

A formação pedagógica na docência universitária e seu consequente impacto na internacionalização da educação superior

Jéssica de Marco¹
Chanauana de Azevedo Canci²
Valesca Brasil Costa³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar alguns aspectos sobre a formação pedagógica na docência universitária, discutindo seus consequentes impactos na internacionalização da educação superior. Para isso, abordamos a atuação dos professores, com vistas ao atendimento das exigências endereçadas à sua prática pedagógica, quando não possuem formação qualificada para tal. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, baseado em revisão de literatura, que investigou a internacionalização da educação superior e de que forma ela vem se constituindo como uma das principais questões de debate dentro das universidades, na contemporaneidade. Abordamos a formação de professores como um dos fatores de forte impacto na constituição da internacionalização, considerando que se destaca por estar relacionada à qualidade, inovação, conhecimento, solidariedade e interculturalidade, o que acaba por ressaltar uma contribuição positiva no desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Membro ativo na JCI Rodeio Bonito e Diretora Nacional do Programa Escola de Líderes da JCI Brasil 2022. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-6400>. Email: jessicademarco@gmail.com

² Mestra pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Integra a Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam (REDHUMANI) e a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-5837>. Email : chana.canci@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora na Universidade Federal de Pelotas/RS (UFPEL). Membro no Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária (UFPEL). Membro do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/UCS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3679-0273>. Email: valescacosta@gmail.com

Neste contexto, a docência tem sido compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade mais internacionalizada, em que a formação pedagógica do docente é primordial, diante da realidade experimentada, exigindo uma formação integral para atender à nova demanda que se apresenta, desenvolvendo práticas que articulem ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

Palavras-chave: formação pedagógica; ensino superior; profissão docente; internacionalização da educação.

Pedagogical training in university teaching and its consequential impact on the internationalization of higher education

ABSTRACT

This article aims to analyze some aspects of pedagogical training in university teaching, discussing its consequent impacts on the internationalization of higher education. For this, we approach the performance of teachers, with a view to meeting the demands addressed to their pedagogical practice, when they do not have qualified training for this. This is a qualitative and descriptive study, based on a literature review, which investigated the internationalization of higher education and how it has become one of the main issues of debate within universities in contemporary times. We approach teacher training as one of the factors with a strong impact on the constitution of internationalization, considering that it stands out because it is related to quality, innovation, knowledge, solidarity and interculturality, which ends up highlighting a positive contribution to the development of Higher Education Institutions. In this context, teaching has been understood as one of the possibilities for building a more internationalized university, in which the teacher's pedagogical training is paramount, given the experienced reality, requiring comprehensive training to meet the

new demand that arises, developing practices that articulate teaching, research, extension and internationalization.

Keywords: pedagogical training; university education; teaching profession; internationalization of education.

La formación pedagógica en la docencia universitaria y su consecuente impacto en la internacionalización de la educación superior

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar algunos aspectos de la formación pedagógica en la docencia universitaria, discutiendo sus consecuentes impactos en la internacionalización de la educación superior. Para ello, abordamos la actuación de los docentes, con miras a atender las demandas dirigidas a su práctica pedagógica, cuando no cuentan con formación calificada para ello. Este es un estudio cualitativo y descriptivo, basado en una revisión de literatura, que investigó la internacionalización de la educación superior y cómo se ha convertido en uno de los principales temas de debate dentro de las universidades en la época contemporánea. Abordamos la formación docente como uno de los factores con fuerte impacto en la constitución de la internacionalización, considerando que se destaca por estar relacionada con la calidad, la innovación, el conocimiento, la solidaridad y la interculturalidad, lo que termina destacando una contribución positiva al desarrollo de la Educación Superior. Instituciones Educativas. En este contexto, la docencia ha sido entendida como una de las posibilidades para la construcción de una universidad más internacionalizada, en la que la formación pedagógica del docente es primordial, dada la realidad vivida, requiriendo una formación integral para atender la nueva demanda

que se presenta, desarrollando prácticas que articulen la docencia, investigación, extensión e internacionalización.

Palabras clave: formación pedagógica; enseñanza superior; profesión docente; internacionalización de la educación.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo estudar sobre internacionalização no ensino superior a partir de um viés que retrata a formação pedagógica presente na docência universitária. Com isso, buscamos discutir os consequentes impactos da profissão docente na internacionalização da educação superior, frente os desafios efetivados na prática dos professores.

É fundamental destacar que o processo de internacionalização está na gênese do ensino superior e mais especificamente na universidade. Dessa maneira, para melhor construir a revisão bibliográfica deste estudo, revisitamos a gênese da universidade no mundo, focando especialmente no Brasil, considerando que não se pretende aqui esgotar este tópico histórico, mas sim localizar o leitor acerca da construção social da instituição “universidade”.

Sabemos que a universidade foi inventada na Europa Ocidental há quase mil anos. Para aceitar esta verdade é, com efeito, necessário assumir a definição clássica, europeia, de universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2021, p. 27). Assim, como em outros países latino-americanos invadidos e explorados por países europeus, o Brasil tomo como referencial para seu ensino superior também a Europa, especialmente Portugal, como estudaremos na sequência.

Cabe ressaltar que as universidades citadas abaixo foram pioneiras, e verdadeiras referências europeias para os demais países: “Bolonha (ano 1088), Paris (em 1090 ou 1170) e Oxford (em 1096) foram centros urbanos medievais onde se organizaram essas primeiras instituições, que tinham uma estrutura semelhante nos estudos básicos [...]” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 30).

A implementação das universidades no Brasil, se comparada aos demais países colonizados e explorados na América, foi bem

posterior. Vários podem ter sido os motivos, mas um deles certamente está relacionado com a intenção de oferecer acesso ao ensino superior apenas à elite brasileira.

Durante o período colonial, a monarquia portuguesa proibiu o estabelecimento de Instituições de Ensino Superior no Brasil — sua maior e mais bem guardada colônia. “[...] Os filhos de aristocratas e funcionários de alta-hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou opção, normalmente eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal, para completar os estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115).

Cabe ainda considerar que não interessava à metrópole lusa, contribuir para a instalação de Instituições de Ensino Superior no Brasil, vez que havia certo temor de possibilitar uma independência intelectual no Brasil que fosse inspirada nos ideais iluministas e que, por sua vez, conspirasse para a busca da independência da então Colônia.

A riqueza natural encontrada no Brasil e a formação de grupos de pessoas com poder econômico fizeram instituir em Manaus, através de grupos privados, em 1909, no auge do ciclo da borracha, a Universidade de Manaus. Os cursos oferecidos foram Direito, Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmacologia, além da formação de oficiais da Guarda Nacional. Com o esgotamento da prosperidade econômica local a instituição foi fechada, restando apenas a Faculdade de Direito, que mais tarde foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas.

Ainda hoje, a rota da internacionalização das universidades brasileiras parece ter uma preferência por fazer o percurso até as universidades europeias, que nem sempre apresentam realidades e desafios próximos aos nossos. Daí se tem o desafio de futuramente buscar uma internacionalização com países do próprio Mercosul, que são extremamente ricos culturalmente e com desafios sociais aproximados.

No Brasil, vivenciamos nas últimas décadas a crescente expansão do ensino superior — o que por ora encontra-se congelado, assunto para outra oportunidade —, processo este que

foi marcado pelos fenômenos da globalização, democratização, privatização e internacionalização da educação superior.

São três os fatores relevantes que se projetam concomitantemente sobre essa realidade: a diversificação, a mercantilização e a standardização. Além disso, tal pano de fundo incide fortemente nas políticas públicas de educação voltadas à educação superior e, quando falamos em afirmação da qualidade, é impossível não pensar nesses fatores como alguns dos maiores desafios a serem enfrentados atualmente — o que não é diferente no que se refere à docência universitária (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Com o avanço da globalização, o acesso à universidade começou a ser favorecido há, aproximadamente, três décadas com a chamada democratização da educação superior. Assim, uma nova geração de alunos ingressou no meio acadêmico, com necessidades próprias, além de algumas peculiaridades. Essa geração é caracterizada por conviver num mundo repleto de aparatos tecnológicos, imersos em uma sociedade capitalista e individualista — concorrendo em um modelo de mercado de trabalho que exige cada vez mais diferentes posicionamentos do profissional que sai da universidade.

Dessa forma, as políticas públicas lançam seu olhar sobre o ensino e se “calam” sobre o papel específico do docente neste contexto, mas parece haver um senso comum do necessário e fundamental compromisso (que se espera) da docência. Tal situação, coloca nos ombros do professor uma imensa responsabilidade pela formação de gerações universitárias com qualidade. Postula-se como um dos grandes desafios cabíveis à docência, nesse processo, a manutenção de seu protagonismo diante de decisões reflexivas, ao invés de se constituir como mero executor de políticas globalizantes (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Com esse breve introduto, queremos dizer que: (i) a expansão das universidades e dos cursos de ensino superior, (ii) a pressão entre inserir a universidade (ou não) a um modelo de economia de mercado, a considerar o aluno um cliente, (iii) a necessidade de atendimento a alunos com perfis diferenciados e (iv) a complexidade da elaboração de conhecimentos para além da informação, são determinantes que têm induzido as pesquisas centradas na formação

do professor universitário. Com os estudos, veio também a busca pelas transformações pedagógicas, com o intuito de auxiliar nas práticas que articulam o ensino, a pesquisa, a extensão e, segundo Santos e Almeida Filho (2012), evidenciar a quarta missão da universidade, que está relacionada à internacionalização na sociedade do conhecimento.

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem como objetivo geral estudar a formação pedagógica que envolve os professores de ensino superior, e de que forma suas práticas e efetividades impactam no processo de internacionalização pretendido pelas Instituições de Ensino Superior. Com isso, privilegiamos uma análise sobre como o professor que atua na docência universitária pode atender as exigências endereçadas à sua prática pedagógica, mesmo que, por muitas vezes, não tenha recebido uma formação qualificada para tanto.

O estudo é qualitativo e por meio de levantamento bibliográfico, apresenta uma discussão reflexiva acerca das políticas de formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática. Está estruturado em duas seções: na primeira, aborda algumas reflexões sobre a formação de professores e o exercício da docência universitária, e, na sequência, descrevemos os processos de internacionalização da educação superior, destacando os desafios endereçados à docência universitária em tempos de globalização.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária tem sido proposição de estudos e debates em eventos e, cada vez mais, em entidades às quais estão vinculados pesquisadores da área da educação que estudam, principalmente, a formação de professores, sendo apresentada como um contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera de um professor universitário e a preparação que o mesmo possui para exercer a docência na universidade. Este ganha, ainda, maior evidência quando se observa na legislação a ausência de políticas que sejam propositivas de uma formação de qualidade para o exercício do professor no ensino superior, tornando-se um paradoxo.

Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando tratamos de Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio, têm-se não somente uma exigência mínima de titulação como há exigência de formação apropriada para atuação nessas áreas, aprofundando estudos no campo da docência e ainda, tendo como amparo um conjunto de políticas públicas que envolvem desde diretrizes até a garantia legal evidenciada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dão legitimidade ao processo de formação dos professores para os níveis de ensino que são anteriores ao ensino superior.

Contrariando essa lógica, aos professores que atuam na docência universitária e que trabalham na formação de docentes e de bacharéis, não há exigências legais, nem tão pouco políticas que discutam e direcionem a formação daqueles que desejam ser professores universitários, tornando isto como algo pontual e superficial. Autores como Cunha (2010), Fagundes e Broilo; Forster (2008) e, Morosini e Morosini (2006), têm apontado essas contrariedades e questionado a naturalização da profissão docente no ensino superior.

Tratando-se do professor que atua no ensino superior, parece que se naturalizou que basta ser graduado e pós-graduado para ser docente, ainda que essa formação tenha passado longe do curso que frequentou. Nesse ínterim, não podemos deixar de lembrar que se a graduação não tem formado para a docência, tão pouco o mestrado e o doutorado são espaços para isso. Ainda que nesses espaços se desenvolva pesquisa, inclusive sobre a formação docente ou sobre o professor que atua no ensino superior, não há nos programas espaço para constituir a formação docente, como se faz e/ou deveria fazer nos cursos de licenciatura.

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área do

conhecimento, na qual atua (MOROSINI, 2000, p. 12).

Ao buscar uma análise aprofundada da legislação verifica-se que a formação do docente para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Este normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006, p. 90).

Assim sendo, a formação para a docência na dimensão didática não é considerada na pós-graduação, visto que o seu objetivo se direciona para a dimensão científica, com a intenção de preparar o sujeito para ser um pesquisador, que domine sua área de conhecimento, que elabore e busque o saber científico da sua disciplina. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40):

A Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que — resumida à titulação acadêmica ou notório saber — reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Como visto, as políticas públicas não possuem diretrizes que possam orientar no processo educacional visando uma dimensão didática. A formação docente fica afetada, já que a dificuldade maior

que podemos chamar de deficiência se encontra em sua prática pedagógica diária.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes Instituições de Ensino Superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Na tentativa de buscar a identificação de quem é, então, esse professor que atua no ensino superior nos deparamos com uma identidade indeterminada. Ao enfrentar as lacunas existentes no processo de sua formação, este acaba não construindo seu perfil como professor atuante em uma sala de aula, não desenvolvendo sua prática de maneira coerente e reflexiva e não considerando a amplitude do ser docente e a complexidade que envolve a docência universitária.

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2004, p. 107).

E é complicado delinear um perfil para esse profissional justamente pelo fato de que quando tratamos da sua prática docente, dos seus conhecimentos pedagógicos e didáticos, encontramos um sujeito preparado para ser um pesquisador, conceituado por seus certificados, titulações, status social, dominação científica da sua área de conhecimento, etc.

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de...). Sua

identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantém, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004, p. 107).

Não era de se esperar que o próprio docente tivesse um olhar sobre si mesmo de alguém que se destaca por exercer funções na universidade, recebendo prêmios pelo seu esforço enquanto pesquisador, intelectual, investigador e construtor do seu conhecimento através do científico, do comprovado, da teoria pura. Afinal, esta visão nasce da própria preparação que o sujeito recebeu, na qual a valorização e as exigências buscam um profissional capacitado nos saberes científicos e conhecedor da sua própria disciplina e nada mais.

Veiga (2006, p. 190), afirma que “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”.

Tomando a ideia da docência como uma ação complexa, percebe-se que não é tão simples dar aula como parece. A gama dos saberes necessários para a atuação docente em uma universidade é enorme. Faz-se necessário uma construção de saberes no contexto da prática profissional e social na qual o docente está inserido.

Desta forma, é imprescindível que o professor tenha uma formação de qualidade, que possa habilitá-lo a desenvolver suas práticas, dando suporte necessário para realizar seu trabalho em todas as dimensões.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa

convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência (ZABALZA, 2004, p. 145).

De fato, o conhecimento pedagógico é pouco valorizado e seu prestígio tanto na universidade quanto na sociedade não é considerável. Professor universitário é sinônimo de atividades de pesquisa, publicações, participação em eventos com certificações, orientações de dissertações e teses, cargos em setores visíveis em sua importância, participação em bancas e a tudo ligado a pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão, destaques e premiações, enfim, tudo o que se constitui na área técnica e científica.

O questionamento que emerge com tais concepções é o de como esta realidade poderia ser modificada. É possível mudança nesta prática fortemente construída a partir de experiências e elaboração de formação durante todo o processo educativo?

Cunha (2005, p. 94), explica de maneira clara o desafio delineado:

Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. Exige dos homens, como explicita Freire (1982, p. 100), “uma ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos” que levem a processos emancipatórios.

A palavra-chave talvez fosse a reflexão, partindo de um aporte teórico, um momento de se perceber um sujeito capaz de tomar suas próprias iniciativas, capaz de ressignificar seu modo de agir e pensar, se tornar emancipado intelectualmente, sem estar alienado a fatores

externos. Num contexto com aceleração da globalização, que direciona o indivíduo a ser vulnerável e aceitar tudo de maneira passiva, as políticas de governo se configuram como agentes responsáveis impondo padrões de qualidade aleatórios e conseguindo definir o que realmente é o professor universitário e o que lhe assegurará prestígio e reconhecimento.

É uma linha em ordem de poder vertical, na qual consegue atingir seus objetivos e direcionar a educação para o rumo que desejar. Com isso, Imbernón (2012, p. 114) enfatiza que

um dos obstáculos da extensão institucional da formação em docência universitária é como eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas (a formação sempre está sujeita e vinculada a âmbitos teóricos e a pressupostos ideológicos). Romper com imaginários, sociais e pessoais, muito arraigados nas estruturas docentes. Isso requer, para além de cursos de formação, uma reestruturação importante da universidade, da formação em docência universitária e da profissão docente universitária.

Uma formação que realize numa dinâmica o aprender a indagar, questionar, refletir o que se vê, o que se acredita, o que se faz e o que poderia ser mudado. Repensar a prática docente partindo da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve sim criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates.

O que se propõe é compreender que a formação pedagógico-didática do docente que atua no ensino superior é indiscutivelmente importante e necessária na realidade que cada vez mais exige uma formação integral, em todos os seus aspectos. No entanto, o grande impasse, ainda, é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo desta formação, que nem tratada assim é, ou seja, é considerada uma preparação, na qual os saberes didáticos não são apresentados. Uma formação docente universitária na dimensão didática não é obrigatória, necessitando

passar pela conscientização dos professores da necessidade didática na prática de sala de aula.

INTERNACIONALIZAÇÃO: INQUIETAÇÕES SOBRE ESSE DESAFIO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O olhar à educação superior, em tempos de globalização, considerando a expansão da oferta do ensino superior decorrente de políticas de democratização do acesso e incentivos à educação privada, traz à luz reflexões em torno de uma problemática importante acerca da formação dos professores universitários. Ao observarmos os desafios endereçados à docência, como observa Wächter (2000), os efeitos da globalização diminuíram a margem de manobra dos governos, os quais, efetivamente, perderam poder. O local passou a sofrer impacto do global, e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas.

Desta forma, podemos considerar que as Instituições de Ensino Superior, orientadas pelas políticas e diretrizes dos governos e dos organismos multilaterais, buscam por padrões de excelência no exercício das funções que realizam. Em meio à internacionalização, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser orientados por valores de excelência, sendo esse um dos maiores desafios, uma vez que estamos inseridos em um sistema majoritariamente mercadológico, que visa o lucro, e que concebe a ideia de que a política educacional só será bem-sucedida na medida em que tiver por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado (AZEVEDO, 2015).

Maués e Bastos (2016) apresentam importantes contribuições no que se refere à análise da relação entre internacionalização da educação superior e políticas de formação docente no país, registrando as perspectivas geradas pelos documentos produzidos por organismos internacionais. As ações e estratégias estudadas pelos autores são adotadas pela União Europeia para o desenvolvimento da educação superior, contando com documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em um primeiro momento, cabe reiterar as reflexões pautadas sobre a globalização mundial, e nesse contexto, pensar a educação enquanto fenômeno social. Com vistas a um sistema capitalista e à ampliação de mercado (a partir da intensificação do interesse pelo processo de internacionalização), é que se torna evidente a crescente acumulação de riqueza dentro da lógica de produção capitalista. Por conseguinte, analisamos a internacionalização como um processo decorrente da mundialização/globalização, em que é imperioso destacar o papel de tais organismos internacionais, especialmente no que se refere à educação.

A internacionalização da educação ganha corpo com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1990, objetivando fiscalizar e regulamentar o comércio mundial, dirimindo conflitos comerciais entre os países membros, além do gerenciamento e supervisão de acordos. Para que a educação passasse a compor o âmbito da organização, desenvolveu-se o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS/GATS), adotando, em 1999, com uma lista de doze setores sobre diversos campos, dentre os quais, estava a educação, ocupando a quinta posição, incluindo-se aí, a educação superior.

A educação, desta feita, deixa de ser um direito e ser tratada como um bem, passando a ser identificada como uma forma de serviço:

A regulamentação da educação como serviço abre uma porta que permite a transformação desse bem em uma mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários nela que veem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo. [...] A transformação da educação em serviço impulsionou significativamente a sua internacionalização no mundo, pelo fato de que no espírito do capitalismo as diferentes formas de oferta de serviço, em todas as modalidades, passaram a ser exercitadas numa ascendência dos países desenvolvidos sobre os ainda em processo

de desenvolvimento (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 702).

Assim, a classificação dos serviços educacionais esteve condicionada a todos os níveis e modalidades de ensino, impulsionando a internacionalização mundial na esfera capitalista, sem, contudo, deixar de ser considerada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento das nações. Um exemplo dessa compreensão, foi a Estratégia de Lisboa, que envolveu a União Europeia a fim de desenvolver-se economicamente, tendo a educação como ponto principal.

A educação (e a educação superior) passa a desempenhar o papel de produtora de conhecimento, demonstrando valor econômico, sendo também um determinante privilegiado por ser em essência um fenômeno social. “Nessa perspectiva, a internacionalização pode levar a uma compreensão de monopólio do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, à universalização deverá estar vinculada àqueles que, de forma direta ou não, são possuidores dessa força produtiva” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 703).

Além disso, como segundo parâmetro, devemos refletir sobre a importância da formação docente no processo de internacionalização da educação. Para isso, destacamos, ainda que muito brevemente, os documentos elaborados por alguns dos organismos internacionais, contendo recomendações para países em desenvolvimento, propondo diretrizes políticas sobre a formação do professor. Essas recomendações demonstram a preocupação das entidades internacionais, ao passo que identificam a profissão professor como uma ferramenta capaz de impulsionar a realização da sociedade do conhecimento.

Basicamente, os documentos e referências analisados foram os relatórios de pesquisa da OCDE, de 2006, estudos produzidos pelo Banco Mundial em 2005, 2010 e 2014, além de documentos propostos pela UNESCO, datados de 2013 e 2014. O conteúdo dos documentos dispostos pelos três organismos internacionais possui muitos pontos em consonância, especialmente no que se refere à formação do professor como pressuposto fundamental à educação e ao sistema escolar como um todo.

O documento proposto pela OCDE identifica a necessidade do estabelecimento de políticas de recrutamento que selecionem “a nata” da juventude para a profissão docente. Nesse mesmo sentido, estão os documentos propostos pelo Banco Mundial, objetivando estimular e apoiar o progresso nacional para alcançar uma educação de nível mundial. No documento, em que são apresentados os principais desafios educacionais identificados pelo organismo, o destaque está para o desafio de qualidade do professor, reafirmando ser uma questão central da política educacional situar a qualidade de formação docente em primeiro lugar, ou seja, enquanto prioridade (pelo menos teoricamente).

Ao mesmo tempo em que os organismos propõem o recrutamento de grandes professores, devendo atrair profissionais qualificados e capacitados para exercer a função docente, não indicam a compreensão e a conceituação do que seria esse “ótimo” profissional a ser buscado. Além disso, não tratam de programas de recompensa aos professores como contrapartida ao desempenho, mas como meio de bonificação, não os incorporando nos rendimentos do profissional.

Algumas das sugestões do Banco Mundial para o recrutamento de profissionais docentes estão embasadas no financiamento de formação. Para isso, sugere que se ultrapasse as modalidades já existentes, como o Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo, além da propositura de melhores condições de plano de carreira, o que poderia tornar a profissão mais valorizada, e consequentemente, mais atraente.

Para melhorar o desempenho desse profissional, o organismo multilateral se centra em orientações para o desenvolvimento de políticas de recrutamento, de capacitação e de motivação. Contudo, contraditoriamente, o BM [Banco Mundial] informa que os fatores para melhorar a atuação dos docentes não são fiscais, nem técnicos, mas políticos (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 710).

São, portanto, esses fatores que desestimulam a introdução de profissionais considerados de “alto calibre” no campo educacional, o que compromete — substancialmente — a busca pela qualidade na

educação. Apesar de muitas das recomendações dispostas pelos organismos internacionais citados já terem sido transformadas em legislação, alertamos para a pouca aplicabilidade prática em níveis municipais, estaduais e federais.

Em resumo, a internacionalização da educação superior está relacionada a aspectos fundamentais, como é o caso da transformação da educação como um todo, buscando a formação de indivíduos aptos à construção da sociedade do conhecimento. Mesmo sendo a educação uma força produtiva no desenvolvimento capitalista, evidenciamos a relevância do papel do profissional docente e sua fundamentalidade em relação à qualidade educacional.

Dessa forma, a partir das informações e reflexões propostas, é possível vislumbrar que “as políticas de formação de professores precisam contribuir para a valorização do professor, o que não ocorre enquanto não forem de fato, e não apenas no discurso, uma prioridade do governo e uma política de Estado” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 714).

Nessa perspectiva, a educação, que deveria ser considerada direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assumindo a condição de mercadoria, cujo compromisso maior está na busca por resultados tanto em número de alunos e instituições, quanto em recursos financeiros de quem a gerencia. Segundo Sudbrack e Nogaro (2017, p. 419):

O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais, que limitam a autonomia das Instituições de Ensino Superior e abrem espaço para o “empresariamento” deste setor, como lembra Botelho (2015).

Assim, o projeto do capitalismo globalizado, segundo Boneti (2006, p. 42),

se constitui de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos. [...] argumenta-se que o capitalismo internacional se apresenta com um projeto bem claro. Este projeto é discutido, avaliado e reavaliado anualmente pelos países considerados industrializados, no sentido de garantir sucesso às metas de expansão das relações econômicas no mundo. Este projeto em si se constitui de um agente definidor de políticas públicas nos Estados nacionais globais cuja atuação se materializa mediante duas principais ordens que se apresentam interligadas: as relações econômicas e as relações políticas.

Nesse cenário, tem-se discutido sobre o desafio da internacionalização da educação superior na prática dos professores universitários. Vale lembrar que falar de internacionalização da educação é discutir um tema que não é recente em se tratando de educação superior, uma vez que compõe o campo das relações estabelecidas dentro das Instituições de Ensino Superior desde sua gênese medieval, porém é um assunto que vem se constituindo em uma das principais questões da universidade na contemporaneidade, bem como um dos fatores de forte impacto da docência universitária.

Dentre os motivos que levam à essas discussões, a internacionalização destaca-se por estar relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento, à solidariedade, entre outras questões, que na maioria das vezes, ressaltam a sua contribuição como positiva nas Instituições de Ensino Superior (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017).

Além disso, considerando que a universidade sempre foi uma instituição global (ALTBACH, 1998), o processo de globalização reforça a internacionalização dos sistemas educativos, visando à expansão das suas fronteiras, com a mobilidade de alunos e professores, a fim de atender às necessidades que surgem mediante o avanço para o mundo moderno.

A docência universitária, nesse contexto, é compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade internacionalizada:

A internacionalização da educação tem sido um dos mais importantes fatores de impacto da educação superior e, especificamente, da docência universitária. Embora inerente à instituição universitária e tradicionalmente acolhida na função pesquisa, a partir deste século, no bojo da sociedade do conhecimento e da globalização, a internacionalização se direciona para a função ensino e para todo seu arcabouço constitutivo, desde estudantes, professores e instituições até a necessidade de circulação de títulos e diplomas. Logo, a docência universitária passa a se constituir num contexto de afirmação de qualidade e da internacionalização (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p. 35).

Diante disso, tem-se discutido sobre o tema em eventos nacionais e internacionais aos quais estão vinculados os pesquisadores da área da educação. Dentre os motivos que levam a essa prática, está o contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera do professor universitário e a formação que esse tem para exercer a docência quando chega à universidade e tem que dar conta da formação dos acadêmicos a partir do desenvolvimento de uma gama de habilidades e competências.

Enquanto no Brasil existe uma legislação que indica caminhos para a formação dos professores que irão atuar na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nada há sobre a formação do professor que em tese forma os professores para esses graus de ensino e para o ensino superior.

Cunha (2010, p. 2), ao relatar sua pesquisa, desenvolvida na Educação Superior, envolvendo docentes, nos alerta de que “quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação”.

Compreendemos que a docência no ensino superior tem se tornado uma profissão complexa, que exige de cada um reunir um conjunto de habilidades necessárias a construção da profissão de professor. O caminho é longo, mas o processo está em andamento à medida em que os gestores percebem a importância de construir espaços para discussão e reflexão de tais necessidades. Não há na maior parte das universidades, ainda, espaço consolidado, núcleos que auxiliem o professor nas suas dificuldades e, mais uma vez, ressalta-se a importância de uma formação voltada para a prática pedagógica e didática de sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem.

As características necessárias aos professores universitários hoje, ultrapassam os limites do conhecimento aprofundado da área de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e direcionam-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário. Portanto, discutir práticas pedagógicas na universidade se torna uma ação significativa uma vez que há a inexistência de uma formação específica para professores universitários.

E quando falamos sobre os desafios de desenvolver a internacionalização nas IES, estes exigem do professor uma preparação integral no sentido de ter clareza que além de formar profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, precisará desenvolver sujeitos abertos ao diferente e solidários em relação aos outros. E esta condição de compromisso requer um processo de articulação do tipo colaborativo, construídos à margem do regime mercantil.

Uma nova internacionalização alternativa e solidária apoiada em novas tecnologias da informação e da comunicação para constituição de redes nacionais e globais onde circulem novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, nacionais e globais (SOUSA SANTOS, 2004, p. 56).

Assim, há a necessidade de uma formação voltada para a atuação no nível superior comprovando que, exclusivamente, o conhecimento específico obtido na formação inicial e no exercício da profissão não constituem plenamente a docência universitária, pois seu exercício exige mais do que isso. As transformações pelas quais o sistema universitário precisa passar são inúmeras e em vários aspectos, mas acreditamos que possam começar pela mudança em relação à formação dos professores. Iniciando por ela, nem todos os problemas estarão resolvidos, mas as instituições, provavelmente, poderão ofertar uma formação mais comprometida e com maior qualidade aos acadêmicos.

O desafio é fazer com que educadores, não só da área da “educação”, tenham consciência da relevância de suas atitudes, de suas contribuições, que assumam a docência como profissão e não como atividade secundária, mesmo que seja exercida por algumas horas na semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas reflexões e debates, buscamos incitar o estudo e debate sobre o tema, para que possamos chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o ensino superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária. E a partir deste momento, iniciar um caminho voltado para a qualidade do ensino, desenvolvendo a pesquisa, a extensão e a internacionalização, a fim de atingir os objetivos propostos por uma universidade.

Vale ressaltar, que ainda muitas pesquisas deverão ser realizadas sobre esta temática. Como indicadores de continuidade dessa proposta de discussão e reflexão, podemos apontar questões que nos servem de parâmetro, embora ainda provisórias, como: (i) a adequada formação docente como princípio necessário, urgente e emergente para atuar na educação superior, (ii) a compreensão de que essa formação poderá impactar positivamente na internacionalização universitária, (iii) a presença de uma significativa

lacuna nas políticas de formação para professores que desejam atuar no ensino superior — em que não se explicita em que termos se dará essa formação na dimensão didática, acarretando um despreparo do professorado em relação ao compromisso assumido quando se encontra em sala de aula, e (iv) a falta de uma construção de identidade do profissional docente sólida, pois ao mesmo tempo em que deveria considerar-se um professor por suas práticas pedagógicas e didáticas, este se identifica como um pesquisador, aquele que se destaca por dominar sua área de conhecimento, pelo seu saber científico.

Corroboramos ao que dizem Morosini e Ustároz (2016), ao afirmar que não se pode ter uma atitude ingênua e utópica sobre a docência em contextos internacionalizados, mas deve-se questionar se há possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros.

Tomando por base essa realidade, a investigação que propomos revela-se de grande importância para a internacionalização tão buscada pela universidade, enxergando na formação pedagógica de seu corpo docente a grande chave para isso. Nosso papel é buscar, incessantemente, meios para debater e contribuir com as discussões sobre: (i) quem é o professor que atua nos cursos superiores de graduação, (ii) o que se espera dele enquanto formador de novos profissionais, e (iii) como a atuação em sua profissão docente pode contribuir para a construção de uma universidade internacionalizada, atendendo aos anseios de um novo tempo.

De outro lado, faz-se necessário uma pesquisa sobre as políticas de formação de professores, na tentativa de encontrar meios de preencher as enormes brechas e lacunas deixadas pelos legisladores educacionais, pois só a partir desse movimento é que se torna possível a construção de uma contribuição minimamente efetiva neste campo — que já atinge um patamar nacional e internacional, demonstrando que a preocupação com a qualidade da docência universitária é uma realidade emergente.

Referências

- ALTBACH, P. G. (1998). **Educación Superior Comparada: el conocimiento, la Universidad y el desarrollo**. Madrid, España: Artes Gráficas Grupo S^a. Nicolas Morales.
- AZEVEDO, M. L. N. (2015). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun.
- BONETI, L. W. (2006). **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí.
- BOTELHO, A. F. (2015). Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M. A.; SILVA, K. A. C. P. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Traço Fino, p. 235-249.
- CUNHA, M. I. (2005). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados.
- CUNHA, M. I. (2010). **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. Biblioteca ANPED.
- FAGUNDES, M. C. V.; BROILO, C. L.; FORSTER, M. M. S. (2008). **É possível construir a docência universitária?** Apontamos caminhos. Biblioteca ANPED.
- IMBERNÓN, F. (2012). **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez.
- MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista RBP**, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016.
- MOROSINI, M. C. (2000). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. (2017). Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. **UNIrevista**, vol. 1, n. 2, abril.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. (2016). Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.

SANTOS, F.S.; ALMEIDA FILHO, N. (2012). **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Portugal: Coimbra.

SOUSA SANTOS, B. (2004). **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

SUDBRACK, E. M.; NOGARO, A. (2017). Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 417-431, maio/ago.

VEIGA, I. P. A. (Org.) (2006). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus.

WÄCHTER, B. (2000). Internationalisation at home: the context. In: CROWTHER, P. **Internationalisation at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, p. 5-13.

ZABALZA, M. A. (2004). **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: *Outubro/ 2022*.

Aprovado em: *Novembro/ 2022*.