

Qualidade do ensino de graduação: culturas, valores e seleção de professores*

Quality of undergraduate teaching: cultures, values and teacher selection

Calidad de la enseñanza superior: culturas, valores y selección de profesores

Maria Isabel da Cunha**

Beatriz Boéssio Atrib Zanchet***

Gabriela Machado Ribeiro****

Resumo: A qualidade do ensino de graduação, observada sob o ponto de vista da seleção de docentes, ensino e pesquisa é a discussão aqui apresentada a partir de pesquisa realizada com docentes iniciantes na carreira universitária. Discorreremos historicamente sobre a seleção de docentes para o Ensino Superior enfatizando a cultura e os valores presentes em cada período e apresentamos, posteriormente, resultados de pesquisa realizada com vinte e sete sujeitos, de quatro universidades brasileiras. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada que permitiu que os professores explicitassem suas visões sobre qualidade a partir do trabalho que desenvolvem. Os resultados nos permitem ressaltar que a compreensão de qualidade dos entrevistados revelou diferentes entendimentos e neles é possível perceber valores que consideram importantes no ensino de graduação.

Palavras-chave: Qualidade do ensino. Professores iniciantes. Ensino Superior.

Abstract: The quality of undergraduate teaching, seen from the point of view of teacher selection, teaching and research is the discussion proposed by this study. Research was carried out with university teachers at the beginning of their teaching career. A historical survey was developed about the selection of teachers for higher education, emphasizing culture and values present in each period; and results of a study

* A pesquisa contou com financiamento do CNPq e da FAPERGS.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. E-mail: <cunhami@uol.com.br>

*** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. E-mail: <biazanchet@gmail.com>

**** Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. E-mail: <gabimacrib@yahoo.com.br>

carried out with twenty-seven teachers from four Brazilian universities are presented. Data was collected through semi-structured interviews which allowed the teachers to reveal their views on quality from the work they develop. Results highlight that the comprehension of quality by the interviewees pointed to different understandings and in them it is possible to perceive the values they consider important in undergraduate teaching.

Keywords: Teaching quality. Beginner teachers. Higher Education.

Resumen: La calidad de la enseñanza superior, observada bajo el punto de vista de la selección docente, enseñanza e investigación es la discusión que aquí se presenta a partir de investigación llevada a cabo junto a docentes iniciantes en la carrera universitaria. Discurremos acerca del histórico de procesos de selección de docentes para la enseñanza superior enfatizando la cultura y los valores presentes en cada período y enseguida presentamos resultados de investigación realizada con veintisiete sujetos, de cuatro universidades brasileñas. Los datos fueron recogidos a través de entrevista semiestructurada lo que les permitió a los profesores explicitar sus visiones sobre calidad a partir del trabajo que desarrollan. Los resultados nos permiten destacar que la comprensión de calidad por parte de los entrevistados reveló diferentes entendimientos, lo que hace posible percibir valores que consideran importantes en la enseñanza superior.

Palabras clave: Calidad de enseñanza. Profesores iniciantes. Enseñanza Superior.

Introdução

O ensino de graduação, no contexto das funções da universidade, constitui-se numa ação complexa e de especial importância, pois representa a missão de maior tradição acadêmica e mobiliza, em geral, as principais energias que incluem o tempo de docência, a infraestrutura física e o apoio administrativo das instituições.

Nas últimas décadas, a democratização da educação superior vem se constituindo num fenômeno crescente, com o empenho das diferentes nações, que procuram atender ao binômio que envolve a quantidade e qualidade da oferta de educação superior. O Brasil não foge à regra, e após muitas décadas de expansão pela via privada, instala um crescente investimento na educação superior pública, acompanhado por uma política de interiorização. Junto a essa perspectiva, há o pressuposto de que a educação impulsiona o desenvolvimento social e econômico, favorecendo maior equilíbrio no contexto da diversidade do país.

Entretanto, esse não é um fenômeno apenas brasileiro. Outros países já o empreenderam há mais tempo, em parte pela argumentação relacionada aos discursos democratizantes, ou, também, pela visão trazida por Scott (2008), que afirma que os sistemas de educação superior de massas já não se ocupam somente da formação das elites porque muitos estudantes não se interessam pelas carreiras elitistas ou porque “as elites se converteram em categorias mutáveis,

problemáticas e questionadas” (SCOTT, 2008, p. 82). Ao mesmo tempo, o campo da investigação vai se tornando mais pragmático, ligado aos interesses do processo produtivo, mais aberto e flexível. Mesmo assim, de acordo com o autor, é preciso manter a associação permanente entre ensino e pesquisa, mesmo que ela não se dê de forma naturalizada.

Acompanhando esse esforço, outro movimento importante vem sendo desencadeado mundialmente, procurando, no contexto das tensões impostas pela globalização, definir um projeto de universidade que assuma uma compreensão de qualidade que responda às demandas do conhecimento e das necessidades sociais dos contextos em que se inserem. A tensão entre o local e o universal provoca movimentos e reflexões a respeito da tensão entre um padrão de qualidade para todos e o respeito às peculiaridades históricas e conjunturais que produzem a universidade. Se é certo que há uma representação social e acadêmica que vem indicando, através da história, a natureza da universidade, também é visível que contextos distintos produzem realidades diferentes e que, mesmo quando os esforços de regulação são intensos, as peculiaridades se instalam. Alerta Barnett (2005), porém, que a universidade vem enfrentando desafios epistemológicos e ontológicos. Não há mais a compreensão de um saber universal e nem regras ou condições com as quais as atividades do conhecimento possam se harmonizar, pois as categorias de conhecimento, – como verdade e pesquisa –, perdem sua força matricial. Tem-se a universidade, diz o autor, como “uma instituição em aprendizado” (BARNETT, 2005, p. 98), que nunca está estática e nem pode avaliar um conhecimento como permanente. A condição da incerteza também atinge a dimensão ontológica, colocando questões sobre o que é ser universidade, pois seus aspectos fundantes – de saber e ser – encontram-se em mutação. Portanto, os autores assumem que termos como excelência e qualidade são invocados nos discursos, mas são costumeiramente vazios no seu conteúdo. Para usá-los é preciso explicitar suas bases e seus contextos de produção.

Lamarra (2010, p. 51) exercita o processo de conceituação da qualidade afirmando que esse “deve ser considerado desde sua estrutura multidimensional e desde a sua relatividade, uma vez que depende da missão, dos objetivos e dos atores do sistema universitário e, portanto, definindo que o panorama conceitual sobre a qualidade seja amplo e heterogêneo”.

Na mesma direção, Morosini (2008) afirma que o conceito de qualidade abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela

que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. (MOROSINI, 2008, p. 278).

Ao mesmo tempo, como afirma Barnett (2005), vivemos num mundo sujeito a infinitas interpretações, um mundo supercomplexo e é para ele que as universidades têm de preparar seus alunos, inclusive porque é com esse horizonte que a pesquisa é conduzida. Diz o autor que

[...] a vida está se tornando, cada vez mais, uma questão não apenas de lidar com excessiva quantidade de dados e teorias em determinada área de atuação, mas também uma questão de lidar com uma gama de múltiplos conhecimentos, de ação e de auto-identidade. As bases pelas quais podemos entender o mundo estão se multiplicando e estão frequentemente em conflito. (BARNETT, 2005, p. 17).

Fácil é perceber a complexidade que envolve o intuito de adentrar no tema da qualidade da educação superior. Ainda assim não é possível dele se furtar, pois em todo trabalho acadêmico há um sentido humano, que exige clareza sobre o projeto que o orienta.

As compreensões anteriores exigem que se faça uma análise intensa e profunda do conceito de qualidade da educação superior e de como as reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os processos de seleção de docentes e sobre as práticas de ensinar que se desenvolvem na universidade.

No presente texto, apresentamos resultados de pesquisa que buscou analisar as compreensões de qualidade presentes nas respostas de vinte e sete docentes iniciantes, de quatro universidades brasileiras. Inicia-se a discussão explicitando-se referentes de qualidade da educação superior no Brasil e os valores intrínsecos nos processos de seleção de docentes no decorrer da história. Procura-se, nos cenários apresentados, evidenciar o perfil de professor que atendia ao projeto de universidade em curso. Buscando-se salientar os indicativos de qualidade do ensino de graduação nesses tempos de massificação do acesso ao terceiro grau, da expansão e da emergência desse nível de escolarização para a grande maioria de jovens e adultos, analisamos as expressões de docentes iniciantes acerca dessa temática.

Perspectivas da qualidade do Ensino Superior no Brasil: breve retomada histórica

A discussão sobre a qualidade do Ensino Superior no Brasil tem preenchido a agenda acadêmica com prioridade nos últimos tempos. Durante muitas décadas, a compreensão de qualidade foi assumida com base na cultura e na tradição. Para uma instituição ser assim reconhecida, havia de ter uma razoável

trajetória temporal que garantisse a visibilidade de seus produtos. Esses, por sua vez, eram dimensionados através do prestígio de seus egressos e pela percepção que tinha a sociedade do impacto de seu trabalho. Chegavam à educação superior fundamentalmente os jovens oriundos das classes abastadas, com algumas incursões da classe média. Essa escolha se fundamentava na expectativa das famílias, para as quais o título acadêmico chancelava o seu prestígio e poder, mesmo que o egresso não atuasse profissionalmente no campo para o qual se preparou. Como a educação superior estava fortemente atrelada às profissões liberais de alto prestígio social, o seu exercício trazia a aura de um conhecimento “sagrado” em que, como explicou Bernstein (1988), são usados códigos elaborados de acesso restrito. Esse capital cultural, sendo distribuído a poucos, constituía-se num patrimônio identificado como de alto valor social. Como a universidade é quem distribuía e chancelava o conhecimento científico, sua qualidade estava garantida pela exclusividade do controle deste patrimônio social e cultural.

A condição corporativa acompanhou intensamente a instituição acadêmica. E o corporativismo, significando o controle sobre si mesmo, reconhecia que só a corporação, ou seja – os pares – têm legitimidade para intervir nesse campo de conhecimento e poder. Portanto a qualidade se definia de forma autorregulada, ficando imersa no interior da própria instituição, que definia rumos e valores para si, distante das intervenções externas. Esta compreensão não significava, entretanto, uma relação de independência entre universidade, estado e sociedade. Ocorre que esses espaços se confundiam, quando se tratava das elites, e a cultura da classe dominante circulava entre os distintos pólos com total articulação. Muitas das decisões políticas se tomavam com a participação de atores comuns a eles, independente dos espaços em que se instituíam.

Mesmo não dando destaque à formulação de um discurso sobre a qualidade, seus pressupostos residiam nos valores da corporação que, em geral, assentavam suas bases fortemente na meritocracia. Esta condição parecia isentar o acesso à educação superior de conotação ideológica, exaltando o mérito como principal critério para ingresso e permanência, quer dos alunos, quer dos professores. Não se explicitava a relação entre a constituição do mérito com o capital cultural relacionado à classe social a que pertencia o indivíduo. Foram os estudos da sociologia francesa que ajudaram a desvelar essa contradição. Analisando o perfil do ingressante na educação superior na França, Bourdieu (2003, p. 39) afirma que todo o ensino, “e mais particularmente o ensino da cultura (inclusive a científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber dizer, que constitui um patrimônio das classes cultas”. Essa condição se instituiu não como um problema, mas como um valor que agregava qualidade, na percepção da época.

Essa perspectiva cultural foi tão forte que encontrava apoio até nas classes menos favorecidas que entendiam ser a universidade um espaço para privilegiados. Bourdieu (2003), mostrando como a academia estava destinada aos “herdeiros”, relata que,

[...] com frequência os estudantes provenientes das classes médias ou de famílias de professores, são também afeitos à ideologia carismática, construída claramente para justificar o arbitrário do privilégio cultural, pois é só como membros da classe intelectual que participam, ainda que parcialmente, e alcançam os privilégios da burguesia. (BOURDIEU, 2003, p. 107).

Essas considerações são úteis para sustentar a compreensão de que a qualidade do Ensino Superior era de alguma forma naturalizada pelos valores corporativos, definidos pela classe dominante, que se instituía como representante da alta cultura que, por sua vez, tinha a universidade com uma das suas principais catedrais. Com esta perspectiva de qualidade, o projeto institucional certamente remetia a determinadas formas de seleção e acesso de estudantes e professores. Se para os primeiros a meritocracia assumia papel relevante e explícito nas formas de seleção, para os docentes, mesmo valendo essa lógica, assumiam importância outros critérios menos objetivos de seleção. A grande maioria deles, entretanto, estava ligada ao capital cultural e à origem social dos indivíduos.

A universidade brasileira, por sua condição tardia, se desenvolveu concomitantemente com a forma republicana de gestão no Brasil do século XX, após o que se convencionou chamar de Primeira República. Desde as primeiras experiências de gestão da proposta da universidade no país, confrontaram-se opiniões e grupos políticos, divididos entre católicos e laicos e entre conservadores e modernistas. O estado republicano democrático estava longe de se constituir de forma estável nos diversos períodos de governos autoritários que se instalaram de forma intermitente, ao contrário, repercutiram e marcaram as formas de ação e gestão das iniciativas primeiras de constituir a educação superior pública no Brasil.

A seleção de professores, em tese, se fazia por uma “prova” de títulos, onde o candidato comprovava sua condição intelectual e experiência profissional. Mas, certamente, também fazia parte a sua filiação política ou proveniência social, pelo nome de família. Instituía-se uma tradição que favorecia uma forma de nepotismo, às vezes disfarçada e outras, publicamente assumida. Ao se passar postos docentes de pai para filhos, aludia-se ao princípio da continuidade como sinônimo da garantia da qualidade. Algumas faculdades ficavam reconhecidas como monopólios de famílias, onde o público muitas vezes se confundia com os interesses privados.

Tratando-se de um Ensino Superior ligado à formação profissional em carreiras de prestígio, também se assumia a cultura explicitada na ideia de quem

sabe fazer, sabe ensinar e, assim, selecionavam-se professores entre profissionais destacados que usavam a condição da docência para alcançar ainda maior prestígio. Estabelecia-se um elo favorecedor de um capital cultural que se transformava também em capital circulante. A remuneração dos docentes podia até ser simbólica porque era assim vista também a dedicação ao magistério, próxima ao sacerdócio, como se fosse uma ação altruísta. Por trás dessa condição, porém, se mantinha uma condição favorecedora da manutenção da pirâmide social.

Certamente, a crítica ao modelo dominante não significa desconhecer a contribuição dessa geração de professores. Muitos foram responsáveis pela implantação e ampliação das ofertas acadêmicas e receberam o reconhecimento de gerações de estudantes. Entretanto, a análise serve para que se compreenda mais apuradamente a relação entre a seleção e a qualidade, tema que interessa a esse estudo.

A instituição de concursos públicos para o acesso à carreira nas universidades públicas brasileiras aparece inicialmente no Estatuto das Universidades Brasileiras, modelo único de organização, em 1931 (CUNHA, 2007), que definia que o corpo docente seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, auxiliares de ensino e docentes-livres. Esse acesso foi muito intermitente e por diversas vezes recém-formados assumiram a docência, na qualidade de auxiliares, até sem remuneração, mas protegidos pela unção de seus antigos professores e, como é compreensível, perpetuando a condição de “herdeiros”. Acompanhavam os catedráticos que, por serem vitalícios, tinham poderes absolutos para definir os conteúdos programáticos e as regras didáticas e de avaliação. Como explica Cunha (2007, p. 264):

Os docentes-livres seriam aprovados em concursos de títulos e provas de capacidades técnicas e científicas e de predicados didáticos. Eles teriam os encargos principais de lecionar em cursos equiparados aos cursos normais, substituir os catedráticos nos seus impedimentos e reger turmas.

A implantação da universidade brasileira acompanhou o período denominado pelos historiadores como populista-nacionalista e foi nesse contexto que tramitou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação finalmente promulgada em 1961. A indução modernizadora do governo norte-americano sobre a educação brasileira foi acelerada a partir dessa data, como prevenção à ameaça comunista.

A Lei 5560, conhecida como a Reforma Universitária de 1968, promulgada e instituída em plena ditadura, trouxe novos cenários institucionais. Os governos militares, pressionados pela classe média emergente, ansiosa por mais vagas para seus filhos na educação superior, criou novas universidades, mas deu a elas o caráter fundacional e não autárquico, como eram as anteriores. As fundações

teriam maior flexibilidade administrativa e de gestão dos recursos humanos. Enquanto as universidades autárquicas estavam regidas pelas regras gerais do funcionalismo público definidas anteriormente, as IES fundacionais poderiam constituir seus quadros, independentemente de concursos para ingresso.

Implantou-se uma nova carreira docente extinguindo-se as cátedras e organizando o trajeto funcional em quatro níveis: auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular. Usando as palavras de Barco (1999), observa-se que o aspirante ao primeiro cargo da hierarquia docente tem similitudes com o trajeto de aprendiz de mestre nas oficinas, tais como nos diversos ofícios da Idade Média. O primeiro nível não era considerado parte nuclear da carreira, o que favorecia o ingresso sem concurso. Esse se dava na passagem para o nível de Assistente e, mesmo sendo aberto ao público, dava aos Auxiliares visíveis vantagens, raramente ultrapassadas por candidatos externos. Tendo em vista o regime político de exceção em que se vivia, os requisitos acadêmicos eram facilmente substituídos pelos ideológicos e o ingresso exigia comprovações nesse sentido. Estabeleceu-se, então, uma nova ordem em que, mais uma vez, o espaço público era invadido por interesses privados, certamente ligados aos pertencentes às classes dominantes. Políticos de prestígio junto ao governo militar continuamente indicavam os novos integrantes dos quadros docente e administrativo, o mesmo acontecendo com os dirigentes da instituição.

Certamente, nesse período, por contradição, muitos professores ingressaram e favoreceram a consolidação das novas universidades com dedicação e empenho. Novamente é preciso salientar que a crítica aqui registrada não desconhece esse processo e valoriza o vivido. Mas retoma a análise histórica como uma variável importante para se compreender a relação entre seleção de professores e qualidade do ensino.

Projeto educativo, seleção de docentes e qualidade do Ensino Superior

Quem eram os professores que constituíam a base dos recursos humanos para as instituições? Que perfil apresentavam? Essas são indagações instigantes porque articulam três variáveis profundamente imbricadas: o projeto pedagógico das universidades, o perfil do docente que ingressa e a compreensão de qualidade que está incluída nesse movimento.

A universidade brasileira, ainda que com algumas exceções pontuais, vivia, no pós 68, um período de mudança com a organização compulsória da estrutura de departamentos prevista pela reforma. Essa iniciativa atendia, principalmente, a dois objetivos do governo militar: desconstruía os nichos corporativos tradicionalmente agrupados por cursos e faculdades – temidos pela suas ações ideológicas – e lançava as bases para a implantação da pesquisa como

elemento chave para o êxito do modelo de desenvolvimento nacional que fazia parte do ideário dos governantes. A reorganização das instituições consolidadas para dar lugar à estrutura departamental foi acompanhada pela criação das novas universidades que já respeitavam o modelo instituído na lei.

A nova ordem institucional foi implantada, mas as tradições acadêmicas ainda continuavam presentes nas representações da cultura universitária que até então tinham um compromisso com a formação profissional e científica, além de abraçar a compreensão de guardião da cultura clássica e da formação para a cidadania. Esse ideário, mesmo quando não explicitado de forma clara, presidia a seleção dos docentes, na maior parte das vezes. Não havia exigência de pós-graduação em qualquer modalidade, na maioria das IES, porque essa era uma realidade distante, ainda, da cultura nacional. A função de ensino se constituía como central na preocupação acadêmica e presidia os critérios seletivos, mesmo entendendo a docência centrada na erudição e domínio da matéria curricular. A noção de qualidade passava pelo domínio da cultura clássica e pela maior destreza para atuar com as práticas profissionais. A qualidade da universidade – pouco questionada, é verdade – relacionava-se com o nível de satisfação dos alunos e com a imagem que conseguia produzir perante a comunidade e os órgãos de governo. Os bons professores eram os que tinham reconhecimento dos estudantes e respondiam ao que a administração acadêmica deles requisitava. Muitos tinham experiências anteriores e eram por elas legitimados, quer como profissionais liberais, quer como docentes em outros níveis de escolarização. Também eram valorizadas ações de extensão que faziam chegar à sociedade algumas ações, em geral de caráter distributivo do conhecimento, reforçando a compreensão da universidade como espaço de saber.

A implantação progressiva da pós-graduação foi sendo feita a partir do ideário desenvolvimentista que assumiu a importância da pesquisa como função acadêmica por excelência. Essa condição atendeu a uma demanda interna do país, mas esteve, também, articulada com movimentos internacionais, em especial tributárias do aparato acadêmico norte-americano que deu sustentação à formação da primeira leva de mestres e doutores brasileiros. Valorizou-se o regime da Dedicção Exclusiva impactando os processos de seleção que afastou candidatos de dedicação parcial. Um novo perfil docente foi, aos poucos, se constituindo e, certamente, uma nova ideia de qualidade foi sendo gestada.

No final da década de setenta, começaram as mudanças paulatinas no cenário nacional, que foram conquistando a abertura política e desestabilizando o discurso do nacionalismo desenvolvimentista do governo militar. Entretanto, de início, elas não incidiram na crítica ao perfil cientificista que se instalara na universidade. Manteve-se um forte investimento na pós-graduação e na pesquisa,

respondendo a uma demanda de caráter internacional. Aos poucos, ia se alterando a cultura acadêmica, especialmente atingida pelos valores relacionados ao campo investigativo.

Novas roupagens acadêmicas foram previstas para a fase de abertura democrática e o discurso da indissociabilidade do ensino da pesquisa e da extensão tomou corpo como um referente da qualidade. Houve uma crescente politização da sociedade civil com fortes impactos na academia. Os docentes se sindicalizam e começam a assumir a sua condição de trabalhadores, reivindicando, através de greves, direitos trabalhistas e vantagens salariais. Essa condição trouxe impactos interessantes, apesar de pouco perceptíveis na época. Assumia-se a condição da docência como profissão – já estimulada pela Dedicção Exclusiva – e também a condição paritária com os demais trabalhadores, usando as mesmas estratégias por eles consagradas num processo de revolução identitária.

A seleção de docente não ficou insensível a esses movimentos e à condição política – que sempre existiu com maior ou menor impacto nos processos de seleção – assumiu uma condição mais explícita, porque se imbricava nos discursos teóricos e nos métodos investigativos e pedagógicos. A neutralidade da ciência perdeu vez para um paradigma que assumia a condição cultural e política da produção e disseminação do conhecimento. Neste caso, a noção de qualidade tomou outra roupagem e, mesmo incluindo a questão da pesquisa e dos seus produtos como importantes, relativizava essa condição com o sentido social do conhecimento, valorizando a intervenção que se poderia fazer na realidade com vistas à equidade social. Há visibilidade para o ensino nessa perspectiva de qualidade, que deve também assumir nova configuração paradigmática, tomando a pesquisa como princípio educativo e o conhecimento como localizado, culturalmente produzido e sempre em processo e movimento.

Vale ressaltar que é a partir desse momento que as universidades e os cursos são instados a produzirem seus Projetos Político-Pedagógicos e a realizarem as primeiras experiências de autoavaliação, estimulando o conhecimento de si como uma estratégia mais autônoma de desenvolvimento.

Retomam-se os concursos para ingresso na carreira docente em todas as IES públicas, findando a distinção entre autarquias e fundações. Se essa condição consolidou uma conquista democratizante, fundamental ao Estado de Direito, ela ainda não foi capaz de alterar substancialmente a lógica que preside as seleções. Muitas instituições mantiveram seus regimentos ancestrais, sem alterar a lógica que preside os concursos de ingresso. Outras, mesmo fazendo alterações regimentais, avançaram pouco nesse aspecto. Em geral, predomina a avaliação do currículo e as provas de conhecimentos específicos, além da prova didática.

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

[...] a demonstração das capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se “dá” uma aula na audiência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, para sua abstração. (BARCO, 1999, p. 153).

Referindo-se à transformação de qualquer profissional em professor a partir desse processo seletivo, a autora complementa que “o concurso aparece, assim, como um rito de passagem” (BARCO, 1999, p. 153).

O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão. Na maioria dos casos, os títulos de mestre e doutor se constituem em condição de inscrição. Esse cenário explicita que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do *quem sabe fazer sabe ensinar*, passando para a equação que pressupõe que *quem sabe pesquisar sabe ensinar*.

Tem-se hoje um corpo docente ingressante constituído majoritariamente de jovens doutores que realizaram uma formação acadêmica com sucesso e num tempo exponencial ingressam na carreira docente. Se indagados sobre o motivo desta escolha, mencionam principalmente que escolhem a universidade por ser este o lugar de fazer pesquisa. Certamente esse perfil de recrutamento docente também corresponde a uma concepção de qualidade para a educação superior, aquela que destaca a investigação e a produção do conhecimento como eixo principal de sua condição acadêmica.

Numa tentativa de síntese do que está discutido anteriormente, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 1 - Projetos universitários: tendências temporais e políticas em tensão

A Universidade: Educação Superior	Indicadores de qualidade	Projeto Institucional	Seleção	Perfil dos docentes
Clássica; Faculdades Isoladas; (Brasil Imperial e Primeira República)	*Trajetória temporal; * Visibilidade dos produtos; *Qualidade autorregulada. *Erudição;	Formar dirigentes	*Convite a profissionais de prestígio; *Origem familiar	*Eruditos e/ou pertencentes a famílias e profissões de prestígio.
Modernizada (Primeiras Universidades do País)	*Implicação com a realidade nacional; *Formação de quadros profissionais.	Consolidar o Estado-Nação	*Prova de títulos; *Tradição e origem social; *Antecedentes familiares.	*Intelectuais; *Profissionais de prestígio: <i>quem sabe fazer, sabe ensinar</i>
Desenvolvimentista (Lei 5560/68)	*Técnicos competentes; *Conhecimento aplicável ao desenvolvimento.	Promover o desenvolvimento econômico e nacional	*Ingresso como auxiliar de ensino; *Convite/ indicação; *Valorização de Pós-graduação.	*Formação técnica; *Ideologia dominante; *Iniciados em pesquisa; *Dedicação exclusiva.
Pré Constituinte (1998)	*Técnicos conscientes; *Impacto social; *Qualidade heteroregulada.	Contribuir para o desenvolvimento sustentável do Estado Democrático.	*Concurso público; *Valorização de Pós-graduação; *Perspectiva ideológica; *Compromisso público.	*Formação eclética; *Competência investigativa; *Docência como profissão; *Consciência política.
Consolidada	*Grupos de pesquisa consolidados; *Indicadores internacionais de qualidade; *Pós-graduação forte; *Sustentabilidade	Consolidar a democracia e a economia emergente do País no mundo globalizado.	*Concurso público; *Formação para a pesquisa; *Inserção em grupos de prestígio científico; *Produtividade	*Mestres e doutores; *Dedicação exclusiva; *Produção científica; *Empreendedores: <i>quem sabe pesquisar, sabe ensinar.</i>

Fonte: As autoras.

O percurso investigativo: aproximações com o campo empírico

Várias são as questões que nos mobilizaram e deram rumo à pesquisa. Dentre elas, citamos: Como os processos de ensino e pesquisa vão se constituindo para o docente iniciante? Como percebem, sendo pesquisadores habilitados, a relação entre ensino e pesquisa? Como os saberes da pesquisa os ajudam a ser professores? Que saberes valorizam mais na docência universitária? Como aprendem a fazer mediações entre ensino e pesquisa? Como expressam sua visão de qualidade do Ensino Superior?

O primeiro delineamento do campo empírico foi através da definição das universidades que poderiam participar da pesquisa. Para tal, consideramos como critérios: *localização geográfica* em relação à atuação dos pesquisadores participantes do grupo (RS e PR), *dependência administrativa* (públicas e privadas). A partir desses critérios, buscamos na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – setor litoral – a indicação de professores que poderiam constituir a amostra através do contato com os coordenadores dos diferentes Cursos dessas IES. Após apresentarmos a pesquisa, solicitamos aos coordenadores que nos fornecessem os nomes dos professores iniciantes – com até cinco anos na carreira docente universitária – e oriundos de diferentes profissões. Ao recebermos a listagem com os nomes dos professores que atendiam aos critérios anteriores, fizemos um mapeamento inicial dos docentes e de suas respectivas áreas de atuação. No segundo momento, contatamos os professores indicados para saber sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa respondendo a uma entrevista semiestruturada.

Constituímos, a partir da disponibilidade e consentimento dos docentes, uma amostra que contou com vinte e sete (27) professores assim distribuídos: nove (9) professores da UFPel, seis (6) professores da UNIPAMPA, seis (6) professores da UNISINOS e seis (6) da UFPR – setor litoral. Foram entrevistados docentes com formação básica nos cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia.

A entrevista semiestruturada foi composta por vários eixos temáticos, como por exemplo: motivos/razões para ingressar na docência universitária (como se tornou professor universitário); experiências iniciais na profissão docente; formas de apoio encontradas na IES ou no departamento ou no curso; relação com os estudantes; lugar de formação do professor universitário; saberes específicos para a docência; relação entre as atividades de pesquisa e atividades

da docência e as visões de qualidade do Ensino Superior. As questões foram organizadas de tal forma que nos permitisse ter um panorama geral sobre as ideias de cada respondente em relação aos tópicos mencionados. Além disso, essas questões foram elaboradas levando em consideração os estudos e trajetória realizada pelo grupo, como também as pesquisas da área, tais como as de Cunha (1998, 2003, 2005, 2006, 2010), Pimenta (1999), Barnett (2005), Mayor Ruiz (2009), Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), entre outros. A análise dos dados considerou os princípios da análise de conteúdo, pois esse enfoque constituiu-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Importa explicitar os apoios teóricos que sustentaram a escolha do tempo de 5 anos para caracterizar *professor iniciante*. Observamos que há uma convergência entre os muitos autores que trabalham a conceituação do professor iniciante quando tratam do tempo de exercício de magistério, que vai de 1 a 5 anos de docência, e quando se trata de esclarecer que as características ou sequência na e da formação/construção de conhecimentos pertinentes ao exercício da docência não são necessariamente comum a todos os docentes, como esclarece Huberman (2000, p. 37): “não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. Esse autor caracteriza a fase inicial como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. Acerca do aspecto da “sobrevivência”, explica como sendo a fase em que o docente tem o choque com o real, com a complexidade da situação profissional, ligada a um tatear constante e à preocupação individual. Quanto ao aspecto da “descoberta”, relaciona ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de se sentir parte de um corpo profissional.

Em seus estudos, Bozu (2010) apresenta que o primeiro ano de ensino do professor iniciante é considerado como um ano problemático e estressante. É nesse ano, segundo a autora, que o professor desenvolve sua identidade profissional através de uma reorganização de conhecimentos, valores, atitudes e conceitos, o que acarreta um estilo próprio de ensino.

Na pesquisa ora apresentada, que se refere ao professor do Ensino Superior, consideramos iniciante aquele docente há pouco tempo graduado, com uma titulação que não lhe formou para o ensino (profissional liberal ou bacharel), com título de mestre e/ou doutor, com menos de cinco anos de experiência docente. Portanto, nossos interlocutores apresentavam essas características.

Docentes iniciantes: compreensões e expressões sobre qualidade do ensino de graduação

É inegável a relação entre os rituais de seleção e a representação de qualidade que orienta a educação superior. Inclui-se nos concursos aquilo que expressa o que é importante para um desempenho adequado dos futuros profissionais docentes. Ao privilegiar os títulos pós-graduados e as produções científicas dos candidatos, afirma-se que essas são as condições fundantes da docência no Ensino Superior. Além disso, os concursos atribuem especial valor à inserção em grupos de pesquisa de alto prestígio e as relações internacionais. A competência no campo específico do conhecimento se expressa no direcionamento disciplinar da maioria dos editais, vinculando a formação inicial e pós-graduada como requisito da inscrição. Poucas vezes se identifica uma condição interdisciplinar com mais flexibilidade nas exigências. A evidência dessa competência se materializa pela aplicação de uma prova, onde o candidato tem de discorrer livremente sobre o tema e demonstrar sua apropriação. Na ordem mais usual dos concursos, a prova didática é a última prevista em cronograma. Em geral, ao chegar nessa etapa, já há indicadores anteriores que apontam preferências segundo os critérios estabelecidos. Essa prova didática serve para quê? Normalmente para avaliar a desenvoltura comunicativa e mais uma vez o domínio do conteúdo e sua organização no tempo, com os recursos disponíveis. Os critérios dos avaliadores são, em geral, muito técnicos. Como se trata de uma situação fictícia, pois não há alunos, as demais competências e habilidades necessárias à condução de uma aula regular ficam obscuras. Também não se avalia outras dimensões pedagógicas necessárias ao professor, tais como a capacidade de organizar um currículo e um projeto de curso, instituir métodos compatíveis de ensino em função do alunado, alternar formas avaliativas de acordo com os objetivos de aprendizagem e tantas outras. Nessa circunstância, se está explicitando a relatividade destes conhecimentos como valor e assumindo uma concepção de qualidade do ensino que passa ao largo desse contexto.

Essa perspectiva tem forte impacto na condição dos professores iniciantes. Aprovados em concursos, em geral, são percebidos como aptos a assumir encargos didáticos e, não raras vezes, responsáveis por turmas e horários menos atrativos e mais desafiantes, que os professores mais antigos rejeitam. Também não encontram uma cultura de apoio que os auxilie na transição que vivenciam, passando de alunos a professores. Há um processo de passagem entre uma formação que privilegia a pesquisa para uma prática significativamente exigente de docência que impacta na qualidade do Ensino Superior.

Inquirindo professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento e exercem a docência em diferentes universidades, conforme já anunciado,

observamos que eles, ao explicitarem sua compreensão de qualidade, revelaram diferentes entendimentos, relacionado-a com: empregabilidade; formação dos estudantes; qualificação dos docentes; infraestrutura da universidade e cumprimento da sua função social.

Para alguns docentes, a noção de qualidade foi fortemente associada a características do egresso, perpassando desde uma visão bem pontual de inserção no mercado de trabalho, de desempenho em testes avaliativos, de autonomia na busca de qualificação, até uma concepção mais abrangente de formação cidadã.

Alguns entrevistados salientaram a independência do estudante, a iniciativa em buscar novas informações e o domínio de determinados conteúdos como aspectos a serem desenvolvidos por uma Educação Superior de qualidade. Isso é evidenciado por um dos entrevistados, ao afirmar que a qualidade do ensino é *“a qualidade do produto final, como o estudante sai [...] a forma que a gente tem de demonstrar isso é como eles vão nos Enades (sic), ou como eles são aprovados em concursos e coisas assim.”* (P3).

Revelando outra perspectiva de egresso, um dos respondentes destacou que a Educação Superior de qualidade deve *“desenvolver o senso-crítico dos estudantes, compromisso social, ensino voltado para a transformação da realidade. Ensino Superior para além das demandas de mercado. O aluno deve sair apto a [...] entender-se como sujeito de um processo histórico.”* (P24).

Apesar de apresentarem diferenças significativas entre si, os depoimentos focalizaram a mensuração da qualidade da Educação Superior no indivíduo, no profissional egresso. Essa associação, em especial no primeiro caso, está atrelada, em grande medida, ao princípio da empregabilidade. Morosini (2001) é uma das autoras que chama a atenção para essa visão de qualidade, destacando que esse entendimento remete ao isomorfismo, à medida que aponta concepções e padrões de qualidade a serem seguidos, visando atender às demandas mercadológicas.

É pertinente considerar que, apesar de também focalizar o perfil do egresso como um dos atributos da qualidade da educação superior, ficou explícita a preocupação com uma formação que transcenda a colocação no mercado de trabalho. Houve professores que apontaram a formação cidadã do profissional como um elemento essencial, ao salientar a criticidade, o compromisso social e a compreensão do sujeito como ser histórico como aspectos importantes. Essas compreensões nos permitem dizer que os entrevistados tomaram como indicadores da qualidade a inserção do egresso no mercado de trabalho e na sociedade.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados remeteu qualidade ao corpo docente das Instituições de Educação Superior (IES) e ao seu comprometimento com as atividades de ensino, apontando que *“a qualidade da educação superior*

passa pela qualificação e formação dos docentes, a construção de boas relações no ambiente de ensino, comprometimento e dedicação dos docentes para com alunos e Instituição, vocação, flexibilidade, além, é claro, de infraestrutura mínima, o que não significa a obrigatoriedade de altos investimentos em tecnologia. No meu ponto de vista, os atributos dos docentes são capazes de minimizar a falta de suporte estrutural.” (P22).

Nesse entendimento, embora haja um deslocamento da centralidade do aluno para o docente, revelou-se uma compreensão de qualidade ainda atribuída ao indivíduo, nesse caso ao professor. Compreendemos que o comprometimento e a dedicação são substanciais à atividade docente. Entretanto, há que se evitar a responsabilização exclusiva dos professores pela qualidade da educação, o que remete a ideia do professor como centro do processo educativo, como o “ser vocacionado”, o “salvador da pátria”. Essa perspectiva desresponsabiliza o estado e atribui ao indivíduo a tarefa de dar conta de questões que extrapolam sua alçada.

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

Foi também sinalizada a necessidade de os docentes assumirem-se como professores, mesmo que desenvolvam paralelamente outra atividade no mundo do trabalho. Conforme destacou um dos entrevistados: *“em um Ensino Superior de qualidade eu tenho que ter bons professores e o que rege ter bons professores? Professores que mesmo estando nas engenharias ou nas licenciaturas, são professores. É essa a grande questão, no momento em que eu chegar e me olhar no espelho e dizer eu não sou mais engenheiro, eu sou professor. Eu encarnar esse personagem de professor educador o ensino melhora.” (P23).*

Aspectos relacionados à infraestrutura também foram mencionados como atributos da qualidade da Educação Superior. Conforme enunciou um dos respondentes, *“qualidade é oferecer realmente para o aluno, em primeiro plano, a estrutura física, oferecer condições para que esse aluno possa desenvolver todo o potencial e buscar tudo aquilo que ele tem direito no momento que está matriculado numa universidade, seja pública ou privada. Esse deve ser o alicerce do ensino de boa qualidade.” (P19).*

A posição que toma a infraestrutura como condição de qualidade da educação superior também precisa ser relativizada. Embora os aspectos estruturais sejam sem dúvida elementos necessários a uma educação de qualidade, o peso excessivo atribuído a essa condição pode remeter, conforme Sguissardi (2009), à ideia de universidade como centro de excelência, compreensão que pode estar vinculada à lógica empresarial que adentra e se dissemina no âmbito acadêmico. Morosini (2001) indica, ainda, que essa visão referenda a concepção de isomorfismo e padronização. A esse respeito, a autora, utilizando-se dos estudos de

Harvey (1999), esclarece que dentre as diversas acepções de qualidade e tipos de padrões, a preocupação com a estrutura corresponde à chamada qualidade excepcional, que prevê seus padrões excepcionalmente elevados de realizações acadêmicas, serviços e facilidades ligados aos recursos e à garantia de boas instalações.

A compreensão de qualidade vinculada à função social da universidade e formação dos alunos também foi mencionada por nossos colaboradores como valores importantes nessa discussão. A preocupação com a formação de sujeitos emancipados, capazes de entender e intervir na realidade em que estão inseridos revela, em grande medida, esse entendimento – o que pode ser visto no seguinte depoimento: a educação superior deve ser *“uma educação que permita o povo emancipar-se, não somente posicionar-se no mercado de trabalho [...] Uma educação crítica e libertadora. Uma educação que seja personalizada, que permita atenção individualizada ao estudante e suas necessidades. Uma educação participativa, periodicamente avaliada e reorganizada, plural, aberta aos saberes científicos e populares, que permita à sociedade compreender-se e diminuir assimetrias.”* (P20). Ou, ainda, que nesse nível de ensino *“é importante o trabalho na formação do cidadão capaz de compreender a sua realidade social e utilizar a técnica/saberes para a mudança desta realidade. [...] para esperar uma melhora da realidade regional onde a instituição está inserida.”* (P18). Esses entrevistados, entre outros, demonstraram uma preocupação com a repercussão da atuação desses profissionais no contexto em que estão inseridos. Ao se importarem com o entorno, com as contribuições que a instituição pode oferecer à sociedade, os professores pautaram o papel social da universidade.

As compreensões de qualidade destacadas pelos interlocutores neste item, se as unificarmos, remetem ao que Dias Sobrinho (1995) considera central nessa discussão. O autor explica que ao ser aferida a qualidade de uma IES, mais especificamente de uma universidade, ela deve ser vista e entendida não só como diagnóstico da gestão do curso/currículo, da produção científica, da estrutura física e dos recursos materiais, do modelo de autonomia do processo de ensino aprendizagem, mas fundamentalmente *“da qualidade educativa e da relevância social institucional”* (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 61).

É sabido que a cultura docente não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação dos grupos profissionais; ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas, pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura docente e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não neutra. Podemos dizer que a cultura docente é um fator importante a considerar em todo projeto que se pretende implantar na universidade em geral, e nos cursos, em particular. Um professor, em sua fala, reafirma essa condição quando disse que *“hoje em dia todo mundo quer*

ser pesquisador, é difícil tu encontrar (sic) um professor que entre na universidade que queira ser extencionista, por exemplo, são raros, porque a gente tem na verdade proposições macro que sinalizam para isso (para a pesquisa). Hoje em dia, a pesquisa, na verdade, é uma grande fonte de manutenção, de implemento, de crescimento das instituições.” (P10).

Na tentativa de aprofundar a discussão sobre a qualidade, também questionamos os docentes sobre a construção de saberes para docência a partir do desenvolvimento de pesquisas. Alguns docentes afirmaram que é importante a decisão sobre o que podem e devem pesquisar dizendo que *“pode mesmo que da sala de aula, em função da própria interação com os alunos, saia uma proposta, uma ideia de pesquisar e isso aí tem que ser uma coisa muito harmoniosa, não pode ter proposições entre pesquisa e ensino paralelas e distantes. Eu acho que a gente tem que tentar aproximá-las,..., é bastante possível sim.” (P10).*

Disse-nos um professor que em alguns casos *“as pesquisas abastecem de certa forma um pouco o que estou passando hoje para os alunos... eu estou conseguindo, de certa forma, explorar alguns dos resultados, das coisas que a gente vem trabalhando, com meus alunos dentro da sala de aula.” (P6).*

Os docentes iniciantes entrevistados explicaram que a docência é um exercício que pode ser aprimorado, mesmo que no início ele seja repleto de dificuldades, pois, em alguns casos, a especialidade e o aprofundamento de um tema específico de sua área poderá “atrapalhar” sua condição de professor. Nesse sentido, um respondente explicou que *“meu doutorado foi muito específico e me atrapalhou, porque a minha pesquisa é muito direcionada, é com uma família, a Botânica, e agora eu dou aula de tudo. Então muita coisa eu tive que voltar a estudar, retomar para entrar numa sala de aula.” (P1).*

Se houvesse a geração de um clima de alta qualificação da docência, haveria melhores indicadores da qualidade do ensino, sobrepondo-se à exclusiva valorização dos produtos da pesquisa ou aos investimentos em aparatos e em infraestrutura. Poder-se-ia, também, estimular nos docentes a autorreflexão sobre a tarefa docente e a inserção dos professores da educação superior nos programas de formação pedagógica.

Os professores que iniciam a docência encontram diferentes desafios para desenvolvê-la com qualidade. Como explica Murillo (2004, p. 4),

[...] de maneira geral eles só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado para tal.

Percebe-se, nos depoimentos dos entrevistados, uma dimensão de qualidade que os processos de seleção dos docentes não alcançam e valorizam. Felizmente se instala, por contradição, uma possibilidade de avançar nos saberes da docência, articulando as atividades de ensino e pesquisa.

A primazia da compreensão de que o conhecimento se estabelece como um vetor de desenvolvimento e de competitividade entre as nações resultou numa relevância dos produtos da educação superior sobre os processos. Fez com que a universidade fosse induzida a atribuir um maior status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente. Relegou o ensino e sua condição formativa, que inclui valores subjetivos, a uma atividade secundária, no que diz respeito à visibilidade pragmática que rege a carreira e, conseqüentemente, as formas de ingresso.

Ao criticar a lógica dos concursos de ingresso na carreira docente, que não privilegiam os saberes para a docência, não se pode reduzir aos concursos a responsabilidade da construção desses saberes. A atividade de ensino exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários, enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, precisam assumir uma atitude de reflexão constante sobre suas práticas, teorizando os fundamentos de suas decisões pedagógicas. Como em qualquer outra profissão, é importante uma educação continuada que, no caso da docência, envolve a dimensão da pesquisa e a dimensão do ensino, com vistas a qualificar o desempenho docente. A docência será uma atividade profissional na medida em que essa condição se materializar.

A experiência empírica está mostrando que os percursos de formação dos alunos de graduação, tanto em nível dos currículos, como das práticas pedagógicas, nem sempre sofrem alteração conceitual, em dependência do perfil pós-graduado dos professores. Se, por um lado, eles se tornaram mais competentes no domínio da pesquisa e do aprofundamento temático de sua área, bem como no desenvolvimento de significativas habilidades intelectuais, não raras vezes essa condição os afasta da necessária visão generalista e da capacidade articuladora de seu campo de conhecimento. Aprofundam a visão formativa pelo olhar da sua especialidade e diminuem a perspectiva de conjunto e a capacidade de apreender o fenômeno na sua totalidade.

Torna-se importante, no contexto da formação e da inserção dos docentes iniciantes na carreira universitária, refletir sobre a formação pedagógica, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino a fim de qualificar suas práticas acadêmicas.

Salientamos que a tarefa fundamental do professor universitário iniciante durante seus primeiros anos de docência deveria ser a aprendizagem, focando

seu pensamento e seus comportamentos para as demandas do ensino. Ou seja, é importante aprender a linguagem da prática do ensino. Entretanto, esses saberes precisam ser assumidos como relevantes para a qualidade da educação superior de forma a encontrar eco nas políticas governamentais e institucionais.

Considerações finais

O intuito desse texto foi refletir sobre a qualidade da educação superior e os processos de seleção de docentes usuais nas universidades e os valores intrínsecos nesses processos. Sua intenção foi demonstrar como os rituais de concurso de ingresso exprimem uma compreensão de qualidade e, certamente, vão impactar as práticas acadêmicas. Há necessidade de refletir e agir sobre as práticas tradicionais. Assumimos a compreensão de que essas práticas respondem a uma cultura acadêmica e sofrem a uma indução das políticas mais amplas. Portanto, para alterá-las, será necessária uma dose de ousadia e vontade política, assumindo conscientemente a ruptura necessária.

O que não mais é admissível é uma ação mecânica de reprodução da tradição, sem um questionamento que revele os valores que estão sendo reafirmados e quais estão sendo silenciados.

Não é possível discutir qualidade da educação superior sem incluir as formas de seleção docente e o ritual que acompanha a trajetória dos professores iniciantes. Abandoná-los à própria sorte e enfrentamentos, sem um cuidado de inserção na prática profissional com qualidade revela uma evidente desprofissionalização do magistério superior.

Além disso, ações nesse sentido são fundamentais para fazer avançar um patamar de qualidade que requer rupturas derivadas de empenho prático e teórico.

É preciso valorizar a pesquisa, compreendendo que as práticas investigativas, em geral, não envolvem apenas o domínio do conhecimento específico, mas sim toda uma forma de trabalhar com argumentos tencionados, que, em alguma medida, rompem com a expectativa dos alunos de obter uma resposta única e universal, característica da racionalidade técnica. Se essa for uma condição da qualidade, as formas de seleção dos novos docentes terão de ter um mínimo de coerência e, mesmo valorizando o domínio do conhecimento específico e seus produtos, também precisarão incluir a explicitação de saberes pedagógicos que estimulem o candidato a valorizar esse campo de conhecimento que será fundamental na sua atuação.

Freire, em diálogo com Faundez (1985), explora a negação do ato de perguntar, dizendo que “o que está acontecendo é um movimento unilinear, vai

de cá para lá e acabou. Não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46). Esta ideia de múltiplas possibilidades nos processos de ensinar e de aprender está presente em professores que trabalham com seus alunos na direção da pesquisa como princípio educativo, quando solicitam que seus alunos encontrem alternativas para resolver as situações-problemas e propostas para um projeto de trabalho, procurando, de acordo com Freire e Shor (1987, p. 15), “a superação do conhecimento como conteúdo estático – cadáver da informação – corpo morto de conhecimento”.

Referências

- BARCO, S. S. Formação do docente universitário: mas quem é ele? VEIGA, I. P.; CUNHA M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 149-171.
- BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa. Edições 70, 1979.
- BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control**: hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Ediciones Akal, 1988. v. 2.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores, 2003.
- BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3, p. 55-72, jan. 2010.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- CUNHA, M. I da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- _____. **O bom professor e sua prática**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- _____. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação instrumento institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da UNICAMP. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). **Avaliação Institucional: teorias e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 53-86.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia; o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000100004

HARVEY, L. **Evaluating the evaluators**. Centre for Research into Higher Education. Santiago, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

LAMARRA, N. **Hacia una nueva agenda de la educación superior en America Latina**. Mexico: Anuies/ Medios Editoriales, 2010.

MAYOR RUIZ, C. Las condiciones profesionales del profesorado universitario: um estúdio com profesores principiantes y com experiênciã. **Revista Granada**, v. 8, p. 27-51, 2001.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 89-102, ago. 2001. DOI: 10.1590/S1414-32832001000200006

MURILLO, P. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitários. **Revista Fuentes**, n. 6, p. 75-95, 2004.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCOTT, P. Divergência o convergência: las relaciones entre docência e investigación em la educación superior de masas. In: BARNETT, R. **Para una transformación de la universidad**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008. p. 75-91.

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

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 04/06/2012

Versão final recebida em 1º/08/2012

Aceito em 06/08/2012