# A DOMINAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO PELAS EMPRESAS PRIVADAS. ENTRE GANHOS E PERDAS, COMO FICA O DOCENTE?

Carlos Alberto Araripe – UNIMEP e FMI prof.araripe@hotmail.com;
Cleide Tavares de Oliveira Araripe – UNISO cleideararipe@yahoo.com.br
Paulo Jorge Moraes Figueiredo – UNIMEP paulofigueir@unimep.br

**Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a situação histórica do ensino superior no Brasil, particularmente dos últimos 10 anos, quando o sistema se organizou, sofisticando-se em termos de referenciais de qualidade e metodologias avaliativas, que foram acompanhadas por um crescimento exponencial do número de Instituições privadas. Se por um lado esta natureza de crescimento possibilitou o aumento de vagas no sistema, por outro, tornou o ensino uma mercadoria, praticamente uma "commodity", e por extensão, a atividade do professor.

**Palavras chave**

Atividade docente; Ensino superior brasileiro; Instituições de ensino privadas.

**Abstract**

This work has the purpose to present the Brazilian's high school's historical situation, particularly in the last 10 years, when the system organized itself, sophisticating in quality referential terms and evaluations methodologies which were followed by a private Institutions' exponential growth.

If in one hand this growth nature allowed the system's places growth, in another, the system became a good, almost a commodity and for extension, the teacher's activity.

**Key words**

Teacher's activity; Brazilian higher education; Private institutions school.

**Introdução**

Neste trabalho abordamos aspectos objetivos e subjetivos relacionados à atividade docente no magistério superior brasileiro, especificamente nos cursos de Instituições de Ensino privadas, que tiveram um crescimento exponencial na última década, gerando uma forte ruptura entre qualidade e quantidade, pela simples razão da infra-estrutura de formação docente não acompanhar a demanda crescente dessa mão-de-obra, gerando assim um quadro extenso de professores, atuando à margem das qualificações mínimas, tanto em termos de titulação quanto de domínio das habilidades e competências próprias à atividade de ensino.

Para ilustrar este quadro situacional, fazemos uma digressão sobre a história recente do ensino superior no Brasil, mostrando os fatores que levaram à modernização e sofisticação do sistema, no âmbito da regulação, avaliação e ampliação de vagas e de como a abertura neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), no afã de reduzir o tamanho do estado e suas responsabilidades sociais, permitiu o avanço desmedido da iniciativa privada sobre o ensino superior, tornando a educação de 3º grau um dos negócios mais lucrativos da economia nacional.

Não obstante esta modernização do sistema de ensino superior brasileiro, a valorização do profissional do ensino, em alta no início do processo, sofre no presente uma situação exatamente inversa, fruto da banalização da atividade docente e afrouxamento dos pré-requisitos pelas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas no momento da contratação, em função da falta de massa crítica no mercado. O resultado é a fragilização da situação da própria profissão docente com a desvalorização da titulação: mestre e doutor e conseqüente perda de renda.

Nossa abordagem está embasada num "survey" descritivo aplicado sobre os resultados de 43 avaliações de curso, realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre os anos de 2002 e 2007, particularmente na dimensão de "Corpo Docente" e analisados à luz do método dialético, pela própria contradição envolvida no caso: o sistema evolui

e se superestrutura, enquanto o docente, ator principal do ensino, tem sua condição fragilizada frente aos interesses capitalistas dos empresários do ensino superior.

Num passado não muito distante, pouco se discutia sobre avaliação dos cursos superiores, o que também ensejava uma quantidade ínfima de referências. Sem um espelho para se mirar, as instituições trilharam caminhos diversos e incongruentes, sem necessariamente se preocupar com um referencial de qualidade em suas práticas educacionais. Atualmente as reflexões sobre o assunto normalmente abordam a avaliação de alunos, suas potencialidades e desvios. Pouco se fala dos demais atores componentes da vida acadêmica, em especial do professor, despido da cátedra peripatética socrática, rebaixado à categoria de funcionário subalterno do ensino.

O caso do ensino superior brasileiro é emblemático para os brasileiros, quiçá para os demais povos que venham a ter contato com ele, como forma de referência, de aproveitamento de resultados e descarte do que não deu certo. Neste trabalho apresentamos alguns destes aspectos, positivos e negativos, traçando a trajetória política do ensino superior brasileiro, seus resultados imediatos, a situação dramática vivida pelo professor, que vai de herói a vilão em menos de uma década e as perspectivas de futuro.

A abordagem baseia-se numa pesquisa realizada a partir dos dados colhidos em 43 avaliações do curso de Administração ao longo de todo o país num espaço cronológico de cinco anos. Aparentemente a utilização de resultados de um único curso pode gerar dúvidas em relação aos resultados aplicados a todo o sistema, todavia, os cursos de Administração no Brasil, além de representar 12% das matrículas do ensino superior, empregam 1/3 dos professores universitários, pois mais da metade compartilham suas atividades com outras áreas do ensino, tais como Direito, Economia, Pedagogia, Sistemas de Informação, Engenharia, etc. Desta forma, não há outro curso que apresente resultados mais significativos em termos de referências gerais do que o de Administração.

**Breve histórico do sistema de avaliação do ensino superior brasileiro**

Para entendermos os resultados da pesquisa supracitada e sua relação com a evolução do sistema de avaliação brasileiro, faz-se necessária uma breve digressão histórica acerca de fatos e eventos que ao cabo do tempo vieram a transformar-se no SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Segundo NEVES (2005), desde o governo Collor de Mello (1990 a 1992), o estado brasileiro vem sofrendo pressões por parte dos órgãos internacionais vinculados ao FMI (Fundo Monetário Internacional), para melhorar a eficiência de seu sistema educacional, reduzindo gastos e conseqüentemente aumentando a capacidade de pagamento da dívida externa. Com o "impeachment" de Collor, instalou-se o governo interino de Itamar Franco (1992 a 1994), culminando, na seqüência, com os oito anos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). O escolhido para assumir o ministério da educação foi Paulo Renato, oriundo das fileiras do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), com a função clara de alinhar o ensino superior brasileiro aos padrões internacionais e aos princípios universais do neoliberalismo.

O novo ministro implantou de forma velada a maior reformulação de que se tem notícia no ensino superior brasileiro. Enquanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) do ensino brasileiro (Lei 9.394 de 20/12/1996), se fazia evasiva com relação às formas de organização do Ensino Superior, o Decreto 2.306/97, formalizava os diversos formatos institucionais do Ensino Superior. Assim, as Instituições de Ensino Superior brasileiras passaram a se encaixar, quanto à organização acadêmica em um dos seguintes modelos:

1- Universidades: "São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (LDB, artigo 52), e que gozam de autonomia universitária, o que significa que tem liberdade para abrir os cursos que bem entenderem, no momento que considerarem melhor, ficando a cargo do órgão regulador

nacional, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), o reconhecimento de tais cursos.

2- Centros Universitários: Instituições de ensino pluricurriculares, que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, "*que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico". Os centros universitários podem receber o privilégio da autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições definidas em seu credenciamento pelo Conselho Nacional de Educação*." (CUNHA, 2003, p. 22).

3- Faculdades Integradas: Consiste de um conjunto de Faculdades isoladas operando sob a mesma mantenedora.

4- Faculdades: São Instituições de ensino isoladas, operando um ou mais cursos de distintas áreas do conhecimento.

5- Institutos superiores ou escolas superiores: São Instituições de ensino isoladas dedicadas normalmente à oferta de cursos de Licenciatura (formação de professores para o ensino básico).

A autonomia universitária concedida às Universidades e aos Centros Universitários, não se estendeu aos demais tipos de organizações acadêmicas, sendo seus atos subordinados ao MEC, a quem são obrigadas a solicitar autorização dos cursos pretendidos, além do reconhecimento após metade do curso realizado.

O Centro Universitário, a grande novidade trazida pelo Decreto 2.306/97, é na prática uma Universidade sem compromisso com a pesquisa. Cria-se desta forma um grande filão de mercado para os empresários da educação, que vêem a possibilidade de transformar suas Faculdades Integradas e isoladas, totalmente subordinadas ao Ministério da Educação, em instituições autônomas, "donas de seus próprios narizes" para abrir cursos à quantidade de vagas que lhes forem convenientes. Para se ter uma idéia do que representou o Centro Universitário para o processo de privatização do ensino superior brasileiro, em apenas quatro anos, foram credenciadas 66

instituições desta natureza, sendo 64 particulares, responsáveis por 11,5% das vagas do ensino superior em 2001.

O Decreto 2026/96, já previa uma sistemática de avaliação dos cursos superiores, que não se restringisse tão somente ao *Provão,* como ficou alcunhado o ENC (Exame Nacional de Cursos), que tinha a função de avaliar os egressos do ensino superior, não sendo portanto, capaz de medir a eficiência de todo o processo educacional. Assim, o decreto considerou um conjunto de avaliações que no final davam o perfil da Instituição, sendo elas: a auto-avaliação, a avaliação dos cursos, o ENC e a avaliação da pós-graduação.

A ampliação exponencial da base do ensino superior, notadamente pelo aumento de instituições privadas, em todas as formas organizativas possíveis, causou um verdadeiro colapso no sistema de avaliação da SESU (Secretaria de Ensino Superior), órgão responsável pela avaliação e regulação do ensino superior. Em 2001, o INEP, autarquia ligada ao MEC e historicamente envolvida com o desenvolvimento de pesquisas e estatísticas na área de ensino, assumiu a responsabilidade pela avaliação de cursos, denominada ACE (Avaliação das Condições de Ensino) e AI (Avaliação Institucional).

Ficou a cargo do INEP elaborar um sistema informatizado para gerenciar as avaliações e também recrutar avaliadores de todas as áreas do conhecimento para aplicar as avaliações. Foram estabelecidos como critérios para a seleção: a experiência acadêmica, a titulação e o desempenho no curso de capacitação. Vale lembrar que, até então, os avaliadores de cursos eram indicados pelas universidades, sem qualquer critério de seleção.

O sistema informatizado criado pelo INEP teve como base um instrumento de avaliação genérico que se aplica a todos os cursos, onde são avaliadas três dimensões: Organização acadêmica, corpo docente e instalações. Mesmo com a mudança de governo e com a implantação do SINAES, a base de dados e a filosofia de avaliação com as três dimensões permanecem até hoje.

As primeiras avaliações no padrão ACE realizadas em 2002, levavam em consideração na dimensão corpo docente, que é a que nos interessa para

efeito deste trabalho, 24 aspectos avaliativos a serem pontuados com conceitos: Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) e Muito Fraco (MF). Tal abrangência teve a ver com a importância relativa vivida pelo professor naquele momento histórico: o avanço das instituições privadas tornou o professor um profissional em evidência, tendo na titulação o referencial para isto, uma vez que os instrumentos de avaliação aplicados para autorização e reconhecimento de cursos têm em alta conta este elemento. Neste período registrou-se um êxodo considerável de professores altamente qualificados dos quadros das Instituições públicas para as particulares, em função dos rendimentos financeiros dobrados ou triplicados.

Todavia, a mesma força que exaltou a condição do professor, é a mesma que a torna dramática no presente. O aumento das instituições privadas e de alguns cursos em particular, como Administração e Direito, fez com que o MEC flexibilizasse as exigências concernentes ao corpo docente, pelo simples fato de não haver mão-de-obra qualificada nas proporções inicialmente exigidas: mínimo de 30% entre mestres e doutores, pois os programas de pós-graduação *stricto-sensu*, fornecedores de docentes ao ensino superior, incipientes na maioria das áreas, não cresceram à mesma proporção do mercado. Com isto, as Instituições de Ensino Superior iniciaram um processo de desmantelamento do corpo docente, dispensando doutores e contratando no lugar, professores especialistas – formados em programas *lato-sensu* –, e invariavelmente sem experiência acadêmica.

Com o advento do SINAES em 2006, os novos instrumentos de avaliação de curso já traziam os reflexos dessa flexibilização do corpo docente, os 24 aspectos da avaliação docente, transformaram-se em 5. Os altos rendimentos auferidos pelo trabalho docente no início do ciclo de privatização, desde 2006, passaram a sofrer um processo de *downsizing*, comandado pelos grandes conglomerados do ensino que se formaram durante este período. Não há dados definitivos sobre estas perdas, porém os órgãos sindicais e de classe indicam que estão em torno de 30%, acumulados desde 2005.

Observa-se hoje o caminho inverso do corpo docente, que busca através de concursos públicos, derivar sua atividade profissional para as

Instituições públicas, onde os salários tiveram ganhos reais e significativos ao longo do governo de Luis Inácio Lula da Silva.

Este drama sofrido pelo professor universitário brasileiro é o foco da pesquisa que será apresentada a seguir.

**Fundamentação da Pesquisa**

A situação do professor universitário brasileiro, que a cada dia perde seu espaço e sua importância nas Instituições de Ensino Superior, como pode ser constatado pela vivência social, pelas práticas anunciadas na mídia[1], pelas tendências de mercado e pelas articulações políticas dos empresários da educação, levaram-nos a buscar uma forma de verificar isto sob a óptica da ciência.

Definimos então o escopo da pesquisa, tendo como base as informações contidas no próprio banco de dados do MEC relativas à qualidade dos cursos avaliados ao longo de 5 anos, especificamente no aspecto corpo docente. Para que a pesquisa se tornasse prática e exeqüível, definimos uma pequena amostragem de avaliações realizadas nos cursos de Administração, por ser o de maior abrangência no país, mas que pudessem nos proporcionar uma boa expectativa de tendência.

Realizamos a tabulação dos dados (Apêndice 1), buscando pontuar os conceitos recebidos pelo corpo docente de 43 cursos avaliados em diferentes regiões do país, no período de 2002 a 2007, após o que, procuramos estabelecer as relações entre tais conceitos e os momentos históricos do ciclo de avaliação do Ensino Superior, num contraponto eminentemente dialético.

Os conceitos, de caráter qualitativo: Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) e Muito Fraco (MF), foram adaptados para números correlatos, variando de 1 – MF a 5 – MB, a fim de se estabelecer relações estatísticas entre eles.

[1] Matéria publicada em 10/05/2005: "Título de doutor perde força na rede privada", no Jornal Folha de São Paulo, denuncia a prática das Instituições de Ensino privadas de dispensar seus docentes mais titulados, com o objetivo de reduzir gastos.

Dentro da Dimensão Corpo Docente, composta pelas unidades de avaliação: *Formação Acadêmica e Profissional*, *Condições de Trabalho* e *Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional*, pinçamos os resultados médios como referência para análise, sem entrar no mérito dos aspectos isolados, de forma a não concentrar as variáveis em torno dos resultados específicos da avaliação docente, o que demandaria uma abrangência que foge aos limites do presente trabalho.

Na seqüência apresentamos os resultados.

**Resultados de pesquisa**

O gráfico 1 apresenta a distribuição geográfica das avaliações que foram utilizadas como base para o presente trabalho. Vale destacar que foram avaliações realizadas por um dos autores, não havendo, portanto, uma relação absoluta em termos de grandeza com a totalidade dos cursos existentes e avaliados em cada uma das regiões do país. Assim, para efeito deste estudo, a ênfase se dá muito mais nos aspectos intrínsecos da avaliação do corpo docente, que efetivamente indicam tendências de uma trajetória histórica.

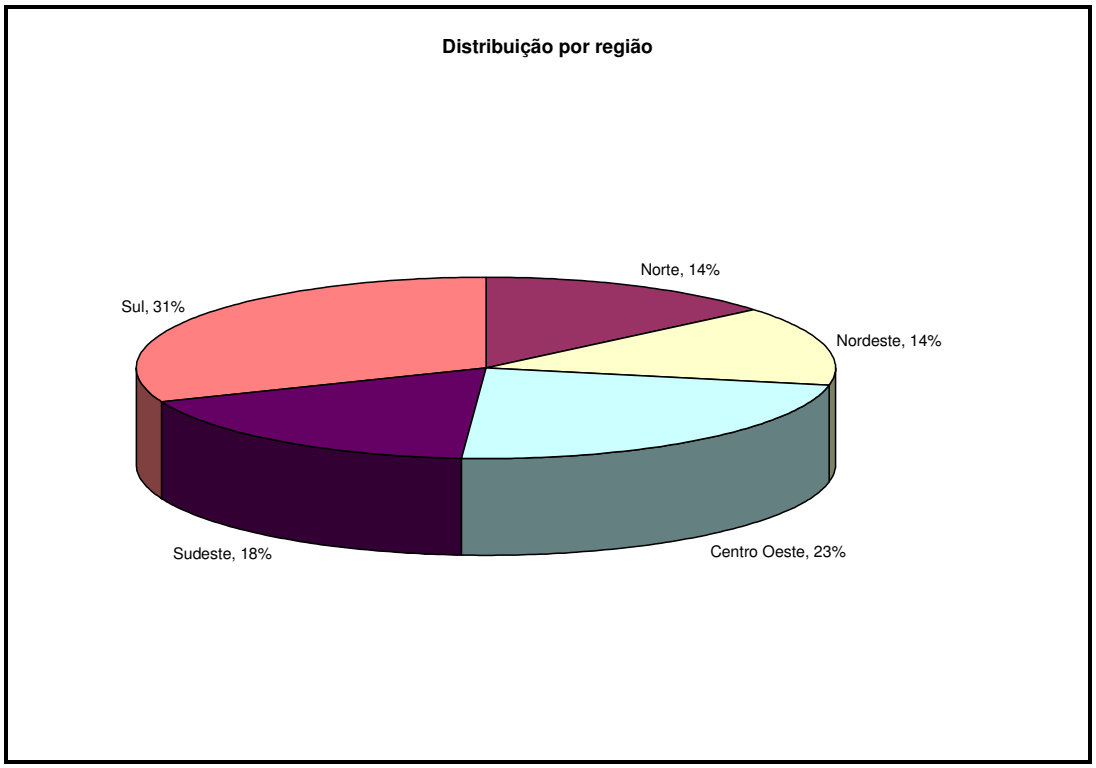


Gráfico 1 – Distribuição percentual por região

A Tabela 1 indica a distribuição dos cursos utilizados na amostra por região, pela freqüência de notas finais recebidas na avaliação do corpo docente e pelas médias finais por região.

| **Região** | **Quantidade de cursos** | **Conceitos** | | | | | **Média** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | |
| Norte | 06 | | | 1 | 5 | | 3,8 |
| Nordeste | 06 | | | | 5 | 1 | 4,2 |
| Centro Oeste | 10 | | | 1 | 9 | | 3,9 |
| Sudeste | 08 | | 1 | 4 | 2 | 1 | 3,4 |
| Sul | 13 | | | 2 | 7 | 4 | 4,2 |
| Total | 43 | Média Geral | | | | | 3,9 |

Tabela 1- Distribuição de conceitos por região

Na Tabela 2 apresentamos a distribuição dos conceitos por região e dentro de uma cronologia, de modo a se buscar tendências históricas.

| Ano | Região | | | | | Conceitos | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sul | Sudeste | C. Oeste | Norte | Nordeste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2002 | 2 | | 1 | | | | | 3 | | |
| 2003 | 3 | 1 | | | | | | | 1 | 3 |
| 2004 | 3 | 1 | 8 | | 5 | | | 3 | 13 | 1 |
| 2005 | 3 | 3 | | 4 | 1 | | | | 9 | 2 |
| 2006 | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | 1 | 4 | |
| 2007 | 1 | 2 | | | | | 1 | 1 | 1 | |

Tabela 2 – Distribuição dos conceitos da dimensão corpo docente por ano e região

Entrando nos meandros dos aspectos avaliativos, estes estão agrupados em unidades de avaliação, cada qual com seu conceito componente da média final de cada curso, que são elas: formação acadêmica e profissional, condições de trabalho, atuação e desenvolvimento acadêmico e profissional, como pode ser verificado na Tabela 3.

| **Ano** | **Formação acadêmica e profissional** | **Condições de trabalho** | **Atuação e desempenho acadêmico e profissional** |
|---|---|---|---|
| 2002 | 3,4 | 2,6 | 2,7 |
| 2003 | 4,2 | 3,5 | 4,3 |
| 2004 | 4 | 4 | 2,9 |
| 2005 | 3,9 | 3,7 | 3,2 |
| 2006 | 3,5 | 3,2 | 3,6 |
| 2007 | 2,8 | 2,5 | 2,5 |

Tabela 3 – Médias docentes por unidades de avaliação

**Análise dos dados**

A amostra utilizada representa 2,24% dos cursos de Administração no Brasil, número suficientemente significativo para se extrair algumas informações de tendências na linha de um *survey* descritivo.

O gráfico 1 tem uma função descritiva, simplesmente para demonstrar a distribuição geográfica dos cursos estudados, não apresentando uma tendência de concentração dos cursos por região. Como é sabido, a região Sudeste é a que possui a maior quantidade de cursos de Administração do país, situando-se mais da metade no estado de São Paulo.

A tabela 1 nos mostra que em média, o corpo docente dos cursos do Sul e do Nordeste estão numa condição qualitativa superior aos docentes das demais regiões, com destaque à sudeste, a mais desenvolvida do país, porém com a pior média. Tal resultado, em vez de representar um desvio, deve ser encarado de forma racional: O Sul e o Nordeste possuem uma quantidade expressiva de programas *stricto sensu* consolidados, para uma população proporcionalmente reduzida e uma menor demanda de professores universitários. Enquanto isso, os programas de *stricto sensu* em Administração do Sudeste não dão conta do nível de demanda por professores titulados, sobretudo no Estado de São Paulo.

Verificamos ainda, que os cursos avaliados em 2002, obtiveram apenas médias "3", considerada apenas Regular. Tal fato pode ter se dado em função da falta de preparo das Instituições de Ensino para esta nova modalidade de avaliação. Já no ano seguinte, verifica-se uma melhora considerável nos conceitos recebidos, indicando um melhor preparo e atenção das IES para com o corpo docente.

A primeira média 2, diga-se de passagem, a única da amostra, ocorreu em 2007, coincidindo com o processo de *downsizing* do corpo docente, e aí não apenas nos cursos de Administração, mas de forma geral, abrangendo todos os cursos e tipos de Instituições Universitárias, iniciado após a publicação do Decreto Federal N. 5.786 de 24 maio de 2006, que estabelece

em seu artigo 1º , inciso II: "*um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado*".

Temos também demonstrada a evolução histórica da avaliação de reconhecimento de cursos de Administração no Brasil, conforme dados da *Tabela 2*, com baixa freqüência no início do processo em 2002, um aumento gradual sobrecarregando o contingente de avaliadores entre 2004 e 2005, com decréscimo nos anos seguintes, que coincide com o início do SINAES, onde há um aumento significativo do quadro de avaliadores, que passaram a trabalhar também nas avaliações de autorização de curso, que não é foco deste estudo.

Os dados da Tabela 3 permitem-nos inferir sobre alguns elementos na trajetória histórica e perfil do professor de Administração de Instituições Particulares brasileiras no período estudado. Em primeiro lugar verificamos ser um indivíduo cuja formação acadêmica e profissional vem perdendo importância, notadamente de 2004 para cá. Isso pode ter duas explicações: a flexibilização da legislação com relação ao percentual de docentes com doutorado e a política de redução de despesas das instituições privadas, que vem afetar diretamente o corpo docente mais qualificado. Outra constatação é de que as condições de trabalho, onde são considerados elementos como regime de trabalho, ações de capacitação por parte da IES, plano de carreira e incentivo ao desenvolvimento acadêmico, encontram-se em estado dramático, com queda verificada a partir de 2004. Com relação à atuação e desempenho acadêmico e profissional, onde estão envolvidos aspectos de produção acadêmica e desenvolvimento de pesquisa, o quadro que se apresenta não é dos mais alentadores.

Estes resultados estão intrinsecamente ligados, e constituem-se antíteses contínuas: o professor não tem incentivo por parte da instituição, conseqüentemente não se aperfeiçoa. Os planos de carreira, invariavelmente desenvolvidos para engessar o corpo docente num determinado patamar de despesas com mão-de-obra, sob a óptica da instituição, não gera nos professores interesse em buscar melhor capacitação através dos programas de mestrado e doutorado.

Sendo assim, o perfil médio do professor de Administração das escolas particulares brasileiras, é de um especialista, com dedicação horista e com baixa produção acadêmica.

É bem possível que tal perfil se aplique também ao corpo docente dos demais cursos das IES privadas, para os quais as políticas relativas ao corpo docente são invariáveis.

## Conclusão

Segundo Cunha (2003), a privatização do ensino superior brasileiro sofreu uma forte aceleração durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, acrescentando:

> *"Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro"* (CUNHA, 2003, p. 22).

A complacência governamental com a qualidade insuficiente do ensino, a que se refere Cunha, é uma das angústias que nos levaram a investir nesta pesquisa, buscando apresentar, a partir da análise de dados gerados pelo próprio governo brasileiro, como tal estado de permissividade com a falta de compromisso com o ensino das IES particulares, começando pela aparente desqualificação do professor, enquanto profissional do ensino por excelência, veio se instalar no cotidiano das IES particulares através de mecanismos nefastos, como a substituição gradual de doutores e mestres, o engessamento contínuo dos planos de carreira, acordos sindicais leoninos e quedas constantes de salário.

Não podemos deixar de considerar que a privatização do ensino superior brasileiro possibilitou a expansão do sistema aumentando as chances de acesso ao ensino superior, por parte da esmagadora maioria da população sem condições de entrar numa escola pública, seja pela fragilidade ante as exigências de acesso, seja pela impossibilidade de conduzir um curso

matutino, vespertino ou integral, em detrimento à atividade econômica de subsistência que se dá durante o dia. Todavia, não podemos também admitir que tal expansão se dê de forma unilateral, onde os ganhos são todos creditados para o capital e as perdas socializadas entre os docentes.

O MEC, através do banco de dados do INEP, possui uma gama considerável de informações capazes de suportar uma política consistente de governo focada na educação. Resta saber quando haverá vontade política para que esses dados sejam utilizados para melhorar a condição do ensino superior no Brasil, o que não pode deixar de passar pela valorização do corpo docente, com todos os aspectos que lhe são aplicáveis, como titulação, plano de carreira, incentivos para o desenvolvimento pessoal e subsídios para a produção acadêmica.

Sobrinho (2004), alerta para o fenômeno da privatização da educação superior, chamando a atenção para o fato de que, a atividade do professor está se tornando uma *commodity*, com características eminentemente comerciais. O que observamos na pesquisa que conduzimos, é que tal preocupação está em pleno curso, podendo ser observada nos cursos de Administração, e possivelmente nos cursos vinculados às demais áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo que a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior), que é responsável pela aplicação do SINAES, propala aos quatro ventos que "...*o SINAES tornou-se atualmente o maior processo de avaliação em termos internacionais*" (TRINDADE, 2007, p. 47), verificamos que na prática, os resultados obtidos através das avaliações de curso, não tem refletido a melhoria contínua do processo de ensino, muito pelo contrário, tem deixado em evidência as visões antagônicas entre avaliadores e avaliados, entre os que superestruturam o sistema e os que criam mecanismos de burla.

**Referências bibliográficas**

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 1996.

_____ Decreto Federal N. 2306 de 19 de agosto de 1997. Estabelece os tipos de Instituições universitárias no ensino superior brasileiro. Brasília: **Diário Oficial da União** de 20 de agosto de 1997.

_____ Decreto Federal N. 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos de instituições de ensino superior. Brasília: **Diário Oficial da União**, 11 de outubro de 1996.

_____. Decreto Federal N. 5.786 de 24 maio de 2006. Dispõe sobre a regulamentação dos Centros Univesitários. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 de maio de 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no octênio FHC*.* In, **Revista Educação e Sociedade***,* Vol. 24, n. 82, pág. 37-61. Campinas, abril 2003.

NEVES, Lafaiete. **Avaliação do ensino superior**. Andes Sindicato Nacional. www.andes.org.br/ Imprensa/ultimas. Acessada em 6/04/2008.

POWEL, Baden. **Escotismo para rapazes***.* Porto Alegre: Editora da União dos Escoteiros do Brasil, 1975

SOBRINHO, José Dias. **Autonomia e avaliação***.* In, "Reencuentros – análisis de programas universitários", n. 40. México, agosto de 2004.

TRINDADE, Hélgio. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior***.* Brasília: MEC, 2007.

**APÊNDICE 1**

Tabulação do trabalho docente: resultados obtidos a partir da dimensão corpo docente

Instituição:_____

Curso:_____

Ano da avaliação:_____ Região _____

| | |
|---|---|
| **Conceito Geral** | |
| FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL | |
| **Titulação** | |
| **Tempo de magistério superior** | |
| **Tempo de magistério no ensino fundamental e médio** | |
| **Tempo de exercício profissional fora do magistério** | |
| **Docentes com formação adequada às disciplinas que ministram** | |
| **Docentes com formação/capacitação/experiência pedagógica** | |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO | |
| **Regime de trabalho** | |
| **Ações de capacitação** | |
| **Critérios de admissão e de progressão na carreira** | |
| **Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes** | |
| **Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural** | |
| **Apoio à participação em eventos** | |
| **Incentivo à formação/atualização pedagógica dos docentes** | |
| **Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhe são complementares** | |
| **Tempo de exercício de docência no curso** | |

| | |
|---|---|
| **Número médio de alunos por docente em disciplinas do curso** | |
| **Número médio de alunos por turma em disciplinas (ou atividades) práticas** | |
| **Número médio de disciplinas por docente** | |
| **Proximidade temática das disciplinas lecionadas pelo docente** | |
| ATUAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO E PROFISSIONAL | |
| **Publicações** | |
| **Produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais** | |
| **Docentes com orientação didática de alunos** | |
| **Docentes com orientação de estágio supervisionado e de trabalho de conclusão de curso** | |
| **Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica,de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes** | |
| **Atuação dos docentes em sala de aula** | |
| **Docentes com atuação na pós-graduação (para Universidades e Centros Universitários)** | |
| **Docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento** | |
| **Docentes com atuação em atividades de extensão** | |
| | |