

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR¹

Eliane Regina Martins Batista

Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM
anne_tista@hotmail.com

Resumo: A formação de professores constitui-se um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação superior, a partir desse pressuposto, entendemos que é pertinente um olhar minucioso sobre as políticas de formação. Neste trabalho analisamos os preceitos legais em relação a formação de professores para exercer a docência no ensino superior, pois acreditamos que é essencial refletirmos sobre as políticas de formação, ressaltando que esta não deve se restringir a formação de pesquisadores, função indiscutível, mas, sobretudo, envolver a docência, principalmente porque consideramos que esses profissionais estão exercendo a profissão docente.

Palavras-chave: políticas; formação; professor do ensino superior.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino superior acentuou-se a partir da década de 1960², em que se tornava imprescindível a formação de pesquisadores e professores para atender o contexto do ensino superior no Brasil.

Atualmente é crescente as discussões e debates sobre a formação de professores, mas, nem sempre, esse enfoque se canaliza para a formação de docentes que atuam no ensino superior, por isso, é imprescindível que a formação desses profissionais abarque a complexidade que envolve a docência, a pesquisa e a extensão.

A partir disso, podemos afirmar que a formação amplia-se considerando os aspectos da pesquisa e da docência. Contudo, não é nosso objetivo apresentar um estudo sobre a formação a partir do âmbito da pesquisa, mas, refletir sobre a necessidade de uma formação que, também, considere os enfrentamentos da docência, pois estes profissionais que atuam no ensino superior estão envolvidos na docência universitária. Assim, recorreremos aos aspectos legais, com a finalidade de verificarmos o que a legislação prescreve para a formação de professores que estão envolvidos no ensino superior.

Políticas de formação para o professor do ensino superior: aspectos legais

A docência no ensino superior emerge como uma questão intrigante, principalmente quando se trata de formar professores para atuar neste nível de ensino, uma vez que a legislação precisa estabelecer diretrizes específicas. Para isto, de acordo com Morosini (2000) a formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes faz-se referência aos níveis de ensino da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio, excluindo o ensino superior. Para esses autores, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96, a questão da formação do professor do ensino superior é tratada de forma pontual e superficial.

Pelo que apontam esses autores, a formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Em relação a isso, Pachane (2006) entende que a formação de professores para o ensino fundamental e médio coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários.

A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Sobre essa legislação, Veiga (2006) esclarece que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitário, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (p. 90, grifo da autora).

Podemos verificar que a LDE Nº 9.394/96, não indica como esse professor será formado? Em relação à mínima regulamentação existente sobre a formação do professor do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2002) concordam com Veiga (2006) deixando claro que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (p. 40-41, grifos das autoras).

Desse modo, a legislação prioriza a preparação do docente, estabelecendo que esta seja realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento. O que

se percebe é que a formação para a docência não é prestigiada na pós-graduação, visto que seu objetivo se direciona para a dimensão científica, relacionada com a formação do pesquisador.

Esse aspecto é salientado por Cunha (2005) ao afirmar que:

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (p. 73).

Pachane e Pereira (2003) concordam com Cunha (2005) no sentido de que na pós-graduação, considerada o *locus* privilegiado dessa formação, tende-se a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor, basta conhecer a fundo, determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Desse modo, a formação para a docência não é contemplada na pós-graduação *stricto sensu*, contudo, não podemos negar a sua relevância para a formação de pesquisadores, mas também, é de sua responsabilidade formar professores.

Masetto (2003) acredita que:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (p. 184-183).

Em observância à legislação, o professor do ensino superior deve ser portador de diploma que lhe confere o conhecimento no âmbito de um campo científico (mestre ou doutor), mas para ensinar, ou seja, para exercer a docência nas instituições de ensino superior, precisa, também, dominar os conhecimentos pedagógicos (VEIGA, 2006; MASETTO, 2003, 1998; PIMENTA, 2002; CUNHA, 2007).

Esse argumento indica a possibilidade e a necessidade de uma formação para a docência, atividade que o professor atua diariamente, seja na sala de aula com seus alunos, na preparação do material, de questões de ensino e aprendizagem, e, além disso, da complexidade que circunda o ensino superior.

Nessa perspectiva, Leite e Ramos (2007) defendem que os professores precisam ir além da matéria a ensinar, e adquirir um corpo de conhecimentos profissionais que potenciem uma formação de qualidade aos alunos com quem trabalham e melhores oportunidades de aprendizagem. Dentre esse corpo de conhecimentos, destacam os que se relacionam com aspectos que têm sido designados por conhecimentos pedagógicos.

No entanto, é importante ressaltar, que o processo de formação não está restrito a titulação de mestre ou doutor. Esta precisa priorizar estratégias que possibilitem aos alunos de graduação se apropriar dos conhecimentos. Daí o entendimento de Veiga (2006) ao considerar que:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as idéias de formação, reflexão, crítica (p. 90).

Diante dessas preocupações, é necessário considerar realmente as políticas de formação para o professor do ensino superior, a fim de que eles possam dar conta da complexidade que envolve a prática docente. Além disso, a pedagogia universitária se faz em diálogo, envolvendo o conhecimento específico e o pedagógico num exercício interpessoal que requer respeito e humildade (CUNHA, 2007). Para a autora, a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial ainda frágil, mas, suas reflexões vêm constituindo-se um campo de produção de conhecimentos e de saberes dos docentes do ensino superior.

Nesses termos, acreditamos que no processo de formação do docente do ensino superior possa haver o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Reforçamos ainda, que deveria haver a constante preocupação das instituições de ensino superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, através de programas específicos que considerem as suas necessidades/preocupações.

Isaia (2006) faz esse alerta ao afirmar que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais (p. 68).

A perspectiva de formar o docente para atuar no ensino superior não apresenta diretrizes ou parâmetros claros e objetivos. Este é um aspecto pouco contemplado na legislação, e quando há pontos referenciados, estes são restritos ao âmbito científico, omitindo a formação do professor.

Veiga (2006, p. 93) considera que é preciso que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”. Com isso, reitera que a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo. Também sobre isso, Pachane (2006) entende a pertinência dos cursos de pós-graduação, pois são:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (p. 99-100).

Diante do exposto, é possível concluir que o âmbito da formação do professor universitário é silenciado na legislação, principalmente no que se refere à dimensão didática. Enquanto nos outros níveis de ensino o *locus* de formação do professor é bem demarcado, no ensino superior acredita-se que sua competência advém da área de conhecimento na qual atua (MOROSINI, 2000). Assim, a formação de professores que atuam no ensino superior fica sob responsabilidade individual ou em parceria com os programas de pós-graduação das instituições de ensino superior (IES).

As instituições de ensino superior organizam e implantam seus programas, mas, é inegável a insuficiência de políticas de formação para o docente deste nível de ensino, o que dificulta e impossibilita, concretamente, o direcionamento e a realização de uma formação adequada para ser professor.

Em relação a isso, Veiga (2006, p. 91) completa que “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação”. Anastasiou (2006) concorda com Veiga (2006) enfatizando que:

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que ‘a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’ (LDB, Art.66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal (p. 149).

Percebe-se que, na maioria das vezes, os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão preocupados com a formação de pesquisadores para áreas específicas e, em geral, trabalham pouco (ou nem isso) a dimensão pedagógica na formação desses professores. Para Cunha (2007), é nessa perspectiva que:

[...] situa-se o perfil do professor proposto para a formação dos professores da educação superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá a pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende com essa crítica, reforçar dualidades, pois, ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária (p. 21).

As políticas de formação, ao silenciar os parâmetros definidores da formação de professores para o ensino superior, se omitem em seu papel normatizador. Com isso, não são priorizadas as atividades curriculares nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, voltadas para formar o docente.

Nesse sentido Beraldo (2009) conclui que:

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa 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 a 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 (p. 78).

Ao recorrermos a outras regulamentações percebemos que a Resolução nº. 05, de 10 de outubro de 1983, do Conselho Federal de Educação - CFE - no Art. 2º (da organização e regime didático científico dos cursos de pós-graduação), inciso I, assegura que: “[...] a pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias”.

Nesta Resolução já se argumentava a necessidade de formar pesquisadores e professores para o ensino superior na pós-graduação, sem fazer distinção se esta deveria se realizar na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

No âmbito dos cursos de especialização, o Parecer 12/93, do Conselho Federal de Educação (CFE) determinava a oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização. Pimenta e Anastasiou (2002) apontam limitações desse parecer com relação à introdução de uma disciplina, que na maioria das vezes restringi-se a didática enquanto técnica de ensino, não considerando as peculiaridades do ensino superior

Anteriormente à LDB/96 há um Parecer (12/93 do CFE) que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização. Geralmente, quando oferecida por profissionais da educação, essa disciplina até traz contribuições à formação docente, mas restritas aos aspectos de sala de aula, nem sempre fundadas em pesquisas recentes na área didática (p. 155).

Além disso, este Parecer abriu possibilidades para que, independente da área, qualquer profissional, que almejasse ser docente no ensino superior, pudesse ser preparado cursando a referida disciplina.

Essa situação é exposta por Vasconcelos (1998) ao esclarecer que:

O que normalmente ocorre, principalmente em relação à pós-graduação *lato sensu*, [...] da carga mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que ‘surgem’, um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é legalmente, possível) (p. 86).

Entretanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 3/99, no Art. 5º, recomenda que esta formação seja direcionada, somente a:

§ 1º Quando se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico dos cursos, o indispensável enfoque pedagógico (RESOLUÇÃO CNE/CES 3/99).

Esta resolução pontua que esta preparação não está direcionada para todos os cursos de especialização, mas somente, para os cursos específicos que tiverem a finalidade de qualificar os professores para o Sistema Federal de Ensino.

Para Veiga (2006), a maioria dos programas de pós-graduação independente da área, se preocupa em formar pesquisadores em seus campos específicos, mas sem exigência quanto à formação dos professores para o exercício da docência. Desse modo, atendiam a Resolução nº. 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, ofertando uma disciplina sobre metodologia de ensino em seus cursos de especialização *lato sensu*. No entanto, a Resolução nº. 1/2001, ao revogá-la, resultou na extinção do primeiro parágrafo, do artigo 5º que previa a introdução de uma disciplina sobre a metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Além disso, essa de nº. 1/2001 retirou o dispositivo referente à disciplina que deveria ser cursada pelos pós-graduandos interessados em atuar como professores no ensino superior. Em seguida, a Resolução nº. 1/2007 preservou essa decisão do Conselho Nacional de Educação.

Diante do exposto, e do que preconiza a LDB (apud CASTANHO, 2007) percebe-se que nos currículos dos cursos *stricto* e *lato sensu* não há obrigatoriedade com a formação para a carreira docente no ensino superior.

Como se sabe, o que a LDB exige do professor de ensino superior é que tenha formação em nível de pós-graduação, *preferencialmente (e não obrigatoriamente)* em cursos *stricto sensu*. Isso significa dizer que a formação pedagógica continua sem espaço no currículo do docente para o ensino superior e que cursos de especialização (*lato sensu*) são aceitos, de modo que nem mesmo uma disciplina do caráter pedagógico é mais exigida como era antes (p. 64, grifo nosso).

Mesmo reconhecendo que a disciplina Metodologia do Ensino Superior não seja suficiente para dar conta do que requer a formação de professores, considera-se que esta tem sido uma alternativa que minimiza alguns déficits na formação daqueles que desejam ingressar no magistério superior.

Em relação, a isso Behrens (1998, p.65) enfatiza que cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para esses docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvaguardar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* se apresentaram como um espaço de formação para os professores, entretanto, há que se considerar a complexidade que envolve a docência. Diante disso, Beraldo (2009) esclarece que 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. Realmente considera-se que efetivamente os cursos de pós-graduação *lato sensu* não respondem às necessidades reais dos professores.

Nessa perspectiva, Anastasiou (2006) afirma que:

Nos programas de pós-graduação, essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária média de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área de complexidade indiscutível. No caso de bolsistas institucionais, têm-se exigido 60 horas no mestrado e 60 horas no doutorado, associadas ao estágio docência, como é o caso do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), da USP (p. 149).

Como, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não há um direcionamento específico para formar docentes, parece que uma possibilidade encontrada tem sido a exigência do estágio docência. Proposto pela CAPES, através da Portaria 52/2002, assegurou no art. 8º, inciso V, que o bolsista de pós-graduação *stricto sensu* realize o estágio de docência, espaço este entendido como parte da formação dos pós-graduandos, objetivando preparar para a profissão. Este deverá ser realizado em observação ao artigo 17, obedecendo aos seguintes critérios do regulamento:

- I - no 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 obrigado à realização do estágio;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras de ensino superior para atender as exigências do estágio docência;
- IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado à critério da Instituição, vedada à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio docência será de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado;
- VI - compete a 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 o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Apesar de representar uma alternativa para formar professores do ensino superior, Silva e Pachane (apud BERALDO, 2009) questionam a eficácia do estágio de docência, visto ficar limitado a mera inclusão de disciplinas pedagógicas, no currículo dos cursos de mestrado e doutorado. Pontuam as autoras que desse modo continua não havendo entendimento consensual quanto à formação de professores para atuar na educação superior.

O questionamento refere-se à visão restrita que se tem da formação do professor, proporcionando apenas o estágio durante um semestre ou dois, no qual o mestrando (a) fica responsável em ministrar algumas disciplinas, sem o devido acompanhamento do professor, realizado desta forma, não responde as necessidades que poderão ser enfrentadas como profissionais.

Percebemos a necessidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em pensar a forma como o estágio de docência poderia ser implementado ou, ainda, repensar como este vem acontecendo na prática. Dessa maneira, poderá constituir-se uma possibilidade no processo formativo dos pós-graduandos, e um direcionamento que favorecerá a aproximação com a docência no ensino superior.

Diante disso, percebemos que as políticas para formar professores não apresentam ações concretas e adequadas. Querem obter bons resultados, mas faltam condições reais, tanto no que se refere à estrutura financeira, física e humana, como nas perspectivas de formar bons professores para melhorar a qualidade de ensino. No entender de Morosini (2000), parece não haver um compromisso explícito e concreto com a pedagogia universitária.

A formação do professor do ensino superior, do modo pouco claro como é tratada, sugere entendimento de que as políticas não privilegiam a formação para este nível de ensino. No entanto, implementa o “provão” com o propósito de avaliar os cursos, e conseqüentemente o trabalho do professor. Sem estabelecer diretrizes para formação pedagógica do docente, essas avaliações realizadas de acordo com os critérios impostos pelo Estado desconsideram fatores, que devem ser levados em conta e que influenciam diretamente nos resultados do ensino superior.

Em relação a isso, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que:

[...] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...]. Assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo as instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja profissionalização (p. 143).

Forster, Broilo, Mallmann e Pinto (2005) argumentam que a avaliação não pode restringir-se a um instrumento de controle e de poder, enfatizam que avaliar é muito mais que isso, corresponde a ser digno e a ter um valor vital, sendo importante que se avaliassem os

cursos e a universidade pelo seu impacto social a que servem e na sociedade brasileira.

Diante do exposto, verifica-se que a preocupação com a formação docente parece estar direcionada para a avaliação do definidor de universidade, relacionadas estritamente às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, exigindo que um terço do corpo docente da universidade possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Além disso, estabelece o prazo de oito anos para que as universidades cumpram o disposto nesse inciso (§ 2º, art.88).

Morosini (2000), ao analisar a atual LBD entende que:

[...] fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica - compreendida como domínio da área, tal competência aparece no artigo 52 (definidor de universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:

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

II – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (p. 12).

Desde dezembro de 2004, as universidades deveriam adotar esta determinação legal. Com relação ao percentual referente à 1/3 de docentes mestres e doutores nas instituições públicas e privadas, Giolo (2006) constatou que 96,4% das universidades públicas cumprem esta determinação, enquanto, nas universidades privadas 95,3% dos docentes possuem esta titulação.

Desse modo, as instituições procuram cumprir o que determina a lei, de possuir a quantidade determinada de docentes com formação em nível de mestrado ou doutorado, sem se preocupar em garantir que o corpo de profissionais tenha formação de qualidade para atuar com segurança e autonomia em sua atividade.

Behrens (1998) constata que a oferta de cursos de pós-graduação, de especialização, mestrado e doutorado em educação, têm vagas limitadas e não dão conta da quantidade de profissionais existentes. Além disso, muitos cursos têm um valor elevado, com isso muitos professores, sem condições de pagar, não têm acesso à formação necessária para atuar no ensino superior. Por isso, é imprescindível a ampliação da oferta nos cursos públicos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em todas as áreas.

Essa necessidade foi levantada pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010), o qual diagnosticou que a expansão da pós-graduação deveria ter quatro vertentes: *a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior*, a qualificação dos professores da educação básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho e de pesquisadores para empresas públicas e privadas. Afora isso, constatou também, *o insuficiente número de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste*. Diante disso, esse documento sinaliza para medidas estratégicas que tentam amenizar este quadro.

Sendo assim, entendemos ser primordial o compromisso do Estado com as instituições de ensino superior para formar professores, possibilitando as medidas necessárias para garantir

acesso a uma formação que dê condições a este profissional para exercer seu trabalho com mais autonomia e comprometido com o processo educativo dos alunos.

A partir do exposto, entendemos que a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado é um espaço imprescindível de formação para os professores que atuam no ensino superior. Entretanto devemos considerar as peculiaridades inerentes às diversas áreas do saber, bem como a necessidade de se repensar a formação pedagógica para o exercício da docência. Nesse sentido, concordamos com Masetto (2003) ao defender que a pós-graduação *stricto sensu* deverá se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Além disso, emerge a necessidade de implementar políticas, que possam colaborar na formação de professores do ensino superior brasileiro.

NOTAS

Este artigo compõe capítulo da dissertação intitulada: Docência no Ensino Superior: histórias de formação de professoras do Instituto de educação, agricultura e Ambiente/UFAM de Humaitá/Am, apresentada ao programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas no ano de 2010.

Período marcado pela elaboração e homologação do Parecer Nº 977/1965, que indicou como prioridade a formação de professores e pesquisadores para atender as necessidades de ensino, do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) 2005-2010**. MEC/CAPES. Brasília, DF. Brasil.
- BRASIL. Parecer nº. 12/1993.
- _____. Portaria MEC/CAPES nº. 52/2002.
- _____. Resolução do CFE nº. 05/83. Diário Oficial da União, Brasília, de 1983.
- _____. Resolução CES nº. 03/99. Diário Oficial da União, Brasília, de 1999.
- _____. Resolução CNE/CES nº. 01/2001. Diário Oficial da União, Brasília, de 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO Marcos T (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).
- BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na educação superior. In: **Revista de Educação Pública**. v. 18, n. 36 (jan./abr.2009). Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educ. Pesquisa. Vol. 28 nº.1 São Paulo. Jan./Jun. 2002.
- CASTANHO, Maria Eugênia.. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____ (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; BROILO, Cecília Luisa; MALLMANN, Marly Therezinha; PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. O curso de Pedagogia no inter(dito) dos modelos avaliativos. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____ (org.). **Docência na universidade**. - Campinas, SP: Papyrus, 1998. - (Coleção Práxis).

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. – São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. – 2. ed. Ampl. – Brasília: Pano Editora, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**. Septiembre-diciembre. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

_____, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. – São Paulo: Cortez, 2002. - (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. - (Coleção Práxis).

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).