

# Docência e qualificação

## Um olhar sobre o ensino superior privado do extremo oeste paranaense

*Blasius Silvano Debald<sup>1</sup>*

**RESUMO:** A finalidade do presente estudo é propor um debate sobre o processo de qualificação dos docentes no Ensino Superior Privado do extremo oeste paranaense. Trabalhou-se com nove IES privadas, totalizando 548 docentes, dos quais foram entrevistados 134. Está-se na terceira fase que compreende as entrevistas, ainda não concluídas na sua totalidade, mas que já apontam para algumas considerações. Este artigo contempla as duas primeiras fases, dando ênfase a segunda, que tem como objeto de investigação a qualificação dos docentes que atuam no Ensino Superior privado no oeste do Paraná. Utilizou-se como referencial teórico autores que se dedicam ao estudo desta temática e que tentam dar sua contribuição para melhorar as práticas de ensino. Assim, as políticas de formação docente, utilizadas pelas IES pesquisadas, nem sempre têm claro o porquê investir na qualificação dos seus docentes, pois não percebem que a atualização tem reflexos na prática de sala de aula. Apesar da expansão do ensino superior atender a demanda de estudantes que não têm acesso à universidade, o ensino privado é um tanto despreparado para lidar com os docentes, considerando-os trabalhadores comuns, passíveis de trocas constantes, caso não haja alinhamento com a filosofia das Mantenedoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** qualificação; docentes; ensino superior; formação.

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional – Área Sócio-cultural (UNISC/RS), professor do curso de História da Faculdade União das Américas – UNIAMÉRICA. E-mail: blasius@uniamerica.br

## INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2005, o Governo Federal lançou um Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que teoricamente prevê a formação de 16 mil doutores e 45 mil mestres, no período de 2005-2010, tanto em instituições públicas como privadas de Ensino Superior. A intenção é aumentar o número de bolsas de mestrado e doutorado para professores interessados em atuar em escolas de educação básica e universidades. A finalidade do PNPG é melhorar a qualidade do ensino no Brasil, além de diminuir as desigualdades regionais.

A preocupação do Governo Federal não parece ser a mesma das IES privadas do extremo oeste do Paraná que sequer têm uma política clara de formação contínua dos seus docentes. A qualificação docente, tanto em cursos de pequena duração como os de programas de Pós-graduação, ocorrem muito mais por vontade e necessidade individual do que como uma forma de qualificar a prática pedagógica de construção do conhecimento.

Desta forma, pensar em pesquisa, grupos de estudos, orientação de acadêmicos como parte do trabalho docente é uma utopia, pois nas IES do extremo oeste do Paraná prevalece o contrato horista, com finalidade exclusiva para as atividades de ensino. Este tipo de vínculo não favorece o comprometimento do docente com a instituição, pois o mesmo sempre estará de *passagem*, não participando de reuniões, de projetos, pois provavelmente estará *a caminho* de outra faculdade.

### 1. UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão sobre a formação docente no Brasil é recente, tendo seu marco na década de 90. Isso não significa que antes não se pesquisava sobre a formação contínua, mas o enfoque dado à formação docente era diferente, muito mais numa perspectiva *para*

do que *com* os professores. Segundo Nunes (2001), dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de conhecimentos para garantir a legitimidade da profissão.

Para Fiorentini (1998), a nova ênfase à formação docente é reflexo de um contexto que inicialmente foi marcado pela valorização do conhecimento, considerado como saber específico que o professor tinha sobre a sua disciplina, nos anos 60. Já na década de 70, o domínio dos conteúdos passou para um segundo plano, valorizando-se os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino. E, na década de 80, o discurso que predomina no campo educacional é aquele que ressalta a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica.

A década de 90 busca novos enfoques para compreender o processo de formação docente, além de desenvolver pesquisas sobre a prática pedagógica e os saberes docentes. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa nova visão valorizou o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Ao refletir sobre a questão dos saberes docentes e a formação de professores, não se está propondo um estudo inédito, mas pretende-se reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigar seus saberes de referência, suas próprias ações e pensamentos. Este, aliás, tem sido um dos problemas das IES privadas estudadas, pois não há uma política definida para a formação contínua e quando existe é direcionada para os cursos de pós-graduação. Não se abrem espaços para que o professor possa debater sua situação juntamente com seus pares, o que dificulta o trabalho em equipe.

Assim, as reuniões de colegiado são muito mais operacionais e de planejamento em curto prazo, do que de estudo e reflexão sobre a sua prática pedagógica.

## **2. NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DAS IES PRIVADAS DO EXTREMO OESTE PARANAENSE**

A expansão das IES privadas no Brasil tem sido evidenciada de maneira mais intensa a partir do final da década de 80, favorecida pela política educacional governamental, com intenção clara de suprir as deficiências do Estado em relação ao aumento de vagas nas universidades públicas. Conforme Peixoto (2005), em 2002 foram autorizadas 230 instituições privadas no Brasil, um crescimento de 19%. Já em 2003 o número caiu para 118 (crescimento de 8%). Atualmente, estão tramitando no Conselho Nacional de Educação mais de 1000 pedidos de credenciamento.

Se o crescimento das IES privadas pode ser considerado como equitativo, contrasta com a realidade dos centros de formação em nível de mestrado e doutorado. A maioria dos cursos *Stricto Sensu* localiza-se nas regiões sudeste e sul – 74,5% dos programas de mestrados e 83,7% dos de doutorados (INFORMATIVO DO MEC, 2004, p. 4). Esta tem sido uma das maiores dificuldades para os docentes que atuam nas IES privadas do extremo-oeste do Paraná, pois os cursos de Mestrado e Doutorado ficam muito distantes, além da falta de uma política de incentivo para a formação contínua. Para Alarcão (1998, p. 100), a formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional deverá adequar sua formação às exigências de sua atividade profissional.

É importante ressaltar que as nove IES privadas pesquisadas oferecem, na sua totalidade, mais de uma centena de cursos. Outra questão a ser considerada é que a maioria das faculdades é relativamente jovem, ou seja, menos de dez anos e

muitos dos cursos em funcionamento ainda não passaram pelo processo de reconhecimento. Partindo desta realidade, pode-se afirmar que ainda não há uma cultura de ensino superior na região e, portanto, muito trabalho precisa ser feito, pois os gestores, de um modo geral, não têm experiência pedagógica em nível superior.

A realidade vivenciada pelos docentes ainda é mais preocupante quanto ao processo de contratação e seleção dos docentes, com ênfase para os que são detentores de títulos de mestre ou doutor nos primeiros anos de existência para não ter problemas com o reconhecimento e também para eximí-las de investimentos na formação profissional.

Após esta primeira fase – a do reconhecimento – os professores que são contratados para a implantação dos cursos, nem sempre são os que defenderam o projeto, mas profissionais com uma titulação, muitas vezes, bem inferior aos da comissão de elaboração. Esta é uma das decorrências da maioria dos docentes universitários das instituições pesquisadas possuírem o título de especialista.

A prevalência do Especialista nas IES privadas pode ser explicada pela distância do extremo oeste paranaense em relação aos grandes centros de formação e as longas jornadas de trabalho que impossibilitam a formação em nível de Pós-graduação. Na prática, a maioria dos professores que atua no ensino superior das faculdades privadas faz sua formação contínua sem apoio institucional. Assim, o professor da rede privada fica a mercê de seus próprios investimentos para continuar seu processo de formação contínua, garantindo sua atualização e permanência no emprego. Cabe destacar que o presente artigo é o resultado das partes iniciais da pesquisa, não tendo ainda dados estatísticos quantitativos. Contudo, o número de professores que se sentem ameaçados no emprego é significativo, em torno de 38% das entrevistas que já foram tabuladas, totalizando 70% dos entrevistados.

Quanto às Propostas Pedagógicas das IES privadas, constatou-se que há políticas sobre o processo de formação contínua, tanto em relação a cursos quanto para programas de Pós-graduação. Apesar da maioria das IES privadas contemplar a formação contínua, na prática as iniciativas são tímidas, apesar dos esforços das direções. Os programas são pensados para os professores, contemplando em alguns casos os interesses das Mantenedoras, mas muito distantes de um (re)pensar da educação universitária.

### **3. A SELEÇÃO, CONTRATAÇÃO E A ROTATIVIDADE DO CORPO DOCENTE**

É com certa freqüência que se identifica a abertura de Teste Seletivo para docentes nas IES privadas do extremo oeste paranaense. É uma oportunidade para Mestres e Doutores de outras regiões concorridas buscarem uma colocação e seguirem carreira em nível universitário. Contudo, a busca por uma vaga no Ensino Superior é frustrada quando o docente se depara com a realidade e as condições de trabalho. Geralmente as vagas oferecidas são para professor horista com dedicação para o ensino. Raras são as IES que possibilitam outras atividades, além do ensino. Contudo, cabe destacar que um número reduzido de professores dedica-se a cursos e programas de extensão e, um número reduzido, à pesquisa. Estas são iniciativas isoladas e não fazem parte de um projeto institucional.

Assim, o que parece num primeiro momento atrativo, torna-se frustrante após um período de trabalho, uma vez que não há espaço e tempo para pesquisa, projetos de extensão e inserção comunitária. Esta situação favorece uma constante rotatividade do corpo docente, prejudicando os acadêmicos e o andamento do curso. Para Cachapuz (2002, p. 118), “na situação atual, continua a haver uma dicotomia profunda entre o modo como se “constrói” um professor universitário e as responsabilidades de ensino que lhe são confiadas”.

Apesar da consciência da rotatividade do quadro docente, a maioria dos gestores das IES privadas entrevistados acredita ser normal, uma vez que não há uma cultura de ensino superior e, portanto, o caminho a ser percorrido para alcançar os patamares de instituições sólidas ainda requer muitos passos. A ausência de um planejamento mais eficaz e o amadorismo prevalece em algumas das IES privadas, tendo como consequência o desperdício e a perda de competitividade. Isso também se reflete nos contratos dos docentes, com dedicação exclusiva para o ensino, esquecendo-se que para ser um profissional competente necessita da pesquisa e do aperfeiçoamento. Segundo Therrien (2002), o docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática.

Apesar de ser esta uma prerrogativa do trabalho docente universitário, não se percebe que encontre eco nas IES privadas do extremo oeste paranaense, uma vez que os quadros docentes não têm estrutura sólida para reivindicar por melhorias, uma vez que trabalham num regime que impede a associação e a organização, pois permanecem na Instituição apenas para as atividades ligadas ao ensino. Sem consciência de sua força, continuam a desempenhar o trabalho em condições não apropriadas, muitas vezes trabalhando sob pressão, com ameaça de demissão. A intranquilidade e a insegurança são fatores de desmotivação, contribuindo para a não participação em reuniões para discutir a associação de professores.

Ainda referente à participação nas assembléias de professores das IES privadas, um dado curioso é o número reduzido de participantes. Na Instituição A, o quadro docente conta com 178 professores, dos quais compareceram 19 para discutir o Plano de Carreira e a criação de uma associação. Na Instituição D, de 123 docentes, compareceram à assembléia 27, sendo que a pauta discutiria a política de participação em eventos, com apresentação de trabalhos e a política de remuneração da orientação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Aliás, a participação dos professores tem sido outro problema aparentemente sem solução, pois não existe nem sequer

uma política definida para as participações em eventos. Desta forma, o regime horista não favorece a pesquisa, ficando a atividade docente restrita ao ensino. Mesmo sem política e ajuda institucional, muitos docentes participam de eventos, fazem publicações e apresentam em congressos as pesquisas que realizam fora da carga horária do contrato. E, ao serem questionados sobre o por quê de fazerem, a resposta é simples: Professor que não pesquisa, não pode ensinar. Quem só ensina, logo será ultrapassado. E nas IES privadas não estar atualizado é ser demissionário. O temor da perda do emprego parece ser um dos motivadores para a formação contínua dos docentes das IES do extremo oeste paranaense, embora a pesquisa e os cursos devessem ser realizados por prazer e necessidade à prática de ensino.

#### **4. AS PERSPECTIVAS À FORMAÇÃO DOCENTE E À PRÁTICA DE ENSINO NAS IES PRIVADAS**

Diante do esboço nas partes anteriores, é difícil pensar em perspectivas à formação docente e à prática de ensino nas IES privadas. Contudo há uma luz ao final do túnel que poderá apontar um novo caminho a ser trilhado. Mesmo assim, Valente (2001) alerta sobre a implantação de atividades de formação contínua com base na construção de conhecimento e no contexto de trabalho que deverá envolver o acompanhamento e o assessoramento constante aos docentes, auxiliando-os na resolução de seus problemas e contribuindo para o processo de construção do conhecimento.

Para Nunes (2001), no entanto, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação destes através da transmissão do conhecimento, a fim de que *aprendessem* a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo. Há ênfase na temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.



Assim, o processo de formação deve assegurar o desenvolvimento de hábitos que proporcionem ao aprendiz docente ser uma pessoa capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, além de ser um produtor consciente dos saberes, por meio da pesquisa como princípio científico e educativo. Therrien (2002) complementa afirmando que a trajetória de formação deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por diploma.

Analisando sob o ponto de vista mais crítico, o investimento em formação docente terá como ganho uma mudança significativa nas práticas de ensino. Contudo, nem sempre existe clareza sobre a temática, uma vez que os gestores não têm consciência de que formação de professores e práticas de ensino possam ter relação e, assim, promovem cursos de qualificação que nem sempre atingem suas finalidades. Já por parte do professor, ao participar de encontros de formação contínua promovidos pelas IES, estes tem em mente que o aprendizado no curso pode ser aplicado em sala de aula. Para Hernández (1998, p. 12),

talvez seja esse o motivo pelo qual o professorado se pergunte, diante da formação que recebe: o que poderá usar, dentro daquilo que está sendo dito, no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática. O corpo docente não pergunta se há contradições nas propostas que escuta para agir de forma conseqüente.

Quando o processo de formação docente não é bem conduzido na IES, percebe-se o acirramento de disputas entre grupos que têm clara conotação de enfrentamento, ocorrendo resistências. Isso é uma conseqüência de um planejamento sem consultar os professores, talvez os principais interessados na questão. Para que haja sucesso na formação contínua, torna-se essencial a abertura para o querer, ou seja, estar aberto e disposto para inovações e para aprender alguma coisa.

Um outro aspecto a ser analisado e considerado quando se aborda a temática de formação de professores são os aspectos que definem um bom professor. Esta tem sido a preocupação das IES

privadas, embora não tenham propostas para qualificar o corpo docente. Para auxiliar na definição de um bom professor, recorreu-se a Fernández (1998). Ao ser indagada sobre *o que é ser um bom professor?*, respondeu que é preciso ter algumas qualidades para ser um professor suficientemente bom e todas elas não precisam ser inatas, podem ser desenvolvidas.

Conforme a autora, as qualidades para ser um bom professor são o senso de humor, amor pelo conhecimento, que tenha ética e estética e que seja capaz de encarar como desafio o situar-se com sabedoria sobre o processo educativo. Destas características, a primeira é imprescindível para um bom trabalho pedagógico. No entanto, os docentes ao serem questionados sobre quais seriam as qualidades de um bom professor, não citaram o bom humor. Já os alunos, respondendo a mesma questão, 58% responderam que o bom humor do professor ajuda no processo de construção do conhecimento. Segundo Fernández (1998), bom humor é a possibilidade de brincar, o que não tem nada a ver com debochar do aluno ou ser irônico.

O professor que usa ironia com os alunos não tem senso de humor. Senso de humor pressupõe uma autocrítica, o brincar consigo mesmo, criar um clima de alegria e poder transformar uma situação de erro ou de dificuldade em uma piada, quando na verdade, ela era meio complicada (FERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

A segunda característica citada por Fernández reflete o amor ao conhecimento. O professor precisa ser um apaixonado pelos conteúdos que vai ensinar, que seja uma pessoa que não se aborrece com o ensinar. A cada dia ensinar algo novo, este é o desafio para o professor, porque o professor ensina, mais do que conteúdos, posturas. Aqui está um dos pilares da prática de ensino dos docentes que não é nítido nas IES pesquisadas, pois o que reina é o receio, o medo, a angústia, a insegurança. Assim, os docentes encontram sérias resistências para desenvolver suas atividades pedagógicas, pois o material para preparar aulas diferentes é adquirido com verbas próprias, pois os gestores não têm uma visão pedagógica de administração.

Desta forma, há necessidade de um trabalho de conscientização junto aos docentes e das Instituições de Ensino Superior privadas do extremo oeste paranaense, do contrário não contribuirão para a formação e qualificação de profissionais competentes e com domínio que entrarão no mercado de trabalho, já bastante concorrido devido às altas taxas de desemprego.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ainda está longe de ser concluído. Os dados obtidos junto aos docentes das IES requerem um aprofundamento maior, além da continuidade, agregando novos elementos à temática em estudo.

Algumas ações tímidas estão tendo reflexo na vida cotidiana dos docentes, principalmente no que diz respeito à organização classista. Estão previstas, para 2007, reuniões do Sindicato dos Professores e Técnico-Administrativos e outras iniciativas de valorização. Se serão concretizadas é uma outra história. A certeza é que se tem da continuidade desta pesquisa, pois o tema é intrigante e fundamental para acompanhar os desdobramentos futuros. Quem sabe ao final da primeira década do século XXI a situação dos docentes tenha melhorado? Mas esta será uma discussão para outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os professores devem buscar a ressignificação da sua aprendizagem. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, v. 1, n. 4, fev./abr. 1998.

FIorentini, D.; Souza e Melo, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras: ALB, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, v. 1, n. 4, fev./abr. 1998.

INFORMATIVO do MEC. **Plano incentiva formação de professores**. Brasília, n. 4, mar./abr. 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, n. 74, abr. 2001.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A reforma do ensino superior privado. **Jornal Classe Operária**. Disponível em: [www.vermelho.org.br](http://www.vermelho.org.br), n. 73. Acesso em: 7 maio, 2005.

TERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da XVIII ANPED**, 1995.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

VALENTE, J. A. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, Artes Médicas, v. 5, n. 18, ago./out. 2001.