

## REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL PÚBLICO E PRIVADO NO BRASIL

*Valéria Santana de Freitas*

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

*Antônio de Macêdo Mota Júnior*

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Resumo:** Este trabalho apresenta resultados preliminares de pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, tendo como tema o contexto e a prática do docente em sua atuação no ensino superior presencial, visando levantar reflexões sobre essa prática na rede pública e privada do Brasil. O estudo ainda caracteriza o panorama atual do ensino superior brasileiro, bem como apresenta reflexões sobre o papel do docente na sua atuação nessa modalidade de ensino e os desafios presentes na atualidade. Os resultados destacam a necessidade do papel desse docente, enquanto mediador e pesquisador, intercambiar saberes e práticas para a produção de conhecimentos contextualizados e atualizados, utilizando-se da didática e da interdisciplinaridade, devendo ainda dominar competências e a capacidade de selecionar bons conteúdos.

**Palavras-chave:** Docência; Ensino Superior; Rede Pública e Privada.

### Introdução

As primeiras ações de ensino no Brasil ocorreram em função da vinda dos padres jesuítas no ano de 1549, a partir da expansão das atividades da Companhia de Jesus (fundada em 1540), em Portugal. Os jesuítas tinham como objetivo catequizar os índios, dando apoio religioso aos colonos, que recebiam subsídios da metrópole portuguesa. Eles criaram 17 colégios visando à formação de sacerdotes, porém ofertavam o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns deles, estava presente também o ensino superior em Artes e Teologia (MILANESI, 1998; CUNHA, 2010).

Nesse sentido, uma característica importante marca o desenvolvimento do ensino superior no país: o caráter tardio. As primeiras instituições de ensino superior (IES) foram criadas apenas em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil. Além disso, a implantação das primeiras universidades é ainda mais recente, a partir do século XX, especialmente comparando-se com outros países da América Espanhola, que tiveram universidades criadas a partir do século XVI (CUNHA, 2010; FOLETTO; TAVARES, 2013).

Ainda numa perspectiva histórica, o então Ministério da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas, trouxe novas dimensões para o ensino superior no Brasil, por meio do Decreto nº 19.851/1931, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse documento estabeleceu como finalidade do ensino universitário: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em qualquer campo do conhecimento; concorrer pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento das atividades universitárias (BRASIL, 1931, art. 1º).

Esse referido Decreto também previa a criação de universidades, mantidas pela União, Estados ou por particulares, sendo estas últimas consideradas universidades livres. Posteriormente, a Carta Magna de 1967 assegurou que “[...] respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (BRASIL, 1967, art. 168, §2º).

Desde então, o ensino superior privado vem crescendo e se consolidando no país. No entanto, o cenário à época, não previa o que atualmente tem sido uma grande explosão no ambiente educacional: a educação a distância. No contexto da legislação brasileira, a previsão desta surge por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, art. 80, *caput*).

Nesse sentido, a educação a distância, que fora percebida inicialmente como ensino por correspondência a partir da década de 1980, iniciou-se nas universidades com a utilização da televisão e do videocassete. Posteriormente, a partir da década de 1990, observou-se um envolvimento crescente de diversas IES, principalmente em cursos de graduação a distância para formação de professores (MORAN, 2002).

Atualmente, até pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o panorama do ensino superior à distância no Brasil demonstra uma utilização maior dessa modalidade de ensino pela iniciativa privada, apesar de um relativo crescimento na rede pública. Assim, evidencia-se uma política educacional que visa à ampliação do acesso ao ensino superior, por meio dessa modalidade, especialmente em locais distantes da educação presencial.

O panorama atual do ensino superior no Brasil apresenta um cenário dominado pela iniciativa privada. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior do ano de 2017, das 2.448 IES no Brasil, apenas 12% (296 IES) são públicas. Dentre as IES públicas, 41,9%

são da rede estadual, 36,8% da rede federal e 21,3% da rede municipal. Já a rede privada, detentora de 88%, detém 2.152 IES (INEP, 2018).

Nesse sentido, a expansão do ensino superior é notória, não sendo possível pensar nesse tema sem tratar de uma figura de extrema relevância nesse contexto: o professor universitário. A importância da docência no ensino superior tem “[...] proporcionado um aumento nos estudos sobre o tema da formação e do desenvolvimento profissional de seus professores, para além de um saber meramente teórico-disciplinar” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 267-268).

É nesse sentido que podem ser levantadas algumas reflexões, principalmente com um olhar voltado para a importância das vivências em sala de aula, que influenciam os rumos da educação e o desenvolvimento dos sujeitos. Deste modo, este trabalho apresenta resultados preliminares de um estudo exploratório, bibliográfico e documental, que tem o intuito de apresentar algumas reflexões sobre o ensino superior presencial público e privado no país e sobre a prática docente nessa perspectiva.

### **Reflexões sobre os sistemas de ensino superior público e privado**

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), conforme comunicado expedido em 08 de julho de 2009, em sua Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, entende que “a educação superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009, p. 2).

Dessa forma, enxergar a responsabilidade social da educação superior nessa perspectiva é compreendê-la enquanto construção coletiva e destinada para o bem da humanidade. Logo, extrapolam-se os muros dessas instituições, sejam estas públicas ou privadas, de responsabilidade dos governos e governantes, como financiadores, o papel de zelar e fazer com que essa educação esteja em constante crescimento a aprimoramento.

Por outro lado, Santos (2011, p. 107) destaca sobre a reforma da universidade enquanto um bem público, que a mesma deve estar pautada no princípio de que: “compete ao Estado fomentar a universidade pública, não lhe compete fomentar a universidade privada”. No entanto, o que se pode observar, atualmente, são formas de financiamento, sejam estes diretos ou indiretos, do Estado a universidades e faculdades privadas, por meio da concessão de crédito educativo e da oferta de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de classes menos favorecidas.

Desse modo, o ambiente acadêmico caracteriza-se pela sua diversidade e autonomia. Em todas as partes do mundo, a prerrogativa de ensinar encontra-se no âmbito público e também no privado. No Brasil, a partir da década de 1960 é perceptível o desenvolvimento de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Esse sistema adquire novas características, subvertendo “[...] a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público” (DURHAM, 2003, p. 1).

No cenário atual desse contexto, de todas as matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, aproximadamente, 28,8% encontram-se no ensino superior público e 71,2% na iniciativa privada. Já no que se refere aos docentes, aproximadamente, 44,14% encontram-se na esfera pública, enquanto 55,85% atuam na esfera privada (INEP, 2018).

Além disso, outro dado a ser destacado, no que diz respeito à inserção do setor privado no ensino superior brasileiro, refere-se ao número de concluintes dos cursos de graduação presenciais no ano de 2017. De um total de 947.606 concluintes, 74,9%, ou seja, 709.545 pertenceram às IES privadas. No entanto, as IES privadas apresentam 22,2 alunos presenciais matriculados por função docente em exercício, enquanto as públicas apresentam uma relação de 11,0, o que demonstra uma maior responsabilidade dos docentes nas IES privadas em colocar no mercado uma quantidade maior de profissionais (INEP, 2018).

Em uma análise, a expansão do mercado educacional está pautada em ideias que não encontram aderência no paradigma institucional e político pedagógico das universidades públicas, uma vez que para estas inexistente uma relação mercantil. Diante disso, “a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional” não podem ser definidas em termos de mercado, bem como não pode a universidade se abrir, tornando-se vulnerável “às pressões dos clientes” (SANTOS, 2011, p. 31).

Ainda quanto ao tratamento do ensino superior em um contexto mercadológico, questiona Oliveira (2015, p. 45): “quem é o cliente da educação superior? Os estudantes ou as agências que contribuem com recursos? Os empregadores ou os pais que pagam pela educação de seus filhos? O que são os estudantes? Clientes, produtos ou ambos?”

Tais questionamentos instigam outras reflexões, especialmente com relação à qualidade do ensino no contexto da educação superior, bem como ao papel esperado de cada um dos envolvidos nos processos educativos. No entanto, essas questões poderão ser tratadas, de forma aprofundada, em estudos posteriores.

## O papel docente no ensino superior

A atual LDB preconiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º). Deste modo, é possível perceber aqui uma forte ligação para a formação voltada ao mercado de trabalho. Neste sentido, as IES precisam ter em seus quadros, docentes capacitados para dar continuidade a esta formação e, conseqüentemente, preparar os futuros profissionais em busca de um espaço nesse mercado.

Para atender a essas novas demandas, a figura do docente ocupa um lugar estratégico central na construção e funcionamento da sociedade, por meio do seu papel decisivo e formativo. Sendo assim, “a definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula”, garantindo à sociedade o direito de aprender (DEMO, 2009, p. 13).

Assim, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, essa modalidade de ensino tem provado, no decorrer dos séculos, sua viabilidade e habilidade para transformar e induzir mudanças e progressos significativos à sociedade. Esta autotransformação a que se refere à Declaração, virá de seus atores e, visualizando o contexto do ensino superior, num ponto principal, encontra-se a figura do docente (UNESCO, 1998).

Dessa forma, pensando também nessas mudanças, Gatti (2008) percebe a educação, enquanto disseminadora de conhecimento e de formação de valores, que pode ajudar na criação de condições para a equidade social. Assim, enquanto mediador, o papel do docente torna-se um elemento importante na construção, reconstrução e multiplicação de valores e saberes.

Por outro lado, um dado interessante traça um paralelo entre os ingressantes em cursos de graduação e a docência. Em pesquisa realizada, em 2010, pela Fundação Carlos Chagas (FCC) apontou que, cada vez menos, os jovens buscam a carreira docente. Os fatores apontados para tal inferência dizem respeito, inclusive, às condições sociais e financeiras da profissão, além das próprias experiências enquanto alunos e também por influência familiar (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Ademais, ainda segundo informações dessa pesquisa, a possibilidade de trabalho faz com que cursos como o de Pedagogia, bem como outros de formação docente, por exemplo, não consigam traduzir-se num real interesse de atuação, apesar de terem uma significativa empregabilidade (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Nesse contexto, o docente há de pensar na melhor maneira para pôr em prática sua missão basilar de construção de uma sociedade mais justa e próspera. Desta maneira, Paim (2016, p. 5.869) destaca: “para operar com o conhecimento em sala de aula o professor precisa lançar mão de um conjunto de práticas, atividades, saberes que se corporificam em uma didática, ou melhor dizendo, em uma forma de ensinar”.

Para além da forma de ensinar, com tantas mudanças, o papel do docente alterou-se de forma significativa, passando de especialista para um mediador de aprendizagem. Isso não significa que deste passou-se a exigir menos, quanto ao domínio da sua área de atuação, “[...] ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar” (MASETTO, 2012, p. 28).

A partir disso, enquanto desafio na atuação do docente, Saviani (2003, p. 38) lembra que “[...] é mister que o professor tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo, que, afinal, dizem respeito à natureza de sua função, ou seja, a organização do trabalho pedagógico”.

Nesse sentido, o docente da atualidade percebe-se fortemente cercado de demandas dentro e fora das salas de aula, além de um mundo de informações disponíveis nos mais diversos meios de comunicação, especialmente os baseados em TIC. Então, é o papel de mediador que levará seus discentes a transformar tais informações em conhecimentos; tornando-se assim o professor, um elemento ainda mais necessário nessa dinâmica.

### **Docência no ensino superior: desafios da atualidade**

Os desafios atuais da docência no ensino superior passam por atender os anseios e demandas da sociedade, em função de mudanças significativas que ocorrem no mercado de trabalho, principalmente pelo uso, cada vez maior, e desenvolvimento das TIC, afetando o cotidiano da população.

De acordo com Demo (2009, p. 88), “sobre o professor universitário recai a expectativa da sociedade de mediar o acesso ao conhecimento disruptivo mais relevante para as mudanças que a população reclama”. Desta maneira, é também esperado do docente, para além da compreensão dos anseios da sociedade, de seus alunos e também da mediação, a produção de conhecimentos contextualizados com a realidade acadêmica e adequados à vida profissional.

Além disso, em relação ao papel do docente,

exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação em congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade, etc. (MASETTO, 2012, p. 31).

Observa-se assim, que se espera de um docente universitário, além de características como mediador, a construção de conhecimentos, a produção acadêmica e o aperfeiçoamento constantes. Porém, muitas vezes, os processos de formação do docente acabam sendo vistos como um fim em si mesmo.

Para André (2017, p. 18), “quando se fala em formação de professores, há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe”. A transformação do docente e do discente é recíproca e indissociada. Sendo assim, Freire (2015, p. 25) lembra que é preciso ficar claro que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

As vivências acadêmicas, imersas em novidades e descobertas, trazem uma nova forma de olhar o mundo. Logo, o fruto de tais transformações, a validade e o reconhecimento do trabalho acadêmico, acontecem quando se fortalece a relação universidade e sociedade, a partir dos entendimentos e práticas do ensino, como também do encantamento e da descoberta promovidos pelo pensamento científico (CAMPOS, 2013).

Em sala de aula, pode-se dizer que o objetivo principal da atuação de docente é a transformação da vida de seus discentes e, conseqüentemente, da própria vida. Neste sentido, Campos (2013, p. 25), aponta que “[...] o humano é o objeto da profissionalidade docente. Ao lidar com o ser humano, o professor desenvolve uma sensibilidade de profunda compreensão do outro”. Portanto, por se tratar o humano de algo complexo, acredita-se que os saberes docentes são também complexos, heterogêneos, temporais; ou seja, a capacidade e sensibilidade do docente, fundados pela experiência, gestam-se na práxis reflexiva do mesmo.

No contexto educacional, e aqui se destaca o acadêmico, um professor sozinho não consegue desenvolver em si e em seus alunos, saberes transversais. Conforme Campos (2013, p. 42), “a formação está pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente”. Desta maneira, para que haja de fato formação, é preciso

intercambiar saberes e práticas, o que se torna tão importante para a prática docente quanto ensinar os alunos a trabalhar e aprender em equipes.

Nesse momento, cabe a reflexão sobre o papel da didática no processo formativo:

[...] a didática compreende um domínio específico não apenas de investigações, mas também disciplinar e profissional, que versa sobre o ensino. Nessa perspectiva, a didática envolve as teorizações e conseqüentes escolhas conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Por conseguinte, nossa aposta é que o seu ensino no curso de formação de professores é decisivo para enfrentar as carências apontadas. (CRUZ, 2017, p. 1169).

Desse modo, a didática refere-se à compreensão, problematização e proposição, que se elaboram no ensino, produzindo conhecimento. Em outras palavras, esse processo garante ao docente em formação e em atuação as condições necessárias para propor formas de mediação da prática pedagógica, por meio de concepções, permitindo situar a função social dessa própria mediação (o como fazer) em articulação com sua intencionalidade (o porquê fazer) (CRUZ, 2017).

Ademais, o ambiente acadêmico precisa ser permeado de interdisciplinaridade, onde os docentes possam realizar atividades com seus pares. Para Antunes (2014), a elaboração do projeto pedagógico também precisa ser pensada de forma compartilhada. Não só a elaboração, mas a execução de tal projeto deve estar pautada em atividades conjuntas, onde os saberes possam ser de fato, ressignificados pelos docentes e sintetizados pelos discentes.

Por outro lado, ainda refletindo sobre elementos relacionados aos processos formativos, percebe-se que os docentes não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão. É importante que demais atores presentes do dia a dia do ambiente acadêmico, tenham ações voltadas ao aprendizado coletivo.

De modo particular, observa-se nos profissionais técnicos do ambiente acadêmico privado, um direcionamento significativo de esforços em ações para captação de novos discentes, em detrimento de um envolvimento maior em questões reflexivas e formativas, as quais os docentes e discentes buscam desenvolver.

Nesse sentido, percebe-se, então, um movimento de tentativa de integração dos docentes enquanto um corpo, porém que ainda busca encontrar algumas partes que lhe faltam. Assim, faz-se necessário que demais áreas, que não apenas a acadêmica, também se permitam envolver pelo espírito da aprendizagem.

Outra reflexão diz respeito a capacitação de todos no ambiente acadêmico. É imprescindível que as IES invistam em treinamento para suas equipes de funcionários, conforme a própria recomendação do Comunicado de 2009 da UNESCO. Para além dos treinamentos e capacitações, a busca pela melhoria das práticas acadêmicas cotidianas, “[...] não pode ser assumida apenas individualmente, já que não é apenas o professor que precisa parar para pensar, pensar para entender, analisar o que foi bom e o que é preciso melhorar”. (ANDRÉ, 2017, p. 19)

Além disso, docentes, discentes e corpo técnico precisam caminhar no sentido de alcançar uma excelência. Assim, é necessário o envolvimento de todos participantes do cotidiano das IES e no fazer acadêmico, para que juntos e aliados a instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações, possam superar as dificuldades do dia a dia.

Acerca da prática docente, o conhecimento e os processos de formação são estruturantes, ou seja, quando desenvolvidos e buscados, podem ocorrer por diversas formas e a todo momento. Nesta perspectiva, conforme Macedo (2010, p. 61) “[...] o conhecimento dito, a priori, formativo, fundado na lógica disciplinar, vem sempre, de forma autoritária, na frente do conhecimento construído pela experiência da formação”.

Logo, mais importante do que a forma como se apresenta, o propósito central da formação precisa estar baseado no desenvolvimento da reflexão e da capacidade de reposicionamento do docente diante dos novos conceitos, das novas práticas, das novas versões do mundo. Sendo assim, a formação docente deve privilegiar o sujeito reflexivo, considerando na origem a prática pedagógica (CAMPOS, 2013).

Outra reflexão refere-se à estrutura organizacional do ensino superior brasileiro, o qual “desde o seu início até os tempos atuais privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”. Assim, Masetto (2012, p. 14) compara o modelo de ensino superior brasileiro ao modelo napoleônico (de cursos profissionalizantes), numa crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. Partindo deste pensamento, é importante lembrar que um percentual significativo de docentes do ensino superior, seja ele público ou privado, não possui formação específica (Licenciatura) para atuar na área, sendo apenas bacharéis com titulações.

Sob esse aspecto, Freire (2015, p. 39) considera que na “prática espontânea”, produz-se “um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigurosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Desta forma, faz-se necessário

direcionar os docentes a perceberem o mundo, os processos de construção do conhecimento humano, suas bases, contextos e limites.

Conforme as ideias de Masetto (2012), a docência no ensino superior, vista como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a posse de um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ao exercício de uma profissão apenas. Esta afirmativa aponta no sentido da busca docente pela real autonomia, como agente definidor dos próprios caminhos de sua aprendizagem.

Ainda nos meandros da liberdade acadêmica, vista de outra perspectiva, percebe-se hoje, em alguns ambientes acadêmicos privados, a adoção de livros-texto e cadernos de atividades que já contém todo o conteúdo a ser mediado, além das atividades que deverão ser desenvolvidas durante o decorrer da disciplina.

Na perspectiva de “o que ensinar”, sem, contudo, ir de encontro às definições dos componentes curriculares, uma mudança de posicionamento do docente é capaz de transformar e estimular o desenvolvimento de competências por parte dos alunos. Assim, faz-se necessário que o mesmo domine competências e, dentre elas, se encontra a capacidade de selecionar bons conteúdos a serem ensinados, escolhendo-os conforme os objetivos da aprendizagem.

Como destaca Antunes (2014, p. 38), o docente deve abandonar “[...] a postura retrógrada de ir ministrando os capítulos do livro didático ou da apostila segundo a ordem que seus autores desenvolveram”. Desta forma, esse autor propõe liberdade na escolha dos temas, que de fato são objetivos a serem alcançados na aprendizagem.

Outro ponto de destaque refere-se à atuação docente como pesquisador. Para Freire (2015, p. 30) a natureza da prática docente é a indagação, a busca, a pesquisa, ou seja, “[...] de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Sendo assim, o ambiente acadêmico precisa incentivar a prática da pesquisa não só dos alunos, mas, especialmente dos professores.

Nesse contexto, cabe o conceito de pesquisa, que é trazido por Masetto (2012, p. 31), como sendo “[...] trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos, relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino”. Hoje, percebe-se que a prática e o incentivo à pesquisa são uma característica marcante em instituições públicas de ensino superior.

Um último ponto a ser refletido e não menos importante, refere-se aos processos avaliativos nos ambientes de ensino/aprendizagem. As IES, sejam elas públicas ou privadas, passam por processos de avaliação e mensuração de resultados no contexto da formação discente. Logo, o estabelecimento de índices tornou-se um fato inerente à vida acadêmica.

No que tange às avaliações externas, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem sido um grande balizador na escolha de conteúdos e ações em sala de aula nas IES privadas. Internamente, essas instituições costumam valer-se de mecanismos tradicionais como as provas. O objetivo dos processos avaliativos é incentivar e motivar a aprendizagem, por meio de informações contínuas, possibilitando ao aluno perceber o que foi aprendido e o que ainda precisa ser aprimorado (MASETTO, 2012).

Dessa forma, para Masetto (2012, p. 38), “a importância deverá ser dada à aprendizagem do aluno, e não às provas como geradoras de notas para aprovar ou reprovar. As notas ou conceitos serão consequência de ter aprendido”. Por vezes, os requisitos das avaliações externas levam ao docente com atuação no ensino privado, pouca flexibilidade para o desenvolvimento de um processo construído de forma gradativa.

Assim, algumas instituições privadas têm utilizado a criação de bancos de dados para uma padronização de questões de suas provas, o que pode ser positivo do ponto de vista do nivelamento de conteúdos curriculares, porém observa-se também a possibilidade de perda de conceitos e conhecimentos regionalizados (MASETTO, 2012).

Por outro lado, diante da cultura da performance e do desempenho que se instalou também no ensino superior, algumas instituições privadas, em suas avaliações internas, costumam adotar sondagens dos alunos quanto à infraestrutura e também quanto ao corpo docente. Estes instrumentos por vezes são utilizados como ferramentas de *feedback* aos docentes, bem como servem como critérios para desligamentos, especialmente quando os resultados dessas avaliações são insatisfatórios.

## Considerações Finais

Este trabalho destaca o papel do docente como mediador e pesquisador, além da necessidade de intercambiar saberes e práticas para a produção de conhecimentos contextualizados e atualizados com a realidade acadêmica e a vida profissional. Assim, o docente, por meio da didática e da interdisciplinaridade, deve dominar competências, tendo a capacidade de selecionar bons conteúdos a serem ensinados.

Nesse sentido, um dos objetivos principais da atuação docente refere-se à transformação da vida de seus discentes, desenvolvendo, em si próprio e nestes, a reflexão e a capacidade de reposicionamento diante de novos conceitos e práticas. Além disso, o ambiente acadêmico requer capacitação própria e específica na área, além da devida qualificação de todos os profissionais envolvidos.

Portanto, o professor deve acreditar no potencial de cada um e de todos os seus alunos. Este é o perfil docente que se espera no ensino superior, esteja este atuando em espaços públicos ou privados de construção do conhecimento. Logo, a carreira docente requer dedicação, perseverança, coragem; entendendo a importância de sua profissão, mesmo quando não tão valorizada e reconhecida.

Em resumo, cabe ao docente compreender as demandas dos discentes, acompanhando o mercado e antecipando-se às suas necessidades. Capacitar-se ao tempo em que ensina, sabendo usufruir da liberdade acadêmica sem perder de vista os marcos estipulados pelos currículos. Saber avaliar ao tempo em que é avaliado, trilhando novos caminhos a cada dia, sem ter medo de errar e preparado a se redirecionar a todo tempo. Em outras palavras, despertar saberes e manter acesa a própria chama da curiosidade pelo novo.

Dessa forma, todas essas reflexões fazem parte do complexo e prazeroso mundo da docência acadêmica, seja ela pública ou privada, com seus desafios, conquistas e construções críticas coletivas, na busca de solução de problemas e melhorias para a sociedade.

## Referências

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2017.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário [...] observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

CAMPOS, C. M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CRUZ, G. B. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1166-1195, out./dez. 2017.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. C. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-204.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DURHAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. **Documento de Trabalho 3/03**. São Paulo: USP/NUPES, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FOLETTTO, P. R.; TAVARES, S. M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. *In*: COLOMBO, Sônia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-165.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. Prefácio – Sobre formação de professores e contemporaneidade. *In*: KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2017.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip). Acesso em: 23 mar. 2019.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MILANESI, I. A construção curricular do ensino superior do Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da colônia a república. **Revista da Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 5, p. 51-63, nov. 1998.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD – Centro de Educação a Distância**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out./dez. 1994. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, José Márcio Augusto de. **A avaliação institucional da universidade brasileira**. Maceió: EDUFAL, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação** – 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência mundial sobre ensino superior: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192). Acesso em: 28 mar. 2019.

PAIM, A. V. F. Atos de currículo e didática em um contexto de formação em física. 2016. In: XVIII ENDIPE, **Anais [...]**, Cuiabá, 2016, p. 5.866-5.875. Disponível em: [http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10595\\_38034.pdf](http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10595_38034.pdf). Acesso em: 29 mar. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C., CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

### SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

#### **Valéria Santana de Freitas**

Mestra em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Brasil. E-mail: valeriasfreitas@gmail.com

#### **Antônio de Macêdo Mota Júnior**

Doutorando em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC); Grupo de Pesquisa: Educação, Universidade e Região (EdUReg). E-mail: antoniomacedojr@gmail.com