

A NECESSIDADE DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: UM DESAFIO À QUALIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA BRASILEIRA

Maria Aparecida Bernart Laux¹

RESUMO: Este artigo aborda a problemática da profissionalização do docente universitário, a partir da consideração da realidade brasileira e em base à qualidade didático-pedagógica vigente no País, mediante um recorte temporal envolvendo as duas últimas décadas. Utilizando um método investigativo analítico-descritivo e qualitativo, procedeu-se à revisão bibliográfica parcial das obras que abordam tal temática e seus subtemas transversais, com base no objetivo de analisar a relação entabulada entre a procura pela qualidade formadora do acadêmico e o paradoxo da pobre capacitação didático-pedagógica do docente de ensino superior. Partiu-se de uma premissa que propõe ser elevado o número de profissionais docentes sem a necessária qualificação para tal função, apenas baseando-se em seus conhecimentos técnico-profissionais para sustentar sua posição na docência. Os resultados da análise apontam para a ratificação da premissa proposta, reafirmando adicionalmente que a qualidade educativa, embora ainda persistente em patamares insuficientes, continua sendo o grande diferencial para a educação, em amplo termo, presente e futura. Propõe por fim, como contribuição ao tema, a programação de evento eminentemente técnico-científico de discussão das temáticas em foco, em âmbito sul e centro-americano, como fonte de emissão de novas políticas passíveis de concretização.

Palavras-chave: Docente; Profissionalismo; Qualidade; Educação Superior.

THE PROFESSIONALISATION REQUIREMENT OF HIGHER EDUCATION'S TEACHER: A CHALLENGE FOR BRAZILIAN QUALITY IN DIDACTIC-PEDAGOGIC ISSUES

ABSTRACT: This article approaches professional issues related to university teachers based on the current Brazilian employment reality and the didactic-teaching quality upon a time cutout from the two last decades. By using an analytical-descriptive and qualitative investigation method, a partial bibliographic review has been carried out on works dealing with the subject and its cross sub-titles in order to analyze the so arranged relationship between the search for student-forming quality and the paradox of didactic-teaching qualifying of University Teachers. It has been started from a premise suggesting that there is a large number of teachers without the required qualification for such a job, i.e., only based on their technical-professional knowledge to sustain their position in the teaching staff. The results of the analysis point toward a ratification of the suggested premise. In addition, it reaffirms that the education quality, although still

¹ Doutora em Educação, Mestre em Ciências Jurídicas, Especialista em Direito, Graduada em Pedagogia e Direito e Professora titular da FURB.

persistent in insufficient levels, is still the greatest long-term education differential both in the present and in the future. As a contribution, it proposes an imminently technical-scientific event to discuss the concerned subjects within a south-central american scope as a source of new policies that could be concretized.

Keyword: Teaching staff, Professionalism, Quality, Higher Education.

Doutora em Educação, Mestre em Ciências Jurídicas, Especialista em Direito, Graduada em Pedagogia e Direito e Professora titular da FURB.

INTRODUÇÃO

“A questão da formação do professor acaba associada somente com a reprodução do saber, e não com sua criação” (BAPTISTA, 1997, p. 81). Esta assertiva reflete em termos objetivos o eixo crítico ao redor do qual gira este artigo: a relação entabulada entre a incessante persecução da qualidade formadora do acadêmico e o paradoxo da frágil capacitação didático-pedagógica do docente universitário.

Mediante esta sumária exposição, intentaremos mostrar o ingente problema que aflige a educação superior brasileira, no sentido estrito do profissional que “está” professor em razão (também estrita) do seu currículo laboral, i.e., sem que se lhe seja exigida qualquer experiência e/ou formação específica no âmbito da pedagogia e da didática.

Partimos, para tanto, da premissa de ser elevado o número de profissionais desprovidos da necessária qualificação, que, por variados motivos (exposição ou “vitrine social”, reforço remuneratório, status social etc.), buscam colocação nos quadros docentes das universidades (preponderantemente aquelas de gestão privada) ou, ainda, são convidados a fazer parte desses quadros em razão das suas credenciais técnicas em seus respectivos segmentos de atuação.

O magistério é, sem qualquer dúvida, a única área funcional a permitir que profissionais não formados especificamente para dita função, sejam galgados a tal posição em face a uma “lógica da improvisação” (PEREIRA, 1999), consagrada na legislação pertinente (LDB, art. 63, inciso I; Parecer CNE, nº 04/97; art. 61, inciso I; art. 65).

É neste cenário que se desenvolve nosso arrazoado.

O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO

O labor docente legalmente regulamentado surgiu em nosso país nos idos de 1940 pelas letras do Decreto-Lei nº 2.028, de 22 de fevereiro daquele ano, instituindo “o registro profissional dos professores e auxiliares de administração escolar” e dispendo sobre “as condições de trabalho dos empregados em *estabelecimentos particulares de ensino* e dá outras providências” (grifos do autor) (VEIGA e ARAÚJO, 1999, p. 117).

Dita normativa, ainda segundo os autores ora referenciados, preceituava aditivamente: (a) em se tratando de estabelecimento privado de ensino, o exercício remunerado do magistério, ademais do indispensável pré-requisito da habilitação para tal função em consonância com a legislação pertinente, determinava o registro em repartição própria do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (Art. 1º), e (b) impunha também a obrigatoriedade de certificação de habilitação para o exercício do magistério, concedida pelo Ministério de Educação e Saúde ou, ainda, pela competente autoridade estadual e municipal (§ 1º, alínea “a”, do referido diploma legal).

Observa-se assim que, já em sua nascente, a normativa regulamentadora exigia que o candidato ao exercício da docência estivesse devidamente escorado em competente habilitação certificada e formalmente registrada nos órgãos estatais respectivos, permitindo pressupor-se, por lógica dedutiva, que a inexistência do referido requisito invalidaria sua propositura ao exercício da docência.

Um salto exponencial de cinco décadas nos leva aos anos 90’, quando se registra uma “acentuada expansão das IES preferencialmente privadas” (AUDY e MOROSINI, 2006, p.206). A demanda de docentes gerada por essa expansão descontrolada de IES privadas redundava, no primeiro momento, numa “maior concentração de professores com menor número de horas/aula semanais devido, provavelmente, ao fato de que estas instituições oferecem poucos cursos e à *contratação de professores advindos do mercado profissional*” (grifamos) (LOBO, 2003, p. 8). Por *mercado profissional* entenda-se *outras profissões que não a de Magistério*.

Se na antessala do século XXI (meados da década de 1990), as instituições privadas já representavam 80% do total de IES do país, neste corrente século dito fenômeno não

arrefeceu; pelo contrário, manteve-se dinâmico crescendo, ainda, o que AUDY e MOROSINI (2006), em coro com outros estudiosos, denominam de *transnacionalização, mcdonaldização do capitalismo acadêmico*, em clara alusão ao iminente e potencial fenômeno de uma *Era neocolonialista na educação superior*.

Inserido nesse confuso contexto, o docente universitário deparou-se ante um cenário ambíguo, representado pelo processo de transposição entre duas questões-vertentes: “*que aluno pretendo formar? [...] que professor forma esse aluno?*” (grifamos) (SILVA e PEREZ, 2012, p. 29). A primeira questão poder-se-ia qualificar como pretérita, vigente até fins do século passado. Já em relação à segunda questão, é aquela que passou a vigorar nos padrões que regem a docência universitária do corrente século.

O centro das atenções, portanto, passou a ser a análise das características formadoras do docente universitário ante os renovados desafios trazidos por fatores como a internacionalização da educação superior, o expressivo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) – com especial ênfase ao espaço virtual e mundializado da Internet –, o maciço ingresso de profissionais de outras áreas que não a didático-pedagógica às lides docentes, entre outros determinantes desta *Nova Era*.

QUALIDADE EDUCATIVA: ALICERCE DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

É equivocado pretender-se um confronto dicotômico entre *qualidade e quantidade*, afirma com propriedade Pedro DEMO (2007). Não é racionalmente sustentável afirmar que a qualidade é *melhor* do que a quantidade. Ambas são dimensões que compõem a realidade e a vida, defende este autor.

Quantidade pressupõe extensão, volume, dimensão ampliada, enquanto *qualidade* aponta para indicativos dimensionais de intensidade. “Se é relevante *viver muito*, talvez seja ainda mais *viver bem*, quer dizer, é essencial combinar extensão de vida com intensidade de vida”, preleciona DEMO (2007, p. 9-10).

Transposto este axioma aos meandros da educação e das organizações em geral, o conhecimento passou a ser valorizado como um *recurso estratégico* e, como tal, não

mais é suficiente sua acumulação (desordenada ou não), mas sim é fundamental que ele seja calcado em base à qualidade que o identifica como elemento enriquecedor do ser humano e das organizações.

Da *revolução industrial* de meados do século XIX, passando pela *informação* nos meandros do século XX e alcançando as *tecnologias da informação e da comunicação (TIC)* no interregno que compreende a segunda metade do século XX e a primeira do presente milênio, passou a vigor “o *conhecimento* ou *informação de verdadeira utilidade*” (TOBÓN, SANCHEZ, DÍAZ e FRAILE, 2006, p. 39-40). Em outras palavras, já não era mais suficiente o conhecimento ou a informação pura, bruta, mas sim aquela identificada pela idoneidade e pela responsabilidade; aquela que passou a reger a *qualidade da educação superior*.

A qualidade como indicador crítico aparece, em realidade, na década de 1980 e em uníssono com as novas instâncias de avaliação e de credenciamento da educação superior. Três décadas depois, a discussão sobre a qualidade persiste como o grande desafio da Universidade – independentemente de ser pública ou privada –, fenômeno que, segundo DE VRIES (2005, p. 3), pode ser atribuído a várias fontes, entre elas: sistemas mal dimensionados, universidades resistentes às mudanças, políticas governamentais equivocadas, entre outras.

O certo é que a qualidade, em seu papel de formação do indivíduo para o mercado laboral, tem percorrido um longo caminho ao longo do qual vem assumindo variadas roupagens conceituais, o que complica ainda mais a perfeita delimitação do conceito e, por via de consequência, sua adequada aplicabilidade. Em tempos de economias globalizadas, parece bastante difícil aproximar-se de um processo homogeneizador de demandas e de ofertas que atenda a um conceito igualmente globalizado de qualidade. Não obstante dita assertiva pareça irrefutável, não há como negar-se que a educação superior, como produto comercial globalizado (sem fronteiras), “se rege predominantemente pelas regras do mercado e deve incorporar como um dos seus valores centrais a capacidade de competir” (SOBRINHO, 2005, p. 147). Eis, em suma, um elemento de parametrização aplicável à educação superior como “fiel da balança”: seu poder de competição como vantagem estratégica de sustentabilidade.

QUE PROFESSOR FORMA O ALUNO DE TERCEIRO GRAU?

O paradigma hoje dominante aponta um divisor conceitual-operacional que não mais reside entre o ensino público e o privado, mas sim – e essencialmente – entre a excelência e a mediocridade (CUNHA, 1999, citado por MARBACK NETO, 2007).

A massificação – não se confunda com políticas de inclusão social – da educação superior, ao associar os princípios do mercantilismo à sagrada missão de educar e formar, gerou na prática substanciais alterações do cenário universitário, desfigurando a relação *docente x discente*, onde o primeiro apenas se atém à transmissão dos saberes (e não à *construção dos saberes*), enquanto o segundo persegue a mera conquista de um diploma de bacharelado que, em tese, lhe facilitaria o ingresso ao universo laboral profissional, com incertas vantagens.

Na contramão da correlação ora exposta, se impõe, virtuosa, outra postura cujo desiderato reflete a verdadeira imagem que deveria vogar na academia: a construção em conjunto, pelo mestre e seus discípulos, “de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais” (MASETTO, 2003, p. 74). Não mais se trata, portanto, de uma relação verticalizada entre esses dois universos, mas preponderantemente horizontalizada, pela qual ambos partilham experiências, saberes, posições estratégicas e contributivas que, em suma, os conduz ao crescimento mútuo.

Diante desta equação em que confluem os interesses desses dois universos, se impõem como inafastáveis duas premissas propostas por J. BLEGER (citado por GATTI, 2009, p. 48), a saber: (I) “*para ensinar há que saber, para aprender há que querer e poder*” e (II) “*ninguém aprende porque outro ensina, senão porque alguém quer e pode aprender*” (tradução nossa).

Transfiramos estas premissas ao âmbito atual da sala de aula. Em termos genéricos, nos depararemos com: (i) professores profissionais de outras áreas, sem a necessária formação didático-pedagógica e, portanto, enfrentando serias dificuldades não necessariamente na transmissão, mas na construção do saber; na transformação das

suas experiências associadas à teoria e decodificadas em *lições do saber*, recriando-o a fim de torna-lo inteligível e assimilável para o aprendiz; e – fenômeno ainda mais grave, mas bastante frequente em nossos dias –, (ii) alunos descompromissados com o *querer aprender*, ademais de pobremente preparados nos níveis educativos pretéritos a tal ponto de impossibilitá-los de *poder aprender*.

Desta curiosa e insólita equação, tem-se como resultado (até certo ponto natural, embora incompreensível) uma verdadeira e teatral pantomima composta pelos dois universos em tela, onde um *faz de conta que ensina* e o outro *faz de conta que absorve os ensinamentos, aprende*. Neste sentido e na realidade brasileira, paradoxalmente os índices de concluintes na universidade são insignificantes (Anexo 1), ademais de não coadunarem com a realidade dos formandos – no que concerne à assimilação de conteúdos e à preparação para o labor profissional em suas respectivas áreas, com a inegociável qualidade, claro –.

Observando o Anexo 1, tem-se que, de um total de 4.736.001 matrículas de graduação nas IES privadas, no ano em referência (2010), apenas 16,5% (783.242 acadêmicos) conseguiram concluir seus cursos o que, convenhamos, é um coeficiente bastante tímido. A este indicador ainda se soma outro referente aos índices de evasão (Anexo 2), que englobam motivos vários – como transferências a outras IES, desistência do curso, mudança para outro curso e/ou para outra cidade, entre outros – e que, no caso das IES privadas, alcança o índice médio substantivo de 26%.

Um estudo realizado por LOBO (2012, p. 18) para o Seminário Nacional do Instituto Lobo, realizado em 2006 e cujo tema central girou em específico sobre as causas da evasão de estudantes da universidade brasileira, elenca, dentre os vários motivos apontados para dito fenômeno, a “Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores”, fator que foi corroborado por várias outras instituições de educação superior privadas, tanto do Brasil como de outros países que se fizeram presentes ao referido Seminário.

Outro estudo bem atual (SILVA, RODRIGUES, BRITO e FRANÇA, 2012), indica como fatores de decepção do aluno e potenciais fontes motivadoras para sua deserção, os

seguintes: condições gerais da Universidade, qualidade do curso, procedimentos didático-pedagógicos, qualificação dos docentes.

Depreende-se do exposto que o professor universitário, em nossa realidade hodierna e, mais especificamente, em sede da IES privada, não parece estar cumprindo seu papel essencial. “Está” professor, i.e., sua posição é transitória em razão de: (1) não ser a docência, em expressivo percentual de casos, sua principal fonte remunerativa, e (2) não estar adequadamente motivado a ponto de assumir, integralmente, sua precípua missão de criar e de transmitir o saber mediante estratégias interativas que envolvam o aluno e o instem a participar ativamente desse processo.

“O bom professor – afirma FREIRE (citado por SILVA, 2011, p.) – é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. Surge dessa constatação, como corolário principal, uma necessária resposta à questão “por que o professor faz o que faz, em sala de aula?” (LIMA e GRILLO, 2008, p. 21). Três são as respostas mais prováveis (e cabíveis) a esta questão: (1ª) a pedagogia centrada no professor; (2ª) a pedagogia centrada no aluno; e (3ª) a pedagogia centrada na relação aluno, professor e objeto de conhecimento. Respectivamente, a primeira sobrevaloriza o docente, enquanto a segunda inverte o foco de atenção, centrando-o no discente. Apenas a terceira se desvincula desses atores, para privilegiar uma visão ampliada e centrada na relação de ambos com o objeto de conhecimento, “implicando-se mutuamente como sujeitos do processo” (LIMA e GRILLO, 2008, p. 22).

Eis a verdadeira equação pedagógica na formação do aluno de terceiro grau, nada obstante seja a primeira, a que ainda prevalece na maioria das nossas IES (públicas e privadas), persistindo numa abordagem errônea do processo *ensino x aprendizagem*.

A esta questão que conforma o subtítulo em desenvolvimento, a resposta mais adequada e condizente com a realidade seria: *o professor que forma o aluno de terceiro grau é preponderantemente pertencente a uma profissão diversa à do magistério, que “está” professor, é centralizador e é mero transmissor do saber (e não construtor deste)*. Aditivamente, poderia complementar-se com outra constatação: *dito perfil, predominante no universo universitário (com maior ênfase nas IES privadas), compõe com outros fatores supramencionados os altos índices de evasão e de desistência de*

alunos, ademais de comprometer, em diversos níveis de criticidade, a capacitação profissional dos egressos e seus padrões de comprometimento com o mercado, como atores ingressantes em suas respectivas áreas do saber.

CONCLUSÕES

Desconsiderando a exiguidade de espaço (apenas dez páginas) para desenvolver um tema científico com seus correspondentes pré-textos, bibliografia e anexos, intentamos expor a problemática didático-pedagógica vigente em nossa educação superior, privilegiando a situação atual (e das últimas duas décadas, apenas para definir um marco temporal orientativo), com ênfase maior àquela vigente nas IES privadas.

Observamos a presença marcante, na bibliografia consultada (e em nossa experiência fundamentada no labor docente que desenvolvemos e em estudos empíricos progressos), da supremacia de professores pertencentes a áreas profissionais aderentes às disciplinas que prelecionam, mas sem a necessária formação didático-pedagógica (magistério), operando em sua maior parcela sob o regime laboral horista.

Constatamos também, que, ademais da ausência de formação condizente com o labor docente, são minoritários os contratos de trabalho em tempo integral, redundando em sobrecarga de atuação do grupo horista, sob um regime nada salutar de multiemprego.

Fundamentamos também a característica de prevalência do enfoque relacional, em sala de aula, com centralização na função docente, subvalorizando a relevância do papel do aluno e do objeto de conhecimento nesse contexto, prejudicando a equação pedagógica.

Em base ao exposto, nossa premissa proposta ao início restou ratificada, permitindo inferir-se, em posição conclusiva, que estamos ante um ingente desafio no que concerne ao verdadeiro papel do professor universitário e sua capacitação adequada para desempenhá-lo a contento.

A educação superior demanda dos alunos que aspiram a ela (e/ou dos responsáveis pelo financiamento dos seus custos) elevados investimentos em numerários e tempo de dedicação, sacrifícios que pressupõem (e almejam) certa recompensa condizente, a ser

carreada no período pós-formatura. Uma interrupção indesejada ou inesperada desse processo certamente virá acompanhada de um sentimento de frustração (fundamentado, sublinhe-se), comprometendo seriamente o futuro do aluno.

Assim, não parece admissível que a Universidade – seja pública ou privada – desconsidere ou menospreze tal possibilidade de frustração, tornando-a, pelo contrário, elemento crucial da sua proposta ao mercado. A qualidade da formação é o grande diferencial que pode ocorrer em benefício do acadêmico, presente e futuro. E, paradoxalmente, é justamente o indicador que parece estar mais ausente em nossos bancos universitários – fator que, em nosso País, infelizmente alcança os níveis inferiores da educação, em se falando de educação pública (estatal) –.

Por derradeiro, permitimo-nos sugerir o planejamento e execução de um evento eminentemente técnico-científico e especificamente voltado às temáticas aqui abordadas, em nível sul e centro-americano, e do qual emerja um rol de proposições solucionadoras passíveis de serem concretizadas (implementadas) e adequadas à realidade vigente em nosso continente, sem disfarces, conjecturas inexequíveis ou interferências indevidas de interesses meramente políticos.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*

Paulo Freire (1921-1997), Educador e Filósofo brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

Audy, J. L. N. e Morosini, M. C.: ***Inovação e empreendedorismo na Universidade***, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006.

Baptista, M. T. D.: ***Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira***, Ed. da PUC-SP, São Paulo, 1997.

DE VRIES, W.: ***Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior***, Ed. Netbiblo, Madrid, 2005.

Demo, P.: ***Educação e qualidade***, Ed. Papirus, Campinas, 2007.

Gatti, E.: “**Yo, docente. La vida y todo lo demás**”, em Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires de Vargas Bolzan (Orgs.), **Pedagogia universitária de desenvolvimento profissional docente**, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2009.

Lima, V. M. do R. e Grillo, M. C.: “**O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento**”, em Ana Lúcia Souza de Freitas e Rosana Maria Gessinger (Orgs.), **A gestão na aula universitária na PUCRS**, EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo: As políticas de gestão do corpo docente das IES privadas brasileiras. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0305.pdf>.

_____: **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções.** Disponível em:

http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf.

Marback Neto, G.: **Avaliação: instrumento de gestão universitária**, Ed. Hoper, Vila Velha (ES), 2007.

Masetto, M. T.: **Competência pedagógica do professor universitário**, Ed. Summus, São Paulo, 2003.

Pereira, J. E. D.: “**As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**”, *Rev. Educação & Sociedade*, 20(68): 109-125, Campinas (SP), 1999.

Silva, F. I. C. da; Rodrigues, J. D. P.; Brito, A. K. A. e França, N. M. de: **Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí.** Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006.

Silva, L. E. da: **O encontro com a docência: uma experiência no campo pedagógico como professor de escola pública**, Ed. Biblioteca 24 horas, São Paulo, 2011.

Silva, M. H. A. e Perez, I. L.: *Docência no Ensino Superior*, IESDE Brasil S.A., Curitiba, 2012.

SOBRINHO, J. D.: **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** Ed. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

TOBÓN, S.; SÁNCHEZ, A. R.; DÍAZ, M. A. C. y FRAILE, J. A. G.: **Competencias, calidad y educación superior**, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006.

Veiga, I. P. A. e Araújo, J. C. S.: ***Ética e profissionalização do magistério***, Ed. Papyrus, Campinas (SP), 1999.