

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

A expansão das instituições de educação superior no Brasil
e as perspectivas futuras de formação docente

Marielda Ferreira Pryjmaⁱ

Denise Rauta Buiarⁱⁱ

ⁱ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

marielda@utfpr.edu.br

ⁱⁱ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

denisebuiar@utfpr.edu.br

As discussões que têm permeado a área da educação buscam analisar, refletir e estudar as políticas destinadas ao ensino superior em diversos países. O VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (2008), ocorrido em Buenos Aires, revela que o teor dessas discussões estão, de fato, em voga. Após a apresentação de mais de 500 trabalhos, oriundos de oito países da América Latina, os seus participantes elaboraram uma manifestação pública reforçando o seu “compromisso com a defesa da educação pública e gratuita e igualitária, em todos os níveis, como direito humano inalienável e dever do Estado” (VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2008). Esse manifesto revela que “em diversos países as lutas afirmaram a educação como direito social, quando os neoliberais desejavam convertê-la em serviço” (Ibid.). Tais reivindicações rumam para uma educação como direito social e as pesquisas confirmam que essas lutas têm obtido êxito (Ibid.), e, mesmo que percebidas de forma singela, elas têm contribuído para o processo de transformação social. Isso demonstra que a educação tem sido reanalisada, reavaliada e refletida nos últimos anos e as desigualdades sociais permanecem no bojo dessas reflexões.

Essas considerações ressaltam que a educação e a educação superior atravessam um momento peculiar no contexto internacional. A principal característica do Estado neoliberal se manifesta no que diz respeito às políticas sociais, visto que elas são delegadas e compartilhadas com a iniciativa privada, transferindo a responsabilidade pública para a privada. Um exemplo clássico dessa situação foi o que ocorreu com a educação e a saúde, setores que exigem amplos investimentos para terem qualidade, que foram desapropriadas como direitos sociais, passando a serem mercadorias vendidas em prestações mensais (mensalidades escolares e planos privados de saúde exemplificam o caso) (GISI, 2003, p. 96).

O incentivo à criação de instituições privadas de educação superior foi acatado por países da América Latina como Chile, Colômbia e Brasil (BANCO MUNDIAL, 1995). Retoma-se, nesse contexto, a defesa pelo direito à educação superior como dever do Estado. A importância da educação é percebida e aceita como uma condição para o crescimento econômico e social de um país, no entanto, a crise da educação superior perpassa a inversão de responsabilidades apresentada por diversos setores da sociedade pelos países em desenvolvimento.

A crítica ao Estado neoliberal, em relação à educação superior, refere-se à redução de seu compromisso político com ela, tornando este um bem que, apesar de ser público, deixa de ser sua responsabilidade exclusiva, gerando uma crise no setor pela ausência de financiamento e capitalização da educação superior (SANTOS, 2005, p. 13). Se nesse contexto a educação é tida como um bem de consumo, uma mercadoria, ela acaba sendo inserida numa nova ordem mundial que a reestrutura para um novo modelo de sistema produtivo, ampliado e competitivo, alterando as condições de produção e as relações de trabalho. O processo crescente da globalização, articulada com as tecnologias de comunicação, enfraquece as fronteiras ou obstáculos físicos, econômicos e culturais entre os países, instaurando um novo paradigma produtivo: o

conhecimento como elemento fundamental para a formação de recursos humanos.

No Brasil esta situação não é diferente e a expansão das instituições privadas ocorreu, nos últimos anos, de forma intensa. O objetivo deste estudo visa, justamente, *analisar* como ocorreu a expansão da educação superior no período entre 1996 e 2006 no país, considerando a categoria administrativa e a organização acadêmica, com o intuito de *entender* como a formação docente está se efetivando nesse contexto.

2 A EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES EDUCAÇÃO SUPERIOR

O crescimento econômico das duas últimas décadas, em nível mundial, traz em si a exigência por uma maior qualificação profissional, visto que a diversidade de postos de trabalho foi ampliada. Esse crescimento gerou necessidades sociais, entre elas, a obrigação de ofertar uma educação, em nível superior, para um maior número de pessoas.

A expansão quantitativa da educação superior tem sido acompanhada por desigualdade de acessoⁱⁱⁱ em diversos países (Ibid, p. 29). Além dessa expansão, a política educacional conta com novos propósitos defendidos pelo Banco Mundial, que associa a educação à produtividade, “estabelecendo diretrizes para a educação na América Latina em que prioriza a melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização e privatização” (GISI, 2003, p. 100). Sob essa ótica, a educação superior busca o fortalecimento econômico na relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado (AZEVEDO^{iv} apud GISI, 2003, p. 99-100). As mudanças sociais e econômicas estão possibilitando a construção de uma identidade profissional constituída a partir dos desafios externos e a educação passa a ser concebida^v como o elo que possibilitaria novas adaptações a esse meio, já que intermediaria a compreensão dessa realidade social.

Assim, as características da educação superior apresentam semelhanças em todos os continentes: a complexidade^{vi} (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 161). As

ⁱⁱⁱ Essas desigualdades têm origens nas mais diversas causas, entre elas: o crescimento demográfico; avanço da educação básica; crescimento econômico (percepção de que o desenvolvimento econômico está atrelado ao desenvolvimento educacional); surgimento de países independentes e democráticos; crescimento da população jovem em países em desenvolvimento (países desenvolvidos têm visto a sua população idosa crescer); e desenvolver recursos humanos locais e capacidades para receber e aplicar conhecimento e tecnologia em prol da economia (UNESCO, 1999, pp. 30-31).

^{iv} AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

^v Goergen (2003, p. 145) indica que o conhecimento, neste contexto, precisa ter utilidade para que os profissionais possam estar preparados para atuar em um mundo globalizado. Sobre globalização e universidade ver GOERGEN, Pedro. *Universidade e globalização. Entre a adesão e o dissenso*. In: ZAINKO, M.A.S.; GISI, M.L. *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

^{vi} A complexidade enunciada por Sobrinho (2003, p. 162) refere-se ao novo contexto da educação superior que evolve a expansão quantitativa (número de matrículas e

demandas exigem adaptação rápida a essas mudanças sociais e, concomitantemente, ampliação da escolarização para atender ao aumento da competitividade, eficiência e produtividade solicitada pelo mercado de trabalho.

Para acompanhar essas transformações e assegurar a eficácia das políticas, o Estado criou um instrumento de controle e regulação das instituições dos mais diversos setores e dos serviços públicos, a avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 63). A avaliação que ocorre tradicionalmente no meio educacional busca acompanhar o desenvolvimento do estudante durante a sua aprendizagem (apresenta-se aqui somente uma explicação simplista da avaliação) para rever e reanalisar o processo educacional como um todo. Sob a mesma ótica da avaliação do estudante durante a sua formação, o Estado utilizou a avaliação institucional como uma política para acompanhamento dos serviços em geral, ampliando-a para toda a educação superior pública ou privada.

A história da educação superior no Brasil demonstra que a qualidade do ensino, desenvolvido pelos professores não era questionada. A permanente preocupação com a eficiência e qualidade do sistema de ensino passou a ser avaliada através de processos sistemáticos propostos pelo Estado, afetando direta e indiretamente o trabalho docente e os propósitos das instituições de ensino (PACHANE, 2003, pp. 70-71). Esse processo de avaliação considera os mais variados aspectos que envolvem a educação superior, como infraestrutura das instituições, titulação dos docentes, oferta de cursos, desempenho dos estudantes a partir do Exame Nacional de Cursos (ENADE), entre outros fatores. A preocupação que embasa esse processo é o conhecimento acerca da realidade educacional, quer para identificar as potencialidades, quer para identificar os possíveis problemas que a envolvem. Assim, as avaliações, nas últimas duas décadas, têm estrita relação com as políticas e as reformas da educação superior propostas pelo Estado (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 62).

A discussão que norteia as propostas de avaliação da educação superior tem respeitado que somente poderia ocorrer de forma efetiva se as próprias instituições participassem do processo avaliativo. O Sistema Nacional de Avaliação em Educação Superior (Sinaes) surgiu para assegurar que as avaliações obtivessem os propósitos alcançados, isto é, que a qualidade do ensino superior pudesse ser construída com a participação da comunidade escolar. O Sinaes^{vii} foi embasado em três princípios para ser efetivado: a avaliação deve ocorrer no interior da instituição de ensino, por meio de uma comissão própria^{viii}; a avaliação contaria com uma análise externa feita por

instituições), a crise do financiamento (dificuldades financeiras que desencadearam a ampliação da privatização das instituições de educação superior), a diversificação institucional (tentativa de atender às demandas diferenciadas) e internacionalização (características de mercadorização globalizada).

^{vii} “Os principais elementos da avaliação propostos pelo Sinaes são a auto-avaliação orientada, a avaliação da instituição, avaliação dos cursos de graduação e o Enade. Estes elementos estão inseridos na concepção do sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, concepção esta que toma a avaliação como processo que efetivamente vincula a dimensão formativa a um processo de sociedade comprometido com a justiça e a igualdade social” (RISTOFF, LIMANA, e BRITO, 2006, p. 19).

^{viii} Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instituída pelo Artigo 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sinaes. “Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo

especialistas *in loco*; os estudantes seriam avaliados por meio de uma prova nacional com o intuito de quantificar o quanto o aluno sabe no início e no final do processo de formação^{ix}.

Limana elucida que a última etapa de uma política pública é a avaliação e essa prática não ocorre com frequência na América Latina e no Brasil porque as políticas públicas, normalmente, não são implementadas para atender às necessidades da população, mas para a manutenção e permanência no poder (2006, p. 89).

Nós queremos fazer uma política, implementar uma política e descobrir no processo, se temos que fazer um rearranjo nesse projeto, se temos que mudar até de direção para evitar gasto indevido dos recursos públicos que sempre são limitados. As demandas da sociedade são sempre infinitamente superiores à capacidade do Estado de fazer frente a elas. Então, temos que ter o compromisso, enquanto definidores de políticas públicas, de gastar bem esses recursos (Ibid, 89-90).

Dias Sobrinho defende que a avaliação se reduziu a um instrumento de financiamento por induzir e impulsionar reformas nos governos segundo os princípios de agências multilaterais (DIAS SOBRINHO, 2003b). O autor revela que o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) impõem modelos avaliativos de acordo com seus interesses e ideologias (Ibid, p. 72). O autor também afirma que o Banco Mundial concede empréstimos mediante avaliações *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*, condicionando os benefícios^x aos países que atendam aos seus propósitos políticos. Já a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico defende a avaliação divulgando resultados de pesquisas realizadas e definindo padrões de eficiência e indicadores de desempenho^{xi} entre os países membros (DIAS SOBRINHO, 2003b, pp. 73-74).

INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior" (BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

^{ix} O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi instituído como parte integrante do Sinaes pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e busca aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos propostos pelas Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos (RISTOFF, LIMANA e BRITO, 2006, p. 19).

^x Essa política leva a educação a se adequar aos novos propósitos impostos pelo Banco Mundial: diminuição de orçamentos e apresentação de resultados eficientes, produtivos e úteis ao mercado (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 73)

^{xi} Os padrões de eficiência são analisados por meio de quantificação econômica para comparar os recursos investidos e os custos do ensino: despesas com a educação em relação ao PIB; parcela do ensino nas despesas públicas; repartição dos créditos por nível de ensino; fontes de financiamento da educação; custos de funcionamento; despesas por aluno e por nível de ensino; gastos por alunos em relação ao PIB; pessoal empregado no ensino; número de alunos por professor; taxas de acesso, contexto

A avaliação ocupa um espaço significativo no contexto social já que é um mecanismo que possibilita a tomada de decisão e a definição de uma política de atuação social. Além de necessária, ela se tornou, no contexto educacional brasileiro, uma das formas utilizadas para acompanhar o desempenho da educação superior de forma tangível, permitindo comparações entre as instituições e os estudantes.

Ressalva-se a importância de uma avaliação que considere todas as interfaces do sistema de ensino, que busque a compreensão do todo institucional para que as funções da educação se efetivem e atendam, de fato, aos anseios sociais.

A qualidade e a expansão da educação superior passaram a estar associadas aos processos de avaliação institucionais e essa condição é explicitada no § 1º do Artigo 1º da Lei 10.861.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

O artigo 16 do Decreto nº 3.860, de 9 de Julho de 2001^{xii}, define que a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior é responsabilidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2001). A avaliação da educação superior segue a mesma lógica dos organismos internacionais e é instituída, de maneira centralizada e controladora, em diversos níveis de educacionais do país (BAZZO, 2005, p. 178). A validação dos diplomas que permitem o exercício profissional das profissões regulamentadas é responsabilidade do Estado e os currículos mínimos e a duração desses cursos, também definida por ele, demonstra esse controle.

O problema deste tipo de controle burocrático é duplo. De um lado, embora obrigue os cursos a incluírem certos conjuntos de disciplina, não avalia a qualidade do ensino que é ministrado nem a formação recebida pelos alunos. Do outro, dificulta enormemente inovações curriculares e a oferta de novos cursos, o que se torna hoje sério problema porque há necessidade de grande flexibilidade por parte das instituições para fazerem face

demográfico, econômico e social; resultados do ensino, nos níveis dos alunos (competências), do sistema (número de diplomas e de pessoal científico) e do mercado do trabalho (emprego, salário, formação) (Ibid, p. 75).

^{xii} Esse decreto altera o disposto nas Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em relação à educação superior (BRASIL, 2001).

ao rápido desenvolvimento científico, inclusive com a criação de novas áreas, assim como às aceleradas transformações do mercado de trabalho (DURHAM, 2006, p. 109).

Os critérios para a avaliação institucional, executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, envolvem ações amplas, como análise dos principais indicadores de desempenho por região e áreas do conhecimento, e ações pontuais, ligadas diretamente às instituições de educação superior, como

a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; b) plano de desenvolvimento institucional; c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação; f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar; g) programas e ações de integração social; h) produção científica, tecnológica e cultural; i) condições de trabalho e qualificação docente; j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação; e l) - avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (Ibid.).

O conjunto de critérios é amplo e rigoroso e as instituições de educação superior necessitam de um planejamento sistemático para atender a todos os quesitos solicitados. A responsabilidade pelo bom desempenho da educação superior é delegada a essas instituições, que devem estar preparadas para enfrentar todos os desafios ocorridos no cotidiano escolar. As visitas do INEP para o credenciamento e credenciamento de cursos e instituição se tornaram processos avaliativos internos com grande repercussão administrativa por possibilitar que os agentes envolvidos na dinâmica da educação superior retomem as suas propostas e reanalisem sua intencionalidade.

A ampliação das instituições responsáveis pela educação superior, por ser controlada pelo INEP, possibilita a sua classificação a partir desse processo avaliativo. O sistema de ensino superior classifica-se por categoria administrativa – em pública (mantidas e administradas pelo poder público) e privada (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) – e quanto à organização acadêmica – em universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, Decreto nº 3.860, 2001).

Essa classificação permitiu a ampliação da educação superior e incentivou a criação de novas instituições vinculadas ao ensino, visto que as

universidades^{xiii} permanecem com a oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e os centros universitários^{xiv} e faculdades integradas^{xv} se caracterizam pelo ensino e seu desempenho deve ser coordenado pelo Ministério da Educação (Ibid.).

Essa organização é uma forma de regular e fiscalizar o sistema de ensino para que cumpra as suas finalidades. As modalidades organizacionais (universidades, centros universitários e faculdades integradas) atendem às exigências sociais e possibilitam uma competitividade entre as instituições, majoritariamente privadas, (Figura 1), atendendo a demanda do mercado (qualidade e eficiência).

A expansão da educação superior foi incentivada pela flexibilização das formas de estruturação (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 78) e, no Brasil, seguindo a tendência mundial, as políticas direcionadas para a educação superior se caracterizaram, a partir da década de 90, pela expansão desse nível de ensino. Essa situação foi constatada desde o que foi proposto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que recomendava prover 30% de vagas para a educação superior destinada aos jovens que tivessem entre 18 e 24 anos, até 2010. (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001). A tabela 1 indica que o aumento do número das instituições de ensino superior privadas desvenda que essa expansão, efetivamente, foi ampliada (INEP/MEC, 1996, 2006).

As instituições de ensino superior, em 10 anos, tiveram um aumento percentual de 146% (Figura 2), confirmando que as políticas propostas pelo Estado e pelo Banco Mundial se efetivaram no país. Entretanto, o aumento concentrou-se em faculdades integradas privadas^{xvi}, cujo crescimento foi de 184% (Figura 1 e 2), revelando que a educação superior ocupa um espaço significativo no mercado atual brasileiro. É indiscutível a preferência pela iniciativa privada assumida pelas políticas públicas para a educação superior exposta nos dados estatísticos apresentados nesse período.

Figura 1 – Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa

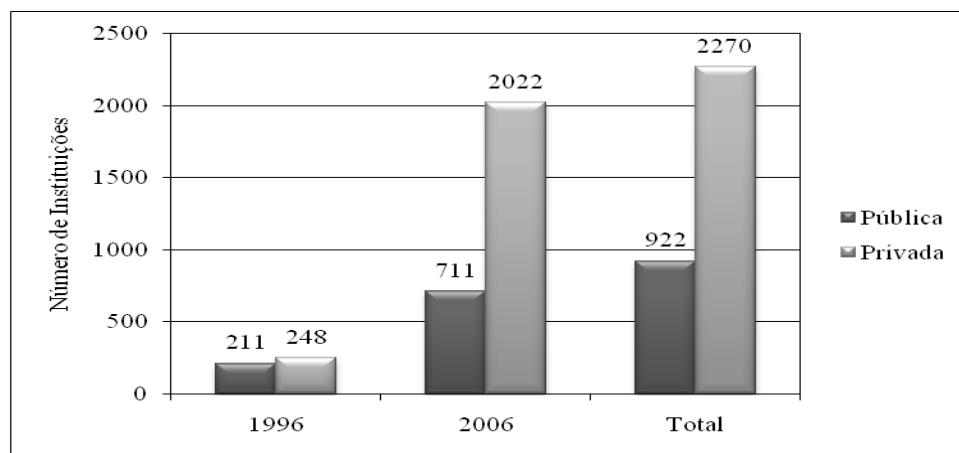
^{xiii} Art. 8º As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996 (Ibid.).

^{xiv} Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (Ibid.).

^{xv} Art. 12. Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Ibid.).

^{xvi} As faculdades integradas referem-se, inclusive, aos centros universitários, organização acadêmica não existente no ano de 1996, mas indicada nos dados de 2006.

1996 / 2006



Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

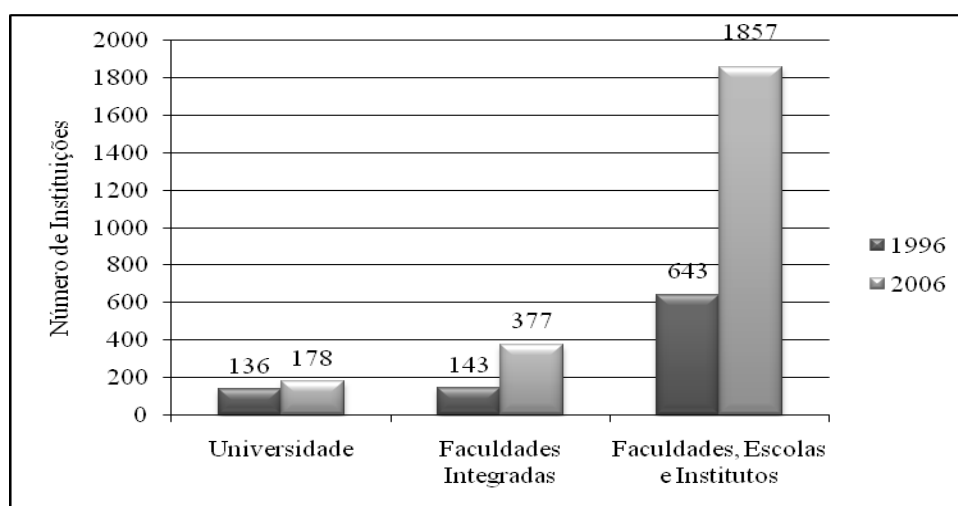
As universidades não sofreram um aumento significativo em função do seu propósito maior que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. A intenção dessas políticas foi direcionar a formação em nível superior para o ensino, já que a pesquisa não compõe o principal eixo articulador dos centros universitários e das faculdades em geral.

A ampliação das instituições privadas de educação superior tem sido uma das recomendações feitas pelo Banco Mundial (1995) para minimizar os custos do Estado com educação e aumentar o número de vagas para a população escolarizável.

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza superior más eficaces que existen actualmente en los países en desarrollo. Pueden responder de manera eficiente y flexible a las demandas cambiantes de los estudiantes y a las condiciones también cambiantes de los mercados laborales. Además, mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la enseñanza superior privada para complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula en este nivel, incrementar la diversidad de los programas de capacitación y ampliar la participación social en este subsector (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Figura 2 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica

1996 / 2006



Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

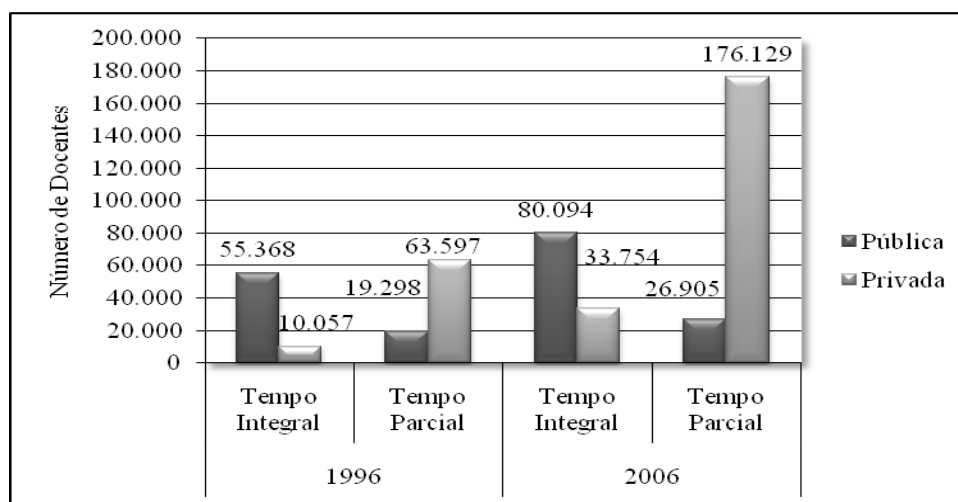
Essa política, indicada para os países em desenvolvimento, foi aceita pelo Brasil e o aumento das vagas^{xvii} esteve diretamente relacionado, entre outros, aos fatores econômicos de formação de capital intelectual para atuar no mercado de trabalho e ao próprio aumento da população brasileira escolarizável.

3 O AUMENTO DO NÚMERO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

^{xvii} “A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. *É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir* (grifo da autora), desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

O aumento do número de docentes que atuam na educação superior também acompanhou o crescimento das instituições privadas de ensino (Figura 3).

Figura 3 – Número Total de Funções Docentes, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho – 1996 / 2006



Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Como o incentivo para o aumento de vagas foi direcionado para a qualificação profissional dos estudantes, o ensino, o maior aumento de docentes foi percebido entre os que atuam no regime de trabalho em tempo parcial^{xviii}, em sua maioria, nas faculdades integradas e faculdades privadas (Figura 4). Essa característica do profissional faz lembrar o propósito da educação superior jesuítica, vista anteriormente, como aquele profissional que era transmissor do conhecimento e cumpridor de propostas curriculares previamente determinadas.

Mais grave é a situação quanto ao número de docentes que se encontram em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva. Conforme dados do INEP, ainda há universidades sem nenhum professor em tempo integral. No caso das universidades privadas ou comunitárias a regra é que existam alguns poucos

^{xviii} O regime de tempo integral é apresentado no Decreto 3.860 / 2001: “Art. 9º Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2001). Tempo parcial é considerado o regime de trabalho proposto em horas de atuação na instituição de ensino.

professores em tempo integral para um grande número de docentes contratados e remunerados por hora de trabalho, os chamados *horistas*. Conhecemos bem o cenário: professores *horistas* disputam entre si as aulas para completarem uma carga horária que lhes garanta um salário razoável no final do mês. (...) Não é preciso dizer que, nessas situações, esses docentes não têm condições de ministrar boas aulas, muito menos de realizar investigações científicas ou teórico-reflexivas. Além disso, esse regime dá origem a uma situação de grande dependência e submissão em relação à instituição por parte dos docentes, uma vez que a atribuição de carga horária se transforma em um mecanismo de poder para os gestores e de competição entre os colegas (GOERGEN, 2006, p. 70)

Ao analisar tais dados surge a preocupação com a qualidade de formação e atuação desse docente que se encontra em regime de trabalho em tempo parcial. Os dados disponibilizados pelo INEP/MEC indicam a titulação desse professor e o número de publicações. Os resultados obtidos nos exames de avaliação dos estudantes realizados pelo Estado demonstram que a qualidade do ensino é representada por essas informações. O processo educativo, a formação inicial para a docência e as formações continuadas não são consideradas como quesito de análise, por não estarem definidas e valorizadas na legislação educacional da educação superior.

No entanto, o próprio Plano Nacional de Educação refere-se à formação docente como o principal desafio para a aquisição da qualidade do ensino e indica que

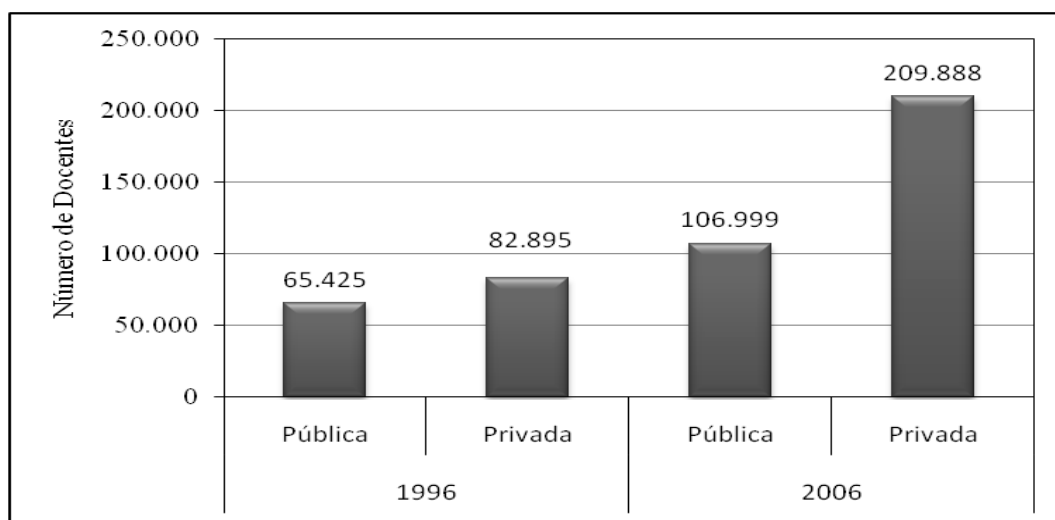
A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Porém, os processos avaliativos que têm ocorrido no interior das instituições de educação superior, apesar de reforçar as questões de qualidade, avigoradas pelo propósito da educação como uma mercadoria, possibilitam algum tipo de mudanças nessas instituições, visto que os procedimentos avaliativos são divulgados e produzem comparações feitas pela mídia e pela própria sociedade. Independentemente dos caminhos percorridos, a avaliação institucional tem repercutido em melhorias na educação superior.

Já a avaliação destinada ao corpo docente ocorre por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição (como foi explicado anteriormente) e nem sempre os resultados obtidos são divulgados de forma tão

ampla (são apresentados para a comunidade acadêmica local). Cada instituição tem autonomia para definir os critérios a serem utilizados e os procedimentos qualitativos e quantitativos abrangem uma análise específica de cada realidade, podendo tornar essa avaliação um instrumento de melhoria dos problemas detectados em cada local.

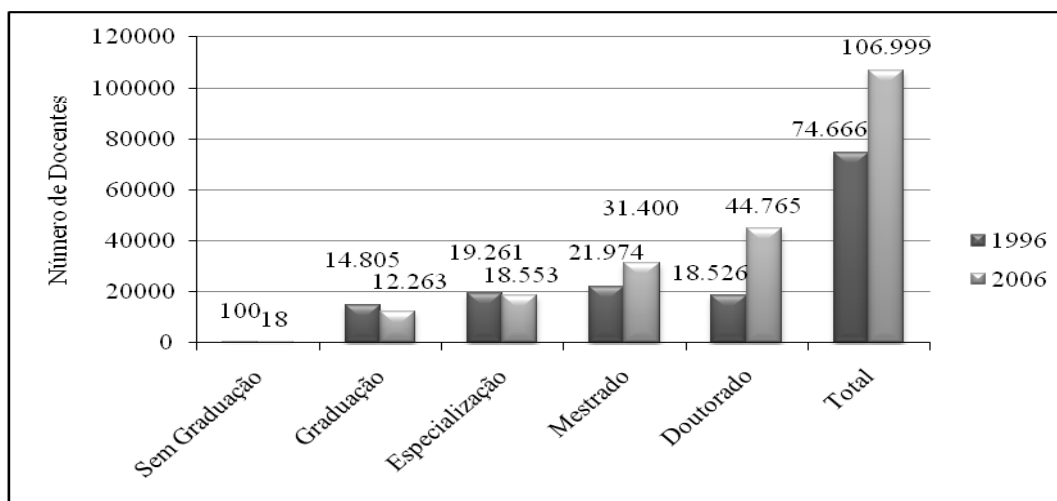
**Figura 4 – Número Total de Docentes por Organização Administrativa
1996 / 2006**



Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

**Figura 5 – Número Total de Funções Docentes e Grau de Formação em
Instituições Públicas**

1996 / 2006



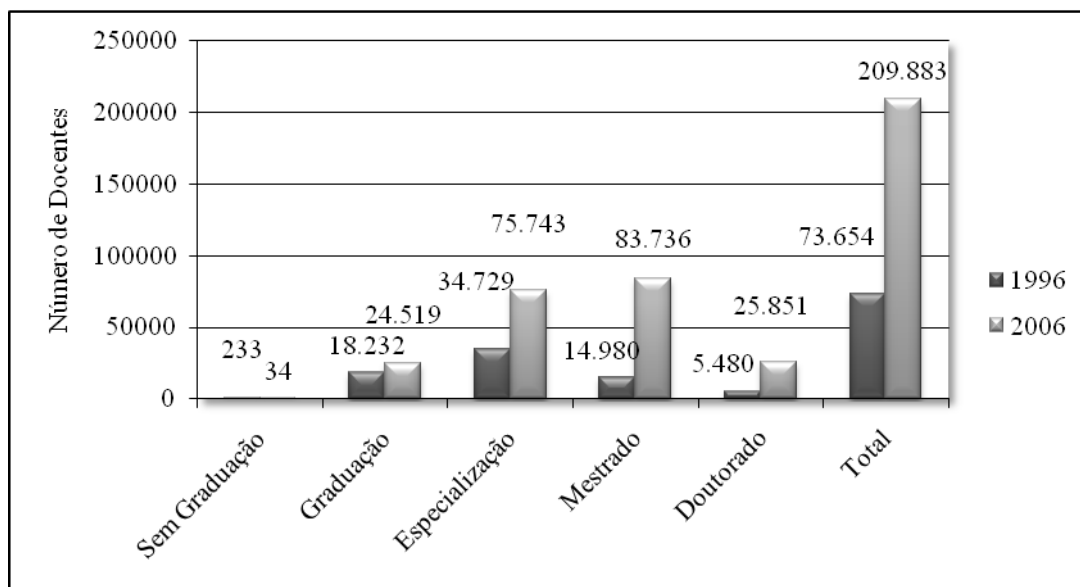
Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Vale ressaltar que os projetos institucionais de formação docente são prioritários para que a avaliação se efetive em sua intencionalidade e não se reduza a dados que indiquem a existência de “didática”, ou não, do professor que atua na educação superior.

A titulação docente (graduado, especialista, mestre e doutor) é uma informação existente nas avaliações institucionais e representa um dado que, além de exigido pelo Estado^{xix}, é amplamente divulgado pela mídia como um indicador relevante para a escolha da instituição de ensino por parte dos estudantes, como se a qualidade desse ensino estivesse vinculada somente a esses dados. Essas informações são apresentadas por categoria administrativa pública (Figura 5) e privada (Figura 6).

Figura 6 – Número Total de Funções Docentes e Grau de Formação em Instituições Privadas 1996 / 2006

^{xix} Para universidades públicas ou privadas, o art. 52 e incisos da Lei nº 9.394/96 dispõem: *Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.* (BRASIL, Ministério da Educação, 1996). Para os centros universitários, o parágrafo único do art. 1º do Decreto nº 5.786/2006, disciplina: *Art. 1o Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado* (BRASIL, Decreto nº 5.786/2006, 2006)



Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Os resultados indicam que a titulação dos docentes que atuam em instituições públicas é significativamente melhor que nas privadas. Em 10 anos as instituições públicas reduziram em 82% o seu quadro de professores que não eram graduados. Já as instituições privadas também apresentaram uma redução significativa para os docentes sem graduação, no entanto, aumentou 118% o número de docentes especialistas comparado às instituições públicas, que indicaram diminuição de 3,67% desses professores. O aumento mais expressivo dos professores titulados se deu na categoria “mestre” para as instituições privadas e “doutor” para as públicas, indicando um aumento de 458% e 141% respectivamente. As exigências quanto à titulação determinada nos processos de avaliação das instituições de ensino resultaram num aumento expressivo de professores nessas condições. Isso, contudo, não significa afirmar que esses dados são homogêneos na realidade das diferentes regiões do país (não cabe aqui entrar nesse mérito por não ser este o propósito deste estudo).

Apesar de o aumento ter sido substancial na titulação dos professores, comparativamente ao ano de 1996, as instituições públicas, em número menor, ainda apresentam titulação docente mais adequada que as privadas^{xx}. A relação entre docente e número de alunos é dada nas Tabelas 1 e 2. Convém ressaltar que, além de o número de alunos das instituições públicas ser quase 50% menor do que o das privadas, a relação existente nas universidades privadas, um professor para vinte alunos, é a menor encontrada nos dados do INEP (Tabela 2). Isso significa que o professor que atua em instituições privadas está envolvido com turmas mais numerosas, com uma diversidade cultural advinda de um grupo heterogêneo ingressante (inclui-se aqui a idade dos estudantes mais jovens e talvez mais imaturos), pouco motivado e comprometido com a sua

^{xx} O artigo 66 da Lei 9394/96 define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1997).

formação, tendo em vista que a educação superior já não implica garantia e estabilidade de emprego, e que está mais exigente quanto à qualidade da sua formação visto que existe um alto grau de competitividade no mercado do ensino (PACHANE, 2003, p. 69).

Se for considerado que a formação do professor que atua na educação superior é responsabilidade dos cursos de graduação em nível de mestrado e doutorado^{xxi}, o contexto do ensino necessita de propostas concretas de formação levando-se em conta que 71% dos docentes das instituições públicas têm titulação de mestre ou doutor, para 52% das instituições privadas. Essa relação não considerou as diferentes regiões do país, mas existem indicativos que comprovam que a concentração de doutores está na região Sudeste do Brasil (CAPES/MEC, 1996, 2006).

Tabela 1 – Relação Matrículas/Função Docente por Categoria Administrativa – 1996 / 2006

Categoria	1996			2006		
	Matrículas	Docentes	Relação	Matrículas	Docentes	Relação
Público	1.024.384	84.363	1 / 12	1.209.304	106.999	1 / 11
Privado	844.145	79.755	1 / 11	3.467.342	209.883	1 / 17
Total	1.868.529	164.118	1 / 11	4.676.646	316.882	1 / 15

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Tabela 2 – Relação Matrículas/Função Docente por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 1996 / 2006

^{xxi} “É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Organização Acadêmica	1996			2006		
	Matrículas	Docentes	Relação	Matrículas	Docentes	Relação
Universidades Públicas	626.131	75.693	1 / 8	1.053.263	94.204	1 / 11
Universidades Privadas	583.269	39.815	1 / 15	1.457.133	74.277	1 / 20
Faculdades Integradas Públicas	8.681	926	1 / 9	75.019	6.727	1 / 11
Faculdades Integradas Privadas	236.348	15.972	1 / 15	958.926	53.444	1 / 18
Faculdades Isoladas Públicas	100.615	7.744	1 / 13	81.022	6.068	1 / 13
Faculdades Isoladas Privada	313.485	23.968	1 / 13	1.051.283	82.162	1 / 13
Total	1.868.529	164.118	1 / 11	4.676.646	316.882	1 / 15

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

A formação de professores, inicial e continuada^{xxii}, é um dos aspectos fundamentais para assegurar a qualidade do ensino. O contexto internacional revela que o investimento em educação repercute em resultados econômicos que oportunizaram o desenvolvimento social de diferentes países, melhorando diretamente as condições de vida da população. Sobre esse contexto, Goergen (2000) apresenta uma análise sobre a formação de professores na Alemanha e indica que

se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola. A preocupação a respeito de qual a melhor formação para os jovens na sociedade atual, de qual a estrutura mais adequada do sistema de ensino, de qual a ideal relação pedagógica professor/aluno está diretamente ligada a esta outra questão relativa às competências que deve ter um bom professor. (...) As soluções meramente locais dos problemas,

^{xxii} Kawamura apresenta a concepção de formação continuada no Japão e indica que ela teve origem a partir dos anos 60 devido ao acelerado desenvolvimento industrial que levou o país a uma reestruturação produtiva nos anos 80 em função da alta competitividade do mercado internacional. A tendência de escassez de mão-de-obra, a expansão dos investimentos no exterior e a rapidez da obsolescência das inovações tecnológicas levaram o Japão a colocar a constante atualização do conhecimento científico, tecnológico e artístico como uma condição para acompanhar a transformação da conjuntura econômica, social, cultural e política do mundo, gerando a concepção de educação continuada, inclusive na comunidade escolar, durante a década de 70 (KAWAMURA, 2000, p. 93).

seja no campo da educação ou em outros, são cada vez menos viáveis. (...) o equilíbrio crítico entre essas duas faces – o local e o global – da vida individual e societária atual baliza o projeto educacional de qualquer sociedade (GOERGEN, 2000, pp. 14-15).

Sob essa ótica, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001) indica a necessidade da formação profissional do docente e detalha como este poderia atender a essa profissionalização e à valorização^{xxiii} do magistério, todavia não apresenta como esse processo deveria ou poderia ocorrer. O mesmo se efetiva nas políticas públicas destinadas à educação superior no país^{xxiv} e a formação docente se restringe a iniciativas individuais dos professores e dos estabelecimentos de ensino ao definirem seus projetos institucionais de formação.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do

^{xxiii} Sobre a valorização do magistério, o PNE esclarece: “*Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

^{xxiv} Após a criação do CNPq em 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha como principal objetivo assegurar pessoal especializado para atender às instituições de ensino superior, públicas ou privadas, em qualidade e quantidade. As primeiras formações especializadas dos docentes aconteceram no exterior, por meio de bolsas de estudos disponibilizadas pela CAPES, seguidas da criação dos primeiros cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, no Brasil a partir de 1965. A CAPES passa a representar a pós-graduação e a sua história está vinculada diretamente à história da pós-graduação brasileira (SGUISSARDI, 2006, p. 358).

bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Parte-se do pressuposto que o domínio que o professor tem da sua área de formação e especialização é um aspecto fundamental quando este ingressa na carreira docente, já que existe uma exigência pela titulação para o acesso ao magistério superior. O domínio dos saberes docentes, necessários para a sua atuação, depende dos processos de formação inicial (cursos de graduação e pós-graduação na área de educação) e da formação continuada (cursos diversos que asseguram a profissionalização docente). Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como já foi mencionado, devem assegurar a formação do pesquisador e do docente que irá atuar na educação superior. Se for seguida essa lógica de qualificação profissional do professor, quanto maior o número de professores doutores em uma instituição de educação superior, maior será a possibilidade de se ofertar cursos de formação com qualidade.

O ensino é tão bom quanto o professor e seus alunos. Um professor excelente dá lugar a um ensino excelente. Em contraste, nada salva os alunos de um professor fraco, exceto a sua própria capacidade de aprender sem professor. E, como bem sabemos, tende a existir uma forte correlação entre a excelência dos professores e a dos alunos. As duas coisas andam juntas. Bons professores estão em escolas de lato nível e estas, por sua vez, atraem os melhores alunos. Os outros são os outros, são alunos menos brilhantes, aprendendo com professores menos brilhantes. Infelizmente, pouco se faz para mitigar as limitações de ambos (CASTRO, 2006, p. 214).

As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam a relação existente entre o número de professores doutores, mestres e especialistas e o número de matrículas na educação superior.

Tabela 3 – Relação entre Doutores e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Doutor	18.526	5.480	44.765	25.851
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342

Relação	1/55	1/154	1/27	1/134
---------	------	-------	------	-------

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Tabela 4 – Relação entre Mestres e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Mestre	21.974	14.980	31.400	83.736
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342
Relação	1/47	1/56	1/39	1/41

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Tabela 5 – Relação entre Especialistas e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Especialização	19.261	34.729	18.553	75.743
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342
Relação	1/53	1/24	1/65	1/46

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Os dados apresentados referentes ao ano de 1996 servem como um simples comparativo com os dados de 2006. As análises propostas consideraram somente as condições docentes no ano de 2006.

É importante observar que a relação entre os professores com titulação de mestrado, entre as instituições públicas e privadas, é a que mais se aproxima: um professor mestre para cada 39 e 41 alunos respectivamente. Os professores com pós-graduação *lato sensu*, os professores especialistas, são minoria nas instituições públicas e esse dado remete à condição de ingresso na carreira docente pública, por meio de concurso, que define a titulação básica para esse acesso, havendo uma tendência, nas regiões com mais professores titulados, a uma exigência maior no momento do concurso (regiões brasileiras com um número reduzido de doutores, por exemplo, promovem concursos direcionados aos professores com titulação de mestre).

A menor relação entre o número de professores e alunos, 1 para 134, ocorre nas instituições privadas com professores com título de doutor. Se essa média for comparada à média nacional, Tabela 1, da relação entre professores e alunos, 1 para cada 15, esse dado é preocupante se forem consideradas, como pano de fundo, as condições de formação profissional obtida, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, do professor que atua na educação superior.

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões, relatórios, etc. nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAÚÍ, 2003, p. 7).

A educação superior encontra-se em uma condição complexa, já apontada neste estudo. A docência dessa mesma educação não poderia encontrar-se em outra situação senão a de complexidade, explicitando as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade atual. O domínio do conteúdo para exercer a atividade docente já foi entendido como uma condição primeira para o exercício do magistério e, apesar de existirem algumas tendências neste sentido, o domínio dos saberes necessários à docência torna-se essencial para a profissionalização desse professor. A competência científica não exclui a competência docente para o exercício da profissão, ocorre justamente o contrário, ambas constituem competências docentes.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL.. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Acesso em 23 de Dez. de 2008, disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default>. 1995.

BAZZO, V. L. (2005). Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: D. RISTOFF, & P. (. SEVEGNANI, *Docência na educação superior* (pp. 175-205). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 1996.

BRASIL. INEP. Sinopse da Educação Superior, 1996. Disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/Acesso> em 18 de dez. de 2008.

BRASIL. INEP. Sinopse da Educação Superior, 2006. Disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/Acesso> em 18 de dez. de 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.860. *Decreto nº 3.860, de 9 de Jul de 2001*. Dispões sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Brasília, 2001.

CASTRO, C. d. Ensino de massa: do artesanato à revolução industrial. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
BRASIL. (14 de Abril de 2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 26 de dez. de 2008

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CAPES/MEC. *Estatísticas da Pós-Graduação*, 2006. Disponível em: CAPES: www.capes.gov.br. Acesso em: 05 de Jan de 2009.

CAPES/MEC. *Estatísticas da Pós-Graduação*, 1996. Disponível em: CAPES: www.capes.gov.br. Acesso em: 05 de Jan de 2009.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* , pp. 5-15. Set/Dez. 2003.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Tendências internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003a.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas de avaliação, reformas do Estado e da educação superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003b.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

GOERGEN, P. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: P. GOERGEN, & D. SAVIANI, *Formação de professores. A experiência internacional sob o olhar brasileiro*. (pp. 13-72). Campinas, SP: São Paulo: Autores Associados: Nupes, 2000.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, D.; LIMANA, A. ; BRITO, M. R. (Org.) *ENADE: Perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário. A experiência da Unicamp*. Campinas, SP, 2003.

BRASIL. Lei 10.172 09 de jan de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: Portal Ministério da Educação: portal.mec.gov.br/arquivos. Acesso em 18 de dez de 2008.

VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. (3 a 5 de Jul de 2008). Buenos Aires, Argentina.