ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS, GESTÃO E DOCÊNCIA EM SUAS DIMENSÕES DIDÁTICA, ÉTICA E POLÍTICA

Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira¹

Amauri Carlos Ferreira²

Felippe Nunes Werneck³

Resumo

Este artigo, centrado no Ensino Superior, apresenta discussões e reflexões sobre políticas, gestão e as dimensões da prática docente: didática, ética e política. Nesta perspectiva, inicialmente, historiciza, de forma crítica e sucinta, a trajetória desse nível de ensino e tece uma análise a respeito das novas formas de gestão e de controle dos professores. Em seguida, abordam-se as dimensões da prática docente, que são compreendidas como centrais no saber pedagógico, o qual se organiza na relação intersubjetiva entre sujeitos, tendo como categoria interveniente, a autonomia. De tal maneira, ressalta-se que este saber pedagógico se constrói no campo didático, ético e político.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas e Gestão; Dimensões Didática, Ética e Política.

1 APRESENTAÇÃO

[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os alunos acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. (ARENDR, 1992, p. 30).

Este artigo subdivide-se em partes muito interligadas, que assim se apresentam: abordagem sucinta das Políticas e Gestão do Ensino Superior; dimensões didática, ética e política, da prática docente, e, finalmente, algumas considerações.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação (PUC Minas).

² Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PUC Minas).

³ Aluno do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião (PUC Minas).

2 POLÍTICAS E GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR

A Universidade é uma instituição, cuja gênese situa-se na Idade Média, sendo que, ao longo da sua história, vem se caracterizando pelo princípio da reforma permanente.

Nesta perspectiva, para ficar sintonizada com as demandas da Revolução Francesa, essa instituição revestiu-se de um caráter profissionalizante, sobretudo, no decorrer do Governo de Napoleão Bonaparte. E, para responder ao surto de desenvolvimento científico, ocorrido na Prússia/Alemanha, passou a priorizar a pesquisa, transformando-se em Universidade de Pesquisa, sendo denominada de humboldtiana.

No final do século XIX e início do XX, tendo em vista a universalização do acesso à educação nos países em processo de desenvolvimento acelerado, foi implantada a Universidade de Massa, sobretudo, nos Estados Unidos.

Na América Latina, no final do século XVIII e, principalmente, na primeira década do século XIX, nos países de colonização espanhola, foram sendo implementadas universidades que, devido a Revolução Mexicana e ao Movimento de Córdoba, adquiriram um significativo nível de autonomia.

Segundo Cunha (1980), no Brasil, a Universidade se instaurou tardiamente, sendo que a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi a primeira a se constituir legalmente, ou seja, a seguir as normas estatutárias então veiculadas.

Em 1968, em pleno período de arbítrio, foi determinada a Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68 que, apesar de questionada em algumas disposições, introduz a tríade ensino, pesquisa e extensão, que vem assegurando a qualidade da educação ministrada pelas universidades.

Especialmente a partir dos meados da década dos anos de 1980, tendo em vista a derrocada do socialismo real e a conseqüente hegemonia de um panorama conservador, marcado pelo neoliberalismo, pós-modernidade, tecnologias informacionais e comunicacionais e a globalização, assiste-se à instauração do Estado Mínimo, que vem trazendo conseqüências deletérias para os setores produtivo e societário (OLIVEIRA, 1998).

Nesse contexto, a educação passa de “valor de uso” para “valor de troca”, deixando de ser um direito, para se transformar em mercadoria, tendo, como prioridade, o atendimento às demandas do mercado e aos propósitos dos *rankings* nacionais e internacionais.

Em síntese, a educação vem se tornando, especialmente, no âmbito do Ensino Superior, uma mercadoria, uma *commodity*, a ser negociada na Bolsa de Valores. Assim, no Brasil, recentemente, foi criado o maior conglomerado educacional do mundo, traduzido pela união da Kroton com a Anhanguera.

Tendo em vista esse cenário, constatou-se o adentramento, sobretudo no Ensino Superior, de um modelo de gestão/administração que privilegia formas de governabilidade que, segundo Rezende (2009), vem orientando as reformas administrativas, inclusive, as educacionais, a partir desta questão: que desenhos institucionais podem reconfigurar a eficiência dos modelos de gestão?

Para Hardt e Negri (2004), as sociedades atuais e, em particular, a área educacional, experimentam um massivo nível de controle, estabelecido por mecanismos que, ideologicamente, parecem democráticos e imanentes ao campo social, e que são interiorizados pelos próprios sujeitos, que se tornam “súditos”, totalmente submissos. Cria-se, então, o “governo da conduta, da conduta”, que Foucault (1985) denominou, há tempos, de governabilidade, que objetiva conformar, orientar, ou afetar os comportamentos das pessoas.

Resumindo, as políticas e as práticas da gestão educacional, destacando-se as do Ensino Superior, vêm assumindo um tipo de governo, que busca interferir diretamente sobre os docentes em sua capacidade e liberdade de escolha, obnubilando o fato de que uma “gramática” pré-estabelecida pelo empresariado da educação, tem visado a obtenção de lucros crescentes.

3 DIMENSÃO DIDÁTICA

A formação de docentes em nível superior no País, de forma efetiva, inicia-se em 1935, na Universidade do Brasil, através dos denominados “estudos pedagógicos” que se desenvolveram, segundo a orientação de Anísio Teixeira, na Escola de Professores.

Mais tarde, nessa instituição, foi implementado um curso de Didática, na Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Enfatiza-se que, nessa época, foi criado o esquema 3+1, pelo qual o bacharel nas diversas áreas do conhecimento, após a conclusão do seu curso, para se tornar licenciado, deveria cursar um ano de estudos didático-pedagógicos, na recém-instaurada Faculdade de Educação. Pode-se afirmar que esse esquema, apesar de muito questionado, continua sendo utilizado, na maioria das instituições de nível superior.

A referida reforma dispôs sobre a necessidade das Universidades ofertarem cursos de Pós-graduação *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu*. Nessa direção, deve-se destacar que, nessa época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tinha como paradigma, a formação de professores para o Ensino Superior, que deveria ser ofertada em nível de Pós-graduação *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu*.

Nessa perspectiva, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) implantou o Programa Regional de Especialização de Professores para o Ensino Superior (PREPES), aprovado pelo Parecer nº 2.559/75, do Conselho Federal de Educação (CFE).

Nesse parecer, esse Conselho teceu elogios ao Programa, que foi recomendado para ser estendido para outros estados, pois satisfazia às aspirações de grande número de professores e instituições do País.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96 que, por um lado, não faz qualquer exigência didático-pedagógica à docência no Ensino Superior e, por outro lado, só dispõe que, para exercer o magistério no referido nível, basta possuir curso de Pós-graduação *Lato* ou *Stricto-sensu*.

Acresce ainda, que em 1997, a CAPES fez uma mudança de paradigma, traduzida na substituição do modelo centrado na formação de professores, para o que prioriza a formação de pesquisadores.

Embora considere importante que o professor de Ensino Superior seja um pesquisador, não se pode deixar de destacar a necessidade de privilegiar na formação desse profissional, as dimensões didático-pedagógicas, política e ética (NÓVOA, 2012).

Na primeira dimensão, é preciso que os docentes do nível de ensino em pauta, sejam capazes de: fazer a transladação didática; selecionar e formular objetivos, conteúdos e procedimentos didáticos; optar por uma avaliação discente processual e significativa; reconhecer que os alunos possuem saberes, culturas e especificidades; proceder a uma gestão democrática da sala de aula (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Além disso, Severino (2011) enfatiza que não se trata, apenas, da habilitação técnica, da aquisição e do domínio de informações e habilidades didáticas, mas da formação humana, consubstanciada na formação ética e política do professor.

4 DIMENSÕES ÉTICA E POLÍTICA

Uma das questões que tem sido motivo de preocupação dos professores no Ensino Superior é a docência, uma vez que não existem escolas de formação dos profissionais para este nível. O que se tem são cursos de especialização ou extensão que tem, em sua matriz curricular, disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior.

Como os cursos de graduação, neste nível, se concentram no ensino de um determinado conteúdo visando à formação profissional, que é uma exigência da área do saber e da atuação, aspectos relacionados à docência vão ficando à margem. Tal preocupação tem vindo à tona à medida que os estudantes têm chegado ao Ensino Superior, sem o mínimo de formação para esse nível e sem base estrutural de conhecimentos, tais como leitura crítica do mundo, alfabetização científica e hiatos em demonstrações de ordem lógica, como também de informações e formação em humanidade, o que tem apresentado continuidade no decorrer do curso superior, pois os alunos dificuldades em apresentar respostas a questões de ordem de raciocínios lógicos. Esta constatação pode ser conferida tanto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No entanto, é para o campo da formação profissional em um processo de construção identitária com o saber, que a prática pedagógica no Ensino Superior deve se voltar. Esse é um tipo de docência, na qual a relação entre adultos se efetiva.

Diferentemente da docência no Ensino Fundamental e Médio, a categoria interveniente do cuidado deve estar presente, tendo em vista que a palavra “cuidado” se ancora sobre duas áreas do conhecimento humano: saúde e educação. A primeira cuida do corpo e a segunda, do espírito. Na primeira, a palavra latina *coera*, que vai proporcionar cura. O adulto que detém um conhecimento sobre determinada área do saber se curva ao outro, que está frágil e tenta curá-lo. Na segunda, o adulto que sabe mais em termos de vivência daquele que está chegando ao mundo, curva-se a ele e o conduz ao que considera ser o correto para sua vida, ou seja, surge a ideia de condução.

Na docência em nível superior, a identidade profissional e a relação com o saber são construídas no campo de uma experiência, que se organiza e se efetiva tendo em vista a inserção dos novos profissionais no mundo do trabalho. Esta ideia de condução dos recém-chegados ao mundo já é uma etapa superada. Neste sentido, a relação de construção da autonomia, centrada na vida escolar de crianças e adolescentes, já deve ter ocorrido. Ela, agora, vai se modelando e se reconstruindo em um processo permanente e continuado. Daí pressupõe-se que os estudantes do Ensino Superior já são autônomos o suficiente para estabelecer outra relação com o saber. No dizer de Pimenta (2000, p.19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Tal perspectiva de abordagem pressupõe um campo no qual a autonomia de saberes entre estudantes e professores se efetiva. Aqui, a legitimação da autoridade docente no curso superior, ocorre efetivamente no território do ensino, ou seja, de alguma área do saber que já está implícito o domínio do conteúdo e a importância do mesmo para a formação do profissional. Esse processo de construção de um saber se efetiva, também, pela significação que é dada tanto pelo professor, como também pelo estudante.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2000, p.19).

Na docência no Ensino Superior, nem sempre a identidade de ser professor se configura como sendo a profissão, tendo em vista que em muitas áreas do conhecimento tal atividade surgiu por uma necessidade de profissionais do mundo da prática, pelo reino da necessidade, ou então em se descobrir como docente. Independente de como se chegou a esta profissão, a questão é: de que maneira tal conhecimento vai ser compreendido e legitimado por aqueles que, na sociedade contemporânea, têm insistido em não se tornar autônomos, somando a esse aspecto às defasagens de saberes advindas da educação básica.

Estas reflexões sobre a docência no curso superior abrangem todas as áreas do saber. Ferreira (2006) aponta três tipos de saberes: área, intersubjetivo e fundamental. Para o autor, o saber de área pode ser compreendido como o saber técnico, ou de conteúdo, buscando seu fundamento em regras para área de conhecimento ao qual se vincula. Este tipo de saber concentra-se no domínio do conteúdo o qual o professor ministra. Pressupõe que a área de conhecimento do educador seja a de sua formação, enriquecida mediante pesquisas, estudos e métodos didáticos. O saber intersubjetivo pressupõe uma relação possível com os demais. Depende de um saber linguisticamente articulado, que exige interação e reciprocidade. Para o educador, a linguagem, no que tange ao ato de educar, precisa estar em harmonia com a fase de desenvolvimento do educando. Nessa direção, o educador necessita adequar o conteúdo a uma linguagem que possibilite compreensão. O autor aponta para a interação entre estes dois saberes, a qual ultrapassa as instituições de formação de longa duração: família, escola e religião, situando o ser humano na relação com o outro. É o saber fundamental que é entendido na dupla face: ética e política.

O que se tem constatado é que esses saberes são fundamentais para processo de aprendizagem e que tem ocorrido um hiato nessa relação. Na educação de crianças e adolescentes, esse hiato tem sido visível, não somente a partir de dados estatísticos, mas no cotidiano escolar dos professores. Como no curso superior o que se prioriza é o

saber de área, no que se refere exclusivamente a conteúdos, o que se tem mostrado, há um bom tempo, são as defasagens de estudantes oriundos da educação básica. Os estudantes têm trazido, de forma deficitária, os conteúdos básicos, de tal maneira que ocorre uma queixa generalizada de professores do Ensino Superior e que, de uns tempos para cá, tem ficado evidenciado nos exames para ingresso nesse nível de ensino.

Tal situação demanda discussões em torno da dimensão ética, que é crucial para o tipo de atividade exercida pelo docente, como também para formação de futuros profissionais. Assim, a ética, ao remontar o *ethos* no sentido de casa, morada, lugar do ser no mundo, traz uma moradia em construção e reconstrução permanente. De tal maneira que a morada do ser humano é o outro. Nos dizeres de Umberto Eco e Carlo Martini (1999, p.90), “quando o outro entra em cena nasce a ética.”.

No Ensino Superior, o outro é o adulto, no qual a relação intersubjetiva se dá no território da relação entre iguais, ou seja, da relação sujeito/sujeito, em que a autonomia já está formada ou construída de tal maneira que os interesses se colocam a serviço da humanidade.

O outro que se prioriza é aquele que pressupõe já estar educado e autônomo ao mesmo tempo, suficientemente capaz de aprimorar seus saberes em um nível mais elevado de saber. Nesta relação entre dois adultos autônomos, pressupõe a autonomia ou a escolha do indivíduo, no que se refere ao processo de se autolegitimar. A autonomia é entendida como “a capacidade e a tarefa que caracterizam o homem como homem, ou seja, autodeter-minar-se e auto-construir-se em acordo com regras de sua própria razão” (OLIVEIRA, 1995, p.119). Assim, ela está no campo da autonomia intelectual, ou seja, em sua capacidade de pensar por si próprio. Kamii define a autonomia intelectual como “ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem.” (KAMII, 2003, p. 103). A autonomia está diretamente ligada a um dos principais objetivos da educação, ou seja, formar indivíduos para o exercício da cidadania que, por sua vez, pressupõe autonomia e liberdade.

A relação entre professores e estudantes vai se construindo nesse processo da prática pedagógica, portanto, ela é teoricamente assimétrica no que se refere ao campo

de saber. Para La Taille (1999), essa relação de assimetria entre professor e aluno, com o tempo vai dando lugar a uma relação entre iguais e que “o grande objetivo de cada professor deve ser o de deixar de sê-lo em relação aos seus alunos.” (LA TAILLE, 1999, p. 13). Com isso, a condição de heteronomia do estudante dá lugar à autonomia e liberdade. Colocando de outra forma, o professor, através do exercício legítimo da autoridade (e seus conhecimentos específicos de área aliado à sua prática pedagógica) contribui, com o tempo, para uma condição de autonomia e liberdade para seus alunos.

Tal perspectiva da autonomia, no que se refere à dimensão da ética docente, é fundamental, tendo em vista que não está na formação da autonomia ou na construção de valores, mas no conflito de valores entre adultos. No curso superior, essa relação se coloca aberta para o novo, em uma perspectiva da reciprocidade. De tal maneira, os novos valores vão compondo um cenário de exigência de novos direitos na relação com o saber.

Essa relação com o saber pressupõe legitimação de espaços de autoridades que se constituem em processo. É nessa autoridade do saber universitário que a relação se funda, uma vez que o estudante optou livremente para se iniciar em um processo de continuidade em algum ramo do saber já constituído. Nesse sentido, Rios (2003, p. 106) afirma o seguinte:

É por essa razão que embora, se afirme a presença de uma dimensão moral no trabalho didático, na ação didática reivindico que nela se configure, fundamentalmente, uma dimensão ética. Falamos em dimensão ética da competência porque a competência guarda uma referência algo de boa qualidade- a algo que se exercita como se deve ser, na direção não apenas do bem, entendido com múltiplas significações, como se verifica na moralidade, mas do bem comum. Daí a perspectiva ética.

A relação com outro no Ensino Superior, ao pressupor a competência de formar em um determinado campo do saber, exige processos de legitimação de sujeitos autônomos que se reconheçam em suas autoridades. Nesse sentido, a relação intersubjetiva se legitima quando há reconhecimento de competência epistemológica de tal maneira que esses processos se concretizam no campo da ética. A ética entra numa dimensão de reconhecimento de autoridades. Não é uma relação subjetiva, mas, sim, de necessidade no campo da racionalidade. Essa dimensão pouco explorada no

curso superior tem trazido para o campo da docência, inquietações no que se refere às novas gerações que tem chegado, ao Ensino Superior, sem ter atingido o grau de autonomia e ética, fundamentais no processo de reconhecimento de um saber que está no nível do ensino, da pesquisa e da extensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente, no Ensino Superior, pressupõe reflexões em torno das políticas/gestão, de tal maneira que a prática pedagógica contemple a relação com o saber. Essa relação está circunscrita nas dimensões didática, ética e política.

Numa perspectiva normativa, a exigência para o magistério no Ensino Superior se reduz a uma capacitação no âmbito da Pós-graduação *Lato-Sensu* ou *Stricto-Sensu*. Contudo, considera-se que essa habilitação não é suficiente, uma vez que a relação intersubjetiva entre adultos requer uma formação mais ampla e interdisciplinar, privilegiando a construção e a reconstrução de um *ethos* em suas perspectivas didática, ética e política.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que crêem os que não crêem?**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- FERREIRA, Amauri Carlos. A morada do educador: ética e cidadania. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.43, p.57-72, jun.2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- HARDT, Michael; NEGRI, António. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. 31. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus. 1999, p. 9-30.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p. 239-277, dez. 1999.

NÓVOA, Antônio. **Formação humana, didática, cidadã e ética para os professores do ensino superior**. Trabalho apresentado no VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, promovido pela Universidade do Porto, realizado em 24 a 27 de junho de 2012, em Porto.

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. **Escola ou empresa?**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

REZENDE, Flávio da Cunha. Desafios gerenciais para a reconfiguração da administração burocrática Brasileira. **Sociologias** [on-line], Porto Alegre, n.21, p.344-365, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/14.pdf>>. Acesso em 03 out. 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação de professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca (Org.). **Ética e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 130-149.