



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

PUBLIC POLICIES OF HIGHER EDUCATION IN CONTEMPORANEITY AND TEACHER EDUCATION

Sandra Francellino
Universidade Federal de MS/Aquidauana
Universidade Católica Dom Bosco
Luciane Pinho de Almeida
Universidade Católica Dom Bosco

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de fazer uma reflexão sobre as políticas públicas de educação superior no Brasil e a formação docente no ensino superior que são influenciadas pelas determinações legais em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que são merecedores de uma análise crítica e contextualizada. Inicialmente discorremos sobre a história da educação superior até os dias atuais. Caracterizamos a universidade como uma instituição que tem como funções essenciais o ensino, a pesquisa e extensão. Apresentamos alguns fundamentos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases), a qual expõe um conjunto de princípios para a formação da graduação e pós-graduação. Observamos que essa lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério. No que se refere aos cursos de pós-graduação dedicam-se exclusivamente a formação do pesquisador, deixando uma lacuna na formação e na profissão do docente. Apesar de vários avanços alcançados, a realidade educacional continua apresentado um quadro desolador, estando muito aquém dos benefícios que a educação promove para a sociedade e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra. Faz-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas de educação superior voltadas para a formação do docente universitário envolvendo professores, alunos e instituições na busca de uma educação com qualidade e que promova a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Superior. Formação de Professor. Docência. Pós-graduação.

ABSTRACT

This article results from a bibliographical research with the purpose of reflecting on the public policies of higher education in Brazil and the teacher training in higher education that are influenced by the legal determinations in different social, political, economic and cultural contexts that are deserving of a critical and contextualized analysis. Initially, we discussed the history of higher education until nowadays. We characterize the university as an institution whose main functions are teaching, research and extension. We present some fundamentals of the Brazilian Educational Laws and Guidelines/96 that exposes a set of principles for the undergraduate and postgraduate formation. We noted that this law does not conceive the process of formation for teaching in higher education, only the preparation for the exercise of teaching. With regard to postgraduate courses, these are dedicated exclusively to the



training of the researcher, leaving a gap in the formation and profession of the teacher. Despite several advances, educational reality remains a bleak picture, falling far short of the benefits that education promotes for society and falling far from the democratic promises it has. It is urgent to develop public policies for higher education aiming the training of university teachers involving teachers, students and institutions in the pursuit of quality education and promoting the construction of a fairer society.

Keywords: Public Policies. Higher Education. Teaching Training. Teaching. Post-graduate

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio refletiremos sobre as políticas públicas de educação superior no Brasil e a formação docente, que são influenciadas pelas determinações legais e diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que são merecedores de uma reflexão crítica e contextualizada.

Atualmente, as universidades defrontam-se com uma crise tanto financeira como estrutural, e essa é real, global, que precisa ser compreendida. Entendemos que esses momentos de crise são importantes possibilidades de mudanças, crescimento, renovação e avaliação em busca de transformações significativas.

Observamos, no início do século XXI, a democratização de seu acesso que agora não está mais restrito à elite, a expansão ocorreu de forma rápida e em grande escala e foi acompanhada por uma diversificação dos tipos de oferta, surgindo novos tipos de instituições privadas de educação superior e o desenvolvimento de formações mais flexíveis como a educação a distância (EaD) com o objetivo de aproximação com o mercado de trabalho.

A educação voltada para o sentido mercadológico tem orientações dos organismos internacionais e é, uma das consequências da globalização, a qual revolucionou o mercado capitalista e produziu uma nova visão de sociedade, demandando um novo perfil de profissionais em todos os setores inclusive do docente universitário.

Neste trabalho inicialmente iremos discorrer sobre a história da educação superior até os dias atuais. Vamos caracterizar a universidade como uma instituição que tem como funções principais o ensino, a pesquisa e extensão. E, por fim apresentaremos alguns fundamentos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases) que expõe um conjunto de princípios para o ensino superior e rege a formação da graduação e pós-graduação no Brasil.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEPÇÕES INICIAIS ATÉ A CONTEMPORANEIDADE

No Brasil, os primeiros cursos superiores foram criados pelos jesuítas, no período



colonial (especificar), em 1572, na Bahia, limitados aos cursos de filosofia e teologia, colocado a serviço da metrópole, mas foram extintos com a expulsão dos jesuítas do país em 1759, provocando uma desarticulação do sistema educacional.

Somente em 1808 é que se estabelece o marco de referência para o ensino superior, com a transferência da sede do poder metropolitano de Portugal para o Brasil. Apesar dos traços dos modelos francês, alemão e inglês o ensino superior brasileiro utilizou como referência a Universidade de Coimbra, mantendo a estrutura advinda de Portugal.

Durante aquele período foram criados os cursos de medicina na Bahia, ano, e no Rio de Janeiro (ano) e, em 1810, Engenharia na Academia Militar do Rio de Janeiro. Estes cursos e academias tinham como objetivo formar burocratas para o Estado e especialista na produção de bens simbólicos, e como subproduto formar profissionais liberais.

Em 1827, logo após a independência do Brasil foram criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo, completando assim a tríade de cursos profissionais superiores presentes durante muito tempo na organização universitária do país.

A admissão nas escolas superiores se dava através dos estudos de exames preparatórios. Em 1837, em decorrência das pressões das elites regionais quanto a facilitação do ingresso no ensino superior, os alunos do Colégio Pedro II tinham direito a matrícula sem a realização desses exames.

Esses estabelecimentos foram estruturados isoladamente, e posteriormente fizeram-se sucessivas tentativas de reuni-los em universidades. Até 1889 todos eram estatais, mas com a necessidade do Estado em expandir oportunidades de escolarização, iniciou-se a criação de faculdades particulares.

A criação da primeira universidade no Brasil aconteceu em 1920, por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Rio de Janeiro, resultante da reunião de faculdades federais com cursos de Medicina, Engenharia e Direito, caracterizando assim o surgimento das universidades pela técnica da organização por aglutinação de faculdades preexistentes.

No Brasil, no período de 1930 a 1964, foram fundadas mais de 20 universidades federais. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo que contribuiu fortemente para a ampliação do sistema público federal do ensino superior com a admissão de muitos professores provenientes de países europeus.

No ano de 1960, com a criação da Universidade de Brasília, a universidade se modernizou, passa de um estilo isolado e profissionalizante para a ênfase na produção do conhecimento sendo este o traço fundamental, integrada à transmissão de conhecimento e à profissionalização. A partir da Reforma universitária de 1968, acresce-se a extensão dos serviços da universidade à comunidade na qual está inserida, almejando a eficiência



administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Devido à reforma universitária, a partir dos anos 1970 houve um crescimento desordenado do ensino superior, sem qualquer subordinação às regras de qualidade nem às avaliações de desempenho. Houve uma ênfase na política de desenvolvimento da ciência e tecnologia, incrementando o número de programas de mestrado e doutorado, e a possibilidade de serem realizados no exterior, com a finalidade de capacitação avançada do corpo docente brasileiro.

Os anos 1980 têm sido interpretados como aqueles da década perdida em matéria de ciência e tecnologia para o país, houve massificação da matrícula, profissionalização da docência e maior distanciamento entre governo e instituições de ensino.

Cunha (1996, p. 314), coloca “que a década de [19]90 começou turbulenta no campo político”. Atribui esse fato a destituição de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente por decisão do Congresso Nacional, em consequência de denúncias e de investigação de corrupção, fatos que conseguiram mobilizar a sociedade civil.

Nesse período foram sancionadas leis que passaram a orientar a educação superior, pois havia a necessidade de melhoria nos processos de avaliação com o objetivo de elevar a qualidade, flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo e ampliação do sistema.

Ao longo da década de 1990, o Banco Mundial começou a influenciar decisivamente o sistema educacional brasileiro, com a divulgação do relatório, em 1994, *La Enseñanza Superior – Lccianes derivadas de La experiencia*. Neste, apresenta um diagnóstico da crise do sistema educacional dos países em desenvolvimento e traça suas principais orientações para as reformas necessárias relativas a todos os níveis educacionais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien no ano de 1990, o Banco Mundial recomenda aos países pobres a redução do financiamento para a educação do nível superior, dando prioridade para a educação básica. Esse fato demandou pelo governo brasileiro a ampliação do campo para a expansão da iniciativa privada no Brasil da educação superior. De acordo com os dados do MEC/Inep/ 2015, em 1998, haviam 882 IES que saltou para 2.364 no ano de 2015, sendo que 295 são públicas e 2.069 são privadas.

Segundo Agapito (2016, p. 131), além da intensificação da expansão da oferta da educação superior foram observadas a “implementação de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos viabilizando o aumento do número de matrículas no ensino superior nas IES públicas e manteve-se o crescimento de IES privadas.” Para esse autor essa expansão faz parte de um conjunto de metas acordadas entre o governo brasileiro, Banco Mundial e FMI, que redundaram em diversos Programas (Programa Universidade para Todos (PROUNE),



Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)), com vistas a facilitar o ingresso e a permanência de estudantes no ensino superior.

As políticas de ação afirmativas, com aprovação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, também contribuíram para o número de matrículas no ensino superior, criando uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas, no sistema de educação superior e ensino médio federal. Sendo assim, os alunos egressos de escola pública são os maiores beneficiados de tais políticas, seguidos pelos pretos, pardos e indígenas.

Entretanto, de acordo com Gomes et al (2018, p.6), em 2015 em função da crise econômica e das políticas do FIES, número de alunos tem uma queda considerável:

Ingressaram nas IES naquele ano em cursos presenciais de graduação 2,2 milhões de estudantes, 6,6% a menos que 2014, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Na rede privada, onde se tem o maior volume, a redução foi de 8%. O número de contratos do FIES, firmados, caiu de 713 mil para 287 mil. Tal fato ocorreu juntamente às restrições ao FIES impostas pelo governo federal.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (INEP, 2019), após essa queda observada em 2015, no ano de 2018 voltou a crescer pois, 8.45 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo que desse total, 75,4 % (6.373,274) em instituições privadas. As matrículas na modalidade a distância nesse mesmo período também tiveram um crescimento de 18% em 2018 em comparação com o ano anterior, a maior alta desde 2008.

Comparando o número de matrículas da modalidade presencial com a modalidade a distância esta superou o ensino superior presencial pois, foram em 2018 7,1 milhões de matrículas na EAD enquanto nos cursos presenciais foram 6,4 milhões. Isto posto, podemos afirmar que há uma tendência nacional de expansão da educação superior, com maior incidência na educação a distância.

Considerando o que foi exposto até aqui, observamos que ao longo da história da educação superior apesar da expansão das Instituições, do aumento do número de vagas bem como, dos planos, leis, diretrizes e ações para melhorar a qualidade da educação neste nível educacional ainda existem problemas e desafios que estão longe de serem resolvidos. As universidades vivem com recursos limitados para realizarem pesquisa e extensão; não há concurso público para ampliar ou repor seu quadro docente, estrutura e equipamentos precários, cortes de bolsas para pós-graduação stricto sensu, entre outras.

De acordo com Callegari em entrevista para a Carta Capital (2019) destacou que no governo Temer tivemos cortes substanciais na educação e estes continuam no atual governo



de Jair Bolsonaro como um grande projeto de desmonte da educação pública. “[...] Esses contingenciamentos, a interrupção de programas e os cortes de bolsas representam a destruição de setores estratégicos da educação brasileira” (Carta Capital, 2019, s/p.)

Ferrari (2019, p. 76) afirma que: “as universidades públicas no Brasil têm sido perseguidas seja por ser um ambiente desigual, democrático ou pela autonomia dos professores em debater e possibilitar o conhecimento de temas diversos.” Dessa forma, para este autor de um lado estamos vivendo um grande retrocesso da educação superior e por outro há a necessidade de enfrentamento coletivo em defesa dos direitos sociais básicos, que atualmente estão ameaçados no contexto político.

A seguir é feita caracterização da universidade como uma instituição que tem compromissos sociais claros e que deve ter como objetivos principais as funções de ensino, pesquisa e extensão. Essas têm por objetivo possibilitar a reflexão crítica sobre a sociedade e, auxiliar na transformação e no desenvolvimento sociocultural.

3 O PAPEL E A FUNÇÃO DA UNIVERSIDADE E SUAS DETERMINAÇÕES

Tradicionalmente, o objetivo principal da universidade era formar cidadãos em sua totalidade, ou seja, indivíduos críticos, conscientes, qualificados e competentes, que fossem capazes de favorecer o desenvolvimento da humanidade, priorizando a superação da desigualdade social, pobreza, violência e injustiças. (VASCONCELOS & SORDI, 2016)

No século XXI, esses autores afirmam que em função das transformações rápidas e constantes em todos os setores da vida humana, as universidades e as instituições de ensino superior estão se modificando, seus valores estão sem correspondência daqueles da sua criação, voltadas para atender as necessidades da sociedade e não mais da formação do indivíduo, ou seja, “se tornar uma empresa educacional voltada para as utilidades.” (VASCONCELOS & SORDI, 2016, p. 3)

Roggero (2016, p.27) em seus estudos sobre a educação superior na contemporaneidade faz referência a um importante documento da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do ano de 1987, que atribui a universidade dez funções principais, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico:

[...] educação geral pós-secundária; investigação, fornecimento de mão de obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviço a região comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.



A referida autora alerta que essa atribuição merece uma atenção mais minuciosa, “quando notamos que o documento é de 1987 e já podemos observar alguns desdobramentos em políticas e práticas que afetam a instituição, nos últimos 28 anos.” Observamos que dentre as dez funções estão relacionados ao ensino, a pesquisa e a extensão. Embora estejam apresentadas em forma de itens separados elas se relacionam entre si não podendo ser entendidas de forma isoladas.

Hoje, as grandes universidades incluem, entre suas atividades, além do ensino de graduação, da pesquisa, a oferta de cursos de treinamentos, aperfeiçoamento e reciclagem; a formação avançada em pós-graduação; os mais diversos serviços de assessoria a órgãos públicos e privados, ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e revistas.

As universidades que conseguem desenvolver todas essas atividades, são consideradas essenciais para o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade moderna. A criação e manutenção dessas atividades requerem maiores fundos públicos, que no caso brasileiro vêm se tornando inviáveis, pois a universidade pública, nas últimas décadas, vem passando por uma crise financeira, pois os recursos diminuíram e o sistema estagnou.

As profundas transformações pelas quais passa o ensino superior tiveram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, sua peça fundamental. A LDB é uma lei federal, destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e atividade particular no campo do ensino.

A LDB apresenta para a educação superior um conjunto de fundamentos que indicam modificações para esse nível de ensino, conduzindo, de um lado, pelos processos de descentralização e flexibilização e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de sistemas de avaliação.

Belloni (2002) analisa criticamente alguns aspectos conceituais e operacionais da LDB, que refletem diretamente sobre a concepção e funcionamento da Educação superior. Desse modo, pontuaremos brevemente algumas dessas reflexões. Um dos primeiros aspectos diz respeito à não contemplação do princípio da interação ensino, pesquisa e extensão. Ao definir as finalidades da educação superior, a lei não explicita a função e o compromisso da universidade em realizar ou desenvolver pesquisa e contribuir para o avanço de conhecimento, menciona apenas como finalidade, incentivar o trabalho de pesquisa, deixando de lado a reflexão crítica.



Aponta que a LDB prevê a possibilidade da universidade especializada em campos de saber, em lugar dos campos de conhecimento, desconhecendo a interdisciplinaridade e as fronteiras e aproximação entre as áreas.

Demonstra uma tendência de redução das exigências nas normas e critérios para criação e credenciamento de Instituições de Educação Superior, propondo apenas três critérios para caracterizar a universidade: produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente com título de mestre ou doutor, e um terço dos docentes em regime de tempo integral. Deixando de considerar critérios importantes e anteriormente adotados como indicadores de qualidade, tais como, infraestrutura para ensino e pesquisa, cursos de pós-graduação com ênfase em pesquisa, entre outros.

O princípio da gestão democrática através dos órgãos de colegiado do Projeto de Lei da Câmara (PLC), tratava-se de princípio orientador para todo o sistema público e privado. A LDB estabelece a gestão democrática apenas nas instituições públicas, e a importância dessa gestão está em seu objetivo de contribuir para o constante aperfeiçoamento da finalidade científica e social da universidade.

Esses aspectos e outros que não foram aqui mencionadas, compõem a LDB aprovada em 12/1996 e demonstram o caráter empresarial da educação superior. Aliado a ideologia neoliberal o Brasil vem dismantando a educação superior em prol da lucratividade, a educação como um processo transformador da sociedade é vista com descaso pelos governantes.

Após mais de duas décadas de sua aprovação a Lei de Diretrizes e Bases teve 40 alterações sob a forma de leis na estrutura legal da lei. Ocorreram 178 mudanças, inclusive com alterações das alterações. Somando todas as modificações processadas pelas 40 leis mais os 47 decretos regulamentadores são 225 alterações.

São mudanças de toda ordem para os diferentes níveis de escolarização, mas no que diz respeito ao ensino superior há a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o Conselho Nacional da Avaliação da Educação Superior (Conaes). Nas relações público e privado foi criada a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni); e, por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 se reconheceu o direito a diferenças (cotas).

Ainda com o objetivo de dar as instituições públicas maior expansão foi criado o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) mediante o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

Observamos que apesar de vários avanços alcançados, a realidade educacional continua apresentado um quadro desolador, estando muito aquém dos benefícios que a



educação promove para a sociedade e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Conforme o que foi exposto, podemos concluir que as instituições universitárias, em particular as públicas, estão em crise.

A esse respeito, Silva (2000, p. 212) afirma que:

(...) não se trata apenas de uma crise financeira, de corte de orçamento, ou de uma crise de imagem externa... Trata-se de uma crise de identidade, onde se questiona a essência da instituição universitária, extrapolando o nível administrativo-organizacional, embora o incluindo. São fundamentalmente questionamentos que atingem a própria finalidade, a razão de ser da universidade. À luz desses questionamentos, buscam-se respostas, justificativas para a sua existência perante o coletivo e caminhos que orientem suas ações a curto prazo.

Percebemos que esses questionamentos são merecedores de reflexão e análise a partir de cada instituição. Há necessidade de se pensar efetivamente seus projetos, apoiando-se numa política acadêmica de ensino, pesquisa e extensão que levem à realização de ações concretas; de desenvolver um processo de avaliação mais eficiente, que venha a contribuir para fortalecer um modelo de universidade; e criar espaços dentro das instituições universitárias para se discutir a estrutura de poder, os limites, as possibilidades e as contradições que permeiam a vida da instituição com objetivo de favorecer as transformações.

4 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO

No início do século XX, com a criação das primeiras universidades à docência era assumida por profissionais reconhecidos socialmente por sua experiência na área e transmitia seu saber com foco no ensino. Nesse período o processo de profissionalização da docência foi marcado por poucos consensos e muitas divisões entre professores, Estado, Igreja e família.

Com o advento da industrialização, a partir da década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho.

Florestan Fernandes (1989, p. 74), afirma que:

Depois que a classificação social dos professores passou a submeter-se às regras do mercado, o prestígio social tradicional sofreu um duro golpe e os salários foram mantidos muito abaixo do que eles deveriam ser. (...) sofreu todos os efeitos de um desnivelamento social profundo, graças ao qual deixou de ser o que parecia e tornou-se, literalmente um trabalhador intelectual na área de serviços.

No final da década de 1970 e durante a de 1980 o Brasil enfrentou alterações sócio-políticas e a reconstrução do sistema democrático. Na educação, verificou-se preocupação



pela retomada da democratização do ensino e pela autonomia das instituições em todos os seus níveis. Os professores se percebem e se reconhecem como profissionais, reivindicam seus direitos trabalhistas e engajam-se na luta por melhores salários e condições de trabalho, surgindo a organização da categoria em sindicatos.

Essa objetivação da condição de trabalhador não foi bem aceita entre os docentes universitários. Isto ficou evidente, segundo Leão (1999, p. 94), quando se promoveu a discussão para a transformação das antigas associações de professores, de caráter assistencial, para seções sindicais, e posteriormente, quando se discutiu a filiação do sindicato à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Os professores tinham como argumento contra tais processos que eram profissionais liberais e que deveriam ser valorizados pelas suas competências técnicas.

Na atualidade, em decorrência dos desafios e transformações da sociedade contemporânea, a formação profissional de professores para atuar no ensino superior tem sido alvo de muitos debates em diferentes países e também no Brasil, em decorrência da crescente demanda pela educação superior e do número cada vez maior de instituições e do grupo de profissionais que as constitui. Esses estudos recomendam a urgência de (re)significar os processos formativos considerando os conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários a profissão docente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.11) afirmam que: “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades.” A principal característica do trabalho docente, é que para o desempenho diário da profissão, o professor se apropria de conhecimentos e concepções nas diferentes relações sociais estabelecidas e reelabora internamente, para então devolvê-las para a sociedade. Nesse processo de internalização das experiências é que se constitui como professor e colabora na transformação da sociedade.

Segundo Isaia (2006), as funções básicas a serem desenvolvidas pelos professores estão relacionadas entre si e abarca desde formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor.

Diferente de muitas profissões, o trabalho do professor reveste-se de peculiaridades que nem sempre são consideradas, dentre elas podemos destacar o aperfeiçoamento constante, tarefas além da sala de aula (provas para corrigir, preparação de conteúdo, exercícios etc.), deve estar sempre disponível para atender alunos. Além disso, deve estar procurando formas diferentes para dizer a mesma coisa, de prender a atenção do aluno e, deve se empenhar para lidar com realidades muito diferentes etc.



A multiplicação de funções fica mais evidente quando consideramos o docente universitário que, além das funções anteriormente citadas, tem que se envolver em atividades de extensão, pesquisa e administração que se constituem nos elementos naturais por onde deve realizar a contribuição social da universidade. A essas funções devemos considerar ainda a orientação acadêmica de trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, dissertações e teses.

De acordo com Zabalza (2004, p.109), ainda a essas funções reúne-se novas atribuições que o docente universitário deve executar, tornando o seu exercício profissional mais complexo:

[...] o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.23) quanto ao processo de formação docente afirmam que:

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 LDB, admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.

A Lei de Diretrizes e Bases no que se refere a formação do professor universitário pontua que o conhecimento científico deriva de uma determinada área, não identificando quem é esse professor quanto a sua formação didática. Em seu artigo 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Omitindo a necessidade de formação pedagógica do professor universitário.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p.40) observam que a LDB não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que reflete, e termina por sedimentar a antiga crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

De acordo com Wozniak e Nogaro (2011) no ambiente universitário não há preocupação maior com a formação para a docência no ensino superior. O que importa é ser da área de atuação, não se questionando a relevância da preparação para atuar na formação universitária.



O cenário apresenta educadores sem a formação adequada, carentes de fundamentos didáticos e pedagógicos, que reproduzem teorias sem se questionar sobre sua efetividade e pior, que pouco sabem do real significado e importância de ser professor. (WOZNIAK & NOGARO 2011, p.7).

Para esses autores o docente de nível superior atua de modo geral com base em lembranças de quando alunos ou utilizando conhecimentos exclusivos da experiência profissional, ou seja, consideram e reproduzem teorias, conceitos e vivências que adquiriram na graduação como verdades indubitáveis.

Se faz necessário os saberes pedagógicos e didáticos que lhe permitem compreender a complexidade e relevância da atividade que vão desenvolver que lhe mostre o sentido do que é ser professor. Segundo Wozniak e Nogaro (2011, p. 9): “A maior crítica tecida pelos discentes é a respeito da falta de didática dos professores.”

De acordo com Masetto (2003) a formação pedagógica e didática do professor pode ser obtida nos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado, embora esses privilegiam mais a formação dos pesquisadores para áreas específicas. Salienta ainda, que são muitas as formas de se oferecer essa formação, geralmente através de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que apresenta uma carga horária muito limitada (68 horas-aula).

Embora essa disciplina tenha uma carga horaria pequena Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108) ponderam que são os únicos momentos de reflexão “sobre o seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam.

Morosini (2000) ressalta que uma única disciplina não prepara e sequer forma o professor para atender as demandas das Instituições de Ensino Superior brasileiras. Na educação superior falar de docência não é só considerar que ela é formada apenas de ensino, mas que também está ligada a extensão, pesquisa e administração, conforme preconiza a LDB 9394/96. Uma desarticulação entre esses três pilares pode afetar a formação daqueles que se preparam para a docência.

Muitos estudiosos sobre a formação docente consideram os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como essencial para o professor compreender o ensino que desenvolve, bem como uma condição para seu desenvolvimento profissional. Estes cursos, como já foi citado neste trabalho, são legitimados pela LDB 9394/96 como espaço de excelência para a formação docente.

De acordo com Soares e Cunha (2010, p.9) *apud* Vilela (2016) os cursos de pós-graduação têm evidenciado e tido como “[...] tarefa central a formação de pesquisadores,



concomitantemente, com o silenciosamente sobre a formação pedagógica e didática de novas gerações de mestres e doutores.”

Segundo Vasconcelos (2009, p.15):

Os cursos de pós-graduação dedicam-se exclusivamente à formação do pesquisador. Dirigem-se à transmissão, em alto nível, de conteúdo específicos de cada área de pesquisa, descuidando do fato de que esse pesquisador, em muitos casos, se tornará um professor, isto é, alguém encarregado de uma prática específica e distinta da pesquisa: a docência, muitas vezes exercida por excelentes pesquisadores, mas com sérias deficiências enquanto professores.

Considerando esse cenário Nóvoa (2007) afirma que tais situações só poderão ser modificadas com políticas que possibilitem aos professores repensar seus saberes, seus campos de atuação e que valorizem as culturas docentes. E, ainda propõe algumas medidas que ajudem a superar os dilemas atuais enfrentados no contexto universitário:

Reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho; colegialidade, partilha, e cultura colaborativa; grupo de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação; construção de redes de trabalhos coletivos; formação baseada na partilha e no diálogo profissional. (NOVOA, 2007, p.22)

As práticas tradicionais de ensino continuarão a perdurar, sem ações que desenvolvam e aprimorem a prática docente, e isso refletirá na formação dos discentes e no despreparo destes para atuarem na futura profissão. Faz-se urgente o desenvolvimento de políticas públicas de educação superior voltadas para a formação do docente universitário envolvendo professores, alunos e instituições na busca de uma educação com qualidade e que promova a construção de uma sociedade mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se propôs a discutir sobre as políticas públicas de educação superior e a formação do docente universitário, com o objetivo de contribuir para uma breve reflexão. Vimos pela evolução histórica do ensino superior, que desde a sua criação tem sido alvo de intensos debates e indefinições, pois este reflete as desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira. Sendo necessário e urgente, na contemporaneidade, reflexões acerca dos seus rumos, desafios, contradições e da formação no ensino superior.

A revisão bibliográfica nos mostrou que na atualidade, no que se refere a formação docente, o Brasil tem muitos dilemas e desafios que não foram superados pois, recebe limitada importância, pouco se questiona sobre a relevância da preparação docente para atuar na formação universitária, os professores definem-se pelas áreas de conhecimento centrando-se mais na especialidade e a função docente fica para segundo plano. Os docentes ainda



enfrentam um cenário de desvalorização profissional bem como, desprestígio social da sua profissão. Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* se voltam para a formação de pesquisadores e não de professores.

Diante deste cenário é fundamental que as instituições formadoras busquem de forma mais efetiva superar alguns desses desafios e demandas que são históricas e, portanto, recorrentes. Além de modificar a organização curricular dos projetos de curso de graduação, deve-se garantir que as mudanças apontadas sejam efetivamente praticadas pelos diferentes professores formadores e ainda considerar outros fatores externos como o desprestígio docente, baixa remuneração, atratividade da carreira docente, entre outros.

No que se refere a atratividade da carreira docente nos cursos superiores de graduação e pós-graduação de acordo com os dados do MEC/INEP (2018), na última década houve uma expansão por todo o Brasil, principalmente nas instituições privadas. Isso ocorreu devido as novas configurações do mundo de trabalho na sociedade de informação, das tecnologias e do Estado mínimo.

Em suma, observamos um mercado em ascensão, com muitas oportunidades de emprego mas, como a formação docente é uma ação complexa que tem sido questionada em diversas pesquisas e debates, exige-se uma formação articulada entre teoria e prática, que inclua vivências, saberes teóricos e pedagógicos e ações que envolvam poder público, a sociedade o próprio corpo docente. Ou seja, na educação superior precisamos de docentes com formação condizente com a realidade atual, comprometidos, que tenham consciência de suas atitudes, que queiram saber sobre teoria e método e que assumam a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. F. **Ensino superior no Brasil:** expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2016.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Censo Da Educação Superior 2018. **Notas estatísticas.** Brasília- DF. INEP/MEC. 2019. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 05 jun. 2019

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jun. 2019



CARTA CAPITAL. Callegari: “O projeto é o desmonte da educação pública”. Rodrigo Martins. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-odesmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 05 jun. 2019

CUNHA, L. A. A. Universidade Temporã: **O ensino Superior da Colônia a Era Vargas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1980.

CUNHA, L. A. A. Políticas para o Ensino Superior no Brasil: Até Onde irá a Autonomia Universitária? In: **Rev. Educação & Sociedade**, a. XVII, n. 55, ago./1996.

FERRARI, J. F. O processo de Bolonha e os cortes na educação superior no governo Bolsonaro; Considerações a partir de textos jornalísticos. **Ensaio Pedagógico**, v. 3, n. 2, p. 69-77.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo. Cortez. Autores associados, 1989.

GOMES, V; MACHADO TAYLOR, M.L.; SARAIVA, E.V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v.42, n.1, p.106-129, JAN-JUL/2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Educação Superior em debate** (5): docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.

LEAO, I.B. Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho institucionalizado. Tese de Doutorado: PUC, São Paulo, 1999.

MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOROSINI, M.C. **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional**. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, p. 11-20. 2000.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, M.G.M. **A Face Social da Universidade?** Campo Grande: Editora UFMS. 2000.

TEIXEIRA, Z.A. Educação Profissional – Uma reflexão. In: **Cadernos de Educação**, Brasília: ADN Comunicação Gráfica. 2000.

VASCONCELLOS, M.M.M.; SORDI, M.R.L. **Formar professores universitários: tarefa (im) possível?** Interface, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0450>

VASCONCELOS, M.L.M.C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói. Intertexto. São Paulo. Xamã, 2009.

WOZNIAK, F.; NOGARO, A. A formação do Docente Universitário em Questão. In: **Perspectiva, Erechim**. V.35, n.132, p.132-146. DEZ/2011.

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