

ENSINO SUPERIOR E A REALIDADE BRASILEIRA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA

Andreza Kelly de Souza Vieira Bakker Castro¹
Maria Cristina Mota Valença²
Vivianne de Sousa³

I INTRODUÇÃO

O presente artigo vem com o intuito de contribuir para demonstrar e refletir acerca da importância da formação do professor universitário. Possui como objetivo geral demonstrar ao longo da pesquisa a importância da boa formação para que a docência possa ser exercida de forma mais qualitativa, bem como de que forma eles podem auxiliar na formação dos discentes universitários. Embasando-se teoricamente a partir de ideias e pesquisas de autores pesquisadores especialistas no tema, como também em artigos científicos publicados e reconhecidos.

Especificamente, objetiva-se trazer uma caracterização do perfil do professor de ensino superior, bem como debater acerca de que e de que forma se constitui a docência na educação superior, tendo como eixo central a formação continuada destes professores.

Normalmente, quando se fala em “formação de professores” associa-se logo ao processo de conhecimento para a docência na educação básica (ensino infantil, fundamenta e médio), esquecendo do ensino superior, etapa complementar na educação de um indivíduo. Esta etapa também necessita de profissionais que sejam capacitados e com um estudo mais específico.

Algumas pesquisas constataam que existem muitas críticas acerca das didáticas aplicadas nos cursos superiores pelos professores universitários, pois os graduandos sentem falta dela. São descritos relatos de alunos que dizem que o professor sabe a matéria estudada, porém não sabe como transmiti-la, ou casos em que não sabem conduzir a aula, que não se importam com o alunado, que não se preocupam com a docência, dando prioridade aos trabalhos de pesquisa, entre outras críticas.

¹Mestrado em Ciências da Educação, Veni Creator Christian University.

²Mestrado em Ciências da Educação, Veni Creator Christian University

³Professora e Cientista Social, Doutora em Ciências Sociais pela UFCG Pesquisadora no GESTAR - Grupo de Pesquisa em Território, Trabalho e Cidadania. - UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0816314286691405>.

Atualmente, o ensino superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se formos comparar à uma realidade mais antiga. Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pelo aumento de universidades e faculdades da iniciativa privada, que viu no ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado.

O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e na primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação. Essa falta de incentivo à graduação, se deu pelo desinteresse do governo militar pela formação profissionalizante do ensino superior devido ao seu interesse na ampliação da formação técnica secundária – mais popular e com retorno financeiro mais rápido para a nação.

O investimento do setor privado no ensino superior trouxe, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um aumento do número de docentes, que no período de 1950 a 1992, passou de 25 mil para um milhão, numa ordem de 40 vezes mais o número de docentes que ora existiam. Essa explosão de professores acarreta, dentre outras coisas, a ausência de uma compreensão mais complexa sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque, os professores em sua maioria são oriundos dos mais variados cursos, distantes, diga-se de passagem, de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

1967

Com relação à metodologia, o texto será estruturado de forma que serão utilizados publicados em revistas científicas, expostos no Scielo ou em outros sítios acadêmicos eletrônicos e pela sua natureza, a presente pesquisa pode ser classificada numa abordagem qualitativa pela sua execução. Isso porque concordamos com Chizzotti (2003, p. 13) quando em seu trabalho sobre pesquisa qualitativa afirma que:

Pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a sistemas pré-estabelecidos de leis, para analisá-las e descrevê-las.

Em um primeiro movimento, foram realizados estudos de caráter teórico-metodológicos para tornar possível o aprofundamento e problematização do tema desta pesquisa e estes permearam todo processo de desenvolvimento. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas sobre a temática, esta “já analisadas e publicadas por meios

escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”. (MATOS E LERCHE, 2001, p. 4).

Além disso, serão usados trabalhos acadêmicos que enfoquem a problemática aqui exposta, bem como outros artigos elaborados por pesquisadores do assunto. Realizou-se avaliação dos artigos selecionados, identificando as informações relevantes a serem extraídas de cada estudo: ano de publicação, autores, objetivo, país em que foi realizado o estudo, idioma, delineamento metodológico e resultados. Essas informações contribuíram para a elucidação da questão norteadora da revisão e foram analisadas e sintetizadas. Procedeu-se a leitura exaustiva dos artigos com posterior categorização por conteúdo temático.

Buscando formas de educar de modo a promover uma escolarização cumpridora de seu papel social, discute-se, neste artigo, o emprego de temas geradores como uma proposta de método de ensino. Nesse sentido, este artigo entende que a interdisciplinaridade como atitude, formação perspectiva e práxis deve estar marcada pelo compromisso com o desenvolvimento, pelo diálogo e pela ligação entre os saberes, para que professores e alunos possam se conectar com o mundo.

2 DESENVOLVIMENTO

1968

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Iniciando historicamente, quando o Brasil se tornou independente, em 1822, assumiu o poder, o Imperador, Dom Pedro I, da Família Real Portuguesa, o qual, mais tarde, renunciou ao trono brasileiro, para assumir, como Dom Pedro IV, o reino de Portugal. Em seu lugar, permaneceu no Brasil, seu primogênito ainda menor de idade, Dom Pedro II.

Durante o período da Regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no Sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde.

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era

aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Algumas pesquisas que mostram levantamento de dados sobre a educação superior no Brasil indicam que, atualmente, vive-se um período da história em que o âmbito educacional possui duas vertentes: de um lado, um investimento financeiro cada vez maior nessa etapa da educação e do outro, a expansão ainda pequena e democratizada do ensino superior.

O Ensino Superior no Brasil teve como divisor de água no início de sua organização a partir de 1934, quando foi fundada a Universidade de São Paulo, ou seja, a constituição do Ensino Superior brasileiro é recente no contexto educacional. Martins (2000) afirma que desde o final da década passada, o crescimento da educação superior no Brasil, numa média de 7% ao ano, produziu uma diversificação da forma de atendimento aos ingressantes, sobretudo na graduação. Contudo, o autor alerta sobre o que se vê desde então, isto é, uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Sendo assim, Franco (2008, p. 54) diz que juntamente a esse processo de expansão acima citado acompanhou-se:

[...] a ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país, e a definição de sua inserção no mercado, em que se pese a agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior seria originada do setor privado. Os dados apresentados pelo Censo do MEC em 2005 demonstram a expansão das matrículas de acordo com natureza institucional no país (FRANCO, 2008, p. 54).

1969

Os anos 30 marcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no privado. O aumento da demanda de ensino superior, levou à expansão das matrículas. Paralelamente, pressões internas do sistema educacional também se faziam sentir e resultavam da expansão do ensino médio e da “lei da equivalência”, de 1953, que equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos, os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, um privilégio, que antes, era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos.

Já no ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinquenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram locais de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino. O

setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa e modernizou um segmento importante do sistema universitário brasileiro.

Como visto, desde 1808 o ensino superior no Brasil foi ministrado em estabelecimentos isolados, oferecendo cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia. Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial. Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no Sul outra no Norte do país. Mas a República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição.

Atualmente, segundo dados na UNESCO (2006) o número de estudantes dentro das universidades em uma escala mundial passou de 13 milhões, no ano de 1960, para 82 milhões em 1995. Porém, em 2004 cresceu para 132 milhões de estudantes. Já de 2015 para 2016, o número de matrículas em instituições de ensino superior subiu de 8,03 milhões para 8,05 milhões, segundo dados do Censo da Educação Superior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação em 2017.

Os dados acima demonstram que a partir da segunda metade do século XX a educação superior passou por um período marcado por uma expansão grande em seu acesso, pois é notável que a cada ano que passa há uma demanda crescente pela entrada na educação superior, pois esta representa uma importância para o desenvolvimento econômico e para promover transformações na sociedade, por este e diversos outros motivos tornou-se tema prioritário e estratégico para o debate sobre o futuro das nações.

1970

Assim, é necessário que se demonstre o perfil do professor das universidades atuais, bem como a importância da sua formação pedagógica, principalmente a formação continuada, para a transformação da didática dentro das salas de aula de ensino superior, que será demonstrado a seguir.

A docência no Ensino Superior

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Conforme Araújo (2004), o registro do termo na Língua Portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação.

Já no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Notável acrescentar ainda mais algumas funções de orientação acadêmica, como elaboração de monografias, dissertações e teses.

Inicia-se, portanto, este tópico compreendendo que, na atual estrutura das universidades não é possível mais separar a dimensão da prática pedagógica a ser adotada pelos professores da sua formação acadêmica, pois uma depende da outra. A compreensão de que os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal (TARDIF, 2000 apud CUNHA, 2004, p. 526) explicitou que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada. Julga-se importante refletir um pouco acerca desta questão aparentemente secundária no rol de inúmeros problemas com os quais a universidade se defronta: a questão da prática docente no ensino superior.

Para refletir acerca do tema é necessário analisar historicamente a formação do professor universitário, pois, inicialmente, era a ideia de “quem sabe fazer, sabe ensinar” que foi base para a integração desses profissionais nas universidades, ou seja, os médicos podiam definir os currículos dos cursos de Medicina, os economistas para os cursos de Economia, os pedagogos para o curso de Pedagogia. Sobre isso, Cunha (2004, p. 527) nos fala:

Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Formar o profissional das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docente do ensino superior, já que não existe uma formação específica para essa docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008 apud FERREIRA, 2010, p. 87). Desse modo, formar o profissional torna-se uma especificidade da docência do ensino superior que, praticamente, define todas as questões pedagógicas envolvidas nessa prática (FERREIRA, 2010, p. 87).

Existe uma classificação dentro das universidades, especificamente as federais, sobre as categorias da carreira docente existentes. Há o professor auxiliar, o assistente, o adjunto e o titular. Segundo Cunha (2000, p. 186):

São quatro as categorias da carreira docente nas universidades federais: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto e professor titular. Em cada uma das três primeiras categorias existem quatro níveis intermediários, de modo que há o professor auxiliar um, dois, três e quatro; analogamente, para as categorias de professor assistente e adjunto. A cada um desses níveis corresponde um pequeno incremento salarial. Dois anos depois de ingressar na universidade como auxiliar, o docente será promovido de forma automática de auxiliar um a dois (e assim por diante) por tempo de serviço, independentemente do tipo de trabalho que tiver desempenhado no período. A legislação determina que a passagem de auxiliar quatro a assistente um depende de uma avaliação interna, realizada conforme as normas de cada universidade, o que faz com que as exigências variem de uma instituição para outra. Em algumas universidades, o processo de avaliação para promoção começa no nível departamental, continua na faculdade e segue na administração superior; em outras, o processo é similar ao da promoção automática dos níveis internos de cada categoria (CUNHA, 2000, p. 186).

O referido autor ainda ressalta que há um elemento importante entre a pós-graduação e a promoção na carreira docente, que segundo ele um professor auxiliar que conclui seu mestrado passa diretamente a assistente. Se o curso concluído for o doutorado, o professor passa diretamente a adjunto um, sendo ele assistente ou, até mesmo, auxiliar. Compreende-se então que, aqui, ainda é importante mencionar que o ingresso na carreira docente só pode ser feita mediante concurso público, em qualquer que seja a categoria.

1972

A crescente preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de universidades tem impulsionado estudo e pesquisas na área. Um dos fatores para esse olhar mais atento é a expansão quantitativa da educação superior, como já foi visto, e, principalmente, o aumento dos docentes que não possuem função de pesquisadores ou sem formação pedagógica adequada.

No Brasil, ao falar de formação pedagógica de professores, especificamente e de forma explícita do ensino superior, é tratada de forma superficial e de modo restrito. Como é possível observar na Lei 9.394, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), considerada a lei central e mais abrangente da educação nacional, na qual dedica apenas alguns artigos em todo seu conteúdo extenso ao tema, como por exemplo:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

[...]

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

[...]

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996)

Ainda sob o ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Acerca da formação e da capacidade pedagógica, Fischer (2009, p. 313) argumenta que:

1973

Pensar a dimensão pedagógica do trabalho docente não pode limitar-se ao pensamento didático restrito, equivocado, do tipo “como elaborar um roteiro de aula”. Pensar o trabalho docente sob a perspectiva pedagógica supõe, antes de mais nada, redimensionar o contexto da sala de aula, a partir de, pelo menos, três considerações. A primeira referente ao plano filosófico/ético/político, quando se busca indagar e responder acerca do sentido do que se faz na universidade, refletindo em torno do compromisso e finalidades dessa instituição na sociedade hoje. A segunda diz respeito ao plano epistemológico/curricular/didático, que exige reflexões específicas referentes ao curso em que se atua, aos critérios para definir conteúdos e procedimentos operacionais, bem como ao ato de aprender em si, redefinindo (como já falei anteriormente) a própria concepção do que se entende como *conhecimento*. A terceira consideração aponta para aspectos de ordem psicológica, atingindo questões específicas das relações interpessoais, das subjetividades, do jeito de ser de cada um, das possibilidades e possíveis restrições dos sujeitos envolvidos no cenário da sala de aula. Esta é a dimensão que envolve o desejo, os sonhos, as utopias. Envolve, inclusive, sentimentos de alegria e horror, paixão e ódio em *ser professor* – ambiguidades que invadem nosso cotidiano, mas que nem sempre conseguimos assumi-las com naturalidade.

O intuito desde tópico, e sobretudo deste artigo, é atentar para o debate de que na sociedade contemporânea há a premente necessidade de repensar o modelo das instituições universitárias, pois atualmente, no nosso país, domina a concepção de treinamento de profissionais voltado para o setor produtivo. Por consequência, os docentes com qualificação ficam restritos a participar das decisões curriculares, a desenvolver suas habilidades

pedagógicas, a propor novas possibilidades para a formação dos seus estudantes. Segundo Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 274) os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior.

É perceptível que, enquanto alunos formandos para exercer a docência no ensino superior, já se inicia o processo de conscientização do papel do docente no nível superior, que como o exercício de qualquer outra profissão, exige uma capacitação própria e específica que não se limita somente a ter um diploma de bacharel, de mestre ou de doutor. Exige-se que tenha tudo isso e acima de tudo, uma competência pedagógica, pois além de ser professor, tornamo-nos um educador com a missão de colaborar no aprendizado dos estudantes.

Segundo Masetto (2012, p. 28), hoje, exige-se do professor capacitação em pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar, sendo um dos motivos que mostram as competências básicas e necessárias para realizar a docência. O referido autor ainda nos diz que:

A atitude do professor está mudando: do especialista que ensino ao profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

Questionável aqui o que significa ter competência para a docência superior? E quais seriam essas competências? Perrenoud *et al.*, 2002, p. 19 diz que se define uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Já acerca das competências básicas, Masetto (2012, p. 31) diz que é um domínio dos conhecimentos básicos em determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, em cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e com alguns anos de exercício profissional.

Assim, é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor daqui para frente. O professor verdadeiramente comprometido com o desempenho de seu papel docente de forma rica e multifacetada é aquele que preocupa com o todo da formação daqueles que se pretende que sejam, além de profissionais competentes, cidadãos atuantes e responsáveis.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O PERFIL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Ao se falar de competência pedagógica do professor universitário, deve-se ressaltar a sua formação profissional. Atualmente as IES (Instituições de Ensino Superior) adotam diferentes formas para selecionar seus docentes, avaliando em seus critérios de seleção, a formação deste profissional. Na maioria dos casos, esquece-se da parte pedagógica, levando em conta somente o conhecimento do professor e o domínio que o mesmo possui da matéria que será lecionada.

A formação deste profissional deve ser visualizada tanto no aspecto do conhecimento quanto do aspecto pedagógico, pois segundo Libaneo (2008, p. 27) “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

A LDB (Lei de Diretrizes e Base), artigo 39, diz que: “A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Sobre o perfil profissional do docente universitário, é necessário que este se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas o ministrador de uma disciplina, devendo procurar conhecer o perfil do profissional que a instituição na qual trabalha definiu ou está definindo, para então começar a participar com ideias sobre o perfil do profissional esperado. Libaneo (2008) diz que:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

(LIBANEO, 2008, p. 47)

Quando alguém afirma que, para ser professor universitário basta dominar o conteúdo e saber transmiti-lo, está partindo de um pressuposto sobre “conhecimento” hoje inteiramente questionável, tendo em vista os resultados de investigações acerca de como se processa o ato de conhecer /aprender. Conhecimento não é acúmulo de informações, conhecimento não está concentrado somente num lugar (nos livros, relatórios de pesquisa ou na cabeça de alguns poucos iluminados).

Masetto (2003) afirma que em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando se fala em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram

oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

Segundo Marafon (2001, p. 72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG), elaborado em 1974, porém, foi somente o Plano Nacional de Graduação, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Com relação ao perfil do professor universitário, o Plano Nacional de Graduação constitui-se de princípios, fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros a serem alcançadas ao longo do tempo pelos professores das universidades.

Segundo Forgrad (2004) a concretização das ideias desse Plano requer um novo perfil docente, ou seja, ter formação científica na área de conhecimento; pós-graduação *stricto sensu* preferentemente, no nível de doutorado; ter domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; possuir ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado; e competência pedagógica. (FORGRAD, 2004).

1976

A competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, aprimorar-se-á nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso. Neste sentido, "[...] A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se complementará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos". (Forgrad, 2004, p.77).

Contudo, considerável demonstrar aqui as metas elencadas no Plano com relação a formação de docentes universitários, com a perspectiva da melhoria da graduação. Sendo elas:

As agências de fomento à pós-graduação 'stricto sensu', além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente 'stricto sensu', dos docentes da graduação.

- Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação 'stricto sensu' no país, dentro dos seguintes parâmetros:

a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem polos de formação 'stricto sensu' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos;

- b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação 'stricto sensu', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos;
- c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação.
 - Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino.
 - Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento (PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO, 2004, pp. 82-83).

O documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, enfatiza claramente que "[...] o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros" (FORGRAD, 2004, p.242). Salientando ainda que a titulação deve ser considerada condição necessária - mas não suficiente - para o desempenho adequado da docência.

Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho.

1977

Em síntese, percebe-se que as exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Como já dito, a formação do docente universitário tem se concentrado na sua crescente especialização dentro de uma área do saber. De acordo com Vasconcelos (1998, p. 86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a partir dos estudos realizado que as mudanças ocorridas e que ocorrem até hoje no mundo contemporâneo, assim como as transformações no campo das diversas ciências, principalmente na educação, levam à necessidade de repensar a formação que é oferecida

atualmente aos profissionais do nível superior, tanto aqueles que chegam como aqueles que já exercem essa função.

A democratização do sistema educacional e a ampliação do acesso ao ensino superior, proporciona uma maior heterogeneidade do corpo discente, levando os professores à ter uma urgência em lidar com a diversidade cultural – que antes não era tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas - pois quando não acontece uma boa relação aluno/professor, antes era interpretado como um indicador de qualidade, hoje representa uma “ineficiência do sistema”.

Como bem observado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141), as oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, o que pode ser observado por uma análise dos dados estatísticos divulgados recentemente pelo MEC/INEP, expansão esta que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 128-129).

Dentre os aspectos que motivam a debater sobre o perfil do profissional docente do ensino superior é importante destacar alguns como: a expansão do ensino superior, a diversificação do ensino, mudança de perfil do alunado, mudanças no paradigma científico e pedagógico; a crescente percepção/conscientização dos próprios docentes a respeito da necessidade de formação para a atuação como professores no ensino superior; a emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica e a baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós - graduação e a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior.

Por fim, percebe-se que a busca da formação do profissional acadêmico do ensino superior deve ser feita de forma integral, contínua, devendo ser realizada já em nível de pós-graduação, ensinando a colocar em prática na universidade a indissociabilidade ensino-pesquisa, bem como perceber que a valorização da docência seria um dos passos fundamentais rumo à concretização de um projeto, a longo prazo, de maior qualidade para o ensino de graduação. Porém, nunca o único.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, pp.221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: TEIXEIRA, E. M. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Maria. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. *Educação*, vol. XXVII, no. 54, 2004, pp. 525-536. Editorial Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DE REZENDE PINTO, José. **O acesso à Educação Superior no Brasil**. *Educação & Sociedade*, vol. 25, no. 88, 2004, pp. 727-756. Editorial Centro de Estudos Educação e Sociedade.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Docência no ensino superior: questões e alternativas**. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. **Resgatando espaços e construindo ideias**. 3ª ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 2, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15028/10076>>. Acesso em: 05 set. 2023

GIUSTI PACHANE, G., & MONTEIRO, Aguiar Pereira E. 2004. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-13. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2925>

1979

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior**. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**, 2012. 2ª ed. rev. – São Paulo: Summus, 204 p.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S.V. Pesquisa educacional e o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, 143 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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