas e outras perguntas, talvez sem respostas, instigam olhar para o ensino superior brasileiro com mais cuidado e atenção em função da ausência de critérios regulatórios mais éticos e transparentes para a criação de políticas públicas e para o incentivo à abertura de instituições de educação superior.

2.6 Panorama do Ensino Superior Privado Brasileiro

Ao analisarmos o panorama do ensino superior privado no Brasil, Barreyro (2008) nos esclarece ser possível encontrar vários aspectos que, de uma forma ou outra, proporcionaram o acesso dos estudantes ao ensino universitário. Iniciemos essa abordagem destacando como se deu a abertura dessas instituições privadas e qual o caminho percorrido para que a expansão acontecesse de forma acentuada.

Segundo Barreyro (2008, p. 21):

O processo de expansão e privatização da educação superior brasileira sofreu aceleração na década de 1990, especialmente durante governo de FHC favorecido pela sanção de legislação específica. A promulgação da Constituição de 1988 já havía mantido o ensino livre à iniciativa privada (...).

Nota-se que tanto na Constituição de 1988 quanto na legislação para o ensino superior proposta durante o governo FHC, há incentivo, ou melhor, abertura para que aconteça a expansão da educação superior pela iniciativa privada.

Então, se atentarmos para tal expansão, inferimos que a legislação (LDB 9394/96) que lhe dá suporte foi criada para suprir a demanda de vagas no ensino superior brasileiro, excluindo ou minimizando a responsabilidade dos governos. Evidentemente, nenhum dos governos admite ou admitirá a nítida escassez de vagas no ensino público (quase sempre "habitado" pelas elites), mas buscará estratégias e possíveis soluções para que ocorra este acesso de maneira adequada e sem contestações à ineficiência do poder público. Penso que se trata, na verdade, de fazer calar eventuais críticas e amenizar tensões.

Ao falar da expansão das instituições de ensino superior privadas é importante destacar a classificação realizada pelo MEC no sentido de nomear e dividir por natureza civil e comercial essas instituições. Vejamos isso nas palavras de Carvalho (2005, p. 7 apud BARREYRO, 2008, p. 21):

Na regulamentação da LDB, o Decreto n° 2.306, de 15 de abril de 1997, legisla sobre as mantenedoras. Assim, essas entidades deviam escolher assumir natureza civil ou comercial passando a ser classificadas como: entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa ou com finalidade lucrativa. A legislação prevê que as mantenedoras das instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas não podem ter finalidade lucrativa, e devem também adotar o art. 14 do Direito Tributário Nacional – isenção fiscal.

Para que possamos centrar nossos estudos nas IES propostas, devemos esclarecer a questão das instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos, como se vê na citação acima. No presente trabalho, procuramos destacar o estudo das entidades de natureza comercial, ou seja, daquelas que apresentam finalidade lucrativa.

Depois da sanção da LDB, houve uma surpreendente expansão de sistema de ensino superior privadas, que é demonstrado pela tabela a seguir:

Tabela 6 – Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa – 2002 a 2007

Ano	Total	% A	Pública							
			Federal	%∆	Estadual	%∆	Municipal	%∆	Privada	%∆
2002	1.637	_	73	_	65	_	57		1.442	
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: MEC/INEP/DEED

Constata-se nos dados acima que do total de 1.637 instituições de ensino superior que surgiram entre 2002 e 2007, 1.442 são privadas e, sendo assim, não há como negar que a educação superior apresenta hoje um sistema predominantemente privado, como nos ensina Barreyro (2008, p. 29), quando afirma que:

A importância do setor privado na educação superior do País é um fato histórico, como já foi mostrado. Mas, um olhar diacrônico, acompanhando os últimos 24

anos, mostra a importante expansão desse setor. Enquanto as instituições públicas cresceram pouco nesse período, as privadas, que eram 77% do sistema em 1980, passaram, em 2000, a 85% chegando a 88,8%, em 2004. O crescimento acelerado começou em 1997, como explicado na primeira parte deste documento. A Constituição de 1988 declarou a educação livre à iniciativa privada submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209). (...) Essa legislação favoreceu a expansão da educação superior, o que foi realizado pelo setor privado. (BARREYRO, 2008, p. 29)

Em um tal contexto de incentivo à expansão da educação superior privada, podemos atribuir várias causas ao seu crescimento acelerado. Porém, o fator determinante nesse processo foi a legislação nacional, ou seja, tanto a LDB 9394/96 quanto a Constituição de 1988 deram abertura ao setor privado para entrar no negócio da educação, visando também o lucro.

Apesar das divergências, não podemos negar que a abertura ao ensino superior à iniciativa privada com fins lucrativos e o estímulo do governo nacional impulsionaram tal setor educativo, fazendo com que pessoas de classes menos favorecidas tivessem acesso à leitura, a alguma forma de cultura e conhecimento. Basta saber se isso foi, é e será suficiente, ou se não passa de um paliativo neoliberal para desresponsabilizar o Estado de suas missões primordiais, com a vantagem adicional de favorecer amigos e empresários, entre os quais, muitos parlamentares e figuras ligadas ao poder.

Evidentemente alguns aspectos permitem observar diferenças entre as instituições de educação superior privadas. Para uma melhor compreensão, examinemos o ponto de vista de Dias Sobrinho (2010, p. 200):

O segmento mercantil da educação superior passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades.

Frente à expansão, várias mudanças nortearam o contexto da educação superior brasileira. Uma delas foi a maneira como o estudante dessas instituições passou a ser chamado: cliente. Ao olhar a educação sob essa perspectiva empresarial, nota-se que ela deixa de ser um "bem público" (DIAS SOBRINHO) para ser considerado um negócio ou uma mercadoria. Eis aí o grande foco deste trabalho.

Já que a educação é tratada como negócio, o estudante passa a ser consumidor. Vagas, aulas e grades curriculares são mercadorias, produtos, venda de serviços e o diploma, um instrumento para inserção no mercado de trabalho.

Percebe-se, que o ensino superior deixa de praticar uma educação cidadã global e passa a praticar uma educação voltada ao mercado de trabalho, ou seja, baseado apenas em um conhecimento pragmático, que privilegia o saber-fazer em detrimento do saber pensar.

Nesse sentido, se consideramos que a política, o social, a educação, a cultura são parte do fenômeno denominado *globalização* que procura tornar o conhecimento algo acessível, não se pode negar que a educação superior está mergulhada nesse processo de mundialização total e, acima de tudo, inserida em um contexto mercantilista, predominantemente regido pela lógica do capital neoliberal.

3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Iniciamos este capítulo contextualizando os desafios com que se defronta o professor universitário no mundo globalizado contemporâneo. Frente aos avanços científico-tecnológicos no mundo globalizado, observa-se que a sociedade se transforma rapidamente a cada instante. A tecnociência apresenta dia a dia novos caminhos e novas descobertas que surpreendem o ser humano e o colocam diante de novos desafios.

Ao falar de mundo globalizado, de conhecimento e de sociedade, é possível olhar para a vida cotidiana da população na contemporênea e perceber, de um lado, as possibilidades de uma vida mais confortável, mais prática, mas, de outro nosso olhar também registra os problemas (excesso de lixo eletrônico, alimentação menos saudável, tipo *fast food*, sedentarismo, consumo desenfreado, uso inconseqüente das ferramentas da internet, postura banalizada frente ao conhecimento, utilização do conhecimento como mercadoria, entre outros) que aparecem em decorrência dos avanços da ciência.

O fenômeno da globalização reflete-se em todas as instâncias da vida atual e se torna ainda mais evidente nos setores econômico, político e, principalmente, educativo.

Sendo assim, Dias Sobrinho nos diz (2009, p.8):

Novos papéis relativamente aos conhecimentos e à formação profissional são atribuídos à educação superior no contexto atual da globalização econômica que interferem, diretamente, nas atividades docentes. Dada a enorme importância do conhecimento como motor da economia neoliberal, a educação superior adquire centralidade nas agendas que têm a responsabilidade de propiciar as condições de possibilidade de potencializar a sociedade econômica global. Os conhecimentos devem ser intensamente produzidos e distribuídos a serviço de uma racionalidade econômica produtivista, competitiva e consumista.

3.1 Educação, Neoliberalismo e Docente Universitário

Todos esses desafios que representam o fenômeno da globalização e que se depara a educação superior afetam diretamente o professor universitário, sobretudo aquele que vê na educação superior um caminho para tornar o fazer ciência mais humano e mais reflexivo. Sendo assim, lança-se a pergunta: Como atender a um dos objetivos da educação que é fazer ciência e produzir conhecimento de maneira humanamente respeitosa e digna frente aos desafios do mundo globalizado?

A partir dessa reflexão, Goodson (*apud* SILVA E BERALDO, 2008, p. 310) afirma que "à medida que o trabalho da educação é reposicionado dentro da nova ordem global, o papel dos agentes de mudança também é reposicionado."

Portanto, analisar o papel do docente de instituições privadas com fins lucrativos leva-nos a considerar alguns aspectos do mundo globalizado e neoliberal. Nessa mesma perspectiva, é possível observar várias contradições na sociedade contemporânea, dentre elas, a da desigualdade social. Com efeito, enquanto milhares de pessoas são marginalizadas e passam fome em meio à indiferença do capitalismo, a minoria usufrui dos benefícios da ciência que pode ser vista, ela também, como mercadoria nos dias atuais.

Silva e Beraldo (2008, p.311) destacam este novo sentido da ciência e tecnologia enquanto mercadoria:

A intensidade com que o conhecimento científico e tecnológico se processa revela-se nas inovações dos produtos postos à venda diariamente, em uma velocidade não vista antes, e com a tônica da descartabilidade. (...) A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, tem implicações epistemológicas para a própria ciência, pois esta passou a ser vista também como mercadoria.

Essa afirmativa destaca a nova dimensão do conhecimento e da ciência como mercadoria, e nos abrem uma nova perspectiva a partir da qual podemos analisar o trabalho do docente na educação superior, percebendo como conhecimento e ciência passam a ser mercantilizados, vale dizer, banalizados num contexto social que prioriza o *ter* em detrimento do *ser*. A opção pelo material, ou seja, por aquilo que é comercializado, invade o espaço docente, dando-lhe uma nova configuração e um novo sentido, distante da ideia de formação humana e mais ligado à ideia de utilidade mercadológica.

Nesse sentido, se consideramos que as instituições de ensino superior privadas com fim lucrativo organizam seu cotidiano de modo que a ordem estabelecida seja legitimada, é possível pensar que seu contexto e sua estrutura girem em torno desses aspectos empresarial e mercantil.

Com base nessa nova estrutura social, é possível imaginar que o docente de ensino superior e todos os envolvidos no processo educativo, imersos nesse contexto, nem sempre conseguem visualizar as conseqüências nocivas à educação em geral e à superior em particular. O conhecimento torna-se mais ou menos valioso, mais ou menos importante, não porque tenha um sentido para o humano, mas porque tem valor de mercado, ou seja, porque serve para se conseguir um emprego, para ganhar dinheiro. Não se trata aqui de desmerecer estes aspectos que sem dúvida pertencem à instância do humano (que tem de sobreviver em um sistema capitalista), mas destacar a priorização absoluta do sentido material, mercadológico do conhecimento.

Há, portanto, uma relação direta entre as reformas neoliberais e o cotidiano do trabalho docente. Como observa Naidorf:

A análise do cotidiano dos sistemas educacionais também põe a nu alguns vieses bastante graves, a partir da absorção/apropriação das reformas de cunho neoliberal. Tal agenda afeta a cultura acadêmica, de modo que "representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão e transferência que condicionam substancialmente as maneiras de realizar as mesmas (NAIDORF, 2005, p. 144 apud MANCEBO, 2008, p. 59).

O autor revela que a maneira como as situações, atividades e tarefas são realizadas na educação refletem o espírito característico do neoliberalismo. De fato, o mundo encontra-se já há algum tempo imerso em uma nova estrutura social regida pelo capital e que influencia as atividades mais rotineiras das pessoas, das quais, uma das principais é a educação.

A experiência docente ainda nos mostra um aspecto mais preocupante para além da mercantilização da atividade educativa, qual seja a desvalorização do conhecimento. É possível observar que as atitudes de acadêmicos em relação ao próprio conhecimento é a de valorizá-lo apenas na medida necessária para a aquisição de um diploma. Esse sim é a verdadeira moeda de troca, o "produto" que os estudantes adquirem e recebem em troca do pagamento de suas mensalidades.

Por sua vez, o conhecimento, o saber pensar, é considerado algo descartável e relegado a segundo plano, já que o que mais vale é a obtenção de um título.

Essa banalização do conhecimento e da cultura em geral demonstra como o que vale é o conhecimento útil, prático e sem reflexão acerca daquilo que se faz cotidianamente.

Exemplo disso são os próprios acadêmicos que observo na minha atuação docente. Com efeito, a grande maioria pouco se importam com a qualidade de um trabalho entregue ou com a formação integral que deixarão de ter ao não ler os textos propostos para leitura, ao deixar de debater e posicionar-se perante as ideias expostas pelos autores examinados e pelo próprio professor. Portanto, a relação que se tem entre conhecimento e cultura é tão tênue que alunos e até mesmo professores universitários a colocam em segundo plano, afastando-se da verdadeira finalidade de uma IES, que seria buscar o conhecimento.

Será tudo isso fruto e consequência da agenda neoliberal? Será esse comportamento decorrente da banalização do conhecimento e dos conceitos, teorias, leis, metodologias voltadas à sua conquista?

Nesse contexto, aqui pretendemos trazer argumentos de autores que acreditam que a educação superior e o professor universitário estão inseridos em um contexto cercado por problemas e contradições advindos do neoliberalismo.

Mancebo (2008, p. 59-60), afirma que as relações:

são profundamente mudadas no sentido do individualismo no enfrentamento das situações problemáticas escolares e da vida; do acirramento da competição entre instituições educacionais e entre os pares; da supervalorização, inclusive por parte dos próprios atores universitários, das avaliações em escala nacional, com viés pseudomeritocrático, para não dizer meramente classificatório, normativo e punitivo; do imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho; em síntese, ocorre uma construção ideológica, no próprio tecido escolar, nada desprezível, porque miúda, caucionada pelo discurso do mérito, mas pretensiosa nas intenções, na medida em que procura agir desmontando os direitos sociais que possam ser ordenados como compromisso social coletivo.

A autora destaca parte do contexto a ser levado em consideração para que se possa falar da atuação dos docentes universitários e das situações que vêm enfrentando para resistir à lógica do mercado neoliberal que atingiu fortemente o campo educacional.

Ao falar do "individualismo no enfrentamento das situações problemáticas escolares e da vida" (Mancebo, 2008), verifica-se que a educação deixa de ser um bem comum para ser um produto ou um bem individual, algo apropriado por

algumas pessoas nem sempre dispostas a dividir e partilhar o que foi aprendido. Isso é uma clara demonstração de como a lógica do capital vem afetando há um bom tempo a vida, o cotidiano e as relações dos docentes com os pares.

Sendo assim, segundo Dias Sobrinho (2009, p. 28-29): "a educação superior não deve estar a reboque do mercado (...). Uma das faces mais perversas da exclusão é a sonegação do conhecimento ao outro, isto é, a negação do sentido público do conhecimento."

3.2 Organismos Multilaterais e a Educação Superior

Para dar continuidade ao assunto tratado anteriormente, no que se refere à educação superior, sociedade contemporânea e trabalho docente, temos de mencionar os organismos multilaterais e sua interferência no que diz respeito à "disputa da hegemonia no mundo" (DIAS SOBRINHO, 2009).

O autor abaixo destaca dois desses organismos: A UNESCO e o Banco Mundial.

Segundo Dias Sobrinho (2009, p.16):

A UNESCO propunha, na Conferência Regional de La Habana, em 1996, e na Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, 1998, e ampliou, em textos posteriores, alguns princípios e eixos programáticos centrais para as reformas: pertinência, relevância social, equidade, internacionalização, autonomia, liberdade acadêmica (...)."

Ou seja, há mais dez anos, a UNESCO reafirmava suas propostas voltadas para a valorização da educação como um bem público e direito de qualquer cidadão.

Por outro lado, "o Banco Mundial preconizava a privatização" (DIAS SOBRINHO, 2009, p.17), e com essa nova proposta surgia a "mercantilização da educação superior", ou seja, a educação passa a ser vista com um negócio.

Tal racionalidade mercadológica fica clara, devido aos seguintes motivos:

- a) Estímulo ao desenvolvimento do setor privado, especialmente ás instituições com fins lucrativos, gerando grande expansão quantitativa, diversificação, diferenciação;
- b) estímulo à competitividade, à produtividade a à eficiência administrativa;
- c) ruptura do princípio da não dissociação do trinômio ensino-pesquisa-extensão;
- d) mudança no *ethos* acadêmico e na concepção do papel social e público da educação superior;

- e) fragmentação, segmentação e flexibilização para atender os diferentes nichos e as diversificadas demandas do mercado;
- f) proliferação de leis, normas e outros instrumentos normativos e modeladores, nem todos bem cumpridos, dada a confusa expansão desse cipoal regulatório;
- g) avaliação e acreditação marcadamente controladoras, produtivas e eficientistas, centraras nos organismos do Ministério da Educação;
 - h) transferência da autonomia da universidade aos organismos regulatórios do governo (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 18).

Todas as políticas praticadas pelo Banco Mundial repercutiram fortemente na realidade brasileira desde a nova LDB 9394/96. Como já exposto em outros momentos do texto, a ideologia neoliberal é fortalecida em todas as propostas aqui já expostas.

Nessa perspectiva, a educação superior toma novos rumos que colocarão os docentes do ensino superior em uma zona de conflitos e tensões resultantes das mudanças socioeconômicas impostas por alguns desses organismos multilaterais.

Segundo Dias Sobrinho (2009, p. 19), "o aspecto mais importante diz respeito ao ataque ao ethos acadêmico, historicamente voltado ao social e ao desenvolvimento humano integral (...)".

Falando sobre *ethos* acadêmico, não podemos deixar de questionar alguns pontos fundamentais para compreender o que estamos tratando.

Primeiramente, como os professores poderão formar cidadãos de conformidade com uma proposta egocêntrica e extremamente competitiva? Em segundo lugar, como é possível trabalhar com a autonomia de pensamento se apenas algumas ideias têm credibilidade frente ao mercado? Como ensinar a pensar por vontade própria em meio a turbulências do mercado neoliberal? Há tempo para ensinar a pensar?

Não restam dúvidas de que estas perguntas não serão respondidas facilmente, mas possibilitarão reflexões acerca do papel do docente do ensino superior no contexto em que se encontra inserido.

Outro aspecto mencionado por Dias Sobrinho e que indica de modo contundente esta perspectiva mercadológica é a questão da "avaliação e creditação

marcadamente controladoras, produtivistas e eficientistas, centradas nos organismos do Ministério da Educação" (2009, p. 18).

Olhemos, portanto, atentamente para os testes que promovem o ranqueamento das instituições de ensino superior. Premidas pela busca de uma posição privilegiada no ranking do ENADE, muitas destas instituições de ensino superior, abandonando o ensino, passam a ocupar grande parte do seu tempo treinando alunos para obter bons resultados no conhecido exame, para melhorar suas chances de competir com outras instituições na busca por alunos e por um lugar de destaque no ensino superior.

Por sua vez, o mesmo acontece támbém em nível de ensino médio. Às instituições de ensino médio interessa não somente promover seus alunos, mas a si mesmas como "boas" escolas que aprovam alunos nos vestibulares mais concorridos do país, em busca de fartos dividendos econômicos.

Nesse cenário de competitividade acirrada e treinamento para obtenção de bons resultados, perguntamos: como promover a autonomia intelectual dos nossos alunos, considerando que nem sempre as instituições com melhores notas oferecem uma educação de boa qualidade?

O desafio está em compreender como este quadro pode ser invertido, ou melhor, como o docente poderá intervir no processo educativo regido por organismos que priorizam a expansão do ensino superior baseado na lógica do mercado (Dias, 2009; Martins, 2009; Mancebo, 2008). Chegamos a um ponto tal que se torna difícil, senão impossível, desenvolver nos educandos a capacidade de reflexão e interpretação, a crítica e a ética. O que interessa e tem mais procura é o ensino centrado na mera transmissão de conteúdos a reboque de um mundo do trabalho cada vez mais seletivo e competitivo. Porém que fique bem claro: esta crítica não implica afirmar que as IES devam excluir o ensino de interesse prático de seus currículos. A ciência estaria em harmonizar saber pensar e saber fazer.

Dias Sobrinho (2009, p. 29) deixa muito claro que:

A docência universitária não pode negligenciar as necessidades e demandas concretas do entorno, que não são meramente as pragmáticas e instrumentais, nem desmerecer as especificidades culturais, o reconhecimento de que todos têm direito a uma educação de boa qualidade para poderem participar ativamente da vida social. Todos precisam de uma sólida formação técnica e ética. Nada desses

propósitos de formação de profissionais-cidadãos, de sujeitos autônomos, de fortalecimento da cidadania e de desenvolvimento das estruturas públicas da nação, com base em conhecimentos científica e socialmente relevantes, nada disso será possível alcançar sem uma verdadeira valorização do magistério e do professor. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 29)

O real equilíbrio entre a formação geral humanista, ética e estética e o ensino para a vida prática para o trabalho depende essencialmente do professor e de sua formação não só técnica, mas também geral, generalista, flexível.

Em alguns momentos parece utópico falar de valorização de professor ou pensar em valores éticos e humanos, mas parece óbvio que o caminho para resgatar os sentidos da profissão docente e da educação em geral é o investimento na educação e no docente.

Acrescentemos não ser fácil resgatar o verdadeiro sentido da docência, do conhecimento, da educação e da formação já que a maioria das pessoas que freqüentam os ambientes educativos na era contemporânea foram criadas num cenário cercado pela rapidez da informação, pela tecnologia e pela utilidade do conhecimento na sociedade neoliberal.

4 DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

Nas IES, as atividades docentes se caracterizam por uma relação de estranhamento entre professores e alunos (GOERGEN, 2007). Enquanto os primeiros transmitem seus conhecimentos de forma autoritária, os segundos assimilam passivamente as informações que recebem. Há uma divisão clara entre duas competências: a de falar, expor e a de ouvir e incorporar. A imagem que se tem de um bom professor universitário é a daquele que sabe transmitir o conteúdo, manter a ordem e o interesse potencializando assim o proveito para o bem do aluno e da instituição. O aluno é o cliente que paga pelo produto e, por isso, precisa sair satisfeito da loja.

Esta prática docente, aqui referida, toma novos rumos devido à crescente complexificação, mobilidade e fragmentação da sociedade contemporânea, como explica Zabalza (2004, p. 108):

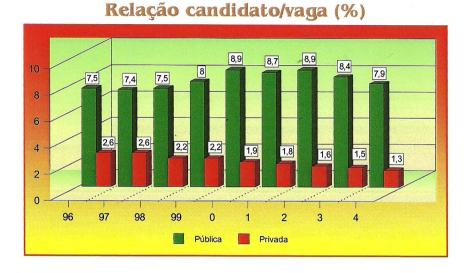
Ainda que, na visão de alguns, o papel do professor universitário continue sendo o mesmo, não há dúvida de que estamos diante de uma expressiva transformação, seja das características formais da dedicação dos professores, seja das exigências que são impostas a eles. Usamos "docência" para nos referir ao trabalho dos professores, mas somos conscientes de que eles desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência. As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação das novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais).

As funções do docente universitário mudaram significativamente. Uma das mudanças a ser destacada são as condições (ZABALZA, 2004) de trabalho dos docentes mencionadas na citação anterior. Dentre estas condições destaca-se o aumento significativo do numero de estudantes, constituindo- se numa verdadeira massificação que acarreta importantes alterações e sobrecargas no quotidiano dos docentes.

Tornou-se prática comum que professores universitários de instituições privadas com fins lucrativos lecionem em salas de aula ocupadas por um número excessivo de alunos. Essa massa de estudantes chega ao ensino superior por

motivos já expostos anteriormente, mas vale destacar o gráfico (GIOLO, 2006) a seguir, referente à relação candidato / vaga nas IES privadas:

Figura 4 – Relação candidato / vaga nas IES públicas e privadas – 1996 a 2004



JG 08/2006

Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

Observando a figura, verifica-se que a relação candidato/vaga nas instituições privadas não é alto, o que leva a crer que a concorrência é baixa. Isto, porém, ocorre em função do elevado número de vagas abertas por estas instituições. Assim sendo, mesmo com uma relação vaga/candidato baixa o número de estudantes nestas instituições é muito mais elevado, acarretando algumas consequências para o trabalho do professor.

Tal situação acarreta consequências dicotômicas. De um lado, a necessidade de contratação de um número maior de professores. De outro, e apesar da contratação de mais docentes, aumenta o número de alunos por docente. Não é necessário dizer que isto ocorre em função dos interesses econômicos das instituições privadas com fins lucrativos. Dai decorre, por sua vez, um incremento significativo do volume de trabalho, seja em termos de carga docentes, seja em função das tarefas ligadas à docência, tais como o preparo dos materiais didáticos, a

correção de provas etc. Quanto mais alunos, mais correções, mais sobrecarga e menor possibilidade de propor debates, análise de situações importantes para a formação integral dos educandos.

Vejamos as tabelas a seguir:

Tabela 7 – Evolução do número de funções docentes em exercício por dependência administrativa – Brasil 1980 – 1998

Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício, por Dependência Administrativa - Brasil 1980-1998							
Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada		
1980	109.788	42.010	14.141	4.186	49.451		
1981	113.899	43.734	15.462	5.723	48.980		
1982	116.111	43.866	16.566	6.015	49.664		
1983	113.779	42.974	16.334	5.496	48.975		
1984	113.844	41.818	17.407	5.020	49.599		
4005	440.450	10.007	47.000	4.070	10.010		
1985	113.459	42.087	17.392	4.970	49.010		
1986	117.211	42.768	19.099	5.378	49.966		
1987 1988	121.228	44.179	20.330	4.847	51.872		
1989	125.412	44.548	21.732	4.109	55.023		
1909	128.029	43.397	22.556	4.142	57.934		
1990	131.641	44.344	23.224	4.336	59.737		
1991	133.135	43.404	23.784	4.935	61.012		
1992	134.403	41.564	24.554	6.124	62.161		
1993	137.156	42.304	23.963	6.327	64.562		
1994	141.482	43.556	25.239	6.490	66.197		
1995	145.290	44.486	25.932	5.850	69.022		
1996	148.320	42.110	26.064	6.492	73.654		
1997	165.964	50.059	27.714	6.818	81.373		
1998	165.122	45.611	30.621	7.506	81.384		
88/98 (%)	31,7	2,4	40,9	82,7	47,9		
Fonte: MEC/INEP/SEEC							

Tabela 8 – Distribuição das Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação e Taxa de Crescimento, segundo Regiões – 1990 e 1998

Distribuição das Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação e Taxa de Crescimento, segundo Regiões - 1990 e 1998							
Região/	1990)	199	90/98			
Grau de Formação	Total	%	Total	%	%		
Brasil	131.641	100,0	165.122	100,0	25,4		
Sem Pós-Graduação	45.352	34,5	30.890	18,7	-31,9		
Especialização	41.597	31,6	57.677	34,9	38,7		
Mestrado	27.753	21,1	45.482	27,5	63,9		
Doutorado	16.939	12,9	31.073	18,8	83,4		

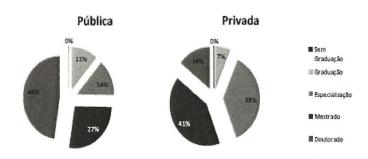
Fonte: MEC/INEP/SEEC

Os números acima demonstram o crescimento significativo de docentes e sua formação acadêmica nas IES nos anos de 1990 e 1998. Ainda na tabela 8, é possível observar que o número de docentes com mestrado e doutorado aumentou, mas ainda o número de especialistas predomina.

Na tabela anterior (tabela 7), no ano de 1998 enquanto havia 45.611 docentes atuando nas universidades federais, no mesmo ano havia 81.384 docentes atuando nas IES privadas.

Já no gráfico abaixo, referente ao senso do ensino superior do ano de 2009, é possível verificar outra realidade. Houve um aumento dos docentes com a titulação de mestres e doutores. Chama atenção a porcentagem de mestres atuantes nas instituições privadas. Isso revela um aumento significativo da busca pela formação.

Figura 5 - Distribuição da escolaridade e Titulação das funções Docentes em Exercício por Categoria Administrativa – Brasil - 2009



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/DEED

Outro aspecto destacado por Zabalza, (2004) e que merecem atenção é a incorporação das novas tecnologias e associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresa.

O primeiro pode ser destacado como um aliado do professor, mas também exemplificado pelo uso excessivo e/ou equivocado da internet. Comumente, encontramos trabalhos acadêmicos realizados de uma forma banal, sem significado e sem sentido, justamente porque apenas são copiados com o objetivo único de receber uma nota para passar de ano. Esse é um dos maiores problemas da comunidade estudantil contemporânea que vê no conhecimento e na aprendizagem apenas uma porta de entrada para o mercado de trabalho, e não um caminho para sua formação integral.

Diante dessa realidade, a função do professor passa por importantes mudanças, pois as possibilidades de proporcionar debates, pesquisas e reflexões em torno de um assunto pertinente à vida dos acadêmicos é quase nula devido aos empecilhos aqui já examinados.

Sendo assim, Contreras Domingo (2002, p. 18), nos diz:

Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para o professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas.

Já a associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas traz os dois lados da moeda.

De um lado, temos a valorização do conhecimento prático que beneficiará o futuro profissional, e um exemplo disso é o estágio que muitos estudantes realizam, pois adquirir experiência e conhecimento do cotidiano da empresa só somará em seu currículo. Por outro, quando há somente a ênfase no conhecimento prático em detrimento do teórico, sem dúvida, a formação ficará comprometida, já que a teoria fundamenta as ações de qualquer profissional e, acima de tudo, abre espaço para a reflexão, discussão e análise de ideias e assuntos que tornarão o aluno mais participativo, atuante e reflexivo frente ao mundo e a realidade que o cerca.

Nesse sentido, para Goergen (2008, p. 813):

Com relação ao ensino é preciso objetivamente admitir que a educação superior tem como tarefa fazer a intermediação entre o indivíduo e a sociedade, preparando-o, em termos de conhecimentos, habilidades e capacidades de aprendizagem permanente, para atender às demandas do mercado de trabalho. Por mais justificadas que sejam as críticas com relação a essa incumbência, dificilmente as instituições de ensino superior poderão declinar dela. De outra parte, tal encargo não pode desconsiderar as dimensões ético-políticas do ser humano. Partindo do princípio de que a construção de uma sociedade mais justa e democrática depende de cidadãos não só profissionalmente competentes, mas também de cidadãos que tenham apurado sentido ético e responsabilidade social, a universidade deve formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis. O equilíbrio entre essas duas dimensões da formação — a competência técnica e a consciência ética — representa o critério definidor de um ensino socialmente relevante.

Desse modo, as "funções que permeiam a docência universitária" (ZABALZA, 2004) são muito maiores do que imaginamos, pois encontrar o equilíbrio entre as dimensões da formação apresentadas por Goergen (2008) não é algo tão simples, visto que isso parece mais difícil levando em consideração as características que as IES privadas com fins lucrativos apresentam.

E quais seriam elas? Podemos destacar algumas que, inclusive, já foram apontadas nos capítulos anteriores, como, por exemplo, a flexibilização da grade curricular e carga horária, classes lotadas, visão do conhecimento como algo a ser negociado etc.

Para observarmos com cuidado os problemas que acompanham o trabalho do docente universitário e da maneira como é encarada a educação superior pelos acadêmicos, podemos recorrer, mais uma vez, aos ensinamentos de Goergen (2007, p. 14), em palestra a estudantes universitários, na qual questiona o seguinte:

O que vocês buscam quando chegam à universidade? Certamente, seria muito interessante fazer uma enquete sobre isso. Muito provavelmente a maioria responderia que vem estudar, adquirir conhecimentos e técnicas, que vêm buscar formação profissional para conseguirem um bom emprego. Mas perguntaria, será que o estudo universitário deve limitar-se a isso? Fiquemos por alguns instantes com o conhecimento e com as habilidades que certamente é o que mais desejam. Desejam por quê? Pergunta sem sentido, vocês dirão, pois, é claro, trata-se de elementos que fazem parte da nossa cultura e da sociedade contemporânea, que precisam ser adquiridos e dominados por quem quiser vencer na vida. São, enfim, as exigências do mercado. Devo concordar. A aquisição de conhecimento e habilidades científicas, técnicas e profissionais são indispensáveis para conseguir um lugar no mercado. (...) Mas insisto na minha questão: será esta a única dimensão de vossa formação? (...) O mundo econômico nos coloca diante de certas exigências como competência, competitividade, busca de vantagens. A personalidade moral e a cidadania exigem autonomia, independência crítica,

eticidade, senso de justiça, respeito ao ser humano, tolerância, responsabilidade individual e social. (GOERGEN, 2007, p. 14)

Diante de tais questionamentos, podemos notar que ainda se busca despertar nos educandos a verdadeira noção do que é ser um estudante universitário e, sem dúvida alguma, o professor é um dos agentes que pode contribuir significativamente no sentido de revelar ao aluno o autêntico sentido da universidade e da formação que nela ele deve buscar.

Mesmo assim, como acrescenta Goergen (2008, p.811):

É preciso evitar a tendência de se responsabilizar esse ou aquele segmento social pelo atraso e/ou desenvolvimento humano. (...) Também, não vão ser as instituições de educação superior que hão de transformar o mundo.

Dessa maneira, criam-se expectativas acerca do papel do professor universitário e da missão da universidade. Imagina-se que eles possam resolver todos os problemas que permeiam cotidianamente o mundo universitário, ou seja, espera-se que sejam os "salvadores da pátria" no que se refere ao trinômio ensino-pesquisa-extensão e a questões administrativas do curso.

4.1 Autonomia dos Professores versus Adaptação às Exigências Atuais

A seguir serão analisadas as ideias de alguns autores como: José Contreras (2002), Fernando Gil Villa (1998) e Miguel Zabalza (2004) que apresentam em seus estudos, pesquisas e pontos de vista divergentes acerca da profissão docente. De início apresentar-se-á a perspectiva teórica que norteia as ideias de Contreras, cujo objetivo principal é "esclarecer o significado da autonomia dos professores, tentando diferenciar os diversos sentidos que lhe são atribuídos" (2002, p.24).

O objetivo dessa análise é apresentar ao leitor como alguns estudiosos da profissão docente (Contreras, Villa, Zabalza) percebem e identificam as características, os problemas e as mudanças relacionadas aos professores universitários na contemporaneidade.

Contreras (2002), em seus estudos, faz uma crítica focada no uso equivocado da expressão *autonomia dos professores*, pois muitos estudiosos da educação utilizam de seu poder e do "controle da palavra pública" para legitimar seu ponto de vista em relação a autonomia dos professores sem, ao menos, discuti-lo.

Contreras (2002) deixa claro que a autonomia não pode ser confundida com domínio da técnica ou autonomia ilusória.

O autor entende que "(...) o trabalho do professor sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que [os] conduziram (...) à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia". (2002, p. 33).

Assim, se considerarmos que o trabalho do professor é desqualificado pelo contexto atual neoliberal, percebe-se, conseqüentemente, a forma como as IES privadas com fins lucrativos têm contribuído para que essa perda de autonomia dos professores se exacerbe e se acelere, como Contreras destaca.

No entanto, como já foi afirmado, não se pode lançar toda a responsabilidade nas instituições. Elas são nada mais, nada menos que o reflexo do que vem ocorrendo nos países capitalistas e que orientaram os rumos do sistema educacional por uma agenda neoliberal. No entanto, a relação entre perda de autonomia dos professores e IES privadas com fins lucrativos fica mais fortalecida com o apoio do modelo econômico adotado em grande parte do mundo: o capitalismo. Este fenômeno ligado à docência pode ser denominado "proletarização dos professores", conforme defende Contreras (2002, p.33):

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Acredita-se, a partir dessa perspectiva, que o trabalho do docente e, mais especificamente, do docente universitário, tem tomado rumos problemáticos já que as atividades desse profissional são comparadas, segundo Contreras, com as formas laboriais da classe operária que as realiza cotidianamente de modo alienado e mecânico. Percebemos, então, que a ação dos docentes perde seu sentido e passa a se identificar com os objetivos (mercantilistas) propostos pelas IES privadas com fins lucrativos baseados, fundamentalmente, em uma perspectiva neoliberal.

Ressalte-se, ainda, que esse processo de proletarização toma conta das atividades docentes, aos poucos, de uma maneira sutil, quase imperceptível. É aí que os professores permanecem no senso comum e distantes das verdadeiras funções da docência universitária. (CONTRERAS, 2002)

Desse modo, os mestres parecem estar mergulhados em um irremediável desencanto: para muitos, não há o que fazer. Por sua vez, "ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo" (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Tal renúncia, tal perda do controle sobre seu trabalho, apontadas pelo autor que estamos examinando, tem atingido não só a categoria de professores, mas várias categorias de profissionais, que igualmente têm sofrido do mesmo mal. Basta olharmos para nosso entorno, para constatar tal realidade. Temos, na contemporaneidade, uma educação superior submetida às expectativas do mercado e do capital e isso interfere fortemente nas tarefas e autonomia dos professores.

Segundo Dias Sobrinho (2008, p.146):

(...) as universidades perdem sua função de legitimação do saber, o conhecimento se liga ao mercado e incorpora seus interesses. De forma semelhante, o saber prático-emancipatório é submetido a um processo de erosão que dissolve as crenças e os valores tradicionais. Os valores universais e os princípios éticos fundantes das decisões e ações são destruídos e liquefeitos, deixando um cenário de relativismo ético, de valências múltiplas, locais e grupais, que não encontram mais sentido legitimante comum.

Tudo isso pode ser facilmente percebido no dia a dia que cerca os professores atuantes em IES privadas com fins lucrativos. Um exemplo que aponta para a "proletarização docente" (CONTRERAS, 2002) é a maneira como o material da disciplina é selecionado. Na verdade, esse material, na maioria das vezes, é proposto (ou melhor, imposto) em forma de um livro que, pré-selecionado por outra pessoa, é comprado pelos alunos. Quando isso ocorre, é perceptível a perda da autonomia, visto que, ao trabalhar nesses moldes, o professor passa por situações que, no limite, poderão levá-lo ao chamado "mal-estar docente" (ESTEVE, 1995 apud VILLA) que tenta descrever "os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como um resultado das condições psicológicas e sociais nas quais a docência é exercida" (ESTEVE apud VILLA, 1998 p. 18). Em

vista de tantos aspectos negativos em suas atividades docentes, podem ser classificados, segundo Esteve (1995), em fatores de primeira e de segunda ordem.

Os primeiros dizem respeito àqueles que atingem diretamente a ação do professor em sala de aula, como, por exemplo:

a modificação do papel do professor, o aumento da contestação e das contradições na função docente, a modificação do apoio do contexto social, a incerteza a respeito dos objetivos do sistema de ensino e dos avanços no conhecimento, e a quebra da imagem do professor. (ESTEVE apud VILLA, 1995, p. 18).

Os fatores de primeira ordem podem ser representados pela chamada proletarização docente defendida por Contreras (2002).

Já os de segunda ordem estão ligados à falta de recursos materiais e de condições adequadas de trabalho para a atuação docente, que poderiam assim ser delineadas: violência em sala de aula, esgotamento físico e mental, acúmulo de tarefas extrassala que são exigidas do professor. (VILLA, 1998).

Sendo assim, é possível observar que os professores apresentam alguns traços semelhantes aos trabalhadores assalariados e eles podem ser considerados, segundo Etzioni, "semiprofissionais³".

Esse "mal-estar docente" (ESTEVE, 1995) referido por Villa, caracteriza a ação docente na contemporaneidade, já que uma das marcas deste tempo-espaço é justamente a valorização do capital e da proposta neoliberal em diversos instituições privadas de ensino superior, em detrimento da qualidade de ensino.

Mesmo com essas dificuldades, alguns professores conseguem encontrar modos de atuação que o reconduzam à autonomia. De acordo com Apple (1987, p.155 *apud* CONTRERAS, 2002, p.39): "nós podemos normalmente fechar a porta e não ser incomodados".

Portanto, é possível que o professor consiga driblar as ações impostas e prédeterminadas por algumas instituições já que, dentro da sala de aula, é ele quem organiza o trabalho pedagógico e trilha o caminho que considera melhor por meio de sua didática, empatia, metodologia, competência.

³ Etzioni (apud VILLA 1998) chama de semiprofissões às que requerem uma formação mais curta, têm um corpo de conhecimentos menos especializados e gozam de menor prestígio social. Professorado do ensino primário, enfermagem ou serviço social se encaixariam nessa categoria.

O desafio está em compreender que todos esses acontecimentos que fazem parte do cotidiano da profissão docente não são legitimados unicamente pelas instituições de ensino superior privadas. A "proletarização docente", a "perda de autonomia" (CONTRERAS, 2002) e o "mal-estar docente" (ESTEVE, 1995 apud VILLA, 1998) são situações intrinsecamente ligadas às condições sócio-políticas da sociedade neoliberal, capitalista e sociedade globalizada.

Contreras (2002) afirma que muitos autores defendem a ideia do conceito de profissionalização docente de forma errônea. Segundo ele, não se pode confundir profissionalização com técnicas de ensino, pois assim estaremos aproximando a profissão docente da proletarização, já que é ela que significa:

a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (CONTRERAS, 2002, p.51).

Após realizar uma breve análise das ideias de Contreras e Villa sobre a "profissionalização docente", "perda da autonomia" e "mal-estar docente", passemos a expor as ideias de ZABALZA (2004).

Zabalza foca seus estudos no cenário que ambienta o ensino superior e propõe condições necessárias para uma formação rica e adaptada às exigências dos nossos tempos. Faz alguns questionamentos como: Que tipo de formação se espera hoje nas Universidades? Como são os professores universitários atuais e que novo perfil profissional espera que assumam como formadores? Que necessidades de formação pedagógica os professores universitários apresentam?

Verificou-se nos capítulos anteriores que a universidade brasileira vem passando por muitas modificações nas últimas décadas. Tais modificações, segundo ZABALZA (2004), estão ligadas ao sentido social atribuído às universidades, pela sociedade contemporânea, que se refletem no fenômeno da massificação, da forma de avaliação, do conceito de formação e, em especial nas exigências impostas aos professores.

No livro, *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, ZABALZA (2004) apresenta uma resumo das ideias de Michavila (2000, p. 4-7) no que se refere aos desafios que a universidade e os docentes têm de enfrentar:

- Adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, oferecendo uma formação que, sem renunciar aos conteúdos básicos, capacite seus estudantes a um fácil acesso à oferta de trabalho.
- b) Situar-se em um novo contexto de competitividade social, no qual vai predominar a qualidade e a capacidade para estabelecer planos e introduzir ajustes.
- c) Melhorar a administração, em um contexto de redução de investimentos públicos, o que exige a incorporação de novas fontes de recursos financeiros e uma maior transparência na distribuição deles.
- d) Incorporar as novas tecnologias tanto na administração como na docência e aproveitar seu potencial para criar novas formas de relação interinstitucional e novos sistemas de formação (redes virtuais, ensino a distância etc.)
- e) Organizar-se como força motriz do desenvolvimento da região a que pertencem, tanto no aspecto cultural como no aspecto social e econômico, através do estabelecimento de redes de colaboração com empresas e instituições.
- f) Situar-se em um cenário novo, globalizado, de formação e emprego, adaptando a ele suas próprias estratégias formativas: promover a interdisciplinaridade, o domínio de línguas estrangeiras, a disponibilidade de estudantes e professores e sistemas de credenciamento compartilhados etc.

Nota-se que todos esses desafios por que passa a universidade, elencados por Zabalza (2004) e Michavila (apud ZABALZA 2004), são causados pela adoção de uma agenda neoliberal e devem-se à adaptação das IES ao novo contexto da globalização e atuais demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, quando o trabalho do professor passa a ser regido por certas normas vigentes em um contexto globalizado dominado por organismos multilaterais (OMC, Banco Mundial etc.), observa-se, a tendência à *proletarização docente*, a que já se referiu Contreras (2002).

A exigência, e talvez a mais marcante exposta por Zabalza (2004), é a necessidade de a educação superior se inserir em um novo cenário globalizado e de busca da empregabilidade. Isso demonstra que o fio condutor de todo o processo de mudanças e problemas por que passa a profissão docente é uma condição imposta pela sociedade contemporânea. Se a universidade não atender a estas exigências, possivelmente não se mantenha viva e atuante em um mundo global.

Zabalza (2004) também explicita alguns novos parâmetros da profissionalização docente ou de uma "profissionalidade renovada", que podem ser resumidos em alguns tópicos.

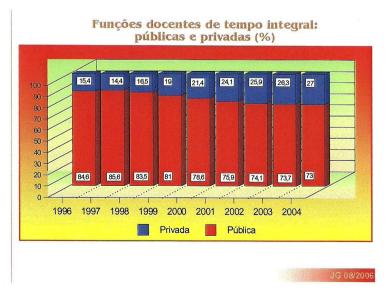
O primeiro seria a reflexão sobre a própria docência, que consiste em "tratar de romper com o preconceito pernicioso de que a *prática* gera conhecimento." Assim, o autor acredita que não é a prática que melhora a competência, mas sim a prática planejada, estudada, pensada e refletida.

Em segundo lugar, trabalho em equipe e cooperação, que, segundo Zabalza (2004), deve quebrar as barreiras de uma "cultura institucional tão marcantemente individualista", visto que a identidade do professor não se constrói em torno de um grupo, mas em torno do projeto formativo de que faz parte.

Em terceiro aparece a orientação para o mercado de trabalho, pois muitos professores são selecionados apenas com base nas suas produções acadêmicas e pesquisas. Assim, Zabalza (2004), defende a ideia de que em determinados setores da docência é necessária a integração clara entre exercício da profissão e da docência. Isso se faz necessário por conta da importância de relacionar as teorias vistas no curso com a prática de atuação de cada área.

A título de ilustração, seguem, abaixo, duas figuras (GIOLO, 2006) que demonstram a atuação dos professores no ensino superior em tempo integral e tempo parcial:

Figura 6 - Funções doçentes de tempo integral: IES públicas e privadas - 1996 a 2004



Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

Funções docentes por regime de trabalho **IES** privadas 86.3 87 83,5 83.1 83,7 85,4 85,7 14,3 13,7 13 14,8 15,1 16,5 16,9 16,3 14.6 1996 1997 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 T. Parcial T. Integral

Figura 7 - Funções docentes por regime de trabalho - IES privadas - 1996 a 2004

Fonte: GIOLO, Jaime. Panorama da Educação Superior. INEP, 2006.

Essas figuras revelam que nas IES públicas o tempo destinado a funções acadêmicas (pesquisa, projetos de extensão, etc.) são maiores do que nas IES privadas. Os dados revelam que os docentes atuantes nas IES privadas destinam parte do seu tempo para a docência, mantendo-se atuantes na prática das empresas e isso, pode ser positivo segundo Zabalza, já que ele defende a ideia de que os docentes precisam integrar o exercício da profissão com a atuação na docência.

Dando continuidade aos desafios postos aos docentes, em quarto lugar, o autor enfoca o ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática. Esta mudança, por ele apontada, diz respeito à passagem de "especialista da disciplina" para "didata da disciplina" (2004, p. 127).

Por fim, ele toca no aspecto de se recuperar a dimensão ética da profissão. Segundo o autor, "há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente" (2004, p.129).

Esse último parâmetro defendido por Zabalza não cabe somente ao professor. Muitos outros organismos são considerados corresponsáveis na busca da recuperação da dimensão ética do docente, pois a perda desta é uma das

consequências que ocorrem em uma sociedade focada na lógica do mercado e que busca no consumo um prazer momentâneo e individualista, tornando-nos, assim, materialistas ao extremo.

Isso demonstra certas características da sociedade contemporânea destacadas por Goergen (2007, p.12):

Os nossos tempos são, antes de tudo, tempos da individualidade. Isso não é de hoje. O homem tornou-se um ser egocêntrico. O que importa é seu bem estar, as suas vantagens, seu poder. Todos nós somos egocêntricos. O interesse individual e egocêntrico focou-se, sobretudo, no material. Da valorização do ter decorre o consumismo. A partir do momento em que o ideal da vida boa, o ideal da felicidade passou a ser identificado com a posse, o desfrute de bens, instalou-se a vontade de ter e, na medida em que os produtos se tornaram cada vez mais descartáveis, a vontade de sempre renovar as posses. Para consumir é preciso produzir, descartar, usar energia, recursos naturais. Este processo tem, de um lado, consequências maravilhosas de conforto, mas, por outro, tem efeitos terríveis de desperdício, de destruição, de poluição. O abandono dos grandes ideais, dos grandes projetos e ou das narrativas, fundados na razão por pensadores como Descartes e Kant, focou o homem no aqui e no agora, na vivência e no aproveitamento do momento, no desfrute, no prazer. Os grandes avanços da ciência e da tecnologia permitiram fantásticos avanços dos mais diferentes domínios do conhecimento (...). Fala-se hoje da sociedade do conhecimento. Na verdade, talvez fosse mais adequado falar em sociedade da informação em vez de sociedade do conhecimento. Todos somos assediados pelo fluxo de informações e corremos o risco de conhecer cada vez menos.

Todas essas características seriam marcas da sociedade moderna "gravadas" em nós e que contribuem para que muitos problemas atuais se perpetuem. No que se refere ao trabalho do professor, podemos olhar com mais atenção a última característica acima, que trata do conhecimento e da sua relação com a sociedade. Ora, se o conhecimento formal não é valorizado, como o será a figura do professor?

Se a sociedade da informação tem tido um espaço mais significativo na vida dos estudantes certamente é porque acreditam que tal conhecimento lhes seria de maior utilidade. Esse é um dos problemas que merece atenção, pois reflete-se diretamente sobre a desvalorização do trabalho do professor ligado à difusão do conhecimento científico, fruto de reflexão e pesquisa sistemáticas e avaliado pela comunidade científica.

Diante disso, e de tudo o que foi exposto anteriormente com relação a docência no ensino superior privado no Brasil, há que se criar um novo olhar para a educação universitária ou uma "nova cultura acadêmica" (PIMENTA, 2009), pois o ensino passa por um processo de *fastfoodização* da universidade, que, segundo Pimenta (2009, p.17) pode ser caracterizado como:

uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema; aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em Gôndolas, à escolhas do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores tem primazia em relação à formação dos estudantes; a cultura acadêmica e a cultura dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível.

Portanto, podemos inferir que o campo do conhecimento, da formação e da atuação docente são equiparados aos produtos de outros âmbitos da sociedade atual, em que quase tudo pode ser comprado, usado e, em seguida, descartado.

Decorre daí que a comunidade universitária passa a lançar um novo olhar para o conhecimento, a demandar novas prioridades e, conseqüentemente, novas atitudes em relação às mudanças que ocorreram e ainda ocorrem vertiginosamente na sociedade contemporânea.

Os resultados do que foi exposto por Pimenta (2009), já começam a ser percebidos na sociedade contemporânea há algum tempo. A carreira docente sente e percebe essas mudanças de forma mais agressiva e avassaladora, porque trabalha com o conhecimento e com formação de pessoas, por sinal, as primeiras vítimas dessa evolução característica do mundo globalizado.

4.2 Compromisso Pedagógico do Docente Universitário: Elementos para Discussão

Uma das maiores queixas dirigidas aos professores universitários refere-se à didática utilizada na aula (MASETTO, 2003).

A minha própria experiência como a de qualquer outro docente revelam quotidianamente as queixas: falta de organização, ausência de indicação de livros e textos referentes à matéria, falta de clareza ao solicitar um trabalho ou pesquisa, precariedade na explanação dos assuntos ou linguagens inacessível, falta de utilização de técnicas que permitem a participação dos acadêmicos (debates) entre outros aspectos.

Em função das modificações pelas quais a universidade está passando, o perfil do docente universitário também se alterou significativamente. O professor passa de protagonista a participante do processo de ensino aprendizagem juntamente com seus alunos:

A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional de aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem — não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos. Tal atitude o leva a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais, a dominar o uso das tecnologias de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem e a repensar e reorganizar o processo de avaliação (Masetto, 2003, p.24).

Isso nos revela algumas das novas competências que o professor universitário deve desenvolver nos acadêmicos. Mas como fazer para desenvolvêlas?

Antes de tudo, o docente do ensino superior deve estar ciente de que as competências básicas dele deverão:

a) ser competente em determinada área do conhecimento e b) ter domínio na área pedagógica (MASETTO, 2003)

Esta segunda competência sugere um professor didaticamente preparado para trabalhar com os estudantes. Professor que procure efetivar o processo de ensino aprendizagem de modo a levar os acadêmicos a aprender os conteúdos, de modo significativo para utilizá-los em sua profissão e em sua vida. É evidente que essas duas competências exigem que o profissional de ensino superior deva ser basicamente competente não só no que diz respeito aos conhecimentos da sua disciplina, mas também que domine a área pedagógica. Normalmente, este segundo item, embora seja um dos mais significativos para a aprendizagem, é o menos explorado e por isso mais difícil de ser efetivado porque nem todos os professores acreditam que a didática e o conhecimento pedagógico farão a diferença em suas aulas.

No livro O Bom Professor e Sua Prática, Cunha (2001) apresenta relatos de professores universitários sobre a influência da formação pedagógica na atuação em sala de aula. Segundo ela (2001, p. 93) "há depoimentos que questionam e outros que reforçam o valor da formação pedagógica":

"A formação pedagógica me ensinou a refletir, a examinar as causas, a não ser precipitado. Com ela me tornei um bom ouvinte, aprendi a trabalhar em grupo e a não ser o dono da verdade."

Ou:

"Não tenho formação pedagógica formal. Acho que meus problemas e anseios não seriam solucionados por ela. Vejo a formação pedagógica como um receituário tipo 'como fazer para'. Penso que este não é o meu problema como professor."

Um terceiro acrescenta:

"Aprendi bastante nos cursos pedagógicos. Afinal, a gente não nasce professor. Pode-se ter tendência, vontade. Mas há um conhecimento que é próprio. Aprendi e estruturar uma aula, a reconhecer que há início meio e fim, a distribuir o conteúdo no tempo etc."

Esses depoimentos coletados por Cunha (2001) demonstram a diversidade de opiniões que alguns professores universitários têm diante da formação pedagógica. Assim, não é possível afirmar que os professores, de maneira geral, julguem o conhecimento pedagógico desnecessário ou fundamentalmente importante: uns são favoráveis, outros, contrários a esse tipo de formação.

Neste ponto, é possível falar de "mediação pedagógica" como entendem Perez e Catilo (*apud* MASETTO, 2003, p.49):

a mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor consigo mesmo e com seu futuro.

Podemos chamar "mediação pedagógica" à parceria entre os docentes e estudantes, que fará a diferença no entendimento das aulas, no companheirismo entre ambos e na efetivação da proposta do curso.

Tal "mediação pedagógica" atinge tanto o aprendiz como o docente, pois ambos têm de juntos alcançarem seus objetivos. Tanto o papel do professor ganhará mais vida como o do aluno, que terá a oportunidade de se desenvolver mais efetivamente devido à mediação e uso de novos materiais.

Desse modo, para que ocorra aprendizado, acredita-se que o docente universitário deve praticar essa "mediação pedagógica", trazendo informações permanentemente em consonância com as mídias. Isso implica dizer que terá de se basear nos fenômenos e fatos atuais da sociedade, adaptando-os às exigências e demandas de sua disciplina e/ou curso. É evidente que temas atuais e polêmicos

chamarão a atenção dos alunos, e com isso o ensino se tornará eficaz e a aprendizagem será significativa.

Mas a concretização desse processo depende, em grande parte, da iniciativa do professor. De nada adianta pesquisar, ler, escrever livros e artigos a respeito da docência no ensino superior e da maneira de ensinar, se o que é ali sugerido e pesquisado não for de fato aplicado.

Outro estudioso da docência universitária, Zabalza (2004, p.108), afirma que:

Hoje é evidente que, ao menos nos discursos oficiais, a docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

O autor diz que a tarefa de educar com competência implica desafios e exigências. Um grande desafio é o fato de o professor ser um profissional da aprendizagem. Além de explicar bem o conteúdo, ele deve fazer com que seu aluno aprenda. Isto é função do docente: estimular o acadêmico à aprender, e não somente expor, enfim, explicar a matéria e deixar a tarefa de aprender sob a responsabilidade exclusiva do aluno. Mas explicar a matéria implica também aprender o conteúdo, explicitando-o de forma didática ao aluno para nele despertar novos conhecimentos, incentivando-o a produzir ciência. Isso requer a tomada de consciência acerca de uma postura didática frente à concepções pedagógicas.

O domínio do conteúdo disciplinar é sem dúvida condição fundamental, mas não suficiente. O domínio dos conhecimentos e a forma como se irá ministrá-los são coisas diferentes. Nesse sentido, cada professor deve encontrar meios e estratégias de fazer com que os alunos aprendam. De nada adianta ao docente saber o conteúdo para si, mas não ter capacidade de transmiti-lo adequadamente.

Atualmente, fala-se muito em competência pedagógica do professor universitário. Bom professor seria aquele que sabe estabelecer uma relação entre os conteúdos que domina e sua prática pedagógica.

Zabalza (2004, p.111) propõe aos professores alguns objetivos a alcançar:

Além de conhecer bem os conteúdos, os docentes devem ser capazes de: a) analisar e resolver problemas; b) analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível; c) observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais (para isso, os professores devem ter diversas alternativas de aproximação); d) selecionar as estratégias

metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; e) organizar as idéias, a informação e as tarefas para os estudantes; f) saber identificar o que o aluno já sabe; g) saber estabelecer uma boa comunicação com seus alunos (individual e coletivamente) dar explicações claras, manter uma relação cordial com eles; h) saber agir de acordo com as condições de características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenha de trabalhar.

Observa-se que o autor nos dá a ideia de que o ensino é uma atividade interativa e, portanto, deve ser permeada por atividades contextualizadas e desafiadoras. Nesse sentido, realizar um diagnóstico da classe para identificar o conhecimento prévio, bem como habilidades e dificuldades dos estudantes também é uma postura determinante quando se fala em ensinar e aprender. Comunicar-se efetivamente e ser compreendido nas aulas é um aspecto que determinará a sinergia entre professor e alunos. Sendo assim, é evidente que o conhecimento intelectual caminha junto com o conhecimento pedagógico, para que o aprendizado dos acadêmicos seja efetivo e integral.

Com base nisso, a produção seria mais ativa e participativa no ensino superior, pois os acadêmicos receberiam estímulos dia a dia. Para Castanho (2000, p.90) é prejudicial qualquer sensação de fracasso, de impotência:

Com relação aos estudantes, a sensação de impotência leva, com frequência, à redução de interesse e de motivação, a um inconformismo sem paixão, na melhor das hipóteses, e na pior a uma recusa da aprendizagem. Os alunos trabalhariam mais e melhor se existisse uma espécie de contrato à Rousseau, na escola e na sala de aula, que lhes ajudassem a construir e cujos fundamentos compreendessem e apoiassem.

Uma aula mal orientada e sem planejamento didático pode gerar conseqüências negativas relacionadas a educação e formação desses estudantes.

No entanto, não é difícil encontrarmos a grande maioria de jovens que acabaram de ingressar no ensino superior imersos nessa falta de motivação para a aprendizagem. É para este ponto que devemos direcionar as atenções, pois aulas motivadoras implicam em termos alunos mais desafiados, provocados não só para o estudo, mas para a pesquisa e extensão universitária, que, enfim, representam um compromisso maior com a sociedade.

Dessa maneira, a universidade representa um espaço de transformação, pois "pessoas educadas e suas ideias são a mais decisiva riqueza das nações"

(DEMO, 2010 p. 863) porque são elas que inovarão, produzirão novas ideias, novas propostas e, fundamentalmente, além de divulgar o conhecimento por meio do ensino, poderão produzir conhecimento novo e transformação pela pesquisa e atuação do docente.

É aí que o ensino universitário, mais uma vez, se mostra urgente na educação da população brasileira, pois um ensino comprometido e apoiado no tripé universitário permitirá que a transformação esteja presente em todos os setores da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No término deste estudo, percebemos que muitas indagações surgiram, muitos questionamentos foram levantados. Ao longo do trabalho defendemos a ideia de que, por meio da relação existente entre a privatização do ensino superior e o trabalho docente, podemos analisar o contexto global contemporâneo em que estamos inseridos, bem como compreender as situações que ocorrem cotidianamente nas IES privadas com fins lucrativos.

É fato que o ensino superior privado brasileiro passou por modificações oriundas da sociedade contemporânea, da agenda neoliberal e das políticas de acesso à educação universitária propostas tanto pelo governo FHC (1994 a 2001), quanto pelo governo Lula (2002 – 2010).

Nesse contexto, buscamos analisar o papel do professor universitário e os contextos educativo, econômico, político, e histórico envolvidos nesse processo de privatização da educação superior.

Ressaltamos que o incentivo à abertura de IES privadas teve início na década de 60 estimulada pela questão dos "excedentes" e com o objetivo de complementar e reduzir a atuação do Estado no campo da educação superior pública no Brasil.

Desde a década de 1960 até os dias atuais percebe-se a proliferação de centros universitários e faculdades isoladas, que excluem do seu processo educativo no ensino superior o trinômio *ensino-pesquisa-extensão*, para trabalhar apenas com a transmissão de conteúdos, ou seja, o ensino. Ao fazer isso, estas instituições abrem mão de uma educação global, formativa e autônoma, pois valorizam a reprodução do conhecimento com vistas à inserção de seus egressos no sistema produtivo, deixando de lado a pesquisa que permite produzir reais conhecimentos para além do ensino.

Um fator considerado como desafio para alguns dos autores aqui apresentados é a desmercantilização do ensino superior, pois em muitas instituições educativas o conhecimento é tratado como mercadoria e o aluno como cliente.

Além disso, o estabelecimento de mecanismos efetivos de aferição e controle da qualidade nas IES ainda deixa a desejar.

No que se refere ao trabalho docente nas IES privadas, constata-se, com base nos autores estudados, que o trabalho do professor sofreu várias modificações que o conduziu à perda de sentido, à falta de controle sobre o próprio trabalho, em última instância, à "perda de autonomia" e a um "mal estar docente". Assim, o trabalho do professor é desqualificado pelo contexto atual regido pelo neoliberalismo e marcado pela maneira com que as IES privadas com fins lucrativos têm atuado frente ao conhecimento e aos estudantes que as procuram.

Ao longo do estudo foi possível constatar também que o contexto neoliberal atual fortalece a "proletarização docente" (CONTRERAS, 2002) e o "mal-estar docente" (ESTEVE, 1995 apud VILLA, 1998), já que os professores universitários estão sujeitos às exigências do capital, da exploração da mão de obra docente pelo baixo salário e da retenção da mais-valia. Portanto, a perda de autonomia e o "mal-estar docente" são situações intrinsecamente ligadas às condições sociopolíticas da sociedade neoliberal, capitalista e da sociedade globalizada.

Conclui-se, portanto, que muitos desafios são lançados à educação superior e afetam diretamente o professor universitário, sobretudo aquele que vê na educação superior um caminho para tornar o *fazer ciência* mais humano e mais reflexivo.

Desse modo, a mercantilização da educação superior contribui, significativamente, para a perda de sentido do conhecimento e da formação integral das pessoas, pois a opção pelo material e pelo *comercial* invade o espaço educativo, distanciando os sujeitos da formação humana e aproximando-os da ideia de utilidade mercadológica do conhecimento, das pessoas e da formação geral.

Urge, portanto, recuperar a integridade da profissão docente, cuja tarefa central deve ser debatida na agenda das políticas públicas para que aconteça a retomada de valores éticos, formativos e democráticos.

Só assim podemos pensar, verdadeiramente, em uma nova cultura educativa e numa nova razão de ser do conhecimento e da educação em geral.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília. (Orgs). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade,** v.28, Campinas, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 10 nov.2010.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

____. A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. Qual universidade? São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2009.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro (Orgs). **Universidade e sociedade**: Perspectivas internacionais. Sorocaba: EDUNISO, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. A profissão professor universitário: profissionalização, formação e ética. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Lopes Marinalva (Orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana-BA: UEFS Editora, 2009.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Avaliação e compromisso público** – A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

____. Pós-Graduação, **Escola de formação para o magistério superior**. In: SERBINO, Volpato Raquel. Et al. Formação de Professores. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

____. **Universidade e avaliação**. entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes, A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba; nº28, p. 17-36, 2006.

GIESTA, Caporlíngua Nágila. Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GIOLO, Jaime. **Panorama da educação superior**. Ministério da Educação. INEP, 2006.

GOERGEN. Pedro. Entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.13, 2008.

GOERGEN, Pedro. Ética e Cidadania. **QUAESTIO:** Revista de Estudos de Educação, UNISO, v. 9, n.1, Sorocaba, 2007.

LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.) Formação de professores: uma crítica á razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil:** uma interpretação. São Paulo: SENAC, 2008.

MARTINS, André Luiz de Miranda. A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RISTOFF Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

____. Universidade e compromisso social. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4).

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: Contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v.14, n.02, jul.2009.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides BRITO da. **Como entender e aplicar a Nova LDB:** (lei nº 9.394/96). São Paulo: Pioneira, 1997.

VILLA, Gil Fernando. **Crise do professorado** – uma análise crítica. Tradução de Talia Bugel. Campinas: Papirus, 1998.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A

Plano Nacional da Educação - 2001 – Metas Educação Superior

- 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
- 2. (VETADO)
- 3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
- 4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.
- 5. Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas.
- 6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.
- 7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.
- 8. Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.
- 9. Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.
- 10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
- 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
- 12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.
- 13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos seqüenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.
- 14. A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o recredenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.

- 15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
- 16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.
- 17. Promover levantamentos periódicos do êxodo de pesquisadores brasileiros formados, para outros países, investigar suas causas, desenvolver ações imediatas no sentido de impedir que o êxodo continue e planejar estratégias de atração desses pesquisadores, bem como de talentos provenientes de outros países.
- 18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.
- 19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.
- 20. Implantar planos de capacitação dos servidores técnico-administrativos das instituições públicas de educação superior, sendo de competência da IES definir a forma de utilização dos recursos previstos para esta finalidade.
- 21. Garantir, nas instituições de educação superior, a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades da educação continuada de adultos, com ou sem formação superior, na perspectiva de integrar o necessário esforço nacional de resgate da dívida social e educacional.
- 22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.
- 23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.