

As políticas de regulação da educação superior e o descaso pela formação pedagógica do docente da educação superior



<https://doi.org/10.56238/chaandieducasc-029>

Hélio Loiola dos Santos Júnior

Doutorando em Educação-Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA).

Rosinete Silva Macedo

Mestre em Ciência e Meio Ambiente-Programa Pós-graduação em Ciências e Meio Ambiente na Universidade Federal do Pará (PPGCMA/UFPA).

RESUMO

O presente artigo objetiva identificar o perfil do docente da educação superior no Brasil, direcionado pelas políticas regulatórias consubstanciadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e, especialmente, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). As modalidades de pesquisa adotadas neste estudo foram: pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados obtidos revelam que as políticas

regulatórias da educação superior no Brasil, intensificadas na segunda metade da década de 1990, passaram a regular sistematicamente esse nível de ensino em consonância com os princípios mercadológicos neoliberais e, por conseguinte, alteraram a concepção de avaliação educacional, que passou a ser direcionada para o controle das instituições de educação superior e, conseqüentemente, para a reconfiguração do perfil do corpo docente desse nível de ensino, que se tornou fortemente caracterizado por: titulação, produtivismo e domínio restrito dos conteúdos específicos de áreas específicas, direcionados pelas políticas regulatórias em detrimento do desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, que não ocupam centralidade nas preocupações das políticas governamentais do país.

Palavras-chave: Políticas regulatórias, Perfil docente da educação superior, Demandas do mercado.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do neoliberalismo nas duas últimas décadas do século XX e sua busca constante pela implantação da racionalidade empresarial em todas as formas de relações sociais cristalizou, nas instituições do Estado burguês, os mecanismos de regulação e avaliação, ambos pautados em uma perspectiva homogeneizadora, quantificadora e controladora.

A avaliação institucional como dispositivo regulador começou a ser efetivada por meio das diversas reformas estatais de cunho neoliberal, em todas as áreas, inclusive a social, e a educação, não ficou imune a esse processo. Assim, passou a exercer a função de classificar os cursos e as instituições, com foco nos resultados mensuráveis e padronizados estabelecidos pelas políticas prescritivas, orientadas pelos organismos internacionais e associações empresariais.

No caso brasileiro, as políticas neoliberais avançaram fortemente, sobretudo, no início do processo de redemocratização (liberal) do país, e tiveram sua porta de entrada no efêmero Governo



Fenando Collor de Melo (1990-1992) e, seu aprofundamento e consolidação na gestão governamental de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos que se sucederam (VAZ; MERLO, 2020).

Com o discurso de enfrentamento da superação da crise financeira dos anos 1980 que afetou toda a América Latina, o Estado brasileiro implementou, a partir dos anos 1990, uma série de reformas a fim de regulamentar as políticas públicas, órgãos e instâncias estatais, conforme a nova ordem do capital e as demandas da sociedade neoliberal (ROSA *et al.*, 2023).

Nesse conjunto de reformas, a educação foi eminentemente alvo das políticas neoliberais reformistas, especialmente a educação superior, uma vez que essa, estando reconfigurada, conforme os princípios neoliberais possui um papel primordial, no que tange à formação e conformação da massa trabalhadora, incluindo os professores de todos os níveis de ensino; a construção do conhecimento imediatamente útil ao capital (financeiro e produtivo); e a disseminação de ideologias neoliberais que intermediam, e norteiam as relações sociais de ordem burguesa e dão o aporte para o pleno funcionamento da sociedade capitalista.

Para atender a essas demandas, o Estado brasileiro intensificou o modelo de regulação denominado, por Santos Filho (2000), de contração do Estado, isto é, o Estado regulador passa a ser a expressão do neoliberalismo na educação superior que se constitui pela reformulação de suas funções, de financiador e único responsável pela manutenção do ensino superior (público), passa a atuar como normatizador e monitorador daquilo que é estabelecido como papel das Instituições do Ensino Superior (IES) e de seus professores.

Nessa perspectiva, foram estabelecidos os primeiros marcos regulatórios da política reformista educacional neoliberal, a saber: a Lei nº 9.394/1996 (nova LDB), que introduziu a noção de formação por competências e, na sequência, a partir do ano 2001 as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), cujas funções consistem em direcionar, na verdade regular, o modelo formativo profissional no interior das IES e estabelecer o perfil discente e docente, tanto dos bacharelados, quanto das licenciaturas.

A regulação aqui é compreendida como um conjunto de mecanismos que perpassa o estabelecimento de regras verificáveis, abarcando os procedimentos e estratégias que buscam moldar as pessoas, a aceitação e sujeição a essas mesmas regras, visando com isso a manutenção e a harmonia de determinado sistema (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011).

Desse modo, depois das políticas de controle orientadas pelos viés dos conteúdos mínimos na década de 1960, a pauta da vez é a formação por competências, conduzida especialmente pelas DCN com o auxílio dos instrumentos de avaliação institucionais, cujo propósito é averiguar, acompanhar e aferir o que está sendo implementado das regulamentações estabelecidas para a formação dos novos trabalhadores, demandados pela nova reconfiguração social mais instável, dinâmica e flexível, o que



implica reconfigurar o perfil docente, haja vista, que esses estão na linha de frente da formação formal desses novos trabalhadores.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo investigar o perfil docente orientado pelas políticas regulatórias institucionais. Sua materialização ocorreu através de um estudo sistematizado, conduzido pelas pesquisas: bibliográfica e documental que contribuíram na coleta de dados, posteriormente analisados sob o viés da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

No Tocante à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) entende esse tipo de pesquisa como aquela desenvolvida:

[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica não tem seu enfoque em experimentos ou em busca de informações ou dados empíricos, quer seja proveniente da análise documental, relatos, entrevistas etc. Como sua matéria-prima são dados já publicados, torna-se necessária a realização de uma etapa de revisão de literatura.

Além disso, a pesquisa bibliográfica é imprescindível para levantamento de dados históricos e epistemológicos acerca de um determinado universo que abarca o objeto da pesquisa. Neste caso, buscar os fatos devidamente registrados e contextos históricos de uma determinada política é essencial para, minimamente, problematizar, refletir e entender, por exemplo, o processo de negligência da formação didático-pedagógica na docência da educação superior perpetuada ao longo das políticas liberais e neoliberais da educação (GIL, 2008).

A análise dos dados nesse tipo de pesquisa deve ser sempre rigorosa, visto que a pesquisa bibliográfica centra-se em fontes secundárias que podem ter dados coletados e processados equivocadamente e para reduzir a possibilidade de repetição de equívocos “convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 2008, p. 51).

No que se refere à pesquisa documental, Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) enfatizam que a análise de documentos, sobretudo os que tratam das políticas públicas para educação, deve avançar além dos aspectos aparentes e descritivos, que se manifestam à primeira vista, devendo,

[...] decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.



Dessa forma, a pesquisa documental, conforme as autoras supracitadas, constitui-se elemento fundamental à elucidação de dados, visto que fomenta a problematização das informações constitutivas de determinada política, nesse caso específico a política de regulação do ensino superior. Além disso, auxilia no desvelamento dos rumos dessa política e de seus verdadeiros propósitos políticos, epistêmicos e pedagógicos; destacando seus impactos e consequências como uma política integrante da reforma do ensino superior em curso.

Os dados levantados foram analisados pelo método de Análise de Conteúdo, por esse fornecer elementos fundamentais para a codificação, categorização e interpretação dos dados, através de um detalhamento minucioso que elucida de forma dialética a complexidade do objeto em estudo (BARDIN, 1977). Essas técnicas de pesquisa e análise em seu conjunto possibilitaram uma melhor compreensão acerca do impacto das referidas políticas sobre os docentes da educação superior.

Esse artigo está estruturado em duas partes: A primeira é a introdução que, além de situar o objeto do presente estudo, apresenta o objetivo e percurso metodológico da investigação e busca problematizar a implantação da avaliação regulatória de caráter neoliberal na educação superior brasileira. A segunda, aborda os aspectos regulatórios das DCN e da avaliação institucional na reconfiguração da docência do magistério superior.

1.1 ASPECTOS REGULATÓRIOS INSTITUCIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A temática da docência da educação superior ganhou maior ênfase a partir das três últimas décadas, doravante, passou-se a notar um relativo crescimento de estudos científicos direcionados a esse campo, que necessita ainda de muitas elucidações e aprofundamentos, mormente num contexto de intensa regulação do ensino superior e da docência nesse nível de educação (MASSA; TEIXEIRA, 2018; VEIGA, 2011).

A inserção dessa temática nos estudos científicos foi fomentada, sobretudo pela política de avaliação institucional regulatória, introduzida pela doutrina neoliberal nas IES brasileiras a partir da década de 1990, que pôs em relevo a “qualidade” do ensino e, conseqüentemente, a qualidade e performance do quadro docente (VEIGA, 2012). Essa política avaliativa dos cursos de graduação teve sua consolidação a partir de 2004 com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

Assim, a última década do século XX e a primeira do século XXI testemunharam o início da materialização da criação das condições legais e políticas para criação de um Sistema Nacional de Avaliação (SNA) em todos os níveis, da educação básica a superior, sendo que na pós-graduação esse sistema de avaliação foi consolidado ainda na década de 1970 (PAIVA, 2017; SOBRINHO, 2003).



O Sinaes concebido e supervisionado pelo Estado, por meio de departamentos do Ministério da Educação (MEC), instituiu: a autoavaliação, que envolve, em seu escopo, a avaliação dos docentes pelos discentes; a avaliação externa das instituições de ensino superior; e a avaliação dos cursos e, incluindo nessa o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Cujos resultados (conceitos) dessa avaliação passaram a servir de parâmetros para o recredenciamento das instituições e para a renovação ou não renovação do reconhecimento dos cursos. Desse modo, consolidou-se, de forma efetiva, a avaliação institucional e a regulação estatal no âmbito da educação superior brasileira (ROTHEN; BARREYRO, 2010).

No que tange à avaliação dos cursos, a Lei do Sinaes ressalta no art. 4º que “A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático pedagógica” (BRASIL, 2004).

Nesse âmbito, em análise ao documento do MEC/Inep (2017) denominado “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância”, nota-se a pouca ou nenhuma exigência à formação didático-pedagógica do professor universitário. Haja vista, que as dimensões dos indicadores de qualidade relativas à docência apontada no documento tratam apenas da avaliação da organização do processo de ensino e aprendizagem (organização do currículo, metodologias, gestão e planejamento) e das condições didáticas e infraestruturais dos cursos. Apenas no indicador referente à educação a distância menciona formação para tutores.

Logo, parece contraditório avaliar as condições de ensino apresentadas aos alunos, sem a promoção das condições adequadas à prática docente, mormente na função referente ao ensino, que, nesse caso, necessariamente deveria está incluso a formação docente, tendo em vista que os conhecimentos oriundos da formação específica para docência são essenciais para sua prática pedagógica.

O documento do MEC/Inep (2017) supracitado constitui-se em uma ferramenta utilizada desde 2008 pelo Sinaes, e determina que a avaliação dos cursos de graduação deve percorrer três dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente e tutorial e 3) infraestrutura física. Das quais as duas primeiras estão diretamente relacionadas ao quadro docente (MEC/INEP, 2017).

Na dimensão relacionada ao corpo docente, destacam alguns pontos de análise: o primeiro refere-se à avaliação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, do qual se realiza uma avaliação maioritariamente quantitativa relacionada ao regime de trabalho e à titulação de seus membros, bem como sua atuação no acompanhamento e atualização do Projeto Pedagógico do Curso - PPC (MEC/INEP, 2017).

No entanto, no âmbito da formação pedagógica dos membros do NDE, essa não é avaliada, tal ação seria oportuna, já que os professores que fazem parte da composição desse núcleo têm por



atribuições: a concepção, o acompanhamento contínuo e a atualização dos PPC dos cursos de graduação (CONAES, 2010). Atribuições essas por seu caráter político-pedagógico carecem de uma ampla e sólida formação que envolva, além da competência técnica, as competências pedagógica e política, ambas negligenciadas, tanto nas diretrizes de formação, quanto nas políticas avaliativas e regulatórias do Estado brasileiro (VEIGA, 2012).

Logo, a possível debilidade reflexiva/crítica do quadro docente que compõe os NDE, oriunda da falta de bases teóricas da dimensão científica-pedagógica e política, ocasionada pela falta de formação crítica e designadamente para docência, pode deixar esse colegiado (NDE) mais vulnerável às prescrições externas, sejam essas metodológicas, de conteúdos e/ou de concepções (CONTRERAS, 2002). Prescrições essas que imprimem modelos de projetos pedagógicos que no geral não correspondem às reais necessidades institucionais e às amplas demandas da sociedade.

Assim, a falta de uma estrutura formativa Estatal/institucional que considera o desenvolvimento da capacidade pedagógica, e tampouco da política, fragiliza a concretização de um projeto construído coletivamente e consciente capaz de promover uma formação profissional e humana baseada no equilíbrio do tripé ensino, pesquisa, extensão e na unidade prática/teoria, e assim compromete a oferta de uma formação ampla, que teria o potencial de propiciar uma ação transformadora no sujeito/professor, e conseqüentemente nos discentes e na realidade social (VEIGA, 2016).

Por conseguinte, essa situação de um NDE fragilizado pela ausência de uma formação ampla e crítica, corrobora a falta de criticidade e de reflexividade, o que pode levar à aceitação sem questionamentos e sem amplas discussões de projetos formativos articulados dentro de gabinetes de associações empresariais, órgãos governamentais e organismos internacionais, cabendo às instituições acadêmicas apenas seu mero cumprimento.

É importante situar que o NDE foi instituído pela Resolução do Conaes nº 1 de 17 de junho de 2010, que limitou sua composição à categoria docente, com pelo menos 60% dos membros com formação *stricto sensu*, e no mínimo 20% do Regime de Tempo Integral, logo, ficaram excluídas de sua composição as categorias discentes e técnicos administrativos. Medida essa que demonstra o aspecto excludente e autoritário desse dispositivo legal, que estabeleceu como umas das atribuições do NDE “Zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação” (CONAES, 2010, n. p.). Logo, o que se infere é que o papel velado atribuído a esse colegiado é o de fiscal e garantidor do cumprimento das prescrições dos documentos regulatórios.

O segundo ponto a destacar no documento do MEC/Inep (2017) (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância), trata da avaliação dos coordenadores dos cursos de graduação, nesse ponto, são avaliados aspectos qualitativos como: a atuação do gestor e a pertinência dessa atuação com o projeto pedagógico do curso; a interação com o corpo docente e discente; a



capacidade de explorar o potencial do corpo docente, dentre outros. Todavia, em nenhum momento se menciona a avaliação da formação pedagógica do diretor do curso, que também é professor (MASSA; TEIXEIRA, 2018). Já que, ser professor e, preferencialmente, doutor do Regime de Dedicção Exclusiva ou Tempo Integral são requisitos para a função de direção de faculdades, isso quando se refere a IES públicas (PALMEIRAS; SGARI; SZILAGYI, 2015).

Logo, esse diretor/coordenador lida diretamente e indiretamente com o processo de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente interno da sala de aula, quanto no contexto amplo da gestão do curso, necessitando, portanto, de uma formação ampla que envolva, tanto os saberes relativos à gestão, quanto os saberes referentes às atividades de pesquisa e ensino, que no caso deste último é simplesmente negligenciado pelas políticas estatais, sejam essas políticas de formação ou de avaliação (PALMEIRAS; SGARI; SZILAGYI, 2015).

No que concerne ao terceiro e último ponto de análise no Documento do MEC/Inep: Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (2017), no caso, a avaliação do docente, a situação não é muito diferente, são avaliadas: a titulação acadêmica, o regime de trabalho; a experiência profissional fora da docência e a experiência profissional docente. Do mesmo modo, não foi encontrado no referido documento, vestígios ou apontamentos referentes à formação pedagógica inicial e/ou continuada, nem tampouco em relação à exigência de implementação de uma atuação inovadora de ensino e aprendizagem baseada no equilíbrio e integralidade de ensino, pesquisa e extensão como parâmetro para a qualidade acadêmica (MASSA; TEIXEIRA, 2018).

A ênfase na titulação e na experiência profissional sem a exigência de uma formação pedagógica impulsiona para uma atuação deficitária da prática pedagógica que, por sua vez, não prescinde ao domínio dos conhecimentos específicos da docência, que além do conhecimento do conteúdo específico, abarca o conhecimento do processo de ensinar e aprender; a capacidade de interagir com os alunos; capacidade de transformar o conteúdo específico em um conteúdo ensinável; o conhecimento de métodos e técnicas diversas de ensino, entre outros, com vistas a uma melhor aprendizagem dos discentes (MASETTO, 2009; VEIGA; SILVA, 2020).

Nesse âmbito, percebe-se um estreito alinhamento dos instrumentos de avaliação da educação superior com as políticas formativas do Sistema Nacional de Pós-graduação e, apesar dessa apresentar a pós-graduação como espaço de formação de pesquisadores e docentes para a educação superior, fica evidente a preferência e o privilégio que é dado à formação de pesquisadores de modo desarticulado da inexistente formação pedagógica, tanto nas ações formativas, quanto nas avaliativas internas e externas que priorizam a titulação, a experiência e produção científica em detrimento de ações formativas inerentes à ciência pedagógica tão necessária para a construção dos saberes docente e ao processo de ensino e aprendizagem (CUNHA, 2009; ZABALZA, 2004).



A partir da implementação da avaliação de caráter regulador com foco nos resultados, o docente, e sua prática pedagógica, passou a ser alvo de maior atenção, acompanhamento e controle institucional, inclusive recaindo sobre ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no que se refere ao desempenho do aluno. Desempenho esse que passou a ser aferido pelo Enade e a ocupar lugar de centralidade a partir de 2008, com a criação do Conceito Preliminar do Curso – CPC¹, como instrumento preponderante na supervisão e regulação da educação superior, cujo maior peso incide sobre o desempenho dos estudantes e na titulação docente (ROTHEN; NASCIUTTI, 2011). Enquanto de modo contraditório, a formação pedagógica institucional, que deveria ser garantida e promovida pelo Estado, continua a ser negligenciada, mesmo em sua linha puramente técnica (VEIGA, 2016).

A Lei do Sinaes, destaca no art. 5º que o Enade:

§ 1º [...] aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, n. p.).

Assim, o direcionamento de conteúdos pré-concebidos e competências pré-determinadas pelas DCN dos cursos, que no Estado neoliberal se dá sob a orientação de organizações/associações/movimentos que representam o setor empresarial, moldam também a “formação” e consequentemente a prática docente, haja vista que sua própria formação (recrutamento) passa a ser regida pela mesma lógica de treinamento para desenvolvimento de competências predeterminadas em um movimento geralmente de fora para dentro, ou seja, do mercado para as escolas/universidades. Conforme é possível visualizar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - DCN de alguns cursos superiores de bacharelados e a formação docente

CURSO		FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOCENTE
Administração	DCN/2005 - não menciona a qualificação docente.	DCN/2021 (Resolução nº 5/2021) - Propõe que o curso deve manter permanente programa de formação continuada docente alinhado com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.
Engenharias	DCN/2002 - não menciona a qualificação docente.	DCN/2019 (Resolução nº 2/2019) - Prevê Programa Permanente de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino e o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.
CURSO		FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOCENTE
Medicina	DCN/2001 - não menciona a qualificação docente.	DCN/2014 (Resolução nº 3/2014) - Estabelece programa de formação e desenvolvimento da docência em saúde voltado ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso.
Farmácia	DCN/2002 - não	DCN/ 2017 (Resolução nº 6/2017) - Estabelece A qualificação e a

¹ CPC é um indicador de classificação dos cursos, cujo conceito varia de 1 a 5, sendo constituído por: i) resultado do Enade e indicador de diferença entre os desempenhos esperado e observado (IDD); ii) titulação do corpo docente; iii) regime de trabalho docente; e iv) percepção/opinião dos estudantes sobre a infraestrutura e o projeto pedagógico do curso. Os cursos com CPC 3 ou 4 são considerados satisfatórios e dispensados da visita *in loco* para terem seus reconhecimentos autorizados. Os cursos de CPC 5 são considerados, cursos de “referências”.



	menciona a qualificação docente.	capacitação docente permanentes, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do ensino e a construção coletiva da função social dos professores.
--	----------------------------------	--

Fonte: Os próprios autores a partir das DCN dos cursos de administração, engenharias, medicina e farmácia (2023).

As primeiras versões das DCN dos cursos do bacharelado não fizeram menção à necessidade de formação/qualificação docente. No entanto, os cursos dessa área (bacharelado) vêm tendenciando para a inserção da formação docente em seus currículos. Situação essa fomentada a partir das últimas versões das DCN desses cursos, que passaram a apontar a necessidade da oferta dessa formação, com a ressalva que essa deve ser realizada por meio de programas permanentes oferecida pelas próprias IES, devendo estar diretamente relacionada à potencialização da materialização das competências estabelecidas pelos PPC dos cursos que, por sua vez, devem estar alinhadas com as competências determinadas pelas DCN dos respectivos cursos.

As novas DCN demonstram resquícios de uma certa preocupação com a formação pedagógica para os docentes em atividades nos cursos de graduação. No entanto, delegam essa responsabilidade às IES. Desse modo, o Estado continua a se eximir dessa responsabilidade da formação docente, mesmo num viés pragmático, como apontado pelas DCN e a repassa às IES. Assim, a formação pedagógica do professor do ensino superior não se constitui como uma política Estatal, tornando-se mais uma política restrita às próprias IES, sem a alocação específica de recursos financeiros por parte do Estado para esse fim, o que inviabiliza sua efetiva materialização de modo contínuo (VEIGA, 2016).

Se por um lado as DCN fomentam uma certa “autonomia” engessada sobre os rumos da formação, por outro a limita, isso devido à restrição de recursos financeiros e de infraestrutura necessária para realização dessa ação formativa, além da indicação que essa formação esteja atrelada às competências prescritas aos egressos da graduação.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019 ao instituir as novas DCN dos cursos de Graduação em Engenharia no art.14 § 1º, enfatiza:

O curso de graduação em Engenharia deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso [...] de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos. [...]

§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso (CNE, 2019, p. 6).

Como a concepção, organização e o acompanhamento dos PPC são responsabilidades dos NDE, como já visto, a formação continuada docente (prevista nos PPC) configura-se mais um desafio a esse colegiado docente, que no caso dos cursos de engenharias, assim como, nos demais cursos de grau bacharelado, seus membros (professores) não são formados para a docência, e não tiveram em sua formação na graduação e na pós-graduação, salvo raras exceções, o desenvolvimento da dimensão



pedagógica, e agora se veem diante do desafio de conceber além do projeto de formação dos discentes da graduação, de conceber também o programa de formação permanente dos docentes nesse nível.

Pois o Estado se ausenta de seu papel de instituir e promover políticas nacionais de formação docente para os cursos de graduação, delegando às IES (as faculdades) a obrigação de qualificar seus professores por meio de programas institucionais contínuos de formação, posterior ao ingresso na instituição e em pleno exercício de suas funções – sem apontar fontes dos recursos nem as condições de sua realização – formação essa que as DCN são enfáticas em restringir a relação direta com as competências restritas demandadas para os egressos, ou seja, fundamentada num viés totalmente pragmático/utilitarista (PEIXOTO, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2022).

Assim, o Estado burguês abdica de seu papel de promover as condições da formação, mas não do conteúdo e da finalidade dessa formação, que é demandada pelas competências requeridas nas diretrizes nacionais, e assume “[...] um papel de suma importância que é de definir os objetivos do sistema de ensino e o currículo a ser adotado. O outro papel desse Estado pós-burocrático seria de ‘governar pelos resultados’” (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011, p. 390). Para o qual utiliza-se da avaliação como instrumento de acompanhamento e controle.

No que diz respeito, ao dever das IES de definir indicadores de avaliação (avaliação interna) e política de valorização do trabalho docente. Trata-se de uma obrigação óbvia, pois a avaliação como processo democrático e formativo deve partir da própria instituição, com o intuito de buscar constantemente conhecer sua realidade concreta para corrigir suas falhas, seria o “momento que as instituições têm maiores possibilidades de apresentar suas considerações e realizar uma construção mais coletiva de suas ações e reflexões” (MENEZES, 2012, p. 82), tanto no que se refere à sua organização institucional formativa, quanto às suas práticas docentes e de pesquisa, entre outras (RASCO, 2000).

No entanto, devido ao fato dos resultados da avaliação interna não terem peso no CPC, que é gerado pela avaliação externa de caráter regulatório, as IES são submetidas às diretrizes regidas pela avaliação externa e seus ditames. No tocante às políticas de valorização do trabalho docente a situação não é diferente, como avaliação externa valoriza a titulação (sem necessidade de formação pedagógica), a pesquisa científica e produção acadêmica – sem necessidade de produção na área pedagógica – assim, as políticas das IES tendem também a esse alinhamento (VEIGA *et al.*, 2008; ZABALZA, 2004).

Tal situação impulsionada pela implantação dos princípios neoliberais, provenientes das transformações constantes no interior da sociedade burguesa, tem feito da educação formal cada vez mais um instrumento de reprodução das condições de produção capitalista, e de subordinação do trabalho ao capital.



Tal racionalidade adotada com maior intensidade, no caso brasileiro, a datar, da segunda metade dos anos 1990 por intermédio do Estado neoliberal, que seguindo uma tendência internacional, assumiu novas funções a partir da Reforma administrativa/gerencial de 1995, que teve por objetivo constituir uma administração pública gerencial e a consolidação de um Estado regulador e avaliador.

De acordo com Barroso (2005), a regulação é um conceito um tanto polissêmico, plural e diverso e que dependendo da área pode assumir diversos significados e posicionamentos. No que tange ao modo de coordenação dos sistemas educativos, “O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras [...] que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 733).

Desse modo, a regulação possui um duplo objetivo, o primeiro consiste em normatizar, ou seja, estabelecer as normas que proporcionariam o equilíbrio e o bom funcionamento de um determinado sistema, e o segundo consiste em moldar as subjetividades dos sujeitos, de modo que esses se submetam às regras do jogo do capital. Como nem todos os atores se submetem passivamente a essas regras, são impostas sanções, como medida de repressão e de reordenamento do jogo. Dessa forma, os instrumentos regulatórios são concebidos como forma de controle e acompanhamento, para verificar se, de fato, as regras foram e/ou estão sendo cumpridas, e seus resultados promovem premiações ou punições às IES e aos docentes, que acabam se tornando reféns das políticas regulatórias promovidas pelo Estado regulador.

Logo, diante das novas demandas advindas do sistema neoliberal e dos padrões mínimos de “qualidade” por ele constituído, é que se estabeleceram a partir da década de 1990 e 2000, as políticas de avaliação institucional de caráter regulatório, tendo como referência as DCN, e as competências por ela demandadas, que interferem diretamente na formação do graduando, e do professor, que ainda é eleito responsável direto pelo bom desempenho do discente.

Os resultados desse dispositivo de controle e regulação (avaliação) têm revelado que o tal padrão de qualidade não tem sido atingido (VEIGA, 2012), sobretudo, nos países periféricos como é o caso do Brasil, situação essa que lança a responsabilidade da não aprendizagem dos discentes sobre os professores, sobre sua formação e atuação, passando-se, assim, a orientar uma formação pragmática e aligeirada, e uma atuação também pragmática e regulada, fundamentada em uma ideia de qualidade direcionada e restrita a algumas competências e habilidades preestabelecidas, sem nexo ao sentido de qualidade em sua abordagem ampla e socialmente referenciada.

Nesse domínio, uma formação ampliada para a docência na educação superior, que historicamente tem sido negligenciada pelo Estado capitalista brasileiro, não vê nenhuma perspectiva ou tendência de ser contemplada nos dispositivos e normas legais da nova lógica neoliberal que, por sua vez, subordina o currículo; a produção científico-tecnológica; e a formação à lógica do mercado, e põe em relevo na pós-graduação uma formação utilitarista e produtivista que favorece o campo



técnico-científico útil a empresas, seja do setor industrial e/ou de serviços, em detrimento de uma formação integral, que envolva em sua composição as dimensões: científica, tecnológica, política e pedagógica, essa última tão necessária ao processo de ensino e aprendizagem na graduação.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto capitalista do Estado gerencialista neoliberal expandiu-se vertiginosamente em todos os espaços e aparelhos ideológicos do Estado brasileiro, principalmente no setor educacional através da implementação de políticas regulatórias de cunho mercadológico e economicista.

Isto em decorrência das profundas modificações das funções do Estado como entidade política provedora e executora das políticas sociais, esse passou para condição de gerenciador das políticas assumindo o papel de regulador e avaliador das políticas demandadas pelo mercado, sobretudo nas áreas educacional e de formação docente para os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, os documentos prescritivos da política de educação superior postulam em termos gerais uma formação nos cursos de graduação embasada numa lógica mercadológica que privilegia os princípios empresariais da supervalorização do desenvolvimento de competências voltadas a uma atuação profissional técnica. Pontuando para os docentes a execução de técnicas de ensino, como as metodologias ativas que dão enfoque ao princípio do aprender fazendo, fundamentados nas pedagogias do aprender a aprender e em seus valores básicos do pragmatismo capitalista. Percebeu-se que estes princípios são a base da formação dos docentes dos cursos de bacharelados, visto que, de modo geral esta formação técnica é a única que esses docentes tiveram acesso.

No tocante à avaliação institucional externa, constatou-se que não há indicadores de qualidade de avaliação referente à formação pedagógica, mas exige-se bons resultados no processo ensino e aprendizagem; aponta indicadores de qualidade para infraestrutura e atuação do corpo docente, sem efetivamente dar o suporte necessário para a formação docente e sua prática pedagógica.

O que é perceptível é a intencionalidade de delegar o sucesso e o insucesso do ensino para o âmbito privado e não público, individual e não coletivo e, sobretudo, atribuir as problemáticas oriundas da negligência de recursos estrutural do ensino para a atuação docente, isto é, transferir a responsabilização do ensino deficitário aos docentes.

O estudo ainda aponta que na política neoliberal de educação superior, a avaliação institucional tendência a assumir uma função meticulosa de mensurar o que está sendo implementado dos marcos regulatórios do Estado gerencialista pelas IES no que se refere a conteúdos, comportamentos, valores e princípios da sociedade neoliberal burguesa, isto é, um mecanismo de controle do Estado burguês sobre a IES, e sobre a formação e a prática docente.



Portanto, nunca foi tão necessária a alternativa de novos parâmetros sociais e econômicos para a política educacional, em especial para o ensino superior, tendo em vista a adoção de paradigmas que superem a hegemonia burguesa de educação na política de regulação, de forma a postular um processo de ensino e avaliação institucional efetivamente democrático em que as IES resistam às investidas empresariais de avaliação como dispositivo de controle.

Para tanto, faz-se necessário que as IES e associações acadêmicas se contraponham veementemente ao vigente modelo arbitrário de avaliação institucional e tracem estratégias e processos de autoavaliação que envolva, de fato, todos os seguimentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos administrativos) em um processo permanente e coletivo de discussões e debates em torno das problemáticas, desafios e possibilidades, tendo em vista o aprimoramento do ensino ofertado e a promoção de um espaço acadêmico participativo, consciente do seu papel social e transformador.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

CONAES. Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Brasília: Conaes, [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 43 e 44, 26 abr. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2021.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. *In: SOBRINHO, José Dias; RISTOF, Dilvo I. (Orgs.). Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-179.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2, p. 04-25, julho/2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

MASSA, Monica de Souza; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Avila. A formação didática do docente universitário. *Rev. Educ. Perspec.*, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7019/2847>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JUNIOR, William Pessoa da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3817/3490>. Acesso em: 12 mar. 2022.



MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância: Reconhecimento Renovação de Reconhecimento. Brasília: MEC/Inep, [2017]. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

MENEZES, Ângela Maria de. Autoavaliação como instrumento de Gestão na Educação Superior: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12342>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. Autoavaliação institucional na educação superior. *In*: Stella Cecília Duarte Segenreich (Org.). Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p. 167-171.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum; SGARI, Rosani; SZILAGYI, Carlos Leonardo. A influencia do gestor na gestão da formação do professor universitário na percepção de gestores/diretores de uma universidade do norte do Estado do RS. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (Orgs.). Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 247-278.

RASCO, José. Félix Ângulo. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-94.

ROSA, Giovanna Kambetunava *et al.* A atuação dos aparelhos privados de hegemonia do empresariado e dos seus intelectuais orgânicos no processo de elaboração da BNC - formação inicial. *Colloquium Humanarum*, v. 20, p. 1-22 jan/dez 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4655/3556>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na “Revista Avaliação”. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/gladysb/expansao.pdf>. Acesso em 8 mar. 2023.

ROTHEN, José Carlos; NASCIUTTI, Fernanda. A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005 e 2006. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 187-206, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118887011.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. O ensino nos cursos superiores de engenharias: concepções, perspectivas e desafios. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 15, n. 2, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20388>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

VAZ, Vinícius Rezende Carretoni; MERLO, Edgard Monforte. O Consenso de Washington no Brasil: estabilização conservadora e estagnação. *Aurora*, Marília, v.13, n. 1, p. 37-58, jan./jun., 2020.



Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/10334>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Linhas Críticas*, v. 14, n. 26, p. 61-77, enero-junio 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3427/3115>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação, Santa Maria*. v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2977>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência*. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. Por uma didática da educação superior*. Campinas: Autores associados, 2020. p. 41-60.

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