

Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica

*Graziela Giusti Pachane*¹

Resumo: O objetivo do texto é retratar aspectos históricos da constituição da educação superior no Brasil e, paralelamente, do perfil e da formação necessários aos docentes para atuarem nesse nível educacional. Destacamos o preparo profissional do estudante universitário e a produção de conhecimentos como objetivos centrais do fazer universitário, até a consolidação da dicotomia entre Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas ao ensino e Universidades voltadas à pesquisa. Por fim, mostramos que, embora ao longo da história pouca ênfase tenha sido dada à formação pedagógica dos docentes universitários, o momento atual tem apontado para essa necessidade, o que nos leva a questões relativas à qualidade de programas de formação pedagógica oferecidos, em especial, aos pós-graduandos.

Palavras-chave: Educação superior. Formação de professores universitários. História da educação.

Teacher training for university teaching in Brazil: a historical introduction

Abstract: The aim of this text is to present historical aspects of the constitution of higher education system in Brazil and, in parallel, of the profile and training considered necessary for teachers of this educational level. We point out the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Uberaba, MG. E-mail: gragiupa@gmail.com.

professional training of university students and the production of knowledge as central objectives of university tasks, until the consolidation of the dichotomy between Higher Education Institutions, dedicated to teaching, and Universities, dedicated to knowledge production. Finally, we show that, although in the history of education low emphasis has been given to pedagogical training for university teachers, contemporarily this training is considered necessary, what lead us to questions about the quality of programs of pedagogical training offered, especially, for post-graduate students.

Keywords: Higher education. University teachers' training. History of Education.

Embora possamos considerar a criação dos cursos de arte e teologia no colégio jesuíta da Bahia (Real Colégio de Jesus), em 1572, como um marco do início da educação superior no Brasil, seu desenvolvimento ocorreu somente a partir de 1808, quando o rei D. João VI e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Dessa data em diante, foram criados cursos para a formação de burocratas e de profissionais liberais (Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia) necessários ao Estado, sob o modelo da Universidade de Coimbra, iniciando-se, também, as tentativas de reuni-los em uma universidade (CUNHA, 1986; RIBEIRO JR., 2001).

O modelo de ênfase na formação para as profissões liberais adotado pelas reformas modernizadoras, adaptado da universidade napoleônica e não transplantado para o Brasil em sua totalidade, permaneceu em vigor no país até o início da década de 1930 (SAMPAIO, 1991, p. 1). Caracterizado por voltar-se à profissionalização de seu corpo discente, seu processo de ensino pautava-se pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais de “um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 1998, p. 10), sem a preocupação de buscar e criar a ciência, nem de aplicá-la.

O desenvolvimento da pesquisa aplicada surgiu no Brasil fora das escolas superiores, em estabelecimentos como o Instituto Agrônômico

de Campinas (criado em 1887) e o Instituto Butantan (criado em 1899), dedicados à solução de problemas concretos e imediatos. Algumas instituições dessa natureza, como o Instituto Biológico e o Instituto Manguinhos, organizavam cursos para formar pesquisadores, alguns deles de nível superior, porém não havia ainda no país a vinculação necessária entre as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas nas instituições de ensino superior ou, mais especificamente, nas universidades, tal como hoje a entendemos (MARAFON, 2001, p. 16).

Os professores das primeiras escolas superiores brasileiras foram inicialmente trazidos de universidades europeias. Com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a Proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado e passou a ser procurado por seus profissionais renomados, com sucesso nas atividades que desenvolviam.

Como nos informa Masetto (1998, p. 11), os professores, em sua maioria, eram convidados e sua tarefa era a de ensinar seus alunos, geralmente provenientes da elite, a serem tão bons profissionais quanto eles. Nesse contexto, ressalta o autor, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas e palestras sobre determinado assunto, ou “mostrar na prática como se faz”, o que, como complementa, um profissional teria condições de fazer. Acreditava-se (como alguns ainda hoje defendem) que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”; não havia, assim, atenção dirigida à necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar esse ensino (MASETTO, 1998, p. 11).

A concepção de ensino superior, o paradigma científico no qual se inseria a universidade e a concepção de educação de adultos então vigentes também contribuíam para que a crença da não-necessidade de formação específica para professores universitários fosse reforçada.

Nascida na Idade Média, a universidade cresceu assimilando gradativamente o paradigma da modernidade, que se consagrou com a fundação da Universidade de Berlim na primeira década do século XIX. A ciência moderna valorizava a racionalidade técnica e adotava a física como modelo canônico de ciência, tendo como seus fundamentos a

supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual (SANTOS FILHO, 2000, p. 30; PEREIRA, 2002, p. 40).

Goergen (2000, p. 113) salienta que a criação da universidade idealista alemã foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno, e o momento no qual o “programa da razão moderna como ordenamento de todo o conhecimento do real num projeto de racionalização total” tentou realizar-se de modo mais ambicioso. Assim, “a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade”.

Os processos de ensino-aprendizagem que, em geral, embasavam a pedagogia universitária – e ainda se encontram presentes em muitas situações –, caracterizavam-se por sua simplificação, que, de acordo com Ariza e Toscano (2000, p. 36), manifestava-se, entre outros, pelos seguintes aspectos:

- tendência a converter diretamente os conteúdos disciplinares em conteúdos curriculares, como se entre eles não existissem diferenças epistemológicas, psicológicas e didáticas;
- uma visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, que ignora as atitudes e os procedimentos implicados no ensino das diferentes disciplinas;
- uma tendência a considerar os alunos como receptores passivos da informação, destituídos de significados próprios sobre as temáticas que se trabalham na escola;
- uma separação reducionista que se dá entre conteúdos e metodologias, segundo a qual os conteúdos são únicos e as metodologias diversas, como se entre os processos de produção de significados e os significados mesmos não houvesse relações de interdependência;
- concepção da aprendizagem científica numa perspectiva individual, sem levar em conta sua dimensão social e grupal;
- um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que, em vez de levantar dados que permitam uma tomada de decisões fundamentada sobre o desenvolvimento da classe, pretende medir, com bastante frequência, a capacidade dos alunos para memorizar mecanicamente os conteúdos.

Pressupunha-se, ainda, como menciona Gil (1990, p. 15), que os adultos já estariam motivados à realização das atividades acadêmicas, que teriam “estratégias” desenvolvidas de autodidatismo, e que, por essa razão, não haveria necessidade de uma preocupação mais acentuada do professor com a aprendizagem do aluno. Assim, reforçava-se a ideia de que bastava ao professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem seria concretizada de acordo com o empenho do estudante. Além disso, o ensino universitário estava voltado a uma elite que, como considera o autor, de qualquer maneira, conseguia superar as limitações do ensino oferecido e obter resultados satisfatórios ao final de seus estudos.

Em geral, a qualidade do trabalho realizado pelo professor não era sequer questionada. Como complementa Masetto (1998, p. 12):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

No entanto, o interesse pela melhoria da qualidade docente não era de todo inexistente. Já Rui Barbosa, num balanço da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito ao curso de direito. Em seu parecer, datado de 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JR., 2001, p. 29). A preocupação com a necessidade da formação do professor universitário em nível de pós-graduação pode ser encontrada em documentos que datam da década de 1930 (BERBEL, 1994, p. 22; MARAFON, 2001, p. 19). Porém, foi somente a partir da década de 1950 que cursos dessa natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, sob padrões mais rigorosos.

A ideia do doutorado, distinto dos cursos de bacharelado – cujo objetivo específico deveria orientar-se à formação de práticos –, foi apresentada inicialmente por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, em 1931. Na exposição de motivos de dois decretos elaborados para regulamentar o ensino superior no Brasil, o ministro argumentava que o doutorado deveria visar especialmente à formação de futuros professores, para os quais seria imprescindível abrir os estudos da alta cultura, formação dispensável àqueles voltados apenas à prática das profissões, como o direito (SUCUPIRA, 1980, p. 3).

O período da República Populista (1945/1964) foi rico em mudanças na área do ensino superior: marcou-se pelo aumento quantitativo das instituições de ensino superior no país e pela criação das *ciudades universitárias*, no modelo dos *campi* norte-americanos. A modernização do ensino superior ocorrida nesse período correspondia às exigências da ideologia nacionalista, que propugnava a realização de pesquisas e estudos que o desenvolvimento do país exigia (MARAFON, 2001, p. 29-30). Essa tendência foi acentuada na década de 1960, para atender à necessidade urgente de estudos pós-graduados no país, tanto para o treinamento do especialista altamente qualificado como para que a universidade brasileira conquistasse, por meio da pós-graduação, um caráter verdadeiramente universitário, transformando-se em centro criador de ciência e cultura, além de exercer a sua função formadora de profissionais (NEUENFELDT; ISAIA, 2008). De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), elaborado em 1969:

No que concerne à Universidade Brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em Universidades estrangeiras. Além disso, uma das grandes falhas de nosso sistema universitário está praticamente na falta de mecanismos que assegurem a formação de quadros docentes. Desta forma, o sistema fica impossibilitado de se reproduzir sem rebaixamento dos níveis de qualidade. Daí a urgência de se

promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar nossos próprios cientistas, professores, bem como tecnólogos de alto padrão.

A expansão da indústria brasileira requeria número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e os ensinamentos oferecidos pelos programas de graduação então existentes não atendiam a essa demanda. Como salienta Dias Sobrinho (1995, p. 73), nessa época, a política educacional do Estado buscava a criação rápida de uma competente massa de pesquisadores e uma sólida estrutura de investigação científica e tecnológica que alavancassem o desenvolvimento industrial e ampliassem a base de consumo qualificado.

Por outro lado, a grande expansão social e econômica produzida na América Latina na década de 1960, a ampliação dos debates e confrontos acerca dos direitos civis, a evolução da produção de conhecimentos científicos e de descobertas tecnológicas criavam um quadro de crescentes complexidades, que culminavam por provocar forte pressão por novas e mais amplas oportunidades educacionais, coincidindo, ainda que por razões diferentes, com os projetos políticos dos governos e dos setores produtivos (DIAS SOBRINHO, 1994a, p. 131-132).

Coube às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Consequentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior da especialização acadêmica, que seria obtida com uma ampliação dos programas de mestrado e doutorado.

Muito embora o incentivo à pós-graduação solucionasse o problema da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas nesses centros, o aspecto da docência continuava a ser negligenciado. A partir da década de 1970, época marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações de formação de professores universitários. No entanto, como ressalta Berbel (1994, p. 21), esse processo ainda não pode ser considerado satisfatório no tocante à preparação desses profissionais, especialmente no que diz respeito à docência.

A Lei 5.540/68, que propunha a reforma do ensino superior, trouxe modificações da estrutura interna das universidades para produzir a expansão necessária com um mínimo de custos. Ao lado da departamentalização, da matrícula por disciplina e da implantação do ciclo básico, ocorreu a institucionalização da pós-graduação, e, pela primeira vez, a legislação brasileira estabeleceu a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A lei, em seu artigo 1º, declarava que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes, e a formação em nível universitário”. Assim, por determinação da lei, o Ensino Superior no Brasil passaria a englobar as funções consideradas essenciais para o desenvolvimento da universidade moderna. Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério superior e criar as mais altas formas de cultura universitária (MARAFON, 2001, p. 37-38).

Na década de 1970, a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa, sobrepõe-se ao ensino, que, até o momento, definia a finalidade da universidade. Ocorre, então, uma mudança na identidade da universidade brasileira. Ela não deixa de ser instituição de ensino, mas os recursos governamentais passam a priorizar a pesquisa e a pós-graduação. Após a aprovação da Lei 5.540/68, a universidade vai-se configurando como universidade da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, dando novo significado ao ensino. Segundo Dias Sobrinho (1994b, p. 133):

Havia um modelo a ser superado pelas grandes Universidades: o das instituições dedicadas basicamente à transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais. Havia um modelo a ser produzido: uma instituição capaz de preservar e criticar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também preparada para a produção da ciência, das artes, da tecnologia,

da cultura humana em geral, capaz de alargar as fronteiras estabelecidas, criar as interfaces e por em diálogos inusitados diferentes campos e áreas. As universidades deveriam formar pessoas não só para a difusão do conhecimento, mas também para a crítica e para a criação do novo.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 151-153), fica assim estabelecida uma forma de relação em parceria de professores e alunos na direção da construção do conhecimento, em que a figura do professor transmissor não prevalece. Entende-se que “o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência”. Nesse momento, separa-se a graduação da pós-graduação, o ensino da pesquisa e o modelo napoleônico – voltado à formação profissional dos estudantes de graduação – do modelo humboldtiano – voltado à formação dos pós-graduandos e centrado nas grandes universidades. Separam-se, assim, as universidades das demais Instituições de Ensino Superior, muitas das quais faculdades isoladas, geridas com recursos privados, e que observaram também grande ampliação após as reformas educacionais implantadas nas décadas de 1960 e 1970.

Observa-se que, ao longo de todo esse período aqui retratado, quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, conhecimento este prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – decorrente do exercício acadêmico. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. Com a evolução do modelo humboldtiano de universidade e a crescente ênfase na produção acadêmica como fator primordial no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários, acentuou-se ainda mais a necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, ficando a preparação para a docência relegada, situação que permanece praticamente inalterada até os dias de hoje, embora muitos sejam os autores que buscam atentar para a necessidade da formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Nesse sentido, Cunha e Silva (2008, p. 9) salientam que:

[...] os cursos de formação de professores em nível superior historicamente tiveram o campo disciplinar como matriz e a estrutura desse conhecimento prevaleceu na organização de seus currículos e representações da docência. Soaria muito estranho pensar que os saberes próprios do ensinar e do aprender orientassem com primazia suas propostas, inspiradas na concepção clássica da universidade.

Em trabalho anterior (PACHANE, 2007), apresentamos alguns fatores que influenciam a ampliação do consenso quanto à importância da formação pedagógica do professor universitário e justificam a necessidade de que essa formação seja tomada de maneira mais efetiva. Entre esses fatores, destacamos: 1) expansão do ensino superior; 2) diversificação do sistema de ensino superior; 3) instituição de um Estado Avaliativo; 4) mudança do perfil do aluno ingressante no ensino superior; 5) mudança no perfil esperado do egresso do ensino superior (e conseqüentemente no papel a ser desempenhado pelas instituições de ensino superior e seus professores); 6) mudanças no paradigma científico e pedagógico; 7) crescente percepção/conscientização dos próprios docentes da necessidade de formação para a atuação como professores no ensino superior; 8) emergência de um novo perfil de professor universitário, o que poderá se refletir na exigência de sua formação pedagógica; 9) baixa correlação entre a formação atualmente oferecida em cursos de pós-graduação e a melhoria da qualificação do professor para o exercício da docência no ensino superior.

Também Forster e Rodrigues (2008) chamam a atenção para esse movimento de mudanças, considerando que a Universidade tem sofrido os impactos das enormes alterações nas relações sociais, econômicas e culturais das últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 80, com o decorrente processo de realinhamento do capital, no qual o mercado procura impor-se como balizador das organizações da sociedade. As autoras complementam que o pragmatismo ganhou fôlego e o

discurso instrumental ganhou espaço na Instituição, o que dificultou a discussão sobre o caráter reflexivo da docência. Porém, argumentam que em função do avanço tecnológico que torna sem sentido o ensino transmissivo, é possível instigar novas posições sobre o sentido da pedagogia universitária e da formação de professores universitários, pois, como salientam Cunha e Silva (2008, p. 13), hoje “não basta um professor erudito para provocar aprendizagem nos alunos; é preciso entender as múltiplas demandas para esse profissional e reconhecer a docência universitária como uma ação complexa”.

Numa breve análise da evolução da educação superior no Brasil nos últimos anos, percebemos que a expansão das IES não se deu de forma equitativa, houve predominância das instituições privadas e de caráter não universitário (PACHANE, 2007). Uma vez que a qualidade das aulas ministradas (junto de outros critérios mercadológicos, como valor das mensalidades e instalações físicas) é fundamental para a manutenção dos estudantes nos cursos e a fonte de renda dessas IES advém das mensalidades pagas por esses estudantes, pode-se supor que haja uma relação entre a expansão das Instituições de Ensino Superior e a pressão por melhoria da qualidade docente.

Importa ainda lembrar que paralelamente à diversificação na oferta de cursos, as políticas de avaliação da educação começaram a ser reforçadas nesse mesmo período. Como destaca Morosini (2000, p. 13), o professor universitário tem sofrido na última década uma marcada pressão para obter sua qualificação, e, embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didática do docente, a avaliação pode ser feita por meio de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária (p. 19). A autora compreende que haja uma íntima relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que as avaliações, mesmo não incidindo diretamente na qualidade docente, indiretamente afetam-na.

Assim, pelo entrecruzamento de diversos fatores, de natureza distinta (como social, pedagógica, epistemológica, política e econômica), o momento atual tem apontado para uma crescente preocupação com a

melhoria da qualidade docente no ensino superior. Seguindo-se ao que ocorreu historicamente com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio, podemos sugerir que a formação pedagógica dos professores universitários poderá, em breve, constituir-se em critério obrigatório para o ingresso no magistério superior.

A esse respeito é interessante destacar, embora de modo sucinto, as orientações do Plano Nacional de Graduação² (PNG) e a exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de que seus bolsistas realizem ao menos um semestre de prática docente durante seus programas de pós-graduação.

Segundo Marafon (2001, p. 72), a formação de professores universitários é uma preocupação presente em documentos desde a elaboração do I PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação³), em 1974; no entanto, foi somente no PNG, aprovado em 1999 no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que se expressou a qualidade da formação desejada:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica (PNG, 1999, p. 11 apud RODRIGUES, 2002).

A CAPES vem, desde 2000, exigindo que seus bolsistas se envolvam com a docência durante no mínimo um semestre, por entender que o estágio docente é parte da formação de mestres e doutores e que deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. As instituições que têm alunos com bolsas oferecidas pela CAPES têm a liberdade de organizar seus próprios projetos, criando disciplinas pedagógicas voltadas ao magistério superior ou um estágio de monitoria.

² O documento “Plano Nacional de Graduação – um projeto em construção” pode ser encontrado no livro organizado por Maria E. F. Rodrigues, *Resgatando espaços e construindo ideias: ForGrad 1997 a 2002*. (EdUFF, 2002), ou no site: www.proacad.ufpe.br/forgrad. Acesso em: abril de 2003.

³ Uma síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação pode ser consultada em Neuenfeldt e Isaia (2008).

Forster e Rodrigues (2008, p. 6), em uma pesquisa a respeito de como IES do Rio Grande do Sul têm implementado o estágio de docência, observam que existem diferenças entre as modalidades de estágios praticadas, desde inserções em salas de aula até organização de cursos de curta duração, por exemplo. O tempo de duração dos estágios em sala de aula também é bastante diferenciado, pode variar de doze até sessenta horas, a depender da instituição e do curso de pós-graduação. As autoras salientam ainda, com base nos dados obtidos em seu estudo, que o estágio de docência cumpre um papel importante para os estudantes na medida em que a maioria o reconhece como possibilitador de aprendizagens, sejam elas específicas para a formação docente, sejam para o desenvolvimento da área de estudo e/ou investigação; porém, como processo instituído, não fica claro qual o significado da docência e, conseqüentemente, dos parâmetros para as atividades a serem desenvolvidas. Assim, levando em conta as condições nas quais esse estágio se organiza, constatam que, embora os alunos reconheçam-no como fonte de aprendizagem, ele se constitui num espaço de formação com pouco reconhecimento, em especial por parte dos docentes e coordenadores das instituições analisadas, e de legitimidade frágil (p. 5)⁴.

Nesse sentido, acreditamos que seja necessário cuidado para que não se instituem nas universidades programas obrigatórios de formação pedagógica dos pós-graduandos somente com a finalidade de cumprir determinações legais, os quais se constituam apenas num “apêndice” de um curso de pós-graduação, sem integração com as demais atividades realizadas nesse curso e sem ligação com a prática – limitando-se à apresentação de algumas poucas teorias educacionais ou mesmo ao oferecimento de algumas técnicas de condução de aulas, sem uma reflexão mais ampla sobre a educação superior – e até utilizem indevidamente os estagiários como forma de suprir a falta de docentes permanentes qualificados para o ensino de graduação.

⁴ A professora Maria Isabel da Cunha vem coordenando desde 2006, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), um projeto intitulado *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*, que tem um subgrupo composto pelas professoras Mari Foster, Vânia Cahaigar, Rosane Wolff, Lígia Carlo e Heloiza Rodrigues, cujo objetivo é estudar especificamente programas de estágio de docência em mestrados e doutorados.

Entendemos, ainda, que a falta de uma política de regulamentação desses estágios, a prática marcada pela realização de experiências pontuais, fragmentadas e dispersas de formação continuada dos docentes atualmente em exercício (muitas das quais a fim de suprir a inexistência de formação inicial para a docência universitária), a falta de um espaço de socialização e reflexão sistemática sobre os resultados dessas experiências poderiam pôr a perder todo um esforço de superação da cultura historicamente marcada pela negação da importância da formação pedagógica do professor universitário.

Sendo os professores os protagonistas do fazer universitário, a nosso ver, a busca por melhoria da qualidade da educação superior passaria não só pela contratação de **mais** professores, mas também pela contratação de professores **mais bem preparados** para o exercício das diversas funções que compõem o fazer universitário (e que extrapolam e muito a pesquisa, porém constituem-se sempre do componente de docência, independentemente do tipo de instituição na qual o docente vá trabalhar), e pelo aprimoramento daqueles que atualmente compõem os quadros docentes do sistema de ensino superior.

Dessa maneira, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões *pedagógicas* são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Acreditamos que a cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior, que sucintamente buscamos demonstrar no presente artigo, passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é pelo corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são, direta ou indiretamente, formadas. Além de fornecerem exemplos de conduta como professores e profissionais a seus alunos, são esses docentes (pesquisadores?) que atuam como tutores dos professores

ingressantes, influenciando, com seu trabalho, a mudança ou a permanência dos valores que hoje vigoram no ambiente acadêmico.

Tampouco a melhoria da qualidade docente no ensino superior poderá se dar por meio de soluções imediatistas ou simplistas. Somente por meio de um projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia “formativa”, num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor, que poderemos dar início à mudança de mentalidades necessária para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passe a ser valorizada na cultura universitária.

Para finalizar, apresentamos uma observação de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), realizada há mais de uma década, num contexto de educação superior europeu, e que, a nosso ver, sintetiza aquilo que buscamos retratar a respeito da constituição histórica e da situação atual da docência no ensino superior no Brasil:

As exigências que neste momento se colocam ante o desenvolvimento das novas titulações e a implantação de planos de estudos modernos, flexíveis, homologados com os dos outros países europeus e relacionados com o mundo do trabalho, faz necessária a atualização. Os docentes universitários trabalham com o conhecimento, as atitudes e os valores, os quais não apenas revestem de transcendência a atuação com os indivíduos, mas também, chegam ao meio social e à dinâmica na qual se inscreve, e para isso são necessárias algumas sensibilidades, habilidades, e estratégias de comunicação e de relação. A profissão docente se exercita em um contexto espaço-temporal determinado, com umas pessoas determinadas, que exigem uma adaptação particular àquelas condições e características pelas quais é necessário preparar o docente. Estes argumentos, alguns interessantes para a sociedade em geral, outros para a economia, outros para a ciência e a cultura, constituem razões mais que suficientes para considerar que a docência universitária é importante e a formação de seus profissionais já não admite demora. (p. 186-187)

Referências

- ARIZA, Rafael Porlán; TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: INEP/MEC, 2000. p. 35- 42.
- BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BERBEL, Neusi A. Navas. *Metodologia do ensino superior – realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.
- CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Cátia R. de Marco da. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1., 2008, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS/Unisinos, 2008.
- DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação Institucional da Unicamp – processos, discussão e resultados*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994a.
- _____. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: VOLPATO, SERBINO, Raquel et al. (Org.). *Formação de professores*. Águas de São Pedro: Unesp/Congresso Estadual Paulista, 1994b.
- _____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: _____; BALZAN N. C. (Org.). *Avaliação institucional – teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FORSTER, Mari M. S; RODRIGUES, Heloísa. Estágio Docência como lugar de formação de professores para o ensino universitário. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1., 2008, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS/Unisinos, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1990.

GOERGEN, Pedro. A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (Org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 101-162.

MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior*. 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília: INEP/MEC, 2000.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 85-95, jun./jun. 2008. Disponível em: <http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=5524>. Acesso em: 15 nov. 2008.

PACHANE, Graziela Giusti. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*. Rio de Janeiro: Sotese, 2007.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar. Implicações da pós-modernidade para a universidade. *Avaliação*, Campinas, ano 7, v. 7, n. 1, p. 35-46, mar. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. 1).

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A formação pedagógica do professor de Direito*. Campinas: Papirus, 2001.

RODRIGUES, Maria E. F. *Resgatando espaços e construindo ideias: ForGrad 1997 a 2002*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2002.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Documento de trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES)/USP, 1991.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: _____; MORAES, Silvia (Org.). *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 15-60.

SUCUPIRA, Newton L. B. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

Recebido em: 21/5/2008

Aprovado em: 25/11/2008