

Formação de docentes que atuam na Educação Superior

Teacher training for those who act in Higher Education

Tânia Maria Lima Beraldo¹

Resumo

Este texto analisa a formação de docentes que atuam na educação superior, com base em três questões: espaço ocupado pelo tema na pauta de discussões dos problemas educacionais; instâncias responsáveis por tal formação; desafios postos aos programas de pós-graduação, no que se refere à temática. Buscou-se estabelecer relações com o cenário educacional mato-grossense, considerando dados do censo da educação superior publicados pelo MEC/INEP. As análises indicam que, em Mato Grosso, há demanda por formação de docentes da educação superior, sobretudo no setor privado. Indicam também que a dimensão pedagógica dessa formação carece de mais atenção.

Palavras-chave: Educação superior. Formação docente. Dimensão pedagógica.

Abstract

This text analyses the teacher training of those who act in Higher Education. The analysis was developed based on three issues: space occupied but the theme when educational problems are in discussion; elements responsible for such training; challenges to the post-graduation program referring to this thematic. An effort was made to establish relationships with the mato-grossense educational scenery, taking into consideration data from the census of higher education published by MEC/INEP. The results indicate that in Mato Grosso, there is a demand for the training of university teachers, mainly in the private area. They also show that the pedagogical dimension of this teacher training needs more attention.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Pedagogical dimension.

1 Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Doutora em Educação pela Unicamp. E-mail. tmlima@ufmt.br. Rua F, n.º 154. Residencial Itapu, Bloco A. Apto. 303. Jardim Alencastro, Coxipó – Cuiabá-MT, Brasil. CEP 78050-240.

Algumas questões para debate

A escrita deste texto foi motivada, em boa medida, pelas experiências que tenho vivenciado como professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Foi motivada também pelas investigações realizadas como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – GEPPE². As reflexões aqui apresentadas se relacionam, portanto, com o que sei sobre a dor e a delícia de ser docente numa universidade pública, num tempo em que a educação é afetada por uma onda de reformas decorrente das transformações que se processam no mundo globalizado.

Tendo como horizonte os objetivos deste texto, desenvolvi as reflexões e análises com base em três questões: 1. Por que a formação de docentes que atuam na educação superior tem merecido pouco espaço na pauta de discussões dos problemas educacionais? 2. A quem compete promover tal formação? 3. Quais são os desafios postos para os programas de pós-graduação em Educação, no que se refere à formação de docentes que atuam na educação superior?

1 Por que a formação de docentes que atuam na Educação Superior tem sido pouco discutida?

Conforme indicam estudos da área (BATISTA; BATISTA, 2002; CHAMLIAN, 2003; CUNHA, 2005, 2006; MASETTO, 1998; MOROSINI, 2000, 2001; PACHANE, 2004; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), a formação e o trabalho de docentes da educação superior são temas que, só recentemente, ganharam visibilidade na pauta de discussões sobre os problemas educacionais. Quais seriam as causas dessa aparente despreocupação com a formação de professores desse nível de ensino?

Considero que a pouca preocupação com a formação de professores da educação superior está associada com, pelo menos, cinco fatores:

2 Coordenado pela Profa. Dra. Mariluce Bittar.

1.1 Crença de que a docência na Educação Superior requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada

Essa crença se relaciona com o modelo jesuítico de universidade, que visava “a abordagem exata e analítica dos temas a serem estruturados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 145). Tal modelo se fundamentava em dois métodos: o escolástico – composto pelo *trivium* (que abrangia a Gramática, a Retórica e a Dialética), e o *quadrivium* (que abrangia a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música) e o *modus parisiensis*. Conforme explicam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 145), o ensino jesuítico se caracterizava por dois momentos: o primeiro consistia na leitura do texto, em sua interpretação pelo professor, na análise de palavras, no destaque de idéias e na comparação com outros autores. O segundo, de sua vez, consistia nas perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre. As referidas autoras consideram que, hoje, o modelo de ensino universitário abriga algumas diferenças do ensino jesuítico, todavia ainda vigora a preleção docente seguida da avaliação da capacidade de memorização de conceitos, pelos alunos. Isso explica a vigência da crença de que a formação do professor universitário requer somente o conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada.

1.2. Cisão entre ensino-pesquisa

A necessidade de superação do modelo clássico de universidade, pautado na exegese e no conhecimento desinteressado, vem sendo severamente criticado, desde a modernidade. O caminho apontado para tal superação foi a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, conforme aceção apresentada no modelo alemão de universidade (PAULA, 2002). No Brasil, esse modelo foi defendido por Fernando de Azevedo, um dos principais idealizadores da USP. As aproximações entre a concepção alemã e a paulista, de universidade, na época de sua fundação, podem ser percebidas em aspectos como:

Preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção

de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade. (PAULA, 2002, p. 4).

As críticas feitas às concepções, jesuítica e francesa de universidade (esta última de caráter mais técnico do que acadêmico), não foram suficientes para a efetivação dos postulados do modelo alemão de universidade, conhecido também como modelo Humboldt. Essa efetivação, notadamente no que se refere à indissociabilidade entre pesquisa e ensino, foi e continua sendo um grande desafio³. Na atualidade, esse desafio é ainda mais expressivo uma vez que a transformação do conhecimento em mercadoria impele à supervalorização da pesquisa em detrimento do ensino. Dessa forma, mantêm-se a cisão entre ensino e pesquisa e, por conseqüência, a cisão entre graduação e pós-graduação.

1.3 A própria legislação faz "vistas grossas" para a formação de docentes da Educação Superior

À luz do que observou Morosini (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, manifesta pouca preocupação em relação à questão. Ela trata essa problemática de forma abreviada, indicando apenas o lócus em que tal formação deve ocorrer (artigo 66). A exigência de 300 horas de Prática de Ensino foi estabelecida somente para a formação de professores da Educação Básica, eximindo, assim, os cursos de formação de professores da educação superior desta tarefa, conforme indica o artigo 65 (BRASIL, 1996).

1.4 Pouco interesse dos pesquisadores pelo tema

O silêncio observado na lei ocorre, de igual modo, nas pesquisas do campo da educação, inclusive no GT 8 da ANPEd, relevante espaço para apresentação e discussão de pesquisas sobre formação de professores. De aproximadamente

3 Na Alemanha, a materialização dos princípios do modelo Humboldt de universidade foi prejudicada pelo governo nazista que restringiu consideravelmente a autonomia e a liberdade acadêmicas, com conseqüente vínculo dos intelectuais à política estatal direcionada para o pragmatismo (PAULA, 2002).

dezessete dezenas de trabalhos (comunicação oral) apresentados neste GT, no período compreendido entre 2000 e 2007, doze apenas versam, direta ou indiretamente, sobre a formação de docentes da Educação Superior. Os documentos da Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE – também fazem referência limitada acerca da questão, embora fique subentendido que os princípios defendidos pela entidade são válidos para qualquer nível do ensino.

1.5 Falta de clareza do que significa docência na Educação Superior

No contexto das reformas que estão em curso no sistema educacional brasileiro, a docência na educação superior tem sentido diferenciada, dependendo do tipo de instituição onde ocorre. Quando se trata de universidades, ela pressupõe domínio de conhecimentos específicos e, de igual parte, competência para desenvolver pesquisas, conforme conceituação apresentada no artigo 52 da LDB:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Presume-se, portanto, que a formação de professores que atuam em instituições universitárias inclua forte referência na pesquisa, com vista à produção intelectual institucionalizada. Daí a determinação de existência de, pelo menos, um terço de docentes com título de mestre ou doutor e igual percentual com dedicação de tempo integral. Nas universidades públicas, a formação alberga, por igual, questões relativas à gestão das instituições educativas, pois a gestão democrática é um dos pressupostos da vida acadêmica, na trilha do que preceitua o artigo 56 da LDB, de 1996:

As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em

cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. (BRASIL, 1996).

Faz-se necessário destacar também que, embora as universidades respondam por boa parcela da produção científica no Brasil, não é prudente afirmar que todos os docentes que compõem o quadro de tais instituições desenvolvam atividades imbricadas na pesquisa. Há diferenças no grau de desenvolvimento investigativo no interior das universidades e mesmo entre as instituições que assumem essa forma de organização acadêmica (MOROSINI, 2001).

Quando se trata de Instituições de Educação Superior – IES – que não se assinalam como universidade – Centro Universitário, Faculdade Integrada, Faculdade, Instituto Superior/Escola Superior ou Centro de Educação Tecnológica⁴ – a formação de docentes tende a ser focada no ensino, conforme conceituação apresentada na legislação. Os Centros Universitários, por exemplo, são conceituados no artigo 6º do Decreto 2.207/97⁵ como:

[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento. (BRASIL, 1997).

Análises realizadas por Fávero e Segenreich (2008) mostram que a legislação faculta aos Centros Universitários a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a produção sistematizada de pesquisas. Isso pode explicar por que essas instituições têm amparo legal para compor o quadro docente, observando apenas o percentual mínimo estabelecido: 20% com titulação de mestre e/ou doutor; 10% em tempo integral e 40% em tempo contínuo; 20% com, pelo menos, metade de sua jornada de trabalho na instituição, voltada para atividade acadêmica extraclasse (BRASIL, 2002).

A legislação é ainda mais flexível quando se trata de Institutos e Faculdades. Esse fato permite compreender porque as instituições não universitárias ocorrem

4 No Brasil, a existência de instituições que não se evidenciam como universidade foi assegurada no artigo 45 da LDB de 1996 e no Decreto 2.306/97, o qual regulamentou a diversificação das Instituições de Educação Superior. Essa diversificação faz com que a educação superior tenha sentido distinto e, conseqüentemente, a formação de docentes desse nível do ensino tenha também sentido diferenciado.

5 Revogado pelo Decreto 2.306, de 19.8.1997.

em maior número no Brasil. Em 2005, das mais de 2.000 instituições existentes em nosso país somente 163 (8,7%) eram universidades (públicas ou privadas). De acordo com Ristoff (2005), se a conceituação *universidade* fosse levada a termo, somente cerca de 90 instituições poderiam receber, de fato, essa denominação.

Nas instituições não universitárias do setor privado, os docentes, não raras vezes, são submetidos a processo de precarização das condições de trabalho:

Em muitos momentos, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, para uma clientela “selecionada” por meio de exames de admissão de caráter duvidoso. Na realidade, as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a participação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projeto de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pela alternância entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo (disciplinas por semestre). Essa situação inviabiliza a realização de um trabalho acadêmico digno. (LEDA, 2006, p. 83-84).

A diversificação das IES cria, portanto, um ranqueamento entre elas, conferindo às universidades o *ethos* de instituição de primeira categoria pela possibilidade de atribuir centralidade à pesquisa em detrimento do ensino. Nas instituições não universitárias, o inverso é que prima: é dado centralidade ao ensino em detrimento da pesquisa. Diferenciadas, as IES ocupam posições variadas na escala hierárquica, de acordo com a maior ou menor identificação com as universidades. O ranqueamento ocorre também entre as universidades, o que explica a adjetivação de algumas como “universidade de excelência”, ou seja, aquelas que se distinguem das demais pela maior produção de conhecimentos. Reitera-se, assim, a visão cientificista, no difundir a crença de que a ciência é campo de trabalho reservado para alguns iluminados no assunto.

É imperativo destacar que a pouca atenção à formação de docentes da educação superior se dá também em outros países, conforme indicam estudos realizados por Pachane e Pereira (2004). Dessa forma, no Brasil e em outros países, o professor da educação superior tende a ser o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por nenhum julgamento de pré-requisitos com relação à competência e experiência no domínio das habilidades de sua profissão (BALZAN, apud PACHANE e PEREIRA, 2004).

2 A quem compete promover a formação de docentes que atuam na Educação Superior?

O artigo 66 da LDB, de 1996, estabelece que a preparação de docentes da Educação Superior deve ser feita “em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996)⁶. Isso significa que todo curso de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, independentemente da área de conhecimento, constitui-se num espaço de formação de professores. Vê-se que a lei dá prioridade aos cursos de mestrado e de doutorado.

No âmbito dos cursos de especialização, o Parecer 12/93, do Conselho Federal de Educação, exige a oferta de uma disciplina relacionada com a metodologia de ensino. Embora não se possa negar o valor pedagógico de disciplinas dessa natureza, não se pode esperar, tampouco, que elas dêem conta de preparar para o exercício docente, prática social complexa, pois mobiliza diversos saberes, conforme sinalizam estudiosos como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Freire (1996), Pimenta e Anastasiou (2002) Cunha (2006). Requer, portanto, formação geral (conhecimento de diversas ciências, da filosofia, das artes, da cultura), formação específica (conhecimentos relativos à área de atuação), formação pedagógica (conhecimentos relacionados com a dinâmica da prática educativa) e formação política (condizente com um projeto de mundo, de sociedade e do ser humano).

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativas à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de “estado de graça”, dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional de Avaliação – SINAES –, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para avaliação das IES e dos cursos. Considera-se, assim, que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino.

Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a alternativa encontrada para o enfrentamento do problema da formação pedagógica de professores da

6 Observa-se que a Lei fala em preparação para o magistério superior e não em formação de docentes da educação superior.

educação superior foi o estágio de docência. Este passou a ser concebido como parte da formação dos pós-graduandos, exigência feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – aos estudantes que recebem bolsas de estudo, conforme estabelece o artigo 8º da Portaria 52/2002. Os critérios que regulamentam o estágio de docência foram expressos no artigo 18 da Portaria MEC/CAPES nº. 65, de 11-11-02:

- I. para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II. no programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigada a realização do estágio;
- III. as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender às exigências do estágio de docência;
- IV. o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, sendo vedada a utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V. a duração mínima do estágio de docência será de 1 (um) semestre para o mestrado e 2 (dois) semestres para o doutorado;
- VI. compete, à Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e ao acompanhamento do estágio;
- VII. o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII. as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. (BRASIL, 2002)

Silva e Pachane (2006) questionam a eficácia do estágio de docência circunscrita à mera inclusão de disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de mestrado e doutorado, considerando que não há entendimento consensual quanto à formação de professores da educação superior. Assim, as práticas de tal formação ficam a cargo da cultura e da motivação de cada instituição, de acordo com a maneira como as imaginam.

Pachane (2004) analisou resultados do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), realizado na UNICAMP entre 1993 e 2000⁷. As análises realizadas pela pesquisadora indicam que a iniciativa foi relevante para a formação dos doutorandos, especialmente pela possibilidade de articular prática docente e reflexão sobre ela. Todavia, as análises indicam também fragilidades entre as quais a impossibilidade de atingir todos os pós-graduandos, assim como o pouco tempo para aquisição de experiência docente. Pachane realça a necessidade de se reconhecer que “a formação do professor do ensino superior não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.” (2004, p. 14). Realça igualmente a necessidade de se considerar que programas voltados à formação de docentes para a educação superior podem ter na pós-graduação um momento privilegiado para acontecer, porém não podem se dar sem alteração do modo como as questões pedagógicas são hoje entendidas e tratadas na universidade (PACHANE, 2004).

Em suma, o estágio de docência representa uma alternativa para enfrentamento do problema da formação de professores da educação superior. Entretanto, trata-se de uma alternativa que é necessária, mas não suficiente, uma vez que não atende a totalidade dos pós-graduandos, inclusive daqueles que não têm experiência docente. Dessa forma, o problema é empurrado para as IES. No caso da UFMT, essa formação é prevista na Resolução 24/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Essa resolução, ao estabelecer normas para avaliação do estágio probatório de docentes na citada universidade, impõe, em seu artigo 4º, que os docentes em tal condição devem incluir, em seu primeiro Plano de Trabalho, para efeitos de avaliação, a participação obrigatória no Programa de Atividades de Capacitação e Aperfeiçoamento Pedagógico, nos primeiros doze (12) meses do Estágio Probatório. O mesmo artigo elucida que caberá à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em articulação com outros órgãos envolvidos, organizar e desenvolver o referido Programa e, excepcionalmente, assentir dispensa de obrigatoriedade. Embora essa Resolução determine obrigatoriedade de participação em tais atividades, nem sempre elas são realizadas pela instituição.

7 O PECD foi um programa institucional [...] voltado à formação pedagógica de seus doutorandos, preferencialmente aqueles sem experiência anterior de docência. Era de caráter voluntário e tinha a duração de um semestre, podendo excepcionalmente ser prorrogado por mais um. Os aprovados em processo seletivo tinham direito a bolsa. O número de participantes era limitado (máximo de 5 estagiários por unidade), num total de 60 estagiários por semestre. O trabalho de cada estagiário era acompanhado por um orientador específico e articulado com as atividades desenvolvidas coletivamente no referido programa. (PACHANE, 2004, p. 8).

3 Quais são os desafios postos para os programas de pós-graduação em Educação no que se refere à formação de docentes que atuam na Educação Superior?

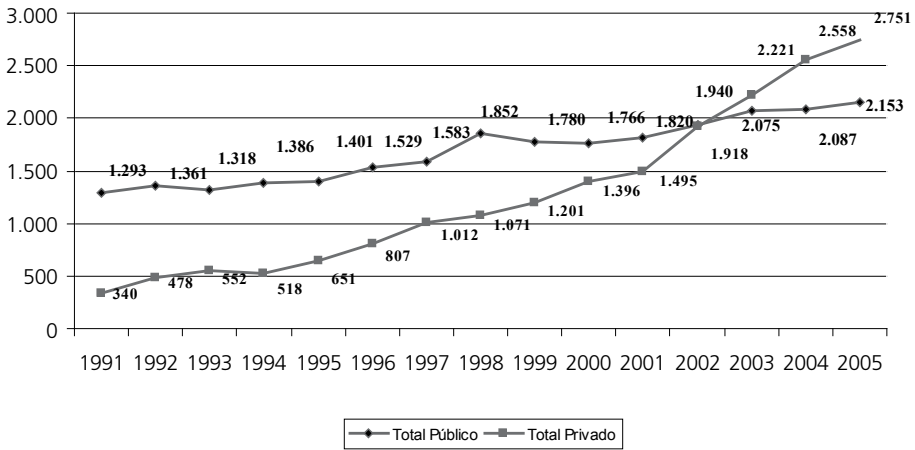
As questões tratadas em passo anterior remetem ao entendimento de que o problema da formação de professores da educação superior é complexo. Trata-se de questão que é inerente a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, os programas de pós-graduação em educação têm papel relevante no enfrentamento desse problema, pois se situa, particularmente, no campo de estudos dos pesquisadores da educação. São estes pesquisadores que amealham instrumentos que permitem compreender as relações entre o contexto histórico e as práticas educacionais. São eles que podem mais facilmente fomentar o debate e a busca de soluções.

Entendo que muitos são os desafios a serem enfrentados no concernente à problemática que é objeto dessa análise. No intento de contribuir com o debate, vincarei quatro aspectos:

3.1 Ampliação do acesso aos programas de pós-graduação em educação

Num Estado como Mato Grosso, os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm muito que contribuir, não apenas pelo papel que desempenham na produção de conhecimentos e na prestação de serviços, como também na formação de professores-pesquisadores. Esse papel fica evidente quando se considera que, na última década, ocorreu, em Mato Grosso, crescimento exponencial no número de professores que atuam nas IES públicas e privadas, fenômeno revelado no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico - Funções Docentes em exercício e afastados, segundo categoria administrativa em Mato Grosso - 1991 - 2005



Fonte: MEC/INEP/Dease

Os dados evidenciam que, até 2002, o número de professores vinculados às IES públicas era maior do que o número de professores integrados às IES privadas. A partir de então, houve inversão nessa relação. Esse fato se deve à política de asfixia do setor público e de incentivo à expansão do setor privado (BERALDO; SILVA e VELOSO, 2007). Os resultados de tal política podem ser visualizados nesta Tabela:

Tabela - Taxa de Crescimento da Função Docente (em exercício e afastado) por organização acadêmica - Mato Grosso

Período	Total	Universidade			Centro Univ	Faculd. Integrad	Faculdades Escolas e Institutos		CEFET
		Fed.	Est.	Priv.	Priv.	Priv.	Pública	Privada	Público
%1991-1996	43,05	-3,00	-	-	-	-	-96,77	-0,29	-
%1996-2001	41,91	4,38	54,14	85,35	-	96,75	266,67	18,58	-
%2001-2005	47,93	-1,48	45,34	28,35	159,62	12,87	309,09	179,10	177,78

Fonte: MEC/INEP/DEAES

Observa-se que, no período compreendido entre 1991-1996, a taxa de crescimento da função docente na universidade federal foi negativa (-3,00%). Entre 1996 e 2001, houve acanhada elevação. No período seguinte (2001-2005), a taxa voltou a declinar (-1,48%). Em contrapartida, o setor privado apresentou crescimento significativo, sobretudo nas instituições que não se caracterizam como universidades. Nota-se que a tendência de privatização da educação superior, desencadeada nos primeiros anos da década de noventa pelos governos Collor/Itamar (1991-1994), intensificada nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e mantida pelo governo Lula, iniciado em 2003 (BERALDO; SILVA e VELOSO, 2007). As orientações dessas políticas apontam para a criação do Estado-avaliador, construído pela estagnação ou redução da prestação de serviços públicos, sem, contudo, reduzir os processos de regulação pelo Estado:

No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desses serviços, provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não-docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus atores. Os Estados não só descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição do tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses do mercado. (MANCEBO, 2008, p. 58).

No que diz respeito à titulação, os dados do Censo da Educação Superior frisam que, em 1991, Mato Grosso contabilizou 1.589 docentes. Desse total, 329 tinham título de mestre, tão somente 44 possuíam o de doutor. Em 1996, o número de docentes aumentou. Num universo de 2.051, havia 340 mestres e 90 doutores, o que indica mobilidade de um nível para outro. Em 2005, figuravam em Mato Grosso 4.904 docentes da Educação Superior, dos quais 1.439 eram mestres e 502 doutores. A maior parte dos doutores (77,6%) estava vinculada ao setor público, com destaque para o federal (63,3%). Evidencia-se, nesse viés, que a maior parcela dos docentes, sobretudo aqueles que estavam vinculados ao setor privado, não dispunham da titulação sugerida no artigo 66 da LDB de 1996.

Os dados atestam, portanto, que há no estado de Mato Grosso demanda por formação de docentes da educação superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Esse fato torna ainda mais relevante o papel das duas universidades públicas (federal e estadual), levando-se em conta que, até os dias que correm, são elas as únicas instituições credenciadas para o desenvolvimento de programas dessa natureza. Em maio de 2008, foram identificados no cadastro de cursos reconhecidos pela CAPES, vinte e um programas, dos quais dezenove são 19 desenvolvidos pela universidade federal (dezesete de mestrado e dois de doutorado), cabendo à universidade estadual o desenvolvimento de dois cursos de mestrado.

3.2 Reconhecimento de que titulação não é sinônimo de formação docente

Embora não se possa negar o valor da formação realizada nos cursos de pós-graduação, é preciso tomar em conta que ser um reconhecido pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico, muito menos garantia da qualidade do ensino superior. Estudos realizados por pesquisadores dessa área, como aqueles de Pachane e Pereira (2004), evidenciam que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisa, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante à docência, uma vez que esta é uma atividade complexa, requerendo muito mais que domínio de conhecimentos específicos e de técnicas de pesquisa. A docência mobiliza diversos saberes e demanda atitude ética e política. Doutra forma dizendo, exige explicitação da concepção de sociedade que se deseja construir e do perfil do ser humano que se deseja formar. Requer, assim, explicitação da intencionalidade da ação docente e dos posicionamentos assumidos. É necessário, igualmente, conceber a docência para além do ensino e da pesquisa, porque reclama, de forma não diversa, participação na organização do trabalho pedagógico, entendido como o trabalho que a instituição educativa organiza em favor de seu projeto político pedagógico.

3.3 Superação da dicotomia entre ensino-pesquisa, e entre graduação e pós-graduação.

Na educação superior, o ensino tem sido associado à graduação, e a pesquisa com a pós-graduação. Isso explica o fosso que há entre o índice da produção científica e o índice do desempenho dos estudantes. Na última década o Brasil apresentou crescimento significativo da produção científica, fato que o coloca na 15ª posição no rol de países que mais publicam artigos científicos no mundo. Com esse desempenho, o Brasil ultrapassou a Suécia e a Suíça e começa a ameaçar a Rússia. Paradoxalmente, o

País tem ocupado posições vexatórias em termos educacionais, consoante indicam os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Este programa vem sendo desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja finalidade é avaliar o desempenho dos estudantes – na faixa dos quinze anos de idade – de diversas nações do globo. De 2000 a 2006, o PISA realizou três avaliações em Leitura, Matemática e Ciências. No que se refere ao ensino de Ciências, o Brasil se situa nas últimas posições. Em 2000, ficou no 42º lugar num grupo de 43 países, superando apenas o Peru. Em 2003, ficou no 40º lugar, em meio a 41 países, ficando apenas a Tunísia na última posição. Em 2006 ocupou o 52º lugar no conjunto das 57 nações que participaram do programa, à frente de cinco países: Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirziquistão, conforme anúncio divulgado no jornal *Folha Online*⁸.

Essa contradição é uma das evidências da necessidade de intensificar e aprofundar os debates sobre a relação entre ensino e pesquisa e entre graduação e pós-graduação, considerando que esta é importante lócus de produção de conhecimentos e de formação de professores.

3.4 Rompimento com a lógica produtivista que orienta os processos avaliativos

Na condição de docentes vinculados a uma universidade pública, temos sentido profundamente os efeitos colaterais da lógica produtivista que orienta as atuais políticas educacionais, sobretudo no que diz respeito à: racionalização de recursos; desvalorização profissional; intensificação do trabalho com conseqüente extensão das atividades para além do expediente acadêmico; transformação da ciência em mercadoria; parceria público-privado; criação da cultura do individualismo, da competitividade, da inclusão excludente; controle da produtividade com base em indicadores meramente quantitativos; incentivo à venda de serviços; tendência em atribuir ao professor a culpa pelas mazelas e pelos fracassos da educação. Inseridos no turbilhão de atividades que têm se constituído o cotidiano docente, não estamos tendo tempo para analisar questões como estas: Que estamos fazendo com o que é feito por nós, ou seja, com o produto do nosso trabalho? Que estamos fazendo de nós? Que está sendo feito de nós no contexto do mundo globalizado?

8 Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u351481.shtml>.

Finalizando

As reflexões que tenho realizado no condizente a essas questões remetem ao reconhecimento de que, antes de pensar na formação dos nossos alunos, precisamos refletir sobre nossa própria formação, no sentido que damos ao nosso trabalho e às nossas pesquisas. É imperativo pensar no valor político-social das nossas aulas, dos conhecimentos que produzimos e na forma como nós os socializamos. Não sem razão, leciona Simone Weil (2001, p, 31): “a pior perda seria se nós mesmos esquecêssemos o objetivo que perseguimos.”

Referências

BATISTA, S. H. S. S; BATISTA, N. A. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 185-205.

BRASIL. **Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 jan.2007.

BRASIL, **Decreto Nº. 2.207 de 15 de abril de 1997**. DOU de 16/4/97 <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1997/2207.htm>. Acesso em: 10 mai. 2008.

BRASIL, Portaria MEC/CAPES nº. 65, de 11/11/2002. http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/documentos-portaria_estagiocdocencia_doc10.pdf. Acesso em: 14 jul. 2008.

BERALDO, T. M. L, SILVA, M. G e VELOSO, T. C. M. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **Anais...** Campo Grande: UFMS editora/UCDB Editora. 2007.

CHAMLIAN, H. C. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003 p. 41-64, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16829.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2008.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005, 118 p.

_____, Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006 p. 258 – 371.

FÁVERO, M. L. A e SEGENREICH, S. C. D. Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008. p. 165-182.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148 p.

LEDA, D. B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In. SILVA JR. J. R. et al. (Orgs.). **Reforma Universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 73-87.

MANCIBO, D. Reforma na Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. 2008. In. BITTAR, M, OLIVEIRA, J. F e MOROSINI, M. (Orgs.) **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008, p. 55-70.

MASSETO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In. MASSETO, M. T (Org). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 9-26.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11 – 19.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M.C. (Org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2001, p. 11-19.

PACHANE, G.G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>. Acesso em: jul. de 2008.

PACHANE, G. G e PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. In. **Revista Iberoamericana de Educación**. (on line) Iberamérica, v 33, n.1 p 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 7 jun. 2008.

PAULA, M. F. C. **A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações**. ANPEd, 2002. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariafatimapaulat11.rtf>. Acesso em 18 dez. de 2008.

PIMENTA, S. G. e L. G.C. ANASTASIOU, **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, 280 p.

SILVA, B. N. S. e PACHANE, G. G. Formação pedagógica do professor universitário: uma questão legal? In. Seminário Nacional Universitas Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB. **Anais ...** Campo Grande – MS. Anped UCDB, 2006. p 1 – 15,.

TARDIF, M., LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores em face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria& Educação**. Porto Alegre, n. 4, Panorâmica Editora, p. 215 – 233. 1991.

WEIL, S. **Opressão e Liberdade**. Tradução de Ilka S. Cohen, São Paulo: EDUSC, 2001, 259 p.

Recebimento em: 13/07/2008.

Aceite em: 13/08/2008.