

# O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

## THE EMERGENCE OF THE UNIVERSITIES IN THE WORLD AND THEIR IMPORTANCE FOR THE PROFESSOR'S FORMATION CONTEXT

Mara Leite Simões<sup>1</sup>

### RESUMO

Este estudo analisa a origem das universidades, a história e a formação docente do professor do ensino superior desde o século XI, tendo por base: quem forma o professor universitário? Os construtos teóricos respaldam-se em obras de Minogue (1981), Papavero (1989), Cambi (1999), Masetto (1998), Silva (1992), Santos (2007), Simões (2003, 2010), Cury (2001), Gil (1997), Moreira (1997), Behrens (1998), Imbernom (1994), Zabalza (2004), Weber (2005) e outros. A primeira parte centra-se na descrição histórica das universidades e seu papel social. Na segunda parte, exploramos a origem das universidades no Brasil destacando a história das ciências no Brasil, em especial a Matemática. Em seguida, apresentamos a formação do professor do ES tendo como suporte as LDBs da Educação no Brasil, os movimentos desses docentes e as associações de classe, como a ANPED. Por fim, questionamos o papel do professor universitário e os saberes necessários à docência. Concluímos ressaltando que a sociedade, do século XXI, aporta o olhar multidirecional e multidisciplinar provocando mudanças no pensar, no sentir e agir do formador e do formando.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. História das universidades. Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

Encontramos a origem das universidades no final do século XI, na Itália, especificamente na cidade de Bolonha, que já vivenciava um centro de cultura graças à “Escola de Artes Liberais”. A partir desse desenvolvimento, surgiram outras escolas episcopais, monásticas e particulares, nas quais se ensinava Direito, emergindo, então, a Universidade de Bolonha (1088). Wernerius ensinou Direito Canônico entre 1100 e 1130, sendo um dos mais notáveis mestres dessa universidade. A Escola de Direito de Bolonha atraiu inúmeros alunos de diversas partes da Europa durante muitos anos.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras, com Habilitação em Língua Francesa; Mestre e doutora em Educação (UFPB). Professora Adjunta do Departamento de Metodologia da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marasimoes@oi.com.br.

Para alguns historiadores, a universidade de Oxford (1096) teve seu início no final do século XI, sendo a segunda universidade a ser criada, enquanto que, para outros, ela viria após a universidade de Paris, que surgiu no início do século seguinte.

No século XII, as escolas em Paris já alcançavam um extraordinário desenvolvimento. As Escolas de Artes Liberais e as de Teologia se agruparam às Escolas de Direito e de Medicina na região da *Île de la Cité*, nascendo assim a Universidade de Paris na França (1150), com seus renomados mestres (Guillaume de Champeaux, Abélard, Gilbert de la Porrée, Petrus Lombardus e muitos outros), que atraíam estudantes de todas as partes do país e das regiões próximas. Nesse mesmo século, surgiu, ainda, a universidade de Modena (1175) na Itália.

No início do século XIII surgem as universidades de Cambridge na Inglaterra (1209), a de Salamanca (1218) na Espanha, a de Montpellier (1220) na França, a de Pádua (1222) e a de Nápoles (1224) na Itália, a de Toulouse (1229) na França, a de Al Mustansiriya (1233) no Iraque, a de Siena (1240) na Itália, a de Valladolid (1241) na Espanha, a de Roma (1244) e a de Piacenza na Itália (1247), a de Sorbonne em Paris na França (1253), a de Murcia (1272) na Espanha, a de Coimbra (1290) em Lisboa - Portugal, e a de Madri (1293) na Espanha.

A partir do século XIV, houve uma expansão de universidades por todo o território europeu, sendo criadas, assim, as seguintes universidades: a de Lerida (1300) na Espanha, a de Roma (1303) na Itália, a de Avignon (1303) e a de Orléans (1305) na França, a de Perugia (1308) em Portugal, a de Cambridge (1318) na Inglaterra, a de Florença (1321) na Itália, a de Grenoble na França (1339), a de Pisa (1343) na Itália, a de Praga (1348) na República Tcheca, a de Pávia (1361) na Itália, a de Jagiellonian (1364) na Cracóvia na Polônia, a de Viena (1365) na Áustria, a de Heideleberg (1367) na Alemanha, a de Ferrara (1391) na Itália.

No século XV, a expansão continua e apareceram as universidades de Wurzburg (1402) e a de Leipzig (1409) na Alemanha, a de St. Andrews (1411) na Escócia, a de Turin (1412) na Itália; a de Rostock (1419) na Alemanha, a de

Louvain (1426) na Bélgica; a de Poitiers (1431), a de Caen (1437) e a de Bordeaux (1441) na França, a de Glasgow (1451) na Escócia, a de Copenhague (1479) na Dinamarca, a de Santiago de Compostela (1495) na Espanha e muitas outras no decorrer dos próximos séculos.

Na Idade Média, o conceito de “universidade” era visto pelo enorme prestígio dado à educação da sociedade da época. De acordo com Minogue,

os homens medievais parecem ter concebido a universidade da mesma maneira que um artesão pobre considera uma criança brilhante, para cuja educação ele faz sacrifícios, e eles legaram recursos para as universidades com a mesma generosidade aberta com que faziam doações para as imensas catedrais góticas da Europa. [...] eles estavam impressionados pelo mistério da sabedoria contida nos livros, visto que para os iletrados cada livro tem o romance do segredo. (MINOGUE, 1981, p. 17)

É importante ressaltar que, nessa época, o Homem era concebido como um ser divino, com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora e sua zeladora. No tocante à parte pedagógica, duas formas básicas de ensino eram adotadas: a *lectio* (a leitura) e a *quaestio* (o questionamento). Algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e, até, nas ruas. O período escolar era de um ano civil, iniciando-se em 14 de setembro. Não havia férias, porém existiam 79 dias sem aulas, considerados dias festivos. De acordo com Papavero (1989), por ocasião de conclusão do curso, recebia-se o título de Bacharel, após a defesa oral diante de uma banca composta por três a quatro mestres. A Licenciatura era obtida depois de dois anos, após a realização de estudos sob a orientação de um mestre e, a partir desse momento, o licenciado poderia ensinar por conta própria.

Ao pesquisar a origem da história do Ensino Superior, resgatamos a leitura de Cambi (1999), com o objetivo de buscar a origem do Ensino Superior no Brasil. Porém, constatamos que o autor teve uma preocupação com a completude da História da Pedagogia e instiga o leitor a buscar novas fontes de atualização, considerando que a História da Educação é um processo em movimento. Depreende-se que, sendo Cambi um autor italiano, toda a ênfase

da sua obra se direcione para seu espaço geográfico. Porém, sendo o Brasil um país considerado novo e conhecendo a história da educação brasileira, que teve como base a influência europeia (franceses, italianos), devido à colonização e às ideias trazidas (implantadas) pelo modelo jesuítico, o leitor de Cambi, no caso os brasileiros, sente o vazio dessa pesquisa histórica, social, educacional e política, principalmente no que diz respeito à história do Ensino Superior no Brasil.

## **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Segundo Masetto (1998), a história do ensino superior no Brasil ocorre a partir de 1808, com a Escola de Direito em Olinda (PE), a de Medicina em Salvador (BA) e a de Engenharia no Rio de Janeiro (RJ). Todas essas universidades apresentavam currículos baseados no modelo francês. No início dos anos 1900 surgiram as primeiras Faculdades de Filosofia, preocupadas em preparar os professores para a escola secundária. O currículo proposto nestes cursos de formação docente seguia o esquema “3 + 1”, que correspondia a três anos de disciplinas de uma área específica do conhecimento, mais um ano de disciplinas pedagógicas. Os licenciados possuíam uma formação baseada no sistema europeu, enfatizada por uma cultura geral e os conhecimentos pedagógicos. Este panorama manteve-se inalterado até os anos 1970, ocasião em que foi implantada a Lei Nº 5.540/68 – denominada de Reforma Universitária Brasileira – inspirada no modelo de ensino norte-americano.

Nos séculos XVIII e XIX, os livros sobre a História das Ciências no Brasil indicavam a não existência da História da Matemática no Brasil. Somente a partir do trabalho intitulado “A Matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento”, de Clovis Pereira da Silva, apresentado como Tese de Doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na Universidade de São Paulo, em 1989, surgiu a primeira publicação com as ideias da ciência Matemática e seu desenvolvimento no Brasil.

A pesquisa deste autor foi baseada em documentos da época, e refere-se à História da Matemática no Brasil, compreendendo o período de 1810 a 1920, tendo como objetivo oferecer uma contribuição para a História das Ciências no

Brasil e, em particular para a História da Matemática brasileira. Seu interesse pelo tema surgiu devido à falta de um texto que versasse sobre a História da Matemática brasileira para ser utilizado na disciplina “História da Matemática”, nos cursos de graduação e licenciatura em Matemática, na Universidade Federal do Paraná - UFPR, uma vez que o autor era professor da referida disciplina.

Nesse período em estudo, a educação brasileira estava nas mãos dos jesuítas, e de muitos matemáticos jesuítas que estiveram no Brasil desde o século XVII. Por conseguinte, o ensino da Matemática no Brasil começou com os jesuítas, pela lição de algarismos ou as quatro operações algébricas. Segundo Silva (1992, p. 31), “na década de 1750, os jesuítas mantiveram no Colégio da Bahia, uma ‘Faculdade de Matemática’, embora não reconhecida como tal, pelas autoridades portuguesas”. Concluímos que a origem da História da Matemática brasileira está embasada na Universidade de Coimbra onde, após sua reforma ocorrida em 1772, encontramos os primeiros brasileiros que se doutoraram em Matemática, nessa universidade.

Também, ficou clara a influência dessa universidade na organização do Curso de Matemática da Academia Real Militar em 1810, no Rio de Janeiro. Vale salientar que o ensino da Matemática na Universidade de Coimbra não traduzia os padrões de ensino e pesquisa da ciência matemática, com as novas teorias e novas técnicas já existentes em instituições de ensino de outros países da Europa. Essa influência foi lamentável para o desenvolvimento da Matemática Superior no Brasil, visto que

os brasileiros que estudaram na Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra graduaram-se (e alguns se doutoraram) em um ambiente universitário onde não existia a pesquisa matemática séria. Alguns desses brasileiros, ao regressarem à pátria, passaram a formar a primeira geração de matemáticos do país, ensinando na Academia Real Militar da Corte do Rio de Janeiro. (SILVA, 1992, p. 41)

Após algumas mudanças em seus Estatutos, a partir de 1850, a Academia Real Militar da Corte do Rio de Janeiro impulsionou a origem das escolas que ensinavam a Matemática Superior no Brasil, em virtude das

necessidades de formar técnicos mais capazes para enfrentar os desafios do país, uma vez que o Brasil começara a se modernizar com a construção e manutenção das ferrovias. De acordo com os estudos de Silva (1992, p. 51), “de 1811 a 1933, o ensino da Matemática Superior em nosso país foi realizado nas Escolas de Engenharia. De modo que as histórias dessas duas ciências, em nossa pátria, estão interligadas”.

De 1811 a 1875, o ensino da Matemática Superior no Brasil esteve limitado à cidade do Rio de Janeiro. Em 1876, este ensino foi implantado nas Minas Gerais, após o surgimento da Escola de Minas de Ouro Preto. Somente em 1894, com a criação da Escola Politécnica de São Paulo, o ensino da Matemática Superior se estabelece no estado paulistano.

Nos anos 1930, o ensino da Matemática Superior se restringia às Escolas de Engenharia. As novas teorias matemáticas, que já eram discutidas na Europa e nos Estados Unidos, desde a metade do século XIX, só foram introduzidas no Brasil a partir de 1918, com o professor Theodoro A. Ramos. Ele foi um dos pioneiros na Matemática no nosso país e impulsionou o ambiente matemático em São Paulo, em 1934, no Curso de Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), e em 1939, na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro. O ano de 1930 é considerado um marco para os estudiosos da História da Matemática no Brasil, visto que, a partir de 1934, se observa a preocupação mais forte pela pesquisa matemática em nossa pátria.

Com a criação da USP, foi preciso buscar novos matemáticos, e o berço destes novos professores foi a Itália. A partir de 1940, novos matemáticos chegaram vindos da França, e assim o ensino da Matemática Superior tomou impulso no Brasil. Nessa mesma década inicia-se, na USP, o Curso de Doutorado em Matemática e

o chamado grupo de São Paulo foi posto em contato com as principais correntes de desenvolvimento da Matemática da época, pois passaram a estudar, dentre outros, os seguintes assuntos: Análise Funcional, Espaços Métricos, Teoria dos Conjuntos (ai incluído Topologia Geral), Álgebra Comutativa, Teoria de Galois e Topologia Algébrica. (SILVA, 1992, p. 85-86)

Nesta perspectiva, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi considerada desde sua criação, e por mais de vinte anos, a principal fonte de formação de estudos matemáticos no Brasil, sendo o berço da atual Matemática Superior brasileira, e a Academia Real Militar a iniciadora do ensino desta ciência. Deste berço, a partir de 1960, surgiu o Movimento da Matemática Moderna (MMM), propiciando então, a criação de diversos grupos de Estudos e Pesquisas em vários estados brasileiros, como: o Grupo de Estudo em Educação Matemática (Geem) de São Paulo, sob a liderança de Osvaldo Sangiorgi; o Grupo de Estudo em Educação Matemática de Porto Alegre (Geempa) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (Gepem) do Rio de Janeiro. Constata-se que “este movimento apresentou pouca ou nenhuma modificação substancial aos cursos de licenciatura. [...] O fato é que o MMM em quase nada alterou a formação do professor de matemática no Brasil”. (SANTOS, 2007, p. 144).

No final da década de 1960, com a criação dos Institutos Centrais, a formação dos professores das disciplinas específicas, como os da Licenciatura em Matemática, seguia os passos apontados por Cury (2001, p. 12), ao ressaltar que:

os mestres tinham que ser aproveitados dos cursos já existentes, a Academia Militar e a Escola Politécnica, esta formadora de engenheiros e bacharéis em Ciências Física e Matemáticas. Esses pioneiros, com sólida bagagem de conhecimentos na área, mas em geral sem formação pedagógica específica, valorizavam o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino. (CURY, 2001, p. 12)

Tornam-se necessárias compreender, aqui, as questões básicas da formação do professor do ensino superior, quais sejam: trabalhar em equipe, refletir sobre sua prática e sobre a dimensão ética da profissão, planejar com base didática e na aprendizagem, orientar para o mercado de trabalho, planejar e avaliar na visão participativa, desenvolver a formação continuada, a pesquisa e a extensão. Estes, entre outros, são os dilemas e as exigências que implicam o papel do professor universitário. Ressaltamos, ainda, a discussão da



formação generalista *versus* formação especialista entre os professores das Instituições de Ensino Superior.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR**

A temática da formação do professor do ensino superior sempre foi uma área passível de sérias discussões. Afinal, quem forma o professor universitário? O objetivo das agências formadoras era formar professores para a educação básica e, estes, durante o período de estudo, passavam por um processo de formação pedagógica, quer seja no Curso Normal ou no Curso de Licenciatura. Essa formação pedagógica compreendia, apenas, algumas disciplinas (Psicologia da Aprendizagem, Didática, Prática de Ensino e Avaliação da Aprendizagem), que capacitavam/preparavam os professores para as atividades docentes do ensino fundamental e médio.

Segundo Gil (1997, p. 15), não acontece a mesma formação em relação aos professores do ensino superior, pois embora “muitas vezes possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”. Na visão deste autor, como os professores universitários ensinam a adultos, eles não precisavam deste conhecimento pedagógico e, sim, do conhecimento referente à disciplina específica que leciona e sua prática profissional. Esta era a explicação lógica da não formação pedagógica dos professores universitários. Estas suposições foram aceitas durante muito tempo, tendo em vista que o ensino superior, no Brasil, também, demorou a se expandir.

Esta visão simplória sobre a formação do professor do ensino superior começou a ser revista à medida que os cursos de graduação começaram a ser difundidos, com o aumento do número de alunos que chegavam às IES, com a demanda de novos cursos universitários e, também, com as ideias da Escola Nova, imbuídas de controle e qualidade no ensino e de outras novidades no aspecto educacional. Mesmo assim, a formação do professor universitário não tem sido tão fácil,



primeiro porque não há uma tradição de cursos destinados à preparação destes professores. Depois porque, em virtude de acomodação, temor de perda de *status* ou de não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área. (GIL, 1997, p. 16)

O ensino superior no Brasil começou a tomar vulto a partir de 1931, com Francisco Campos, então, ministro da Educação e Saúde Pública que, na época, baixou seis decretos, dentre os quais, dois estavam relacionados com o ensino superior. Os decretos foram: a) Decreto N<sup>o</sup> 19.851, de 11 de abril de 1931 – dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; b) Decreto N<sup>o</sup> 19.852, de 11 de abril de 1931 – dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Após a Constituição de 1946, os debates e as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases, prevista na Constituição, retomaram um porte e tiveram seu apogeu em 1961, quando foi promulgada na nova LDB N<sup>o</sup> 4.024/61. No que se relaciona ao ensino superior, esta nova lei procurou mudar radicalmente a rigidez do Estatuto das Universidades, referente aos Decretos de 1931. Moreira (1997, p. 31) destaca que “a autonomia universitária, em termos didáticos, administrativos e financeiros, consistia nos pontos mais relevantes do projeto”.

Os movimentos reivindicatórios pela expansão do Ensino Superior e pelas oportunidades de ensino, entre outros, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária promovido pela União Nacional dos Estudantes – UNE, em Salvador, de 20 a 27 de maio de 1961, apresenta tópicos que merecem destaque:

o exame vestibular; o programa e o currículo; o sistema de aprovação; a administração da universidade; participação do corpo docente na administração; a autonomia da universidade; condições de funcionamento físicas; pesquisa; realidade brasileira; mercado de trabalho; corpo docente; cátedra vitalícia; tempo integral; função da universidade. (MOREIRA, 1997, p. 34)

A partir desse movimento reivindicatório e com as questões econômicas e políticas (o golpe militar em 1964) que se instalaram no país, altera-se a

LDBEN de 1961 para a Lei da Reforma do Ensino Superior – Lei Nº 5.540/68. Depois de várias décadas, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96. É importante ressaltar que, nessa nova lei, a temática sobre a formação dos professores do ensino superior ainda continua sem ter um destaque satisfatório, pois em seu art. 65, estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”.

Observa-se bem neste artigo a exclusão da prática de ensino para o professor do ensino superior e, a seguir, no Art. 66 da mesma lei, acentua-se que a única exigência para ser um professor do ensino superior é a formação do professor com mestrado e/ou doutorado, sem considerar a formação pedagógica, na qual estão os saberes da docência.

Mas, afinal, quem formou e quem forma o professor do ensino superior? Desde 1808, com a criação dos cursos superiores no Brasil, adotou-se o modelo francês da universidade napoleônica, em que os professores formados pelas universidades europeias eram nossos profissionais do ensino superior. Após essa fase, os profissionais que tinham um renomado saber, em sua área, eram convidados a ensinar.

Na década de 1970, para ser professor de ensino superior, exigia-se que o profissional tivesse um curso de bacharelado e exercício competente na sua profissão, contudo,

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p. 11)

Precisamos, a partir do exposto sobre a educação do século XXI, compreender que os professores universitários são os atores e os autores do processo de ensino e aprendizagem. A relevância dessa temática deve

preocupar todos os professores do ensino superior, pois para Behrens (1998, p. 57) existem quatro grupos de professores que atuam nas IES:

a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. (BEHRENS, 1998, p. 57)

Consideramos que a história da educação acompanha o contexto sociopolítico, e com as exigências e as demandas de uma sociedade globalizada, aparecem ideias novas tais como: a cooperação, a solidariedade e a participação da sociedade. Neste sentido, o perfil e o papel do professor se transformam em especial, os do professor universitário que precisa reconhecer que a aprendizagem da docência envolve quatro componentes:

o científico (conhecimento da disciplina, da área científica específica); o pedagógico (conhecimentos teóricos, práticos e tecnológicos das ciências da educação e relacionados ao primeiro componente); o cultural (a cultura específica de conhecimentos do meio); a prática docente (experiências de ensino-aprendizagem). (IMBERNON, 1994, p. 53-60)

Teoriza-se, então, que a temática da formação docente surge desconstruindo conceitos da educação de séculos passados (atualização científica, didática e psicopedagógica), e imprimindo novos conceitos (descobrir, pesquisar, relacionar construir novos conhecimentos), nos quais o profissional docente terá que apoiar sua prática educativa.

No contexto das IES não restam dúvidas de que a peça fundamental para o desempenho da ação docente são os professores, pois são eles que produzem e transferem os componentes científicos, sociais, culturais e profissionais de uma sociedade. Para Zabalza (2004, p. 105) “o *ranking* das universidades é feito com base em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, projetos de pesquisa, publicações, congressos e etc.)”. Os

professores das IES do nosso país pertencem às mais variadas áreas do conhecimento, porquanto possuem práticas pedagógicas diversificadas, coerentes com sua atuação profissional, isto é, suas práticas são relacionadas ao saber específico de suas áreas de conhecimento, sem levar em consideração os saberes pedagógicos inerentes ao fazer docente.

No que concerne à pós-graduação brasileira, somente a partir de 1965 aparecem os primeiros passos na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ através de movimentos e dos Pareceres da ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação. O objetivo maior da Pós-Graduação era formar “boas cabeças” nas IES, visto que, nessa época, estávamos em processo de Ditadura Militar. Considera-se realmente o início da pós-graduação no Brasil nos anos 1970 e 1980, com ganhos de expressão através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. A partir de então, observa-se um crescimento de cultura nacional para a formação do professor das IES. Emerge assim, no final dos anos 1990, o professor que produz e pesquisa.

Voltamos a questionar: A pós-graduação forma o professor ou o pesquisador das IES? Com base nestas ideias surgem as Políticas Públicas direcionadas à formação docente, quer seja o docente da educação básica quer seja o do ensino superior. O Plano Nacional de Pós-Graduação aponta algumas medidas como: tempo do curso, estrutura do curso, áreas de concentração, linhas de pesquisa, grupos de pesquisa, produção docente e discente e exigência de credenciamento no sistema de Pós-Graduação do Ministério de Educação e Cultura.

Com o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), levantaram-se outros questionamentos referentes ao ensino superior no Brasil. Dentre eles, podemos citar: a) o público *versus* o privado; b) a quantidade *versus* a qualidade; c) o laico *versus* o religioso; d) a oferta de vagas *versus* a permanência do alunado. Com a obrigatoriedade da pesquisa no ensino superior, é mister procurar a compreensão do que é uma pesquisa na área da educação, bem como a relevância social e científica das pesquisas educacionais e quais os impactos provocados por estes estudos.

Neste ponto, elencamos ainda outros questionamentos: Como se manifesta a relação dos docentes das IES e como se estabelecem estas relações na sociedade atual? Quais os impactos das Políticas Públicas nos atores das IES? Percebe-se que existe uma noção de pertinência com a ideia de propriedade do conhecimento universitário. Este conhecimento, desde o início, tem a ideia de aplicabilidade, mas como aplicar algo sem pensar em termos rentáveis. Que lógica e que consequência a quantidade da produção docente traz para a pesquisa das IES? Acreditamos que pensar em alternativas para as IES, no Brasil, é pensar em resgatar o tempo histórico, uma vez que se faz necessário considerar a parte histórica de cada país.

No que tange à universidade como Instituição de Ensino, já existe uma unanimidade quanto aos seus fins e objetivos, isto é, as atividades de pesquisa, ensino e extensão seriam, necessariamente, indissociáveis. Sendo assim, sua vinculação e ênfase resultam em marcas institucionais historicamente construídas. De acordo com Weber (2005), encontramos quatro finalidades ou objetivos simultâneos atribuídos à universidade: a) produção do conhecimento e do saber nas diferentes áreas; b) a formação profissional; c) a disseminação do conhecimento e saber ali produzidos; d) a criação, dinâmica e sedimentação de clima cultural.

Por meio de pesquisas e serviços prestados à comunidade, pelas IES públicas e privadas, surgiram novas oportunidades de ensino que colaboraram, assim, com a extensão universitária, que passou a explorar caminhos de financiamento já anteriormente abertos pelo setor educacional público, via criação de fundações, desenvolvendo políticas públicas próprias ao setor, com o objetivo de desenvolver a formação acadêmica. Nesta perspectiva,

pode-se assim dizer que o ensino de graduação das universidades públicas, que raramente multiplicou as suas vagas e abriu cursos noturnos, encontrou na oferta de atividades de extensão maneiras de suprir a ausência de financiamento específico e também de complementar o salário dos seus professores, muitos deles excluídos do apoio dado pelas agências de fomento à pesquisa, que, aliás, também

tiveram ano a ano os seus recursos restringidos. (WEBER, 2005, p. 06)

Pelo exposto anteriormente, as universidades estão cumprindo, cada uma a seu modo, as três finalidades que lhe são inerentes: pesquisa, ensino e extensão, embora não tenham um sistemático e necessário apoio do poder público, com políticas públicas realmente eficazes. Eis a questão: De que forma as políticas públicas direcionadas às IES têm colaborado para a melhoria da docência dos professores deste nível de ensino?

Acreditamos que, no momento em que, as políticas públicas educacionais incentivam a formação de cidadãos autônomos na construção de seu conhecimento, possibilitando que estes possam ingressar nas universidades sem a necessidade de políticas assistencialistas, estaremos formando professores da educação básica, como também do ensino superior, tendo como base a qualidade da pesquisa, do ensino e da extensão e, conseqüentemente, do profissional que as desenvolve.

As políticas públicas das IES visam ao desenvolvimento das mesmas com o objetivo de acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e de atender às suas demandas. Investir na formação do professor do ensino superior é uma forma de contribuir para o contínuo processo de aperfeiçoamento da própria universidade. Dar condições de trabalho para o docente do ensino superior é fazer com que o mesmo possa realizar e desenvolver um trabalho voltado à sociedade através dos programas de ensino, de pesquisa, de extensão.

Assim, a autonomia didático-pedagógica das IES é posta em questão e sua produção técnico-científica poderia ser vinculada às necessidades sociais. Enquanto não se concretiza o consenso da proposta de autonomia, cujo debate remete, na verdade, ao financiamento das atividades das universidades brasileiras, estas instituições, ainda sob o impacto das aposentadorias precoces de professores, sobrevivem com professores substitutos, com falta de verbas para pesquisa e para extensão, crescendo o nível de insatisfação, quer seja da parte das próprias instituições, como também da própria sociedade.

Como manter as IES públicas no Brasil se a cultura do investimento em pesquisas ainda não está estabelecida em grande escala? Como elevar o nível

dos conhecimentos do alunado nas IES públicas no Brasil, sem investimentos na melhoria efetiva da Educação Básica?

Acreditamos que se as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Superior proporcionassem a autonomia universitária, elevassem a qualidade da formação dos docentes, desenvolvessem uma infraestrutura de meios adequados para a real função das IES, isto é, ensino, pesquisa e extensão, teríamos, então, um ensino superior mais eficaz e produtor. Conseqüentemente, teríamos uma sociedade mais preparada para a vida, para o trabalho, para lutar pelos seus direitos e mais cidadã.

No que concerne às políticas públicas e sua relação com as práticas, Charlot (2005, p. 19) sugere que devemos

analisar as políticas por um lado e as práticas por outro, porque não se pode entender as políticas sem se levar em consideração que as políticas só existem depois de se articularem com as práticas cotidianas. Por outro lado, as práticas cotidianas não são absolutamente livres. Elas dependem também das oportunidades, das possibilidades desempenhadas pelas políticas. (CHARLOT, 2005, p. 19)

Salientamos que o ensino superior no Brasil passou por um acentuado crescimento desde o final dos anos 1990, quando observamos um aumento do número de instituições, como também o número de matrículas de alunos e de cursos universitários. Percebemos este crescimento, quando consideramos as transformações ocorridas no cenário internacional e nacional, exigindo assim “novos desafios para a sociedade em geral e para a educação em particular, requerendo amplas reformas nesse campo para atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho” (CASTRO, 2006, p. 104).

Esta expansão deve-se, também, ao crescimento demográfico, aos significativos progressos da educação básica, ao crescimento econômico e, também, aos investimentos em educação superior. É mister que o ensino superior seja essencial, fundamental para o crescimento de uma nação, uma vez que são as IES que transmitem às pessoas os conhecimentos e os saberes necessários, gerando assim uma sociedade pluralista. Compreender as políticas públicas sob o olhar da teoria e da prática é fundamental para



aqueles (docentes e discentes) que estão no ensino superior. Afinal, são os professores universitários que educam, formam, deformam, desconstroem e constroem os saberes necessários para que um ser humano possa assim ser considerado um cidadão.

## ABSTRACT

This study analyzes the origin of the universities, the history and the high teaching professor's formation since the XI century, based on the question: Who forms the university professor? The theoretical fundamentals are based on the works of Minogue (1981), Papavero (1989), Cambi (1999), Masetto (1998), Silva (1992), Santos (2007), Simões (2003, 2010), Cury (2001), Gil (1997), Moreira (1997) and Behrens (1998), Imbernom (1994), Zabalza (2004), Weber (2005) about the historical description of the universities and their social role. In the second part, we explored the origin of the universities in Brazil highlighting the science history in Brazil, especially the Mathematics. Afterwards, we presented the formation of the university professor founded on the Brazilian Education LDBs, these professors' movements and the associations of class, such as the ANPED. Finally, we questioned the role of the university professor and the knowledge necessary for teaching. We concluded that the society, from the XXI century, presents the multidirectional and multidisciplinary perspective causing changes related to thinking, feeling and acting both of the professor and the student.

**Keywords:** University Teaching. University History. Professor Formation.

## REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96*. MEC, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura das IES*. CNE/CP Nº 09/2001, Brasília, 2001.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. PortoAlegre: Sulina, 2006.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Helena Noronha. (Org.). *Formação de professores de Matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDPUCS, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grão, 1994.

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

MINOGUE, Kenneth R. *O Conceito de universidade*. Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAPAVERO, Nelson. *Introdução Histórica à Biologia Comparada com especial referência à Biogeografia*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1989.

SANTOS, Benerval Pinheiro. *Paulo Freire e Ubiratan D'Ambrosio: contribuições para a formação do professor de matemática no Brasil*. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) – USP/FEUSP, São Paulo.

SILVA, Clóvis Pereira da. *A matemática no Brasil: uma história de seu desenvolvimento*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

SIMÕES, Mara Leite. *Retrocessos e avanços da formação docente: um estudo sobre o curso de licenciatura em Matemática da UFPB*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE/CE/UFPB, João Pessoa, PB.

\_\_\_\_\_. *Os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas*. Tese de Doutorado. PPGE/CE/UFPB. João Pessoa, PB, 2010.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre/RS: Artmed, 2004.

WEBER, S. *Políticas do ensino superior: perspectivas para a próxima década*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[www.ilea.ufrgs.br/cipedes/mar05/weber.html](http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/mar05/weber.html)>. Acesso em: 05 de março de 2006.