

DESVELANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO OESTE¹

Jacques Therrien – UECE/UFC
Ana Maria Iorio Dias – UFC/UECE
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana - UnB
Cristina D'Ávila – UFBA/UNEB
Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB/UniCEUB
Liliane Campos Machado – UnB
Maria Emília Gonzaga de Souza – UnB
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – UnB
Solange Alves de Oliveira - UnB
Suely Aparecida Nascimento Mascarenhas – UFAM
Tânia Brasileiro – UFOPA

1 Introdução

Este trabalho apresenta os primeiros contornos de uma investigação em curso resultante da trajetória acadêmica de um grupo de pesquisadores envolvidos com a Rede Inter-Regional sobre Docência na Educação Superior – RIDES², em seus encontros de discussão e socialização de pesquisas. No âmbito da diversidade de trabalho temos discutido, sobretudo, temáticas e questões relacionadas à docência na educação superior e as diferentes dimensões que surgem nesses espaços, incluindo a formação e o desenvolvimento docente, a intensificação do trabalho docente, a carreira, os saberes e a profissionalidade, dentre outras questões emergentes da profissão. Nesse sentido, buscamos com este trabalho, unir forças e criar uma inteligência coletiva capaz de desvelar problemas, lacunas de formação e práticas de ensino no segmento da educação superior, trazendo à baila um mapeamento sobre o trabalho docente desenvolvido nesse contexto.

O investimento em educação é condição para se enfrentar os efeitos da globalização e dos impactos tecnológicos. No bojo dessa discussão, ganha centralidade a figura do professor de educação superior, seu trabalho e sua formação para a docência. Os motivos são os mais diversos, dentre os quais, cabe destacar o papel preponderante que tem o professor universitário na alavancagem da sociedade da informação e do conhecimento. Temos, igualmente, uma crescente preocupação com as desigualdades

¹¹ In: 'Cenário docente na educação superior no Século XXI: perspectivas e desafios'. Ana Maria Iório Dias, Maria da Glória Barbosa Lima (Orgs) - Teresina: EDUFPI, 2013. p.30-63.

² Ver em: <http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides>

educacionais evidenciadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste em termos de produção do conhecimento e sua difusão através de meios de comunicação abalizados na área educacional. A RIDES traz no seu escopo, portanto, o enfrentamento dessas questões mediante a realização de estudos e pesquisas científicas, dentre as quais, cabe assinalar a investigação em pauta.

Nesse contexto, os estudos sobre a docência na educação superior e a formação de professores vêm ocupando considerável espaço em discussões e fóruns. Disto resulta a necessidade de construir uma sólida pesquisa que permita um diálogo e um debate cada vez mais amplo entre as três regiões, o que abre frentes de trabalho com pesquisadores e com professores envolvidos com as questões da graduação e da pós-graduação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa empenhada na organização de um conhecimento cujas prerrogativas de método substanciam a análise da produção acadêmica sobre a docência na educação superior e as questões que envolvem as desigualdades educacionais. As preocupações em pauta conduziram à formulação de questões centrais com potencial de proporcionar uma compreensão mais adequada de importantes fatores relacionados ao fenômeno em pauta. São estas:

- Qual é a configuração da produção sobre docência na educação superior destas três regiões?
- Qual é a identidade acadêmica e o perfil dos seus Programas de Pós-Graduação em Educação?
- Quais são as características teórico-metodológicas, as modalidades de oferta e o perfil profissional dos docentes da disciplina Metodologia de Ensino Superior, ou equivalente, assim como o Estágio em docência para a formação pedagógica de docentes, ofertados em cursos *stricto sensu*?

A pesquisa inter-institucional e inter-regional tem por objetivo uma compreensão ampla das condições de formação para a docência universitária, assim como da produção acadêmica, neste enfoque, nos Programas de Pós-Graduação em Educação localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, entidades que compõem parte do cenário da Pós-Graduação no Brasil.

A primeira etapa de desenvolvimento do estudo, objeto deste trabalho, focalizou elementos relacionados ao perfil e identidade dos PPGE quanto ao número de Programas, de docentes e discentes, apoio institucional em bolsas de doutorado e mestrado, bolsistas de Produtividade em pesquisa, linhas e grupos de pesquisa, entre

outros. A configuração das condições de produção acadêmica sobre docência foi analisada predominantemente pelo vetor comparativo das desigualdades acadêmicas e de apoio institucional entre as regiões quanto ao desenvolvimento da docência da educação superior no país³.

A abordagem das questões envolvidas na temática implicou uma análise sob diversos aspectos teóricos e práticos, cuja relevância situa-se em diferentes âmbitos, a saber: a) *acadêmico e político* enquanto pesquisa interinstitucional e interregional possibilitando o mapeamento das condições de produção acadêmica sobre a temática nos cursos de pós-graduação das IES das três regiões; *teórico* por destacar a relevância e os avanços potenciais de uma pesquisa ampla e coletiva na área de Educação que se realiza em parceria com docentes e pesquisadores das IES das três regiões, considerados co-formadores de futuros profissionais de diferentes campos científicos.

O desenvolvimento dessa etapa da pesquisa requereu a adoção de múltiplas perspectivas vinculadas à abordagem qualitativa e quantitativa, predominando a busca de dados no Portal da CAPES e do CNPq, além dos endereços eletrônicos dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para a interpretação dos dados, envolvendo a colaboração dos pesquisadores das três regiões participantes deste projeto, foram definidos referenciais teóricos pertinentes à temática, respeitando os fundamentos legais que estruturam os cursos de pós-graduação. Ancoramos o estudo no pressuposto que uma das modalidades mais profícuas de pesquisa é aquela que toma os contextos educacionais como objeto de análise, o que favorece a relação teoria-prática.

Consideramos importante referendar que esta proposta de pesquisa tem suas premissas anunciadas na Carta de Uberlândia⁴ promulgada por ocasião do IV Encontro Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação no Ensino Superior – ENFORSUP (2012), especificamente no item (1.2), transcrito a seguir:

Desenvolvimento de pesquisas colaborativas, com parcerias interinstitucionais; 1.2.1. Elaboração, execução e avaliação de projeto de pesquisa interinstitucional e interregional, cujo objeto vise o diagnóstico da situação do ensino do componente curricular Didática da Educação Superior

³ A segunda etapa do estudo deverá abordar questões relacionadas às características teórico-metodológicas, às modalidades de oferta e ao perfil profissional dos docentes da disciplina Metodologia de Ensino Superior, ou equivalente, assim como ao Estágio em docência para a formação pedagógica de docentes, ofertados em cursos *stricto sensu*.

⁴ Ver em: <http://www.ivenforsup.faced.ufu.br> e

http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/phocadownload/carta_uberlandia.pdf

(ou outra terminologia) em cursos de Pós-graduação stricto sensu, sob a responsabilidade de representantes de cada região constante da RIDES.

Sem dúvida alguma, uma abordagem de participação compartilhada no âmbito da RIDES sob a perspectiva quali-quantitativa de cunho democrático é bem aceita no mundo acadêmico. A metodologia da pesquisa situou a caminhada dos pesquisadores inter-regionais e interinstitucionais e traçou os pontos basilares do processo de trabalho investigativo.

2 Contextualização do objeto de estudo

A Educação Superior sob a ótica da docência é tema ainda pouco recorrente em congressos, estudos e pesquisas, mesmo considerando a necessidade de formação desses profissionais com este nível de ensino. O desenvolvimento da formação do profissional docente da Educação Superior esteve muito ligado ao domínio científico, talvez por isso seja difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2005). Para esse autor, ser um bom docente requer uma diversidade de conhecimentos, que merecem atenção tanto por parte das instituições que oferecem a formação, quanto das que contratam esse profissional.

A docência é uma ação pedagógica fundamental na formação do profissional docente, bem como a formação do pesquisador. A pesquisa faz parte dessa formação. Como a aprendizagem é uma das tarefas mais importantes na universidade, nela os professores universitários devem centrar sua ação e seus esforços em favor do aperfeiçoamento pessoal, profissional e institucional. O autor ressalta que

A visão profissional do ensino parte de duas questões prévias: chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa e um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação (BROWN; ATKINS, 1994, *apud* ZABALZA, 2005, p. 110).

O processo de formação destacado pelo autor está relacionado às produções resultantes das pesquisas sobre a docência da Educação Superior e como as disciplinas relativas à formação desse profissional estão configuradas. Esses resultados podem dar indícios para os investimentos que as instituições fazem em relação à formação dos docentes e como abordam a temática. Pesquisar a docência da Educação Superior contribui para o aperfeiçoamento da formação do professor no aspecto do desenvolvimento profissional. Destacar o lugar da formação nesse processo por meio de pesquisas e divulgação dos resultados indica a importância que tanto o profissional da educação dá a esse novo critério em sua atuação como agente de transformação, como

também as instituições destinadas a Educação Superior. Além de nos ajudar a identificar os aspectos que contribuem para a melhoria do processo de desenvolvimento profissional docente e para o exercício de profissão.

É reconhecido o papel crucial do professor e de sua formação no desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, adequado às exigências do momento histórico atual. E para tanto, há a necessidade de se conhecer o que as instituições de formação do docente da Educação Superior tem realizado nos seus programas de pós-graduação, como também os resultados de suas produções, verificar o número de bolsa de Produtividade em pesquisa, participação em Conselhos, Assessorias *Ad Hoc* coordenadas pelo CNPq, CAPES e pelas instituições de fomento estaduais e distrital. Isso pode ser indício de valorização e reconhecimento da importância da docência na Educação Superior como fator resultante na qualidade da formação dos alunos formados nas instituições. É nesta perspectiva que o trabalho dos que hoje concebem executam e avaliam a docência na educação superior está conformado.

A reflexão sobre a situação de desigualdade acadêmica em relação à docência na educação superior requer considerações sobre suas especificidades. Requer, ainda, pensar sobre a docência a partir de sua inserção em um contexto histórico, social e político bem como as modalidades de concretização: presencial, *online* e mista. A docência na educação superior pressupõe aprendizagem e conhecimentos científicos, curriculares, pedagógicos e experienciais, entre outros, construídos em diferentes contextos e situações.

Nóvoa (1975) chama atenção sobre o processo de formação docente e que a constituição da autonomia profissional, exigente e responsável pode reinventar a profissão e desenvolver um novo ciclo na história das instituições educativas e dos seus atores. Nesse sentido, a docência é histórica e contextualizada.

Freire (1975), defendia a necessidade do professor transformar a sala de aula em espaço-tempo de diálogo, de forma que os estudantes possam construir sua autonomia. Na perspectiva do autor a docência apresenta sua dimensão de dialogicidade e que envolve necessariamente a relação entre cognição e afeto. A tarefa do docente dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, o universo temático, recolhido na investigação, desenvolvê-lo, como problema (FREIRE, 1975).

Outro autor que tem discutido sobre a profissão docente e os processos formativos é Tardif (2005). Entre suas contribuições ele destaca que a docência é um

trabalho humano, com humano e para humanos, portanto uma atividade interativa. Inevitavelmente a docência tem a marca das relações humanas.

Tardif e Lessard (2008) afirmam, categoricamente, que a docência como ação complexa, ela é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores” (p.35). Sob este ângulo a docência é um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, estudante que constrói o conhecimento, o professor, o tutor que orientam, ensinam, aprendem, pesquisam e socializam os conhecimentos.

Therrien (2012) conduz uma reflexão pela ótica da racionalidade pedagógica que articula a docência, estrutura e organiza “os modos da intervenção docente reconhecendo que o ‘eu’ do aprendiz necessita do encontro do ‘outro’ mediador para se conhecer, se autodeterminar, se emancipar como sujeito com dimensões de individuação e de socialização”, (Ibidem, 2012, p.121). Isso significa compreender a racionalidade pedagógica como motriz da emancipação que orienta a prática docente. O desafio da docência é o desafio de uma “profissão de constituição de sujeitos” como afirma o autor. Sob essa ótica a docência na educação superior adota uma dimensão emancipatória, humana e profissional que engrandece sua função de formação e seus reflexos no processo de ensino e de aprendizagem.

A docência na educação superior para Dias (2012) é uma área de atuação, de reflexão e de pesquisa. Ela não pode ser vista em oposição à investigação. A autora fortalece a ideia que é preciso que “investiguemos a nossa docência” (Ibidem, 2013, p.159). Docência, nesta perspectiva, assume a característica investigativa. As ponderações da autora apontam a necessidade da ampliação do espaço da docência na educação superior aliada ao processo investigativo num determinado campo científico de formação onde o professor adquire uma multiplicidade de conhecimentos.

Para D’Avila (2012) a docência está para além da sala de aula e envolve elementos pré e pós-didáticos, fazendo-se incluir aí as atividades de pesquisa, preliminares ou concomitantes à ação do planejamento, e de avaliação dos processos formativos. Atividade esta última de enorme complexidade. Nos seus estudos sobre docência universitária, a autora vislumbra a problemática da precária formação pedagógica dos professores deste segmento. Isso resvala para problemas de ensino e aprendizagem no contexto universitário que se apresenta com características demasiado

academicistas e referenciadas na figura do professor. Por falta de reflexão analítica sobre suas práticas pedagógicas, e de formação especificamente pedagógica, os professores universitários ensinam baseados essencialmente em experiências passadas, ou em práticas artesanais. Diante desse quadro, defende a autora uma docência além de crítica, criativa, sensível e lúdica, na qual as linguagens artísticas se façam mais marcantes e significativas na aprendizagem e desenvolvimento do alunado.

Veiga (2012) apresenta a concepção de docência integrada. Ela refere-se à aprendizagem dos estudantes e dos diferentes conhecimentos em uma situação significativa em busca de respostas à fragmentação dos conhecimentos. Para a autora a docência integrada envolve três dimensões do conhecimento: epistemológica (conhecimento científico), a pedagógica (conhecimento didático-pedagógico), político-social (conhecimento socializador contextualizado). Assim, a docência integrada tem por objetivo estabelecer um conjunto de relações a fim de favorecer o processo didático em seus quatro pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Cabe destacar que a docência ocorre em um determinado contexto, envolta em aspectos que podem facilitar ou dificultar a atividade docente. Temos, então, que pensar para além dos contextos presenciais. Há que se pensar na docência *online*. Na medida em que as tecnologias informáticas são introduzidas, a docência vai agregando outras características diferentes da presencial. Nesse sentido, surge uma ressignificação do trabalho docente, o que implica em construção de novos saberes e de novas habilidades (VILARINHO e GANGA, 1998).

Diante dos desafios das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), as autoras apresentam dois tipos opostos de docentes *online*:

1. aqueles que apresentam um encantamento, acreditando que a internet pode prover todo e qualquer tipo de informação, que o computador ajuda a organizar muito mais rapidamente e melhor as aulas, tornando-as dinâmicas e interessantes, o que representa uma visão tecnicista do ensino-aprendizagem por situar a ênfase no processo, na tecnologia;
2. e outro, no qual se expressa uma rejeição às TIC (Tecnologia), porque utilizá-las exige mais tempo de preparação das aulas, redundando em mais trabalho (*Ibid*, 1998, p. 103).

Considerando as colocações da autora podemos afirmar que a docência *online* é uma atividade participativa, centrada na interação, na investigação, enfatizando a articulação teórica e prática utilizando meios tecnológicos, por meio de plataformas

virtuais, muito conhecidas por ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Assim, a inclusão de ambientes virtuais de aprendizagem nos processos formativos vai demandar professores com formação voltada para essa modalidade de docência. Vilarinho e Ganga (2009) projetam os diferentes campos de atuação dos professores, a saber:

[...] gestão da participação dos atores envolvidos; mobilização dos alunos; organização e depuração do registro das informações; facilitação das interações, mantendo a direção dos focos de estudo (objetividade);
gestão do apoio e da orientação da aprendizagem; promoção de processos avaliativos pertinentes a essa ‘ecologia de informação’ (*Ibid*, 1998, p. 99).

Acreditamos, que tanto para o exercício da docência presencial quanto *online* os professores precisam de formação profissional adequada ao ambiente em que vão trabalhar seja presencial, *online* ou misto.

A docência na educação superior, a partir das reflexões apresentadas, constitui atividade complexa, tem uma intencionalidade explícita e aponta a necessidade de que o docente possua sólida formação, fundada não somente nos conhecimentos científicos do campo de atuação, mas apoiando-se nos conhecimentos pedagógicos e experienciais. Para Zabalza (2004) a formação profissional dos professores da educação superior, inclusive a pedagógica, qualifica o exercício da docência nesse nível de ensino. Na análise de Therrien (2005) a formação do profissional de docência na educação superior se situa num determinado campo disciplinar de ‘conhecimentos específicos teórico-práticos de ensino’ e no campo pedagógico do ‘saber ensinar’ o que significa uma formação para uma dupla competência. Nesta perspectiva, as intervenções educativas desse profissional implicam uma tripla dimensão: o domínio de conhecimentos e saberes desses campos, a transformação pedagógica destes em situações de ensino-aprendizagem e ética profissional do educador.

O que postulamos é a formação para a docência na educação superior extrapole os aspectos técnicos da prática docente, articulando-se às diferentes dimensões do ser docente. Postulamos, ainda que a formação para a docência integre o ensino, a pesquisa e a extensão, exigindo para tanto o acesso aos bens acadêmicos propiciado pelas políticas de financiamento. A educação por longo tempo foi a menos favorecida nas políticas de financiamento, como observa Gatti (2007). Destacamos que o problema do

financiamento para pesquisa e a concessão de bolsas de diversas modalidades solicitadas pelos docentes da educação superior decorre da redução de recursos nas universidades e nas próprias agências financiadoras e sem considerar as desigualdades regionais.

Sousa Santos (1996) relaciona a questão da redução de recursos com a crise do próprio Estado com a proliferação dos centros universitários de investigação. Conseqüentemente, a investigação básica, até então desenvolvida prioritariamente pela universidade, e “pensada como solução contabilizada como benefício, passou a ser pensada como solução e contabilizada como custo” (*idem*, p.201). Dentro desta perspectiva, o autor apresenta três efeitos:

Em primeiro lugar, as grandes empresas multinacionais... criaram em seus próprios centros de investigação básica e aplicada e a excelência de seus resultados pode rivalizar com os dos centros universitários. Em segundo lugar, o próprio estado criou centros de investigação não-universitários...especializados em áreas de ponta (novos materiais, biotecnologia, inteligência artificial, robótica, energia) e disponíveis para articulação de diferentes tipos e graus com os centros universitários. Em terceiro lugar, o **Estado precisou selecionar as universidades e centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis** (*Ibidem*) (Grifos nossos).

Visto sob este prisma, as políticas assumem o cunho classificatório e meritocrático. Conseqüentemente, a docência na educação superior tem sido atrelada ao conceito de produtividade. Trata-se de uma visão economicista que fere um dos princípios fundantes da universidade: a liberdade de ensino e pesquisa. Para Sousa Santos (1996) essa visão economicista concebe o produto universitário como um produto industrial e a universidade como organização empresarial.

Dentro desta perspectiva, a docência na educação superior concretizada nas instituições das três regiões foco do estudo continuará recebendo tratamento desigual e reforçará a concentração dos bens acadêmicos nas regiões Sudeste e Sul que apresentam “maior capacidade de investigação e concentra neles recursos financeiros disponíveis” (*ibidem*). Esse é o ponto nevrálgico que orienta o nosso estudo a fim de desvelar as condições desfavoráveis da docência na educação superior desenvolvida pelas instituições educativas nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

3 Retrato quantitativo das Instituições de Educação Superior, por regiões e esferas administrativas.

Este item possibilita evidenciar um breve retrato quantitativo das universidades distribuídas pelas cinco regiões com suas Unidades Federadas. Não se pode desvelar a situação da docência na educação superior sem se distanciar da representação da universidade concebida como uma instituição integrada, que articula suas atividades e seus atores de diferentes segmentos. No entanto, quanto mais a universidade é criticada, mais é reivindicada, “[...] pois numa sociedade meritocrática somente os títulos escolares refletem as competências pessoais, devendo reger— e justificar—a distribuição desigual das posições sociais” (VALLE, BARRICHELLO; TOMASI, 2010, p.392).

A expansão quantitativa da educação superior não pode ser esquecida e nem negligenciada, pois, temos a necessidade de analisar essa expansão na perspectiva das regiões e das esferas administrativas com o objetivo de refletir sobre a amplitude das desigualdades sociais, educacionais. O retrato quantitativo da educação superior é um tema pouco explorado talvez em razão de sua expansão desordenada e com critérios pouco visíveis do ponto de vista das políticas públicas educacionais.

Como se pode ver no quadro 1, o número de Instituições de Ensino Superior aumentou consideravelmente perfazendo, em 2013, um total de 103 Universidades públicas e 88 Universidades privadas. A expansão das universidades públicas não pode ser negligenciada e merece uma discussão das políticas públicas em diferentes momentos históricos.

Quadro 1- Universidades, por Regiões e por Dependência Administrativa

Regiões	Federais	Estaduais	Municipais	Privadas	Total
Norte 7 Estados	9	6	—	1	16
Nordeste 9 Estados	17	14	—	7	38
Centro Oeste 3 Estados 1 DF	5	3	1	6	15
Sudeste 4 Estados	19	7	2	52	80
Sul 3 Estados	11	8	3	23	45
27 Total	59	38	6	88	191

Fonte: CNPq-2013

Considerando o quadro nacional, os dados permitem constatar que, das 191 Universidades, a região Norte possui apenas 16 Universidades distribuídas em sete

Unidades Federadas. No Centro Oeste encontram-se 15 Universidades para um total de quatro Unidades Federadas. Já a Região Nordeste conta com 38 Universidades para nove Unidades Federadas. A região Sudeste predomina sobre as demais regiões mantendo 80 Universidades distribuídas em quatro Estados; deixa transparecer a liderança na tendência privatista com 52 IES e ao mesmo tempo apresentando 28 Universidades públicas. A região Sul, por sua vez, possui 45 Universidades e apresenta um equilíbrio entre a rede pública (federal, estadual, municipal) e a rede privada.

O Quadro 2 permite reforçar as observações relativas às desigualdades de condições de desenvolvimento científico e tecnológico fundamentalmente dependente de oportunidades de formação profissional em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Quadro 2 – Quantidade de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, distribuídos por Região.

Região	Total de Cursos	M	D	MP
Norte	264 (4.6%)	164	66	34
Nordeste	1.026 (18.1%)	633	292	102
Centro-Oeste	431 (7.6%)	264	130	37
Sudeste	2.765 (48.8%)	1.434	1.041	290
Sul	1.179 (20.9%)	666	394	119
Total Brasil	5.665 (100%)	3.161	1.923	582

Fonte SNPG/CAPES, atualizado em 19/02/2014

A distribuição de cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional é fortemente desigual entre as diferentes regiões, o que é de se esperar em parte considerando a presença de universidades nestas. Ressalta-se, contudo, que cerca da metade desses cursos são oferecidos nas instituições dos 4 Estados do Sudeste (48.8%), enquanto 4.6% se localizam nos 7 Estados do Norte.

Destacamos duas observações no tocante ao quadro nacional. A primeira observação diz respeito à questão política da não promoção de igualdade acadêmica considerando as desigualdades regionais. O planejamento de criação e oferta de universidades públicas fica orientado por critérios políticos centralizadores de grande influência. A segunda observação que chama a atenção é a escassez de Universidades Públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste com apenas vinte e nove IES Federais para atender vinte Estados; enquanto isso, a reunião das regiões Sudeste e Sul é

privilegiada com trinta Universidades Públicas Federais para atender um total de apenas sete Estados.

Quais seriam os mecanismos políticos e estratégicos para corrigir tão grandes distorções e desigualdades? Propor novas orientações das políticas públicas para produzir a justiça social e o reconhecimento acadêmico erradicando o tratamento privilegiado que promove a concentração e fortalece a desigualdade na oferta da educação superior pública? Até que ponto os nossos representantes: vereadores, deputados estaduais e federais, senadores e os governos de forma geral têm sensibilidade e empenho para lutarem por uma educação pública e de qualidade como direito de todos e dever do Estado? O que parece prevalecer é a mais completa omissão de alguns Estados e do poder central em relação a expansão das universidades públicas federais que pode ser decorrente da falta de identificação do seu papel enquanto ente federativo.

Diante desse quadro, as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste apresentam como um dos principais desafios a objetivação da articulação entre os segmentos institucionais envolvidos (Federal, Estadual/Distrital e Municipal), principalmente no que se refere ao regime de colaboração entre os entes federados. Mesmo considerando as limitações orçamentárias temos que levar em conta também o posicionamento conformista e passivo de parte dos atores locais e regionais em assumir a bandeira de luta em prol da rede universitária. Na esfera federal, encontramos como exemplo de distorções no que diz respeito às desigualdades regionais os Estados de Minas Gerais com 11 Universidades federais e do Rio Grande do sul com 7 Universidades Federais. Cabe, nesse sentido, o desenvolvimento de estudos mais aprofundados que investiguem os processos de criação e desenvolvimento de novas Universidades, incluindo os Institutos Federais de Educação Tecnológica.

4 Trilhas para análise da docência na educação superior nas três regiões

Os pesquisadores vem há algum tempo reclamando a falta de oportunidades de acesso aos benefícios acadêmicos para a formação docente. É notório o crescimento do número de instituições de ensino superior e de universidades, mas apesar de a Constituição Federal de 1988 ter estabelecido como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” o caráter não democrático dos bens acadêmicos

tem demonstrado a evidente desigualdade de acesso por parte de pesquisadores das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

A proposta classificatória, mesmo estabelecendo critérios objetivos de tomada de decisão no julgamento por mérito com a finalidade de contemplar o maior número de propostas, tomando a concessão de Bolsa Produtividade (PQ) como exemplo entre outros, acaba por priorizar o acesso aos níveis mais elevados da carreira do pesquisador de acordo com as capacidades individuais. Observamos que mesmo a ampliação de novas oportunidades de acesso não foi o suficiente para reduzir o índice de concentração de pesquisadores beneficiados pelos órgãos públicos. Não se trata de apontar erros, mas de identificar elementos de um contexto no qual algumas decisões tem comprometido o desenvolvimento profissional dos professores particularmente daqueles que atuam em instituições das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Como forma de tornar mais justa a competição entre os pares e priorizar o financiamento a novos pesquisadores, o CNPq vem adotando a sistemática, ainda insuficiente, de dividir as propostas em dois grupos:

- a) Juniores, (pesquisadores a partir de 2004);
- b) Seniores (pesquisadores com doutorado até 2003 e bolsistas PQ/DT).

Pode ser constatada, no quadro a seguir, a concentração de Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia nas regiões Sudeste e Sul e a quase inexistência das mesmas nas demais regiões.

Quadro 3 – Distribuição das Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia por Regiões brasileiras

Região	Quant.	% (*)
▶ Centro Oeste	<u>807</u>	5,34%
▶ Nordeste	<u>1847</u>	12,23%
▶ Norte	<u>268</u>	1,77%
▶ Sudeste	<u>9368</u>	62,01%
▶ Sul	<u>2818</u>	18,65%

Fonte: CNPq, 2013.

O número de Bolsas de Produtividade em Pesquisa para todas as áreas disciplinares, no ano de 2013, tem marcada incidência nas regiões Sudeste e Sul que concentram juntas o percentual de 80,63%, enquanto as demais regiões congregam um

percentual extremamente tímido, ou seja 19,34%. Apesar da complexidade do contexto da educação superior, seja em nível nacional, regional, estadual/ distrital, municipal, a democratização do acesso às IES e seus benefícios científicos e tecnológicos requer medidas de real equidade em prol do desenvolvimento nacional.

5. Determinantes característicos da docência na Região Centro-Oeste

A amplitude das concentrações permanece pouco investigada por educadores do campo da educação superior em razão de sua expansão progressiva, o que leva a uma transformação na composição acadêmica e social dos docentes, bem como dos estudantes. Ao analisarmos os dados 3 referentes à Região Centro Oeste, percebemos que o Distrito Federal concentra os benefícios acadêmicos no total de 5,21 bolsas perfazendo 64,64% em relação as demais Unidades Federadas da região. Goiás apresenta 166 bolsas, Mato Grosso, 40 e Mato Grosso do Sul com 80 bolsas.

A seguir apresentamos para cada Estado da região o conjunto de dados característicos.

No Distrito Federal funcionam no momento 01 Universidade Pública, 01 Universidade Católica e 01 Universidade Privada, perfazendo um total de 03. Apenas a Universidade Pública e a Católica oferecem Programas de Pós Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. No universo da distribuição de bolsas de produtividade por instituições diversificadas podemos observar com mais evidência a influência do campo educacional da UnB. Ao observarmos o detalhamento da distribuição, apenas quatro docentes da UnB pleitearam tal benefício no campo da Educação, enquanto 338 bolsas foram distribuídas para outros campos científicos. Na Universidade Católica, das 16 bolsas distribuídas nenhuma foi para a Educação.

Quadro 4 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia - Centro-Oeste/Distrito Federal - Brasília

Instituição	Quant.	% (*)
Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia	1	0,19%
Centro Universitário de Brasília	1	0,19%
Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira	2	0,38%
Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais	1	0,19%
Departamento de Polícia Federal	1	0,19%
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária	153	29,37%
Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia	3	0,58%
Instituto de Educação Superior de Brasília	1	0,19%
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - DF	3	0,58%

Instituição	Quant.	% (*)
Ministério da Saúde	<u>1</u>	0,19%
Universidade Católica de Brasília	<u>16</u>	3,07%
Universidade de Brasília	<u>338</u>	64,88%

Fonte: CNPq, 2013.

No tocante a Bolsas de Doutorado no Distrito Federal a Universidade de Brasília destaca-se com um total de 257 bolsas distribuídas por vários campos científicos.

Quadro 5 - Bolsas de Doutorado no Distrito Federal

Instituição	Quant.	% (*)
Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária	<u>6</u>	2,22%
Universidade Católica de Brasília	<u>7</u>	2,59%
Universidade de Brasília	<u>257</u>	95,19%

Fonte: CNPq, 2013.

Quanto ao apoio a projetos de pesquisa no Distrito Federal, dos 633 projetos aprovados, considerando as duas Universidades, temos a UnB com 36 projetos e a Universidade Católica com 35 projetos. Entre os benefícios de projetos de pesquisa da UnB, encontramos 5 professores com apoio a seus projetos de investigação.

Quadro 6 - Apoio a projetos de Pesquisa na Região Centro-Oeste

Estado	Quant.	% (*)
Distrito Federal	<u>633</u>	54,62%
Goiás	<u>261</u>	22,52%
Mato Grosso do Sul	<u>160</u>	13,81%
Mato Grosso	<u>105</u>	9,06%

Fonte: CNPq, 2013.

No Estado de Goiás encontramos 05 (cinco) instituições que oferecem pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação. São elas: Universidade Federal de Goiás – UFG, com dois programas, um no *campus* de Goiânia e outro no *campus* de Jataí; Universidade Estadual de Goiás - UEG; Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás; Instituto Federal de Goiás - IFG e Instituto Federal Goiano – IFGoiano.

O Estado de Goiás é o segundo estado mais contemplado com bolsa na região. Situação essa que não se mantém quando analisamos especificamente a área de educação. A universidade Federal de Goiás é contemplada com 142 bolsas, a

Universidade Estadual de Goiás com 02, a Universidade de Rio Verde com 01, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás com 09, o Instituto Federal Goiano com 05 e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária com 08.

Observamos que as bolsas produtividades não são destinadas especificamente às instituições de ensino. Chama-nos atenção que a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária tem mais bolsas se comparado com o Instituto Federal Goiano, a Universidade de Rio Verde e a Universidade Estadual de Goiás. Apesar de esse fato nos inquietar, sabemos que o IFET e UEG são instituições recém-criadas, vivendo, ainda, uma fase de implementação.

Ao analisarmos o número de bolsas de doutorado no Estado de Goiás percebemos que foram distribuídas 56 bolsas, dessas apenas uma foi para a Educação. Isto evidencia o descaso com a Educação de ser contemplada apenas uma bolsa para o doutorado. Das 143 bolsas concedidas para os mestrados da UFG, o Programa de Pós Graduação em Educação conta apenas com 02 bolsas, e mais uma vez fica evidenciado a supremacia dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária.

O Estado do Mato Grosso conta com duas Universidades: a Universidade Estadual do Mato Grosso e a Universidade Federal do Mato Grosso. Os dados apontam para uma maior concentração de bolsas na Universidade Federal do Mato Grosso (36), ao compararmos com os números encontrados nas duas outras instituições: o Centro de Pesquisa Agropecuária de Mato Grosso (1).

Quanto à Universidade Estadual do Mato Grosso, verificamos que as três bolsas de produtividade em pesquisa e tecnologia estão concentradas nas áreas Ciências Agrárias (2) e Ciências da Saúde (1).

Entre as três instituições do estado do Mato Grosso, apenas na Universidade Federal do Mato Grosso, localizamos duas bolsas de produtividade na área das Ciências Humanas. O mais surpreendente é que apenas uma está centrada na área de educação. Esse dado confirma, assim, em outros estados, a quase ausência de bolsas concentradas na área de educação.

As sete bolsas do estado do Mato Grosso estão concentradas na Universidade Federal de Mato Grosso. Três destas situadas na área das **Ciências Agrárias**, duas nas **Ciências da Saúde** e duas referem-se à categoria “**outra**”. De acordo com os dados, essa categoria se intitula “**multidisciplinar**”.

Destacamos a distribuição de bolsas de mestrado no estado de Mato Grosso com apenas 02 bolsas. No que se refere aos dados concernentes a apoio a projetos de pesquisa, evidenciamos, a prevalência da UFMG (74) e em seguida vem a UEMG (22). De um modo geral, constatamos que há uma discrepância na concentração e distribuição de bolsas por região, por estados, bem como por instituições, gerando, em nossa ótica, um efeito “cascata”.

Uma questão parece assumir centralidade nessa análise quanto à lógica que permeia o pleiteio das bolsas: por um lado, um desconhecimento das possibilidades de se requerer esse financiamento; por outro, uma cultura centralizadora pautada em critérios que indicam certa injustiça com os recém pesquisadores.

Como as bolsas são concedidas a partir da solicitação dos professores e/ou dos programas, considerando os critérios determinados pelos órgãos de fomento, indagamos:

- Será que os programas e os professores, não estão encaminhando propostas para solicitarem bolsa?
- Se professores e programas estão solicitando bolsas, por que não conseguem? Por não contemplar os critérios determinados pelos órgãos de fomento?
- Os órgãos de fomento não consideram a paridade de porcentagem de distribuição de bolsas, considerando o número de estado, de instituições que têm programas de pós-graduação *stricto sensu* e a condição de aprovação de cada programa de pós-graduação?
- Falta divulgação dos editais para concessão de bolsa pelo órgão de fomento?
- Falta clareza nos parâmetros de avaliação pelos membros do órgão de fomento?

A partir de tais indagações consideramos existir a necessidade de uma interlocução com os professores, os programas e os órgãos de fomento à pós-graduação, na expectativa de definir parâmetros justos na distribuição de fomento.

6 Determinantes característicos da docência na Região Nordeste

A situação da docência na educação superior na Região Nordeste é crítica. O desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores que atuam em IES é comprometido tanto pela intensificação do trabalho universitário e as exigências governamentais por produtividade, como pela precarização, as lacunas na infraestrutura

e as condições reais de trabalho, fatores que se manifestam diferentemente para os docentes das regiões Sul e Sudeste do País:

A resposta oficial à pressão da demanda e por aumento de qualidade da educação superior, no contexto dos ajustes promovidos pela modernização conservadora no país, foi o quase congelamento da expansão do setor público – via diminuição do financiamento, proibição de novas contratações de docentes e de funcionários técnico-administrativos, exigência de busca de outras fontes de recursos, criação de fundações privadas de apoio institucional, etc. (TAFAREL, in D'ÁVILA e VEIGA, 2013).

A ideologia do produtivismo acadêmico capitaneado pelas agências de fomento à pesquisa e avaliação das IES brasileiras tem produzido sérias consequências à vida sócio-familiar e à saúde dos docentes, implicando em um processo de desumanização. Some-se a isso, nas regiões depreciadas pelo Estado, a falta de financiamento, de apoio a projetos de pesquisa tanto para o corpo docente quanto para o corpo discente das nossas instituições. Além de visualizar o que mencionamos entre as regiões, importa observar os dados díspares entre os estados da região Nordeste.

Apresentamos a seguir, para cada Estado da região, um conjunto de fatores associados às condições de produção acadêmica das instituições universitárias que oferecem curso de mestrado e doutorado em educação. A capacidade de resposta e de empenho dessas instituições em atender as necessidades e demandas para a formação de recursos humanos qualificados envolve a adequação do seu corpo de profissionais de ensino e pesquisa às dimensões da amplitude e das peculiaridades dos discentes que pressionam por atendimento acadêmico proporcional às carências peculiares e centenárias da região. O papel da universidade ultrapassa a mera atuação em atividades de transmissão de conhecimento em contexto de país que necessita de profissionais formados para atuar com autonomia numa sociedade em transformação, alicerçada na expansão do conhecimento e da informação. Ademais, o campo da educação se defronta com os desafios de uma demanda ampliada de formação de educadores formadores que dominam o saber ensinar junto aos saberes disciplinares, tanto para educação básica como para educação superior.

No **Estado da Bahia** funcionam atualmente 06 universidades públicas (UFBA, UFRB, UNEB, UEFS, UESC, UESB), sendo que em 2013 o governo federal criou duas novas instituições: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), perfazendo um total de 08 instituições públicas

entre federais e estaduais. No setor privado, encontram-se duas universidades localizadas em Salvador: a Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e a Universidade Salvador (UNIFACS). Entre as universidades públicas, cinco possuem programa de pós-graduação em educação: UFBA, UNEB, UEFS e UESB. No ano de 2012, atuava nos 8 Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação um total de 172 docentes, entre permanentes, colaboradores e visitantes, para atender 609 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

Neste universo, apenas a UFBA e UNEB apresentavam juntas 6 bolsistas de produtividade e 4 bolsas de mestrado e 3 doutorado concedidas pelo CNPq. No computo geral em relação a outras categorias de beneficiamento a Programas de Pós-Graduação elencadas pelo CNPq (2013), podemos constatar que a área de Educação foi contemplada com: Apoio à Participação/Realização de Eventos (2), Projetos de Pesquisa (11), Bolsas AT (17), Bolsas IC (51). O setor de C&T em Educação recebeu apenas Bolsas IC Junior (6), Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (01) e Bolsa de Extensão em Pesquisa (01). Por outro lado, não aparecem, naquele ano, financiamento para: Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, Bolsas de Fixação de Doutores, Bolsas de Pesquisador/Especialista Visitante e Bolsas de Pós-Doutorado.

Não foram identificados representantes destas universidades em comitês de assessoramento do CNPq, a não ser um representante na CAPES. Tais representações ficam restritas predominantemente às Regiões Sul e predominantemente Sudeste do País. Esse fator acentua o forte contraste no que tange ao reconhecimento dos pesquisadores dessas universidades pertencentes à região Nordeste. Evidencia-se, dessa maneira, a contradição enunciada anteriormente: a forte cobrança relacionada à produção acadêmica, e o parco apoio a projetos de pesquisa e à formação de pesquisadores.

O **Estado de Alagoas** mantém a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sem curso de pós-graduação em educação, enquanto a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem um Programa de Pós-Graduação em Educação com cursos de mestrado e de doutorado. Neste Programa atuavam, em (2012) 48 docentes entre permanentes, visitantes e colaboradores. No mesmo ano foram matriculados 180 alunos, alguns dos quais em mestrado profissional (GeoCapes, 2012).

Em relação às categorias elencadas pelo CNPq (2013), de beneficiamento a Programas de Pós-Graduação, podemos constatar a dimensão das dificuldades: a área de Educação fica minimizada diante do quadro geral de ofertas, tendo leve destaque apenas o Apoio a Projetos de Pesquisa (11), Bolsas AT (8), Bolsas IC (27) e Bolsas de Extensão em Pesquisa (2), além de uma única bolsa de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia (01). Em alguns casos, o Instituto Federal de Alagoas recebeu financiamento, sem maior destaque. Todas as demais modalidades de apoio e bolsas do CNPq não registram financiamentos.

Duas Universidades são localizadas no **Estado de Sergipe**. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Tiradentes (UNIT), instituição privada, oferecem com Cursos de Mestrado e de Doutorado em Educação. Nos 5 Cursos de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2012, atuava um total de 67 docentes, entre permanentes, colaboradores e visitantes, para atender 185 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

As modalidades de apoio e bolsas do CNPq (2013), de beneficiamento a Programas de Pós-Graduação, são poucas. A área de Educação foi contemplada com: Apoio à Participação/Realização de Eventos (1), Apoio a Projetos de Pesquisa (9), Bolsas AT (35), Bolsas IC (18), Bolsas Mestrado (5) e Bolsas Produtividade em Pesquisa (1). O setor de C&T em Educação recebeu apenas Bolsas de Extensão em Pesquisa (4). Em contra partida, os cursos de PPGE não receberam financiamento para: Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, Bolsas IC Junior, Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial, Bolsa de Iniciação Tecnológica Industrial, Bolsas de Fixação de Doutores, Bolsas de Pesquisador/Especialista Visitante, Bolsas de Doutorado, e Bolsas de Pós-Doutorado. Entre os estados da região, Sergipe ocupa um dos lugares menos privilegiados, somando-se as disparidades regionais já mencionadas.

O **Estado de Pernambuco** abriga quatro universidades públicas, sendo: 03 federais, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); uma estadual, a Universidade de Pernambuco (UPE); e, uma privada, a Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). As atividades de pós-graduação em educação são centradas na UFPE e na UFRPE. Nos 6 Cursos de Mestrado e Doutorado

dessas instituições, no ano de 2012, atuava um total de 115 docentes, entre permanentes, colaboradores e visitantes, para atender 348 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

No que diz respeito às modalidades de apoio e bolsas do CNPq (2013) a Programas de Pós-Graduação, os dados indicam que a área de Educação foi contemplada com: Apoio à Participação/Realização de Eventos (2), Apoio a Projetos de Pesquisa (25), Bolsas AT (31), Bolsas Doutorado (4), Bolsas IC (44), Bolsas Mestrado (6) e Bolsas Produtividade em Pesquisa (6). O setor de C&T em Educação recebeu Bolsas IC Junior (18), Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (1), Bolsa de Extensão em Pesquisa (2) e Bolsa de Iniciação Tecnológica Industrial (4). Em contrapartida e de interesse do PPGE, não ocorreu financiamento para: Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, Bolsas de Fixação de Doutores, Bolsas de Pesquisador/Especialista Visitante e Bolsas de Pós-Doutorado. É de notar que o Estado se destaca na região pelo seu potencial universitário de desenvolvimento científico nas mais diversas áreas disciplinares de conhecimento. O setor da educação, no caso da pós-graduação, reproduz a mesma configuração de desigualdade de condições de desenvolvimento na região, considerando o volume de recursos distribuídos a nível nacional.

O Estado da Paraíba conta com duas Universidades que mantêm Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo uma da esfera federal, a UFPB e a outra estadual, a UEPB, além da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) que não possui mestrado em educação. Localiza-se também em João Pessoa a Universidade de Ensino Superior do IPE (UNIPE), uma instituição privada de educação superior sem atividades de pós-graduação em educação. Nos 4 Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPB e da UEPB, no ano de 2012, atuava um total de 82 docentes, entre permanentes, colaboradores e visitantes, para atender 254 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

Quanto às modalidades de apoio e bolsas do CNPq (2013) e de beneficiamento a Programas de Pós-Graduação, a área de Educação foi contemplada com: Projetos de Pesquisa (11), Bolsas AT (18), Bolsas Doutorado (2), Bolsas IC (38), Bolsas Mestrado (3) e Bolsas Produtividade em Pesquisa (4). O setor de C&T em Educação recebeu apenas Bolsas IC Junior (21), Bolsa de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (01)

e Bolsa de Extensão em Pesquisa (04). Por outro lado, não foi identificado financiamento para: Apoio à Participação/Realização de Eventos, Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, Bolsas de Fixação de Doutores, Bolsas de Pesquisador/Especialista Visitante e Bolsas de Pós-Doutorado. A Paraíba configura uma parcela do território nordestino com potencial de desenvolvimento no campo da educação, mas relegado as mesmas condições discriminatórias em relação à formação acadêmica que necessita.

O **Estado do Rio Grande do Norte** registra 3 universidades públicas: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), além de uma instituição privada, a Universidade Potiguar (UNP) que não atua na área de pós-graduação em educação *stricto sensu*. Duas universidades públicas do Estado do Rio Grande do Norte oferecem cursos de Pós-Graduação em Educação: a UFRN e a UERN. Nos 3 Cursos de pós-graduação, Mestrados e Doutorado dessas instituições, atuava no ano de 2012 um total de 82 docentes, entre permanentes e colaboradores, para atender 209 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

Quanto ao apoio de financiamento pelo CNPq (2013), os dados indicam: Apoio a Projetos de Pesquisa (8, sendo 01 para Ciência e Tecnologia), Bolsas de Doutorado (04), Bolsas de Iniciação Científica (44, sendo 02 para Ciência e Tecnologia), Bolsas de Iniciação Científica Júnior (17), Bolsas de Mestrado (07) e Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia (4). Apesar de se destacar no ranking nacional, o Estado não recebeu: Apoio à Participação/Realização de Eventos, Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, além de nenhum recurso oriundo de Bolsas de Apoio Técnico, de Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, ou de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial.

No **Estado do Ceará** se encontram três universidades federais (UFC, UNILAB e UFCA), três universidades estaduais (UECE, URCA e UVA) e uma universidade privada (UNIFOR). Destas, apenas a UFC e a UECE oferecem cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Nos 5 Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, dois dos quais criados em 2013, atuava um total de 112 docentes, entre permanentes,

colaboradores e visitantes, para atender 460 alunos matriculados, alguns dos quais em mestrados profissionais (GeoCapes, 2012).

Em relação às categorias elencadas pelo CNPq (2013), de beneficiamento a Programas de Pós-Graduação, a área de Educação foi contemplada com: Apoio a Projetos de Pesquisa (13), Bolsas AT (3), Bolsas Doutorado (10), Bolsas IC (45), Bolsas Mestrado (13) e Bolsas Produtividade em Pesquisa (6). O setor de C&T em Educação recebeu Bolsas IC (3), IC Junior (30), ICT Industrial (49) e de Extensão em Pesquisa (60). Por outro lado, não recebeu nenhum financiamento para: Apoio à Participação/Realização de Eventos, Apoio a Periódicos Científicos, Apoio a Pesquisador Visitante, Bolsas de Desenvolvimento Científico e Regional, Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial, Bolsas de Fixação de Doutores, Bolsas de Pesquisador/Especialista Visitante e Bolsas de Pós-Doutorado.

No que se refere a Apoio a Projetos de Pesquisa, ampliando o espectro de análise, dos 12.462 destinados ao Brasil, 2.267 foram para a Região Nordeste (18, 23%) dos quais 92 (4,0%) para a área de Educação para todo o Nordeste, sendo que apenas 13 contemplaram a área de Educação no Ceará. Observa-se que os mesmos índices se repetem nos demais itens, denotando uma divisão pouco proporcional às necessidades da Região Nordeste e, no caso, ao Estado do Ceará.

O **Estado do Maranhão** registra apenas um Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em funcionamento desde 1988. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por sua vez, não oferece mestrado em educação. No Curso de Mestrado em Educação da UFMA atuava um total de 19 docentes, entre permanentes, colaboradores e visitantes, para atender 50 alunos matriculados, no ano de 2012 (GeoCapes, 2012).

A área de Educação, em relação às categorias elencadas pelo CNPq (2013), recebeu apenas 03 financiamentos de Projetos de Pesquisas, dos quais 01 para o Instituto Federal do Maranhão, 05 bolsas de Iniciação Científica e 02 bolsas de Iniciação Científica Júnior, além de uma única bolsa de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia (01).

No **Estado do Piauí** o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (FUFPI), criado em 1991 com mestrado ao qual se

acrescentou posteriormente o doutorado. Mantido por 19 docentes dos quais 4 são colaboradores, atendia em 2012 a 98 alunos matriculados segundo informações da CAPES (GeoCapes, 2012). Por sua vez, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) não oferece curso *stricto sensu* de pós-graduação em educação.

De financiamento pelo CNPq (2013) na área de Educação, o Estado do Piauí, recebeu poucos recursos: Apoio a Projetos de Pesquisas (01), Bolsas de Extensão em Pesquisa (05), Bolsas de Iniciação Científica (20), Bolsas de Iniciação Científica Júnior (02), e uma única Bolsa de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia (01), modalidade esta entre as 30 da área de Educação na Região Nordeste e as 15.109 de todas as áreas contempladas pelo CNPq no País. Entre os demais estados da região nordeste, o Estado do Piauí se situa entre os menos contemplados por modalidades de recursos do CNPq na área da educação.

7 Determinantes característicos da docência na Região Norte

A Região Norte constituída por 7 Estados tem apresentado uma evolução recente na criação de novas universidades com potencial de desenvolvimento científico e tecnológico junto à formação de recursos humanos para a pesquisa e o ensino. Esse território se destaca particularmente pelo fenômeno das desigualdades na análise dos recursos disponíveis para a educação superior.

A Região Norte constitui o mais expressivo espaço de referência e de desafio das assimetrias regionais quanto ao desenvolvimento da pós-graduação no Brasil. Desde o meado dos anos 70 os Planos Nacionais de Pós-Graduação vem abordando timidamente essa questão. Relatório do CNPq do ano de 2007 aponta que essa Região concentra 13,7% da população brasileira, colabora com aproximadamente 8% do PIB, mas tem recebido apenas 4% dos recursos de C&T do país. Com 12,8% da população brasileira, os nove Estados abrangidos pelo território amazônico (inclui Mato Grosso e Maranhão) possuíam juntos apenas 140 cursos de mestrado acadêmico, 39 de doutorado e seis de mestrado profissionalizante, o que representa 4,8% dos 3.854 cursos existentes no Brasil naquele ano. Ademais, 50% das informações produzidas sobre o bioma são de autores estrangeiros.

No que se refere ao campo da educação, mestrados acadêmicos começaram a ser criados na UFPA (2002), na UEPA (2003) e posteriormente na UNIR (2009),

autorizados pela CAPES. Os dois únicos doutorados em Educação da região norte surgiram na UFPA (2007) e na UFAM (2009), após mais de cinquenta anos de existência da pós-graduação em nosso país. Novos mestrados acadêmicos em educação foram aprovados em 2012 (UFT) e em 2014 (UFOPA), sendo que a UNIR criou o primeiro mestrado profissional em educação no ano de 2013.

Essa contextualização das condições de desenvolvimento científico e tecnológico da área da Educação, junto aos demais campos disciplinares da pós-graduação, se situa no conjunto das 17 instituições universitárias que compõem o quadro dos 7 Estados da região norte, segundo a CAPES (2013). Nestas se encontram, em 2014, 264 (4.6%) dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes no Brasil e reconhecidos pela CAPES. Aos docentes pesquisadores atuando nestas instituições eram concedidas 267, ou seja, 1,77% das Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Tecnologia no país pelo CNPq, em 2013. Quanto às Bolsas de Mestrado, oriundas também do CNPq naquele ano, estas representam 5,23% do total disponível para o total de Estados da Federação, enquanto as Bolsas de Doutorado somavam 2,98% desse total. Ao focalizar a concessão de Bolsas de Iniciação Científica nesse conjunto, as universidades da região receberam 1.782 (6,48%) da totalidade concedida no Brasil pelo CNPq.

Demonstrativo das Universidades com sede na Região Norte

FEDERAIS	1. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
	2. Universidade Federal de Roraima (UFRR)
	3. Universidade Federal do Acre (UFAC)
	4. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
	5. Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
	6. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
	7. Universidade Federal do Pará (UFPA)
	8. Universidade Federal do Tocantins (UFT)
	9. Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
	10. Universidade Federal Rural do Pará (UFRPA)
ESTADUAIS	1. Universidade do Estado do Amapá (UEAP)
	2. Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
	3. Universidade do Estado do Pará (UEPA)
	4. Universidade do Tocantins (UNITINS)
	5. Universidade Estadual de Roraima (UERR)
	6. Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia
MUNICIPAL	Não há
PRIVADA	1. Universidade da Amazônia (UNAMA)

Fonte: MEC, 2013.

Com relação à Região Norte, pode-se observar que consta um menor número de cursos de pós-graduação, e os que existem são muito mais recentes, quando comparados com os de outras regiões. Entretanto, nos últimos anos algumas políticas e ações estão tentando estimular referidos cursos no Norte, o que tem resultado num crescimento com um fator dois em relação ao Sudeste, tomando por base a avaliação trienal de 2010 da CAPES.

Neste contexto, a CAPES (2010) toma a Amazônia como um dos desafios brasileiros e a coloca em destaque no PNPG 2011-2010. O conceito de Amazônia Brasileira, que tem sido substituído por Amazônia Legal, é um conceito essencialmente geopolítico, na medida em que a região assume um papel de relevância no cenário mundial, inserindo o Brasil na liderança das propostas seguras para um desenvolvimento ecologicamente sustentável do planeta, com valorização do ser humano. Portanto, desenvolver a Amazônia obriga a produzir uma interação virtuosa entre forças sociais capazes de usar as riquezas derivadas da biodiversidade e outros recursos naturais regionais sem destruí-la. E isso não pode ser obtido pela replicação dos padrões atuais do que convencionamos chamar de desenvolvimento nas sociedades ocidentais.

Entretanto, quando analisamos os dados dentro da Região Norte, constata-se que o desequilíbrio ainda é mantido. O Estado do Pará é líder na concessão de bolsas, seguido do Amazonas, o que confirma a concentração histórica dos cursos/recursos para o eixo Manaus-Belém, iniciado nos anos 70 e perpetuado há mais de 40 anos nesta região. O Estado do Tocantins, o mais novo da região, já aparece em terceiro lugar com 0, 13% (19 bolsas concedidas) e nenhuma instituição em Roraima é contemplada com bolsas (CNPq 2013). Pode-se afirmar que é urgente uma política de distribuição mais equitativa de bolsas para a região norte.

O que fazer, a quem se dirigir, como mudar esse quadro de assimetria que perdura toda uma vida, favorecendo os já favorecidos, excluindo ou mesmo eliminando uma parcela significativa da população brasileira que precisa e quer ter seu direito fundamental à Educação garantido? A realidade aqui demonstrada em números, a partir da base de dados de uma das principais agências de fomento de nosso país, é alarmante e até mesmo desoladora.

Preocupa também a profissionalização dos docentes que atuam na Educação Superior, com vistas a atender às demandas que o século XXI nos impõe. Mais que nunca precisamos nos mobilizar para reverter esse quadro de desigualdades nacionais, regionais, locais e (por que não dizer?), planetária!

8 - Conclusões provisórias

Os dados permitem inúmeras discussões, principalmente se analisarmos os resultados no contexto dos programas de pós-graduação. O objetivo desse diagnóstico inicial foi de refletir sobre a situação de desigualdade acadêmica com relação à docência na educação superior nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Buscou-se entender não apenas o perfil dos Programas, mas determinantes condições de formação e de produção acadêmica para o desenvolvimento científico e tecnológico, notadamente no campo da educação e da formação docente.

O estudo delineou inicialmente um retrato quantitativo das Universidades por regiões e esferas administrativas, assim como a distribuição de cursos de pós-graduação *stricto sensu* por regiões. A pesquisa procurou desvendar o desequilíbrio que se dá quanto à distribuição das Universidades nas cinco regiões geográficas. Notamos, no âmbito das regiões um poder centralizador dos bens acadêmicos nas regiões Sul e Sudeste e em desequilíbrio na distribuição de bolsas e recursos outros de incentivo à pesquisa nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste.

Vale destacar outro aspecto observado. Há poucas indagações sobre as condições e os modos de intervenção dos pesquisadores em relação às desigualdades sociais, econômicas e educacionais nas três regiões. Cabe, portanto, indagar: qual tem sido o impacto dos resultados da classificação das propostas ou não quanto ao mérito das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste?

Este estudo, enquanto focaliza a realidade brasileira, pode também ser extensivo às regiões Sudeste e Sul na medida que contribui para melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no tocante ao desenvolvimento profissional da docência na educação superior.

Os dados coletados em função dos objetivos pretendidos são oriundos do CNPq e relacionados às modalidades de apoio, particularmente financeiro, ao desenvolvimento da produção científica, da docência universitária e da pesquisa. Disso decorrem três hipóteses: ou a apreciação do CNPq está equivocada ao não considerar as desigualdades regionais do ponto de vista acadêmico; ou o que se tem realizado como política pública

com a finalidade de julgar os projetos submetidos está demasiadamente concentrando em determinados poderes ou, então, as solicitações de bolsas, de financiamento de pesquisas e de outras modalidades de apoio tem sido marginalizadas por não atenderem aos critérios de qualidade, por conta de uma demanda que é ainda baixa ou ainda incompetente. Múltiplos critérios podem ser considerados na determinação das condições de concessão de recursos para a produção acadêmica.

O papel da universidade é inquestionável para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento social, econômico e político de um país. Por isso, necessita estar fundamentado em uma política científica tecnológica articulada com o espaço ocupado pelas relações entre universidade, Estado e sociedade. Sem essa articulação torna-se quase impossível falar em mérito acadêmico, ação estratégica para pesquisa, investimentos e transferência de conhecimento – aspectos de referências para o alcance da mudança social e consolidação de uma sociedade. A Universidade ainda é o centro principal de produção do conhecimento e é insubstituível na sua missão principal de formar com qualidade a futura liderança científico-tecnológica, cultural, política, empresarial, jurídica, diplomática, etc., bem como na formação dos cidadãos com riqueza de caráter que certamente farão o grande diferencial na consolidação do desenvolvimento desejado por nossa sociedade.

As reformas educacionais na pós-graduação, sobretudo aquelas implantadas a partir da década de 1990, se caracterizaram por mudanças significativas nos modelos de financiamento, culminando com exigência de eficiência controlada por meio de sistemas avaliativos e pressões. Essas exigências, entretanto, não denotam legitimidade já que vem gerando desigualdades que comprometem o nível de abrangência, de consistência e de capacidade de desenvolvimento dos programas de pós-graduação distribuídos nas diferentes regiões do nosso País.

Assim, nesse processo de pesquisa vem sendo desvelados os condicionamentos subjacentes aos critérios da meritocracia na concessão de bolsas e outras formas de apoio no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação, responsáveis igualmente pela desigualdade na distribuição geográfica das Universidades e das oportunidades de formação profissional. Dessa forma, o resultado da análise, obtida pelo grupo de pesquisa, nesse primeiro momento da investigação, será ampliado, num segundo momento, abordando os dados de forma a desvelar a situação da docência na educação superior, por região. Por enquanto, o que temos são ainda pistas sobre o sentido

político-social que procuramos para a docência na educação superior. A Educação não pode tudo, mas pode e deve contribuir para tornarmos fatores utópicos da transformação dessa realidade caótica num mundo mais humano, equitativo e justo para tod@s!

REFERÊNCIAS

CAPES. **Capex, 50 anos:** depoimentos ao CPDOC/FGV/Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. — Brasília, DF.: CAPES, 2002. 343 p.

____. **Plano nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF.: CAPES, 2010. 2v.:il.

CNPq, Projetos e Bolsas em Vigência. Disponível em <http://efomento.cnpq.br/efomento/distribuicaoGeografica/distribuicaoGeografica.do?me todo=apresentar>. de. Acesso em 12/04/2013 às 14hs.

D'AVILA, Cristina Maria. *Didática: a arte de formar professores no contexto universitário*. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

DIAS, Ana Maria Iório. (Des) Caminhos da literatura na formação docente para a educação superior. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra 1975.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. *O passado a o presente dos professores*, In: NÓVOA, Antônio (Org) *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto editora, 1995.

TAFAREL, Celi. *A intensificação do trabalho docente na educação superior. A intensificação do trabalho nas federais: o caso UFBA*. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos (orgs.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba, Paraná: Editora CRV, 2013.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*, 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes 2005.

TARDIF, Maurice *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

THERRIEN, Jacques. *Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos*. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.) *Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores*. Campinas SP, Ed. Papyrus, 2012.

THERRIEN, Jacques. *Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. Educativa*, vol.9, n.1, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* *Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior*. In: D'AVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus editora, 2012.

ZABALZA, Miguel Ángel. *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. 3ª ed. Madri: Narcea, 2007.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart e GANGA, Lana Lobo da Silva. *Docência on-line: um desafio a enfrentar* In: *Revista Olhar de Professor*. Universidade estadual de Ponta Grossa. Departamento de métodos e técnicas de Ensino. Ponta Grossa, PR: V1, N1, jan/jul,1998.

DESVELANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS REGIÕES NORTE, NORDESTE E CENTRO OESTE

SUMÁRIO

- 1- Introdução**
 - 2- Contextualização do objeto de estudo**
 - 3- Retrato quantitativo das Instituições de ensino superior, por regiões e esferas administrativas.**
 - 4- Trilhas para análise da docência na educação superior nas três regiões**
 - 5- Determinantes característicos da docência na região centro oeste**
 - 6- Determinantes característicos da docência na região nordeste**
 - 7- Determinantes característicos da docência na região norte**
 - 8- Conclusões provisórias**
- Referências**