

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR HOJE: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Márcia Regina Gonçalves Cardoso¹

RESUMO: O presente texto relata algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa do mestrado que buscou investigar quem são os professores universitários do Brasil. Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte indagação: Qual é na atualidade da educação superior brasileira o perfil dos professores universitários? Pretendeu-se com o estudo realizado, identificar e caracterizar os profissionais que atuam na docência universitária. Buscou de forma específica, conhecer o professor do Ensino Superior a partir da análise do seu espaço de trabalho, sua formação para o exercício da docência e sua atuação. O estudo foi do tipo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa. Os resultados da pesquisa indicam que a docência no Ensino Superior no Brasil tem sido exercida por profissionais de diversas áreas, sendo que uma grande parcela desse quadro não possui formação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Universitário; Perfil.

ABSTRACT: This present text results from a research that investigated the new information and communication technologies applied to education. It was guided by the search for the answer to the following question: What are the knowledges needed by teachers of higher education for the appropriate use of ICTs in the development of their classes? The study was intended to verify the knowledge and skills that teachers need for the work in the context of the information society. It sought to specifically analyze the different knowledges that make up the teaching professionalism, check if have provided examples of innovative use of ICTs and identify the knowledge needed by teachers of undergraduate courses to integrate ICTs in their teaching. The research was theoretical and bibliographic, qualitative. The results indicate that to exploit the educational potential of ICTs is necessary a new knowledge: technological, composed of skills and abilities necessary to integrate ICT pedagogically's.

KEYWORDS: Knowledge; Skills; teachers; ICTs.

Introdução

O presente texto relata algumas análises e reflexões decorrentes de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar quem são os professores universitários do Brasil, seu perfil, identidade e formação. Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Av. Joao Pinheiro, 271, apto 402, Centro Monte Carmelo - MG. mcardoso2010@bol.com.br

indagação: Qual é, na atualidade da educação superior brasileira, o perfil dos professores universitários? Essa pesquisa foi norteadada pela busca de resposta da seguinte indagação: Qual é, na atualidade da educação superior brasileira, o perfil dos professores universitários?

Diante dessa questão, pretendeu-se com o estudo realizado, identificar e caracterizar os profissionais que atuam na docência universitária. Além disso, também buscou de forma específica, conhecer o professor do Ensino Superior a partir da análise do seu espaço de trabalho, sua formação para o exercício da docência e sua atuação.

O estudo do processo de constituição do quadro docente do ensino superior se justifica pelo fato de que para formar professores e profissionais para atuar em diferentes áreas profissionais há todo um processo de formação em nível superior, com duração e características específicas de cada curso. No entanto, há que se perguntar quem é o professor do Ensino Superior, responsável por formar outros professores e profissionais.

Compreender quais são os requisitos básicos da docência universitária deveria ser uma preocupação recorrente das universidades e dos profissionais que são formados nessas instituições. Saber a matéria não significa que sabe ensinar. Há uma crença de que a docência seja um dom natural, que junto ao conhecimento do conteúdo garante o êxito da atuação do professor. No entanto, a realidade tem mostrado que ensinar é muito mais que isso.

Para entender a docência universitária, são analisadas as concepções de formação e ensino presentes na percepção do formador e das instituições onde atua; se a metodologia e didática de ensino estão presentes na formação desses professores; como se dá sua formação; quais as formas de seleção e ingresso desse profissional; onde ele atua; qual o cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil; há uma realidade única? Essas questões conduzirão nossa análise para entender *onde* (IES), *quem* (docente) e *como* (atua o professor do Ensino Superior).

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa. Entendida a pesquisa bibliográfica como um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002); Isaia (2006); Morosini (2000); Zabalza (2004) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2000, 2009, 2013).

1 Panorama do Ensino Superior no Brasil em 2011

Para falar sobre o professor de Ensino Superior no Brasil, deve se considerar que não há uma realidade única no país. Segundo a LDB/96¹ as Instituições de Educação Superior – IES se dividem legalmente em universidades, centros universitários e faculdades. De acordo com a referida lei, somente as universidades necessitam desenvolver a articulação entre os eixos de docência, pesquisa e extensão. Além disso, determina que um terço do corpo docente das universidades, no mínimo, deve ter titulação acadêmica de Mestrado ou de Doutorado. Ainda um terço do corpo docente deve ser em regime de tempo integral. Ademais, há o ensino público e o privado, sendo esse último predominante no País.

Recentemente, além deles, a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's - formados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)², das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas a universidades. Ou seja, utilizou-se de uma estrutura existente no País para transformá-la em outro tipo de instituição, transferindo para os últimos todos os recursos humanos e patrimoniais de que dispunham.

Os Institutos federais são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, equiparados às universidades federais, em questões relacionadas à autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

¹ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² A lei manteve os CEFET-RJ e CEFET-MG
Cadernos da Fucamp, v.15, n.23, p.87-106 /2016

As atividades de pesquisa, de extensão e de ensino formam, hoje, o tripé das universidades. Apesar de que nem sempre houve a obrigação de ofertar os três eixos. No início das universidades no Brasil, seu lócus de atuação era somente o ensino. Depois se agregou a função de pesquisa às universidades e por fim as atividades de extensão.

As universidades, por natureza, são responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento, e isso acontece por meio das atividades de pesquisas científicas desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento que compõe o universo acadêmico, dos congressos, simpósios, publicações, consultorias. Além disso, ainda têm a função de formar professores da Educação Básica (licenciaturas) e do Ensino Superior (Especialização, Mestrado e Doutorado), além de profissionais nas diversas áreas, correspondendo às atividades de ensino.

Por fim, as universidades ainda têm a missão de desenvolver atividades de extensão, que correspondem a projetos de caráter educativo, social, cultural científico ou tecnológico, desenvolvidos junto com os alunos universitários. Os projetos de extensão podem ser voltados ao público interno da universidade e para as comunidades nas quais estão inseridos seus campi e unidades. Um projeto de alfabetização para terceira idade seria um exemplo desse tipo de atividade.

Com o objetivo de situar o professor do Ensino Superior em seu contexto social são apresentados alguns dados numéricos desse nível de ensino. O que se pretende é expor, ainda que brevemente, qual o perfil do docente do Ensino Superior no Brasil e a realidade (ou realidades) onde atua. Todos os números e dados utilizados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), sendo as seguintes publicações: Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998 (2000); Resumo técnico da Educação Superior de 2008 (Dados preliminares) - (2009); e Censo da Educação Superior de 2011: resumo técnico (2013).

O quadro mais recente do Ensino Superior no Brasil é apresentado com dados do Censo MEC/Inep (2013). No ano de 2011 foram contabilizadas no censo da Educação Superior 2.365 Instituições de Educação Superior – IES. De acordo com a categoria administrativa, 88,0% das IES são privadas e 12,0%, públicas. Do total de IES privadas, 89,8% são faculdades.

No que se refere à organização acadêmica, 84,7% das IES são faculdades (135 públicas e 1.869 privadas), 8,0% são universidades (102 públicas e 88 privada), 5,6% são centros universitários (sete públicos e 124 privados) e 1,7% representa a soma de institutos

federais de Educação, ciência e tecnologia - IF's e de centros federais de Educação tecnológica – Cefets (40 públicos).

Analisando a categoria privada de Ensino Superior, prevalecem as instituições isoladas de ensino (faculdades em sua grande maioria). O total de matrículas de Graduação em 2011 soma mais de 6,7 milhões de alunos, sendo 85,3% presencial e 14,7% a distância. A categoria privada lidera as matrículas com 4,9 milhões de alunos (73,7%); a pública aparece com 1,7 milhão (26,3%).

O Censo 2011 identifica um total de 325.804 docentes. Considerando que um mesmo docente pode contabilizar mais de um vínculo institucional, são informadas 378.257 funções docentes. Desse total 60,1% encontra-se em IES privadas e 39,9% em IES públicas. Possuem mais de um vínculo a IES diferentes 43.043 docentes (13,2% do total).

Em relação ao grau de formação em termos de Brasil, “até Especialização” atinge 31,7%, Mestrado 38,4% e Doutorado 29,9%. Juntos somam 357.418 funções docentes em exercício³ na edição de 2011.

Analisando o grau de formação por categoria administrativa, 50,8% das funções docentes em exercício de IES públicas são doutores, ao passo que nas IES privadas tal titulação é associada a 16,5% dos docentes. A tendência é uma maior concentração de mestres em instituições privadas e doutores nas públicas. Os demais dados estão organizados na forma da Tabela 1.

Tabela 1 - Número e percentual dos graus de formação das funções docentes em exercício, segundo a categoria administrativa no Brasil 2011.

Categoria Administrativa	Total Geral		Grau de Formação					
	Total	%	Até Especialização		Mestrado		Doutorado	
			Total	%	Total	%	Total	%
Pública	139.584	100,0	27.458	19,7	41.136	29,5	70.990	50,0
Privada	217.834	100,0	85.857	39,4	95.954	44,1	36.023	16,5

Fonte: MEC/Inep 2011.

Quando se refere a análises regionais observam-se realidades bem diferentes umas das outras, mesmo pertencendo à mesma categoria administrativa. Só para ilustrar, o menor índice de doutores na categoria administrativa pública é na Região Norte com apenas 29,8%. O maior índice na mesma categoria é de 65,5% na Região Sudeste.

³ A quantidade de funções docentes em exercício é menor que o total de funções docentes, justamente por não contabilizar os professores afastados.

Quanto à distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho, as IES públicas têm mais funções docentes contratadas em regime de trabalho em tempo integral (81,1%) e as IES privadas contam com prevalência de horistas (43,8%).

Na categoria pública, 76,6% das 113.225 funções docentes em período integral são dedicação exclusiva, enquanto na categoria privada, esse percentual cai para apenas 6,6% das 54.489 funções.

Enquanto nas IES privadas o típico docente possui título de Mestre e regime de trabalho horista, nas IES públicas, o típico docente possui título de Doutor e regime de trabalho em tempo integral. Ainda é predominantemente o professor do sexo masculino, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas, apesar de crescente movimento de admissão de professoras nesse nível de ensino.

Já em relação à idade, há uma distância considerável. Enquanto o típico docente, em 2011, das IES privadas tem 34 anos, nas IES públicas ele em 47 anos de idade, justamente por estar associado à maior titulação, o que demandaria maior tempo para formação.

Cunha (2006) afirma que no contexto da expansão do Ensino Superior brasileiro, entre outros fatores para atender o Plano Nacional de Educação⁴, as políticas governamentais optaram por uma estratégia de incentivo à iniciativa privada. Os resultados dessa política para o Ensino Superior iniciada em meados dos anos 90, principalmente com a publicação da LDB/96, o autor cita que poderiam ser verificados nos dados oficiais.

De fato, de acordo com dados do Censo da Educação Superior realizado em 2011, com 2.365 IES, a categoria privada representa 88,0% do número total.

Para melhor compreensão da evolução na participação e representatividade das categorias pública e privada no bloco de instituições de Educação Superior no Brasil, foram utilizados alguns dados do censo MEC/Inep de 1996, 2002 e 2011, para comparação.

Esse breve panorama é para analisar a questão da privatização do Ensino Superior e a evolução do grau de formação dos docentes do Ensino Superior.

Analisando a evolução do número de instituições de Educação Superior de 1996 (ano de publicação da LDB) a 2002, em geral houve um crescimento de 77,5% no número total de IES (922 para 1.637). Entretanto, quando se analisa esse crescimento por categoria

⁴ Uma das metas para o Ensino Superior: “Prover, até o final da década, a oferta de Educação Superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”.

administrativa, a iniciativa privada cresceu 102,8%, enquanto a pública registrou queda no período de -7,5%.

De 2002 a 2011 houve desaceleração de crescimento. No geral cresceu 44,5% no número total de IES (1.637 para 2.365), com participação semelhante tanto da categoria pública, quanto privada (cresceram na mesma proporção).

Comparando as instituições por categoria em relação ao número total de IES, nos anos de 1996, 2002, 2011, as públicas representavam nos períodos, respectivamente 22,9%, 11,9%, 12%, perdendo terreno para as privadas cuja participação no período foi de 77,1%, 88,1% e 88%, confirmando a expansão do setor privado.

Quanto à evolução do número de matrículas na Graduação presencial, houve aumento geral de 93,6% comparando 2002 com 2011 (3.479.913 para 6.739.689). Analisando as participações por categoria, a pública registrou aumento de 68,6%, enquanto a privada foi de 104%.

Em 2002 as IES públicas concentravam 30,2% das matrículas de Graduação presencial, enquanto as privadas já somavam 69,8% do total. Em 2011 esses percentuais são respectivamente 26,3% e 73,7%.

Analisando a evolução do número de docentes em exercício, por titulação, de 2002 a 2011 houve um aumento de 12% “até Especialização”, 77% no Mestrado, 117% para Doutorado.

Quando se analisa a representatividade desses docentes, por titulação, no mesmo período, constata-se que dos docentes em exercício em 2002, 44,4% tinha a titulação “até Especialização”, 34,0% eram mestres e 21,6% doutores. Em 2011 esses percentuais são respectivamente, 31,7%, 38,3% e 30,0%, confirmando a tendência de aumento da qualificação desse grupo de profissionais.

Com base nas análises feitas, pode-se dizer que no final do século XX assistimos à privatização do Ensino Superior, concordando com Cunha (2006).

Quando se busca entender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário, como afirma Zabalza (2004), levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Assim, de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; e ainda transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países,

submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas, do Estado mínimo, da política neoliberal e do capitalismo⁵.

As instituições de Ensino Superior fazem parte da sociedade e estão sujeitas aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico e cultural que afetam todas as instituições sociais. Do mesmo modo que influenciam, também são influenciadas, em um permanente imbricamento de forças Inter atuantes.

Nesse sentido, há que considerar a influência das novas configurações do mundo do trabalho na sociedade da informação, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo. Como resultado desses processos recentes, nota-se uma onda de profissionais liberais migrando para o exercício da docência no Ensino Superior, cuja oferta de emprego se encontra em expansão. “Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 39).

O aumento das exigências de qualificação, de aperfeiçoamento e de atualização dos trabalhadores da sociedade contemporânea responde em grande parte pelo crescimento do número de cursos e vagas nas IES. A preocupação com o tipo de trabalhador necessário para uma determinada sociedade inclui um caráter utilitarista para a política educacional. Vista dessa maneira, a formação de mão de obra para atender o projeto de sociedade atual acaba impingindo à Educação o demérito de simples ferramenta de formação de mão de obra a serviço do sistema capitalista.

De fato, após um período de estabilização do mercado do Ensino Superior no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, conforme dados MEC/Inep, considera que há nas duas últimas décadas, uma expansão de oportunidades de emprego nos cursos superiores de Graduação e de Pós-Graduação, por todo Brasil, principalmente em instituições particulares de ensino.

O evidente crescimento do setor representa oportunidade de emprego para professores profissionais do ensino e para profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados).

Contudo, se estamos falando de profissionais liberais que migram para a docência, exclusivamente ou acumulando com suas atividades profissionais, inevitavelmente há que se pensar sobre a formação desses profissionais, pois:

⁵ De acordo com FORIGO (2003), Neoliberalismo é a política econômica que defende um Estado mínimo e a autonomia de mercado. Segundo os neoliberais, para permitir ao sistema capitalista desenvolver suas potencialidades, o mercado deve ser livre e com um Estado minimamente interventor em termos de regulação de mercado, moeda, juros, entre outros.

Não se pode esquecer que os cursos de Licenciatura direcionam-se à formação de professores da Educação Básica, enquanto os cursos de Bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior. Esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de Graduação e, na Pós-Graduação *lato* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior (ISAIA, 2006, p. 65).

E quem forma o professor do Ensino Superior, responsável por formar professores e profissionais de diferentes áreas? A formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 admite que esse docente seja preparado nos cursos de Pós-Graduação tanto *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) quanto *lato sensu* (Especialização).

A LDB/96 diz que a preparação para o magistério superior será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em Pós-Graduação *stricto sensu*. Isso vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, em uma tentativa de buscar a formação para a docência superior, ausente nos programas de Pós-Graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível expressa na lei tem provocado um crescimento da oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante desse quadro expansionista da Educação Superior com a evidente privatização do setor, o Estado regulador pensou em estratégias para garantir o controle sobre esse nível de ensino.

Com o discurso de garantir um padrão de qualidade de ensino, o Estado cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e passa a supervisionar as instituições de Educação Superior, públicas e privadas, avaliando os cursos de Graduação, a produtividade acadêmica dos professores e o desempenho dos estudantes⁶.

Para Cunha (2006, p. 266), a política de avaliação do Estado fez com que as instituições de Ensino Superior atuassem na lógica da concorrência, da racionalidade

⁶ Decreto 5.773/2006. Art. 10 § 3º A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

mercadológica, produtivista, do menor custo com menor tempo, em um processo de distorção no seu papel social e político. “Vê-se, então, que os professores do Ensino Superior, atualmente, no Brasil, estão submetidos progressivamente à lógica concorrencial, estimulada pelos modelos externos de avaliação”.

Essa política concorrencial acaba por definir o foco de atenção das IES, fazendo aumentar a pressão por resultados medidos em termos de titulação, produção acadêmica e desempenho dos alunos, refletindo na atuação do professorado e na missão das instituições.

O modo capitalista de produção subordinado à lógica de mercado parece transpor para o cenário universitário. Em uma comparação simbólica, pela força de trabalho dos professores são produzidos bens para atender uma necessidade do mercado. O bem produzido, nesse caso, são os profissionais qualificados que continuarão alimentando a máquina capitalista. Quanto mais alunos, melhor para os negócios. Essa concepção de Educação corresponde ao modelo industrial de produção em massa, em uma lógica de repetição, em uma relação autoritária, por não considerar a interação com os alunos e a forma pela qual aprendem.

Na concepção capitalista, as políticas operam em uma lógica de mercado, economia, produtividade e competitividade. E as políticas educacionais convergem na mesma direção. A questão da eficiência do sistema educacional em termos de custos, a preocupação em atender o maior número possível de alunos é maior que a preocupação com a qualidade do ensino, revelando o lado mercadológico da Educação.

De acordo com essa lógica concorrencial, o título de especialista já não é mais suficiente para atuar nas IES, nem mesmo nas privadas, por representarem pontuação menor na política de avaliação institucional. A ordem para esses profissionais é buscar melhor titulação sob pena de perderem o emprego.

Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do Ensino Superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (MOROSINI, 2000, p. 13).

Dessa forma, o contexto e as condições de trabalho são determinantes para o exercício da docência. Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a diversidade presente nas diferentes instituições quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho e ao

tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa, interfere no exercício profissional e seus resultados, bem como na construção da identidade do docente.

Ao falar de identidade docente, necessariamente há que se falar de formação. Os processos de formação do sujeito são determinantes no desenvolvimento de sua identidade profissional. Mas que identidade será formada por um profissional liberal que atua na docência universitária sem formação pedagógica? Será o engenheiro professor ou o professor engenheiro?

A formação do professor que atua no Ensino Superior tem sido discutida há algum tempo no Brasil, chegando ao consenso de que, erroneamente, os conhecimentos da área da pedagogia não ocupam o devido lugar no processo formativo desses docentes. Sendo assim, o professor do Ensino Superior, na sua relação com seu espaço de trabalho, com exceção de suas aulas, não encontrará oportunidades para lidar com questões pedagógicas.

2 Formação para docência universitária

A formação para docência universitária é um tema de menor preocupação institucional, pois nem mesmo a LDB/96 prevê isso. Não há menção à formação pedagógica dos professores de Ensino Superior nesse documento. A lei fala somente em “preparação para o exercício do magistério”.

O artigo 65 especifica que a formação do docente universitário não precisa incluir a prática de ensino, ao contrário do que prevê para os outros níveis. O artigo 66 estabelece que para exercer o magistério no Ensino Superior é necessária a titulação de mestre ou doutor; excluindo assim, qualquer exigência de conhecimento pedagógico para trabalhar nesse nível de ensino.

Na íntegra, a LDB/96 diz em seu artigo 65 que “a formação docente, **exceto para a Educação Superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (grifo nosso). Já o artigo 66 afirma que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Além disso, o parágrafo único do mesmo artigo traz em seu texto que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de Doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico”.

Assim, a lei termina por sedimentar a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, tal como era concebido no princípio da história das universidades do Brasil (MASETTO, 1998).

Masetto (1998) afirma que a contratação dos primeiros professores do Ensino Superior brasileiros era realizada a partir do destaque desses profissionais na carreira em que atuavam. Não havia professores formados especificamente para atuar no magistério superior. No início, até traziam da Europa alguns professores, mas com a expansão desse nível de ensino, a contratação passou a ser pelo critério do notório saber.

Esse critério de seleção, por muito tempo, fez prevalecer a ideia de que o bom desenvolvimento do processo de ensino derivava diretamente do bom conhecimento da parte prática de uma profissão, isto é, não estava relacionado a conhecimentos pedagógicos. Prevalencia a máxima que seria natural para um bom profissional saber ensinar sua profissão, sendo a formação pedagógica totalmente dispensável, enfatiza a autora.

A formação para a docência universitária constituiu-se historicamente como uma atividade menor. Acreditava-se (como alguns ainda hoje acreditam) que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 1998, p. 11).

Isso remete à ideia bem mais antiga de educador, quando se pensa nos preceptores responsáveis por educar e preparar os filhos de nobres e ricos da idade antiga e média. Os preceptores eram pessoas consideradas sábias, com conhecimentos advindos de sua experiência e de suas vivências.

Segundo Behrens (1998), nas universidades a complexidade na organização e estrutura de seu quadro de profissionais tem se agravado quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui uma formação pedagógica.

Reforçando essa constatação, Pimenta e Anastasiou (2002) e Isaia (2006) argumentam que pesquisadores e profissionais de vários campos de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar como consequência natural das atividades que já desempenham, sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, que são consequência de suas aquisições como alunos, tendo diferentes professores ao longo de suas vidas como modelos ou referenciais de conduta.

Das experiências que adquiriram como alunos de diferentes docentes formam modelos de professor nos quais se espelham para reproduzir ou negar, mesmo que na maioria das vezes esses processos sejam inconscientes. Com base nas experiências positivas ou negativas vividas nas diferentes etapas de sua formação acumulam vivências de docência (no papel de aluno) que mais tarde servirão de referência para formação de sua professoralidade⁷. Também sabem sobre o ser professor por intermédio de colegas experientes, pessoas da família e pela prática com seus alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para atuar na docência do Ensino Superior é necessário o título. Como se sabe, os cursos de mestrado e doutorado formam pesquisadores (não professores). Se é verdade que as atividades de pesquisa são as mais valorizadas, o que acontece é uma hierarquização das identidades docentes, sendo o ser docente a de menor prestígio nas IES.

Pelo exposto, as instituições que acolhem esses profissionais ignoram a questão da formação pedagógica e não se veem comprometidas de contribuir para formação do ser professor. Muitas vezes os professores não recebem qualquer orientação quanto aos processos de planejamento, aspectos metodológicos ou de avaliação. “Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104).

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam [...] recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, [...] os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual [...] a não ser que saia muito da ‘normalidade’. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – esses, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência no Ensino Superior. Há certo entendimento de que a docência no Ensino Superior não requer formação em didática ou

⁷ Construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. A professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito (PEREIRA; OLIVEIRA, 2006).

metodologia do ensino. Para esse nível de ensino seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos da disciplina e não precisa, necessariamente, saber ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, PIMENTA, 2011).

Mantem-se a crença de que a docência seja um dom natural, que junto ao conhecimento do conteúdo garante o êxito da atuação do professor. Entretanto, não basta ser um especialista sobre determinado conteúdo ou um destacado profissional na profissão que exerce para naturalmente ser capaz de ensinar o que sabe.

Esse processo é definido como naturalização da docência. O ensino, especialmente o ensino de Graduação, é entendido como decorrência das demais atividades acadêmicas, assumindo uma forma naturalizada de exercício. “A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.” (CUNHA, 2006, p. 258).

Assim, esses professores assumem a função de ensino, solitariamente, contando com a intuição e a sorte. “Em decorrência desse contexto, instaura-se, na Educação Superior, o exercício solitário da docência centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (ISAIA, 2006, p. 67).

Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. [...] Aliado ao sentimento de solidão, desamparo e despreparo, os professores sentem-se, ainda, pressionados por exigências de seu ambiente de trabalho, principalmente pela cobrança institucional, seja em relação à titulação e à produção, seja em relação à competência pedagógica (ISAIA, 2006, p. 67).

A transição tensa da passagem da discência para a docência envolve imagens, saberes e modelos de ação docente internalizada ao longo da vida. Modelos que na prática também deveriam ser revistos. Repete o ruim e reforça o ensino tradicionalista, de aulas do tipo expositiva, onde o professor fala, o aluno, repete, decora e reproduz.

Docentes do Ensino Superior são especialistas em uma determinada área do conhecimento, mas uma parcela significativa deles possui precária formação no campo educacional. Essa formação passa a se dar a partir de sua prática, no exercício da docência e das demais atividades correlatas. Conforme Cunha (2006, p.262) “os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência”.

Em sua maioria os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* têm seu enfoque predominantemente voltado para a formação do pesquisador, que, embora importante e necessária, não contempla as especificidades da aprendizagem da docência. Mantém-se, de certa forma, a crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, ou seja, para ser professor universitário, é suficiente conhecer profundamente um conteúdo e ser bom pesquisador, como mostram os estudos de Masetto (1998, p.11) e de Pimenta e Anastasiou (2002).

Essa ênfase no conteúdo específico também é apontada por Cunha (2006, p. 258), que afirma que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo do ensino”.

O entendimento institucional de que os docentes são os responsáveis pela formação de pessoas e profissionais qualificados, não tem sido suficiente para a valorização da formação docente.

Essa situação pode ser comprovada quando se observa que os critérios de seleção e progressão funcional adotados nas IES estão centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica. “Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência” (ISAIA, 2006, p. 66).

De fato, nos processos de autorização, reconhecimento e avaliação de cursos, entre as dimensões avaliadas para emissão de conceitos, estão a titulação, experiência (acadêmica ou profissional), pesquisa e produção científica dos professores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Seguindo essa lógica, os aspectos de maior preocupação para coordenadores de curso, diretores, reitores, conselhos e colegiados das IES, serão aqueles que vão impactar no momento dessas avaliações. Se a pesquisa, publicações, titulação é que serão avaliados, então será este o foco da atenção, tanto daqueles que dirigem a instituição, quanto daqueles que serão cobrados por isso. Daí que sobra pouco espaço para preocupação com o ensino e a formação continuada dos docentes.

Pelos critérios adotados pela cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe Mestrado ou Doutorado. Em razão disso, Isaia (2006) analisa que os professores iniciam a carreira docente com conhecimento avançado em determinado conteúdo, mas continuam sem preparação específica para a docência. São especialistas em determinado

assunto ou área do conhecimento, possuem muitas das vezes a prática profissional na área que atuam, mas não necessariamente sabem ensinar.

Quem nunca ouviu a expressão pronunciada por alunos: aquele professor sabe muito, mas não sabe ensinar? A falta de formação pedagógica prévia constitui um problema para atuação profissional e demanda a necessidade de constituí-la ao longo da atuação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), alguns professores acreditam que a experiência profissional e sua autonomia são suficientes para atuar no magistério do Ensino Superior. De fato, a experiência pode se constituir em elemento importante do processo formativo, mas não suficiente.

A atividade de docência é muito mais que pendor natural, vocação ou intuição, ancorados em “modelos” de atuação e experiência pessoal e profissional. Na verdade é um pouco de tudo isso, mas aliado à formação teórico-metodológica. Atuar em processos de construção de conhecimentos compartilhados com os alunos, em uma interação dialógica e interativa, exige competência técnica, saberes da experiência (práticos), conhecimentos teóricos e científicos.

A docência no Ensino Superior exige uma formação complexa que inclui saberes da experiência (práticas e vivências), saberes específicos do conteúdo que leciona, saberes teóricos e pedagógicos (metodologia do ensino). Além da mais nova competência a fazer parte desse rol, os saberes para utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC`s nos processos de *ensinagem*⁸, que inclui tanto saberes instrumentais quanto saberes específicos para integração das TIC`s (CARDOSO, 2014).

No sentido de contrapor a atividade docente ao amadorismo, atividade provisória ou complementar, pesquisas que se desenvolveram na área da pedagogia universitária em sua maioria insistem na urgência e na importância de se formar pedagogicamente o professor.

A docência é uma ação complexa e requer formação específica capaz de se contrapor a condição amadora da profissão. Não pode ser tratada como algo que pode ser feito intuitivamente, seguindo algumas pistas e modelos de atuação, como muitos

⁸ De acordo com CUNHA (2006, M. I.) o termo foi cunhado por Anastasiou (2004) para caracterizar “um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento da construção do conhecimento escolar e acadêmico, decorrente de ações efetivadas na sala de aula. Envolve formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (ANASTASIOU, 2006).

professores do Ensino Superior demonstram (ALMEIDA, PIMENTA, 2011; CUNHA, 2007; SACRISTÁN, 2014; VEIGA, 2012).

Sem a formação pedagógica específica para docência falta ao professor a oportunidade de refletir sobre sua experiência como aluno, sobre os modelos de docência que viveu (positivos e negativos), os modelos de aula, de avaliação, as concepções de aluno e da forma pela qual aprendem. Falta-lhes o conhecimento sistematizado sobre as concepções de currículo, das abordagens metodológicas, das técnicas, estratégias e recursos variados de ensino.

Uma formação mais sólida no campo educacional permite ao professor atuar de forma profissional, evitando amadorismos e improvisações. Permite-lhe compreender que nem todos aprendem igual e ao mesmo tempo, que a exemplo das crianças, os adultos não aprendem de qualquer maneira, e para atender esses pressupostos é necessário conhecer as abordagens pedagógicas e os diferentes métodos de ensino. Possibilita, ainda, entender que a aula expositiva não é a única nem a melhor forma de trabalhar com os alunos, nem a sala de aula o único espaço de aprendizagem.

Sobre as políticas educacionais de formação inicial e continuada Mizukami (2006) considera que, atualmente, no cenário brasileiro, há investimentos públicos, mas que a ênfase em boa parte das propostas e experiências atuais recai sobre processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, considerando diferentes contextos e modalidades de ensino.

Mizukami (2006) considera que a docência no Ensino Superior apresenta iniciativas tímidas comparativamente às demais. Ainda que recentemente também tenham passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática, boa parte das iniciativas tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade.

Há pouco envolvimento e até certa *desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas quanto a formação e a profissionalização da docência Superior (CUNHA, 2007; ISAIA, 2006).

A cultura institucional está mais preocupada com as atividades diretamente relacionadas aos instrumentos de avaliação do Estado para autorização, reconhecimento e renovação de cursos, às políticas de obtenção de financiamento para pesquisas, às atividades de produção acadêmicas, enfim, com as ações que trazem visibilidade, recursos, mais cursos, mais alunos.

Considerações finais

É possível constatar que não há uma realidade única em termos de seleção, ingresso e atuação, considerando a dimensão do país e as muitas combinações de categoria e organização acadêmica. De modo geral, constatou-se que de fato há o que se pode chamar de privatização do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, em especial a partir dos anos 90, com a prevalência das IES particulares no país. Quanto a titulação, a tendência é uma maior concentração de mestres em instituições privadas e doutores nas públicas

Em relação a docência no Ensino Superior no Brasil, essa tem sido exercida por profissionais de diversas áreas, sendo que uma grande parcela desse quadro de intelectuais envolvidos não possui formação pedagógica. Por sua vez, essa não constitui exigência para o ingresso na profissão.

A temática da formação pedagógica para atuação docente no ensino superior é recorrente, urgente e necessária. Sua negligência tem impactos diretos na sala de aula e na qualidade do processo formativo dos alunos, futuros profissionais.

Constata-se a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência no Ensino Superior. As políticas de formação docente universitária têm privilegiado a formação do pesquisador em detrimento da docência. Esse aspecto é reforçado pela constatação de que os processos seletivos de docentes em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não à docência, aspecto igualmente realçado na política de avaliação do Estado e da própria instituição.

Sobre a crença do “quem sabe, naturalmente sabe ensinar”, não se justifica, pois o estudo mostra que a docência no Ensino Superior é muito mais que um pendor natural, exige uma formação complexa que inclui saberes da experiência (práticas e vivências), saberes específicos do conteúdo que leciona, saberes teóricos e pedagógicos (metodologia do ensino).

Referências

ALMEIDA, Mara Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: _____ (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Professoralidade. In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, v. 2, p. 453.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcisio. (Org.). Docência na Universidade. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2014.

_____. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de Graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Evolução do Ensino Superior – Graduação 1980-1998. Brasília, 2000. 71 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico censo da Educação Superior de 2008 – Dados preliminares. Brasília, DF. 2009. 55 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico. Brasília, DF. 2013. 114 p.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO. 2001. 186 p.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. Utilização das TIC's no desenvolvimento da prática pedagógica. 2014. 180f. Dissertação – Curso de Mestrado Profissional em tecnologia, comunicação e educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. São Paulo: Papyrus, 2007. p. 11-26.

FORIGO, Marlus Vinícius. Crise do estado de bem-estar social e neoliberalismo. *Relações Internacionais no Mundo Atual*, Curitiba, n. 3. 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 5. p. 63-84.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: _____. (Org.). *Docência na universidade*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 9-26.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez/2005 – jul/2006.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

PEREIRA, Marcos; OLIVEIRA, Valeska F. Professoralidade. In: *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*. Brasília: INEP/RIES, 2006, v. 2, p. 400.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. p. 63-92.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *et al.* Pós-Graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a Educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). *Didática e docência na Educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012. p. 85-108.

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