



SEÇÃO: ARTIGOS

Bom pesquisador, mau professor: o elefante na sala

Good researcher, bad teacher: the elephant in the room

Buen investigador, mal profesor: el elefante en la sala

Arthur Poziomyck¹

orcid.org/0000-0003-1168-2732
arthur.poziomyck@edu.pucrs.br

Alexandre Guilherme¹

orcid.org/0000-0003-4578-1894
alexandre.guilherme@pucrs.br

Recebido em: 15 jun. 2023.

Aprovado em: 12 jul. 2023.

Publicado em: 24 nov. 2023.

Resumo: No Brasil, historicamente, a legislação e as políticas para formação de professores negligenciam a formação pedagógica para o nível do Ensino Superior, consagrando a lógica da primazia do conhecimento técnico sobre o conhecimento pedagógico. Na Europa, o Reino Unido implementou reformas educacionais buscando romper com esta lógica, evidenciada pelo Relatório Dearing, o qual apontou para o desbalanço em prestígio e incentivo entre pesquisa e ensino, a ampla prevalência de métodos de ensino tradicionais como aula expositiva, o surgimento de novas tecnologias de informação e a reconfiguração do contexto universitário. Neste artigo, o objetivo é analisar o arcabouço normativo brasileiro para a habilitação de professores ao exercício do magistério no Ensino Superior e apresentar as reformas educacionais do Ensino Superior britânico como paradigma à qualificação do ensino e da aprendizagem no contexto do Ensino Superior.

Palavras-chave: formação de professores; Ensino Superior; ensino e aprendizagem na Educação Superior; políticas educacionais.

Abstract: In Brazil, historically, legislation and policies for teacher training neglect pedagogical training for higher education, enshrining the logic of the primacy of technical knowledge over pedagogical knowledge. In Europe, the United Kingdom implemented educational reforms seeking to break with this logic evidenced by the Dearing Report, which pointed to the imbalance in prestige and incentive between research and teaching, the widespread prevalence of traditional teaching methods such as lectures, the emergence of new information technologies, and the reconfiguration of the university context. In this article, the objective is to analyze the Brazilian normative framework for qualifying teachers to exercise teaching in Higher Education and to present the educational reforms of British Higher Education as a paradigm for the qualification of teaching and learning in the context of Higher Education.

Keywords: teacher training; higher education; teaching and learning in higher education; educational policies.

Resumen: En Brasil, históricamente, la legislación y las políticas de formación docente descuidan la formación pedagógica para la Educación Superior, consagrando la lógica de la primacía del saber técnico sobre el saber pedagógico. En Europa, el Reino Unido implementó reformas educativas buscando romper con esta lógica evidenciada por el Informe Dearing, que señalaba el desequilibrio de prestigio e incentivo entre la investigación y la docencia, el amplio predominio de métodos tradicionales de enseñanza como las conferencias, el surgimiento de nuevas tecnologías de la información y a la reconfiguración del contexto universitario. En este artículo, el objetivo es analizar el marco normativo brasileño para la calificación de profesores para enseñar en la Educación Superior y presentar las reformas educativas de la Educación Superior británica como paradigma para la calificación de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior.

Palabras-clave: formación del profesorado; educación superior; enseñanza y aprendizaje en la educación superior; políticas educativas.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Introdução

Historicamente, o acesso à educação superior tem sido restrito a poucos, privilegiando grupos sociais de elite. Na América Latina, a história da Educação Superior está bastante relacionada às marcas do período colonial. Enquanto a coroa espanhola instalou universidades nas suas colônias americanas ainda no século XVI, a coroa portuguesa desincentivou e até impediu a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Dessa forma, para que os filhos dos colonos portugueses pudessem ingressar na universidade, a metrópole concedia bolsas para que acessassem a Universidade de Coimbra, em Portugal (CUNHA, 2000; LOPES; RADETZKE; GÜLLICH, 2024). Apenas com a vinda da família real ao Brasil no início do século XIX é que se instalaram na colônia as primeiras cátedras de medicina, engenharia e direito, até a criação da primeira universidade propriamente dita, em 1909, no estado do Manaus (hoje incorporada à Universidade Federal do Amazonas – UFAM).

Contudo, a partir da metade do século XX, há uma tendência mundial de expansão da Educação Superior. Dados mostram que em 1950 havia apenas 75 IES em toda a América Latina, enquanto em 2003 esse número alcançou 1.859 IES (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011). De acordo com o Relatório da UNESCO sobre as tendências internacionais de acesso à Educação Superior (UNESCO; IESALC, 2020), entre os anos 2000 e 2018 houve um crescimento no acesso à educação terciária em todas as regiões do mundo, o que se verifica pelo aumento da taxa global de matrículas na Educação Superior² – de 19% em 2000 para 30% em 2010 e 38% em 2018 (UNESCO; IESALC, 2020).

Observe-se, neste ponto, que há importantes discrepâncias na oferta de vagas em IES por região do globo, embora se verifique um aumento contínuo em todas elas. Na África, por exemplo, a taxa de matrícula entre 2000 e 2018 aumentou mais de 100%, mas ainda assim alcançava apenas 9% da população pretendida em 2018. Na Ásia, a taxa de matrícula aumentou quase 200%, apro-

ximando-se dos 30% da população pretendida. Já na América do Norte, o aumento da taxa de matrícula foi de 40%, portanto menor do que nos continentes africano e asiático, mas representou cobertura de 77% sobre a população pretendida ao final do período (UNESCO; IESALC, 2020).

No Brasil, a Educação Superior seguiu a mesma tendência de crescimento a partir das políticas expansionistas promovidas na segunda metade do século XX. Nos anos 1970, estas políticas se caracterizaram pela interiorização das IES; nos anos 1980, pela expansão da pós-graduação; nos anos 1990, pela expansão geral do sistema; e, nos anos 2000, pelo acesso e permanência de grupos antes excluídos do sistema (BRASIL, 2021; MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011; SOARES, 2009). Nos anos 2010, é marcante a expansão do ensino à distância (EaD), cujas matrículas representaram aumento de 247% no período.

A expansão da Educação Superior no Brasil tem sido marcada por diversos fatores como a maior disponibilização de recursos e modalidades de financiamento estudantil, pela maior participação de IES privadas – representando 96,4% das ofertas de vagas em 2021 (BRASIL, 2021) –, pela heterogeneização do perfil dos novos alunos e pela introdução e aperfeiçoamento do modelo do ensino à distância (EAD) no sistema educacional. Em 2021, o Brasil registrou 2.574 Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2021). Este processo expansionista provocou um aumento na demanda por professores para lecionar na Educação Superior, o que se verifica pelo acréscimo do corpo docente nas IES na ordem de 101% entre 1995 e 2005, e de 33% entre 2005 e 2015 (BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020). Em 2015, o número de docentes com vínculo nas IES atingiu seu máximo registrado – 388.004 –, seguindo constante nos anos seguintes, até o período da Pandemia de Covid-19, a partir do ano de 2020 (BRASIL, 2021).

Neste artigo, buscamos apresentar e analisar o arcabouço normativo no Brasil para a habilitação de professores ao exercício do magistério no Ensino Superior, que negligencia o aspecto

² A taxa de matrículas é uma proporção que expressa a matrícula como uma porcentagem da população que está na faixa etária dos cinco anos subsequentes à idade esperada de formatura do Ensino Médio (entre 19 e 23 anos) (UNESCO; IESALC, 2020).

pedagógico da formação do docente, privilegiando o conhecimento específico da área de concentração do curso e a capacitação do docente como pesquisador. Em um contexto de contínua expansão e reconfiguração da Educação Superior, sobreleva-se a importância de pensar sobre formação, habilitação e prática profissional. Para esta discussão, apresentamos a experiência britânica de reforma da Educação Superior como paradigma, que teve início com uma série de desafios propostos no *Dearing Report*, relatório encomendado pelo governo e que tratava de questões como o desbalanço em prestígio e incentivo entre pesquisa e ensino, bem como a ampla prevalência de métodos de ensino tradicionais no Ensino Superior, entre outros.

Metodologicamente, optou-se pela pesquisa e análise documental, que contemplou apenas fontes primárias, tais como leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, relatórios e programas institucionais, que constituíram o *corpus* de análise e discussão do trabalho. O recorte de análise tem como foco o sistema brasileiro e sua estrutura político-normativa, servindo a experiência britânica como paradigma e referencial de análise.

A docência no Ensino Superior brasileiro

A educação terciária no Brasil tem experimentado nas últimas décadas importante tendência de expansão, pelo aumento do número de IES e de vagas ofertadas, pela maior participação da IES privadas, pela inclusão da modalidade de ensino à distância e pela reconfiguração do perfil estudantil com a heterogeneização do seu público, por exemplo. O processo de expansão da Educação Superior brasileira, em particular, foi acompanhado por um relevante influxo de profissionais para atuação no Ensino Superior, que, por sua vez, também reconfiguraram o perfil docente no ambiente acadêmico. Em 2021, a maioria dos docentes em exercício na Educação Superior no Brasil estava vinculada a IES privadas (51%), em que a titulação média encontrada é de mestrado, e não doutorado, como nas IES públicas. Além disso, em sua maioria, a atividade docente no Ensino Superior era desempenhada em regime

de tempo parcial (BRASIL, 2021). Não obstante as transformações pelas quais a educação terciária passou nesse período, as regulamentações sobre o magistério superior se mantiveram majoritariamente inalteradas, especialmente no que diz respeito à qualificação e habilitação para o exercício da pedagogia universitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394/1996) é a lei federal em vigor que se ocupa da educação nacional, atendendo à previsão constitucional do art. 22, inciso XXIV, que garante à União a competência privativa para legislar sobre a matéria (BRASIL, 1996). No seu art. 52, a LDB (BRASIL, 1996) define as universidades como instituições de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, e que se caracterizam, entre outros, por a) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, e b) um terço do corpo docente em regime de tempo integral. No entendimento de Morosini (2000), esta previsão da LDB deixa manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica, entendida como o domínio da área de conhecimento específica.

No seu título VI, a LDB rege especificamente os profissionais da educação, mas atribui apenas um artigo aos profissionais do magistério superior. Em que pese não haja novidade na estrutura desta lei que já tem mais de 20 anos, vale destacar que segue inalterada a previsão do art. 66:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Esta é a única referência à formação de professores para o magistério superior, e que, a rigor, não diz muito. O artigo de lei sugere que a habilitação do professor do magistério superior ocorra na pós-graduação, sendo preferencial que essa formação seja realizada no âmbito do mestrado e doutorado, e não em programas de pós-graduação *lato sensu*. O parágrafo único,

por sua vez, autoriza universidades a reconhecer o notório saber do interessado, que prescindirá até mesmo da titulação de pós-graduação para lecionar no magistério superior. A previsão é coerente com a letra do artigo anterior, artigo 65 da Lei, que ao tratar da exigência de prática de ensino na formação docente para o Ensino Básico, excetua a exigência para a Educação Superior (BRASIL, 1996). Dessa forma, a legislação consagra a lógica da primazia do conhecimento técnico específico sobre o conhecimento teórico e prático pedagógico. Quer dizer, na Educação Superior é suficiente o título de especialista, mestre e/ou doutor, para atuação como docente, levando à possibilidade de atuação em sala de aula com muito pouco (ou nenhum) conhecimento pedagógico – teórico ou prático. Assim sendo, pode-se ser um ótimo e reconhecido profissional de mercado ou pesquisador na área de formação, mas um não tão habilidoso professor. Esta situação nos evidencia a importância da formação para o magistério na Educação Superior, algo que em nosso país tem sido tratado com muita timidez, quando comparado com a experiência de outros países como o Reino Unido.

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os chamados cursos de especialização, a Resolução CNE/CES n. 1/2018 (BRASIL, 2018, p. 1) estabelece suas diretrizes e normas de oferta, descrevendo-os da seguinte forma no seu artigo 1º:

[...] são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país.

Como se vê, não há qualquer remissão no texto à previsão do artigo 66 da LDB a respeito da preparação para o magistério superior, assim como não prevê a obrigatoriedade de inclusão no currículo de carga horária voltada à formação profissional de professores. A normativa em refe-

rência limita-se a descrever cursos de formação profissional superior, em etapa subsequente à graduação, voltada à especialização profissional e técnica, distinta dos cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Já no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu* no país, é a Resolução CNE/CES n. 7/2017 que estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2017). Conforme o artigo 1º, parágrafo primeiro, da Resolução,

[...] os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade (BRASIL, 2017, p. 1).

O parágrafo segundo deste mesmo artigo esclarece, ainda, que ditos cursos "se diferenciam pela duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão" (BRASIL, 2017, p. 1). Os termos "professor", "docente" ou "pedagógico" não são referidos no texto normativo.

Em que pese a preparação para o magistério superior deva ser prioritariamente realizada em cursos de mestrado e doutorado, segundo comando da própria LDB, a normativa ministerial que trata de ditos cursos nada prevê sobre isso. Mestrado e doutorado, como se depreende da leitura direta da norma, destinam-se à capacitação para a produção teórica e científica, sendo, portanto, cursos de formação para a pesquisa, e não para a docência.

Fazendo rápida digressão no tempo, de volta à década de 1960, encontraremos o histórico Parecer n. 977/1965 do então Conselho Federal de Educação, relatado por Newton Sucupira (CFE, 2005). Esse Parecer teve como objeto a definição da pós-graduação no Brasil, caracterizando seus níveis e suas finalidades, elaborado à luz da primeira edição da LDB (Lei n. 4.024/1961), a qual previa sobre a pós-graduação apenas que seus cursos seriam ministrados nos estabelecimentos de Ensino Superior (BRASIL, 1961, art. 69, b). Segundo Cury (2005, p. 10): "Pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a

única referência sistemática da pós-graduação em nosso país". Esse documento parece inaugurar a relação entre a pós-graduação e o magistério superior, bem como o silêncio sobre a formação pedagógica do professor universitário ou as competências do professor do magistério superior.

Considerando-se o histórico da matéria e em especial as recentes resoluções do Conselho Nacional de Educação em análise, não é demais concluir que, por força normativa, a pós-graduação no Brasil não é voltada à formação de professores para o magistério superior. Trata-se, nesse caso, de descuido à previsão da LDB, ou da primazia do conhecimento técnico específico sobre o conhecimento teórico e prático pedagógico, por cuja lógica formar-se especialista ou pesquisador prepararia para o magistério superior?

A propósito de contexto, vale destacar que o cenário do Ensino Superior no Brasil tem se transformado nos últimos 30 anos, não apenas pela sua expansão, mas pela ascensão à universidade de um contingente populacional muito mais heterogêneo, num ambiente de revolução tecnológica, em que a informação e a comunicação são quase que instantâneas, desafiando ainda mais o exercício desse magistério.

Nesse cenário complexo, chama a atenção nas políticas públicas a não exigência de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (SOARES, CUNHA, 2010, p. 580).

O mercado educacional, por outro lado, tem enxergado oportunidades nessa conjuntura, oferecendo cursos de pós-graduação *lato sensu* em docência no Ensino Superior, um produto que serve a uma dupla finalidade: (i) capacitação profissional para o magistério do ensino superior e (ii) habilitação, por meio da titulação, para acesso ao mercado profissional da Educação Superior. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2021, dentre as organizações acadêmicas, o corpo docente das faculdades conta com 26,4% dos profissionais cuja titulação máxima é a es-

pecialização, o que representa um percentual expressivo da população docente na Educação Superior (BRASIL, 2021).

Por via lateral, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada e dependente do Ministério da Educação, endereçou em parte essa questão em 2002, ao aprovar a Portaria n. 52/2002 (BRASIL, 2022), que regulamentou o Programa de Demanda Social (DS), posteriormente revogada pela Portaria n. 76/2010 (BRASIL, 2010) em vigor, que manteve seu objeto. Em suma, ambas as portarias passaram a exigir do pós-graduando bolsista (cursos *stricto sensu*) a realização de estágio docente (art. 8, inciso V), entendido como "parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação [...]" (BRASIL, 2002, p. 8). A duração mínima do estágio de docência foi definida como 1 semestre para o mestrado e 2 semestres para o doutorado.

Embora o programa de estágio docente seja uma experiência curta e de caráter predominantemente prático, ainda assim se constitui num *locus* de prática pedagógica relevante num contexto que carece de possibilidades à formação pedagógica do professor universitário. No ano 2019, por exemplo, a CAPES concedeu 95.290 bolsas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo 44.238 a nível de mestrado e 43.327 a nível de doutorado (BRASIL, 2019). Por outro lado, como pondera Soares (2009, p. 97): "Embora importante, trata-se de uma medida insuficiente para alterar o quadro atual e apontar uma nova perspectiva para a formação dos professores em foco".

Nesse contexto de vácuo normativo, a formação do professor universitário é decorrente da tradição e sustentada pelo domínio dos conteúdos de ensino, como explica Cunha (2006, p. 258):

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas

atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento.

Essa tradição naturaliza e perpetua a lógica da primazia do conhecimento técnico específico, a partir da qual o ensino é consectário do domínio do saber especializado. Nesse contexto de especialização técnica e inespecialização pedagógica, os professores do Ensino Superior precisam mobilizar as ferramentas disponíveis para exercerem a docência, colaborando para a reprodução cultural, pela qual o agora professor ensina a partir da sua vivência como aluno, inspirado na sua experiência com antigos professores (CUNHA, 2006).

É importante que se diga, em contraponto, que o processo de reprodução cultural é um fenômeno social abrangente e que não desaparece em função de uma formação pedagógica, em que pese os processos de formação de professores operem justamente na oferta e no desenvolvimento de ferramentas alternativas para o docente em formação.

Por fim, diferentes autores têm apontado a lógica avaliativa sobre as universidades brasileiras como elemento reforçador da primazia do conhecimento técnico e da pesquisa sobre os saberes pedagógicos e didáticos. Na avaliação de Morosini (2000), em não havendo diretrizes governamentais para a formação do professor universitário, as IES elaboram suas políticas de capacitação docente de forma indireta, a partir dos parâmetros de qualidade institucional avaliadas pelo Estado. "Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente" (MOROSINI, 2000, p. 19).

Os processos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, por exemplo, passam pela aplicação do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e à Distância (IACG) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que avalia três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no

Processo Pedagógico do Curso (PPC). A segunda dimensão, voltada à avaliação do Corpo Docente da IES, não conta com nenhum parâmetro de especialização ou aprimoramento pedagógico dos professores, mas considera a experiência profissional "no mundo do trabalho" (Indicador 2.7) e a "experiência no exercício da docência superior" (Indicador 2.9) (BRASIL, 2017). Ambos os processos avaliativos integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004), por delegação do art. 9º da LDB (BRASIL, 1996), com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação institucional, de cursos e de desempenho acadêmico estudantil.

Todos esses elementos, desde o vácuo normativo a respeito da formação do professor universitário, consubstanciado pela timidez da LDB e pela omissão de normativas posteriores, passando pela importante expansão do Ensino Superior e da Pós-Graduação nas últimas décadas, até a lógica avaliativa das IES pelo Estado, excetuados unicamente – ao que parece – pela implantação do Estágio Docente obrigatório pela CAPES –, contextualizam porque o professor universitário não é preparado didaticamente para o exercício da docência ou, dito de outra forma, porque subsiste no Ensino Superior a tradição da professoralidade baseada no conhecimento técnico da área profissional e na experiência de mercado. Não explicam, contudo, porque não encontramos avanços nesse campo, se temos evidência de que o desempenho discente – objeto do ensino – está relacionado com a competência pedagógica dos docentes (MOROSINI, 2000).

Na seção que segue, apresentaremos a experiência do Reino Unido no diagnóstico dos desafios à excelência na docência de nível superior britânica e na reformulação das políticas de formação de professores para o Ensino Superior e de avaliação do sistema de ensino nas IES, influenciada pelos apontamentos do relatório comissionado pelo governo britânico sobre a Educação Superior na década de 1990 conhecido por *Dearing Report*³. Decorridos

³ O título *Dearing Report* pode, eventualmente, fazer referência ao relatório não governamental encomendado pelo Conselho de Arcebispos da Inglaterra, publicado em 2001 e também presidido por Sir. Ronald Dearing, intitulado *The Way Ahead: As escolas da Igreja da Inglaterra no novo milênio*.

mais de 25 anos desde a divulgação desse relatório e após a implementação da política de formação e habilitação de professores, bem como a introdução dos testes de avaliação de ensino nas IES, em 2017, o exemplo britânico serve como um marco conceitual para o debate da formação para pesquisa e docência no Ensino Superior brasileiro e da elaboração de políticas educacionais.

Paradigma britânico

Em maio de 1996, a Secretaria de Estado para Educação e Emprego do Reino Unido estabeleceu o Comitê Nacional de Investigação para o Ensino Superior do Reino Unido, ao qual foi dada a incumbência de elaborar um diagnóstico sobre o Ensino Superior britânico e de apresentar recomendações para o seu aprimoramento com vistas aos próximos 20 anos. A consulta contemplou como os propósitos, a forma, a estrutura, o tamanho e o financiamento da Educação Superior deveriam evoluir para suprir as necessidades do Reino Unido, reconhecendo que a Educação Superior contemplava "ensino, aprendizagem, atividade acadêmica e pesquisa". O relatório final deveria ser apresentado no verão de 1997.

Para tanto, o governo britânico apresentou o contexto em que o relatório estava sendo comissionado, apontando, entre outros aspectos, a) o aumento da diversidade dos estudantes entrantes na Educação Superior, incluindo novos contingentes de mulheres, adultos maduros,⁴ e trabalhadores em regime de trabalho parcial, b) a necessidade de o Reino Unido competir no mercado internacional em que a especialização era crescente, c) os esforços de outros países no desenvolvimento da Educação Superior como ferramenta de melhora do seu desempenho econômico, d) o crescimento da inter-relação entre o Ensino Superior e outras partes do sistema de educação e formação, em particular a Educação Continuada, e, e) novas formas de ensino-aprendizagem proporcionadas por novas tecnologias, em um cenário no qual a Educação Superior cada vez mais era entregue no local de trabalho e nos domicílios por meio da educação

à distância (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997).

Além disso, o governo britânico estabeleceu alguns princípios a serem observados pelo Comitê de Investigação na elaboração do relatório, que contemplavam, entre outros, a máxima participação de estudantes jovens e maduros na graduação e de adultos na educação ao longo da vida, a manutenção dos padrões de graduação e outras qualificações de Ensino Superior, o aumento da efetividade do ensino e da aprendizagem, bem como a adaptação do aprendizado às necessidades do mercado de trabalho, incluindo o desenvolvimento de competências gerais altamente valorizadas pelos empregadores (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997).

Esta consulta resultou, possivelmente, na maior revisão do Ensino Superior britânico desde o Comitê Robbins nos anos 1960 (Robbins Report, 1961-1963). Do relatório elaborado pelo Comitê de Investigação, resultaram 93 recomendações para o desenvolvimento do Ensino Superior no Reino Unido, dentre as quais destacaremos as recomendações de números 8, 13, 14 e 48, pela sua conexão com o tema em análise.

Intitulado "A Educação Hoje", o capítulo 3 do relatório retoma e compara o ambiente de aprendizagem universitária à época do Robbins Report, na década de 1960, com o ambiente de aprendizagem de 1996/97, classificando-os como muito diferentes, particularmente devido ao aumento do número de alunos por sala de aula, à diminuição do tempo para trocas entre os colegas e ao aumento do número de alunos estudando fora do câmpus. A reconfiguração do contexto do Ensino Superior britânico era uma preocupação da época e que se fez notar no Relatório, especialmente pelo aumento do contingente de entrantes e pela sua heterogeneidade em relação a um passado ainda recente.

Outra questão bastante presente no Relatório dizia respeito às novas tecnologias, velocidade de informação e comunicação e a sua relação com métodos de ensino-aprendizagem. No tocante

⁴ No contexto britânico, o termo *mature student* refere-se a estudantes adultos a partir de 21 anos de idade.

a este último item, a pesquisa realizada com estudantes revelou o predomínio no Reino Unido dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem do Ensino Superior, os quais foram assim referidos pelos alunos conforme sua frequência no contexto estudantil: 98% aula expositiva, 91% seminários e tutoriais, 82% redações, e 82% projetos e dissertações (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997). Identificou-se, também, que muitos profissionais ainda viam o ensino primordialmente como transmissão de informação, e majoritariamente por meio de aula expositiva, em que pese também se tenha identificado um processo de ampliação do repertório de métodos de ensino entre os educadores nos cinco anos anteriores.

O capítulo 8, intitulado "Alunos e Aprendizagem", é o ponto em que o Relatório adentra o campo da pedagogia universitária, cuja análise nos interessa em particular. O documento faz referência a características distintivas do processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior e diz que a aprendizagem no Ensino Superior "pode ser definida como o desenvolvimento da compreensão e a capacidade de aplicar o conhecimento em uma variedade de situações" (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997, p. 115). Essa declaração, introdutória à construção das recomendações que se seguiram, é importante sobretudo porque não apenas reconheceu expressamente os aspectos pedagógicos do processo de ensinar e aprender, mas porque os distinguiu como específicos do campo do Ensino Superior.

Nessa linha, e na perspectiva da criação de uma estratégia nacional de excelência, o Relatório apresentou a Recomendação n. 8 nos seguintes termos: "que, com efeito imediato, todas as IES deem alta prioridade para o desenvolvimento e a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem com foco na aprendizagem dos alunos" (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997, p. 116, tradução nossa). Ponderou, ainda, que muitas IES virtualmente contavam com programas ou departamentos voltados a isso, mas que era necessário haver uma estratégia unificada, que passou a detalhar.

A estratégia proposta no Relatório previu, antes de tudo, o direcionamento de investimentos para treinamento de pessoal, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. A partir daí, propôs a implementação de um programa voluntário de acreditação de professores, seguindo o modelo de um programa proposto pela SEDA (Staff and Educational Development Association), uma associação profissional para o Ensino Superior britânica criada alguns anos antes. Em suma, a ideia consistia em que uma instituição governamental acreditasse programas de formação de professores que, por sua vez, acreditariam os professores, que poderiam alcançar diferentes níveis de certificação para docência. A criação de um esquema de acreditação previu, inclusive, a implantação de período probatório relacionado à acreditação de professores. Dessa proposta derivaram duas recomendações, de n. 13 e 14, que seguem:

Recomendação 13 – que as instituições de Educação Superior comecem imediatamente a desenvolver ou obter acesso a programas de formação de professores para suas equipes, caso não tenham, e que todas as instituições obtenham acreditação nacional desses programas do Instituto para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997, p. 126, tradução nossa).

Recomendação 14 – que os organismos representativos, em consulta aos organismos de financiamento, devem imediatamente estabelecer um Instituto para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior profissional. As funções do instituto serão de acreditar programas de treinamento para professores de Ensino Superior; comissionar pesquisa e desenvolvimento em aprendizagem e práticas de ensino; e estimular inovação (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997, p. 128, tradução nossa).

O Instituto para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior, que efetivamente foi criado na sequência da apresentação do Relatório, deveria operar no aprimoramento do ensino e da aprendizagem, atendendo a três grandes categorias: a acreditação de programas de formação de professores, a pesquisa e o desenvolvimento em ensino-aprendizagem, e o estímulo à inovação no ensino-aprendizagem. Fundado nos anos 2000, operou até 2004, quando foi fundido com a LTSN

(Rede de Apoio para o Ensino e Aprendizagem) e o TQEF-NCT (Fundo para qualidade da Educação) para formar a Academia da Educação Superior (Higher Education Academy – HEA). Seguindo recomendações feitas no Bell Review (UUK, 2017) sobre as agências setoriais da Educação Superior do Reino Unido, fundiu-se com outros organismos setoriais no que hoje é a Advance HE, responsável pelo sistema de acreditação de professores antes a cargo do Instituto.

Por meio da Recomendação de n. 48, o Relatório orientou que, no médio prazo, as IES incorporassem a associação ao Instituto para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior como requisito do estágio probatório para todo novo pessoal acadêmico em tempo integral com atribuições de ensino (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997). Em 2002, uma pesquisa mostrou que a recomendação para o treinamento de pessoal no Ensino Superior havia tido grande aceitação entre as IES britânicas, que em sua maioria havia implantado programas de pós-graduação de 60 créditos e tornado a participação obrigatória ou incorporado sua participação nos requisitos do estágio probatório dos professores (BAMBER, 2002). Em setembro de 2002, o Instituto para o Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior contava com mais de 12.000 acadêmicos associados, representando 10% do total, e 121 programas de treinamento acreditados em mais de 100 IES (BAILEY; ROBSON, 2002). Em 2023, a Advance HE conta com mais de 174.000 associados de todo o mundo (ADVANCE HE, 2023).

As recomendações feitas pelo Relatório, notadamente por meio da recomendação para a criação de um instituto específico para coordenar esforços para o aprimoramento do Ensino Superior como política pública educacional, deram concretude às evidências encontradas pelos pesquisadores de que a questão do ensino e da aprendizagem na Educação Superior merecia atenção – e recursos. Entre as evidências coletadas pelo Comitê de Investigação sobre esse tema, destaque-se a constatação de que havia uma percepção no setor de que as políticas nacionais e internacionais reconheciam e encorajavam a

excelência na pesquisa em descompasso com o ensino. O Relatório anterior sobre a Educação Superior no Reino Unido (Robbins Report) já havia abordado essa questão, diante do argumento de que “a ênfase na pesquisa nas universidades é excessiva, e os professores universitários dedicam muito tempo e energia à sua pesquisa pessoal em detrimento do ensino” (COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION, 1963, p. 181, tradução nossa). Nas palavras de Bamber (2002, p. 435):

A pesquisa de Dearing para a Comissão de Investigação no ES em meados da década de 1990 confirmou a necessidade de formação de professores, vinculada ao seu período de estágio probatório. Ao contrário de Robbins, a recomendação de Dearing também foi seguida por ação (tradução nossa).

No âmbito do Relatório de 1997, a questão foi expressamente registrada no capítulo 8 e endereçada pelo Comitê de Investigação quando da elaboração das recomendações, servindo também para fundamentar a importância de verter fundos para o campo do ensino e da aprendizagem (NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION, 1997).

Recentemente, a Inglaterra implementou um sistema de avaliação voltado especificamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior, a chamada “Estrutura de Excelência de Ensino” (Teaching Excellence Framework), também referida pela sigla TEF. Em 2017, primeiro ano de aplicação do TEF, o sistema passou a incorporar no nome a expressão “resultados estudantis” – Teaching Excellence and Student Outcomes Framework –, mas manteve a sigla TEF. Seus objetivos declarados consistem em a) melhor informar os alunos sobre cada IES, b) elevar a estima pelo ensino, c) reconhecer e recompensar o ensino de excelência, e d) melhor atender as necessidades dos empregadores, dos negócios, da indústria e das profissões (DEPARTMENT OF EDUCATION, 2017). O TEF, voltado à qualidade de ensino e aprendizagem, somou-se ao sistema de avaliação já existente, implementado em 2014, voltado à qualidade de pesquisa no Ensino Superior britânico, chamado de “Estrutura de Excelência de Pesquisa” (Research Excellence Framework), ou REF.

A incorporação do novo sistema avaliativo britânico reforça a distinção entre ensino e pesquisa enquanto competências docentes para o Ensino Superior, independentemente da relação de complementaridade que se possa argumentar que desempenham nas universidades. No mesmo sentido do exposto por Cunha (2018), o reconhecimento da pedagogia universitária como campo científico e profissional é fundamental para a conquista de avanços nas políticas do setor.

Como política de educação superior, a reforma educacional britânica em referência também tem recebido críticas, que levantam questões como a escolha dos requisitos de avaliação do TEF (ASHWIN, 2017; CUI; FRENCH; O'LEARY, 2021), os fundamentos que legitimam ou deslegitimam determinadas abordagens de ensino, ou a lógica que um novo instrumento de ranqueamento desempenha em um campo no qual se tem apontado tendências de comoditização e aprofundamento de lógicas de mercado (HORROD, 2020, 2023; WILLIAMS, 2013).

Considerações finais

A legislação brasileira é, historicamente, sucinta em relação ao docente do Ensino Superior. Sua articulação com as demais normativas educacionais compõe um cenário que não normatiza, nem estimula a formação pedagógica para o magistério superior. A política vigente é indireta, pela qual as IES se encarregam de estruturar processos de desenvolvimento profissional docente, influenciados pelos aspectos que importam à avaliação do Estado para fins da manutenção do credenciamento e do financiamento institucional.

Os esforços empenhados pelo governo britânico, provocados pelo comissionamento de um estudo holístico do Ensino Superior no Reino Unido, resultaram na constatação de que o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior eram uma questão importante que precisava ser endereçada como política pública. O Relatório apontou a importância de voltar recursos para a formação de professores e o credenciamento das IES para tanto, a partir de um instituto específico voltado

também para a pesquisa e a inovação em ensino e aprendizagem para o nível superior.

O fenômeno descrito no relatório britânico, pelo qual a pesquisa auferia mais prestígio e mais recursos no âmbito do Ensino Superior de parte do Estado e da comunidade internacional, é o mesmo fenômeno que se mostra na realidade brasileira hoje. Aqui, este fenômeno é favorecido pelo arcabouço normativo referido na seção 1 anterior, que perpetua a lógica da primazia do conhecimento técnico específico e da pesquisa sobre os saberes pedagógicos e didáticos.

Diante desse contexto e com vistas à qualificação da Educação Superior brasileira, precisamos refletir sobre como somos afetados pela ausência de políticas públicas voltadas à formação pedagógica dos professores universitários; que resultados poderíamos obter, por exemplo, no desempenho estudantil, a partir da preparação do corpo docente para o magistério superior; e, na base desses questionamentos, como interrompemos a perpetuidade da lógica que desprestigia sobremaneira o campo do ensino e da aprendizagem, da didática, do magistério para o Ensino Superior, e que legitima a lógica da reprodução cultural no Ensino Superior.

Referências

- ADVANCE HE. Fellowship. *Advance HE*, London, 2023. Disponível em: www.advance-he.ac.uk/fellowship. Acesso em: 6 set. 2023.
- ASHWIN, P. What is the teaching excellence framework in the United Kingdom, and will it work? *International Higher Education*, [s. l.], n. 88, p. 10-11, 2017.
- BAILEY, B.; ROBSON, J. Changing teachers: a critical review of recent policies affecting the professional training and qualifications of teachers in schools, colleges and universities in England. *Journal of Vocational Education and Training*, [s. l.], v. 54, n. 3, p. 325-342, 2002.
- BAMBER, V. To what extent has the dearing policy recommendation on training new lecturers met acceptance? Where dearing went that Robbins didn't dare. *Teacher Development*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 433-458, 2002.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002*. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic779#anchor>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010*. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic741#anchor>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Gestão 2019*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorios-de-gestao/processos-de-contas-anuais-2019. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 6 de abril de 2018*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/62611-resolucoes-cne-ces-2018>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 7, de 11 de dezembro de 2017*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/49241-resolucoes-cne-ces-2017>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior: notas estatísticas 2021*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2021. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 6 set. 2023.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 257-274, 2020.

CFE. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Relator: Newton Sucupira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

COMMITTEE ON HIGHER EDUCATION. *Higher Education: the Robbins Report*. London: HMSO, 1963. Disponível em: www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html. Acesso em: 8 set. 2023.

CUI, V.; FRENCH, A.; O'LEARY, M. A missed opportunity? How the UK's teaching excellence framework fails to capture the voice of university staff. *Studies in Higher Education*, ls. l., v. 46, n. 9, p. 1756-1770, 2021.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, M. I. D. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

CUNHA, M. I. D. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005. DEPARTMENT OF EDUCATION. Teaching excellence and student outcomes framework specification. *Gov.UK*, ls. l., 9 Oct. 2017. Disponível em: www.gov.uk/government/publications/teaching-excellence-and-student-outcomes-framework-specification. Acesso em: 6 set. 2023.

HORROD, S. 'Embedded into the core': The discursive construction of 'policy' in higher education learning and teaching documents and its recontextualisation in practices. *Discourse & Society*, ls. l., v. 31, n. 5, p. 478-497, 2020.

HORROD, S. Learning & teaching in higher education and why it matters. *Learning and Teaching in Higher Education: Policy Discourses and the Illusion of Best Practice*. Cham: Springer International Publishing, 2023.

LOPES, E. S.; RADETZKE, F. S.; GÜLLICH, R. I. C. Formação continuada de professores no ensino superior: processos, interações e desafios. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024020-e024020, 2024.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: INEP, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; SEGENREICH, S. C. D. A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, 119-140, jan./jun. 2011.

NATIONAL COMMITTEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION. *Higher education in the learning society: the Dearing Report*. London: HMSO, 1997. Disponível em: www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html. Acesso em: 6 set. 2023.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *RBPG*, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

SOARES, S. R. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (ed.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 93-108.

UNESCO; IESALC. *Towards universal access to higher education: international trends*. Paris: UNESCO, 2020.

UUK. *Report of the review group on UK Higher Education sector agencies*. Londres: UUK, 2017. Disponível em: www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Pages/report-of-the-review-group-on-uk-higher-education-sector-agencies.aspx. Acesso em: 6 set. 2023.

WILLIAMS, J. *Consuming higher education: why learning can't be bought*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2013.

Arthur Poziomyck

Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (PUCRS), especialista em Direito Internacional Público e Direito Internacional Privado (UFRGS), mestre em Educação (UFRGS) e doutorando em Educação (PUCRS).

Alexandre Guilherme

Graduado MA Honours em Filosofia (University of Edinburgh), mestre MLitt em Filosofia (University of St Andrews), doutor em Filosofia (Durham University), com estágio de pós-doutorado pelo Institute of Advanced Studies in Humanity – University of Edinburgh.

Endereço para correspondência:

ARTHUR POZIOMYCK

ALEXANDRE GUILHERME

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, Sala 304.13

Partenon, 90619-900

Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.