

## OS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A TITULAÇÃO ACADÊMICA

*Armando Terribili Filho<sup>1</sup>*

### Considerações Iniciais

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), a educação escolar brasileira é dividida em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. Na educação superior, há os cursos de graduação plena, cursos seqüenciais, de extensão e de pós-graduação, que se subdividem em *stricto sensu* (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado) e *lato sensu* (cursos de especialização, que incluem os MBAs). Os formandos dos cursos de graduação, cursos seqüenciais (de formação específica) e de pós-graduação *stricto sensu*

---

1. Armando Terribili Filho é diretor de projetos da Unisys Brasil, mestre em Administração de Empresas e doutorando em Educação pela UNESP/Marília (SP). É professor da Faculdade de Administração e da Faculdade de Computação e Informática da FAAP — São Paulo (SP), onde, também, atua como docente e coordenador de cursos de pós-graduação. Além disso, detém certificação internacional PMP (*Project Management Professional*) do PMI (*Project Management Institute*). E-mail: terribililar@yahoo.com.br

recebem um diploma, enquanto que os formandos em cursos de extensão, seqüenciais (de complementação de estudos) e de pós-graduação *lato sensu* recebem um certificado (Brasil, 2004b).

Os cursos de pós-graduação no Brasil são constituídos por um ciclo de atividades regulares que visam aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nos cursos de graduação. Os cursos de especialização ou aperfeiçoamento são chamados *lato sensu* e são regulados por resoluções específicas, enquanto que os de pós-graduação *stricto sensu* (cursos de mestrado e doutorado) são avaliados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que foi criada em 1951. Os cursos de mestrado e doutorado objetivam a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores. Há também o mestrado profissionalizante que visa a formação de profissionais para o mercado de trabalho, articulando atividades de ensino com aplicações de pesquisas, de forma diferenciada.

Nos cursos de mestrado e doutorado, são exigidos créditos em disciplinas e em dissertação (para o mestrado) e em tese (para o doutorado). Todo estudante de pós-graduação *stricto sensu* tem um professor orientador nos prazos estabelecidos em cada curso. Para ser um orientador de mestrado ou doutorado, exige-se o título de doutor e comprovação de significativa produção acadêmica.

A duração máxima de um curso de mestrado ou doutorado varia de programa para programa, porém, atualmente, um curso de mestrado tem duração de dois a três anos, e o de doutorado de três a quatro anos em média. Para concluir um curso de mestrado, o estudante deve desenvolver uma dissertação, defendendo-a diante de uma banca examinadora composta, em geral, por três acadêmicos; por outro lado, para conclusão do curso de doutoramento, o estudante desenvolve uma tese, defendendo-a diante de uma banca composta por cinco ou sete acadêmicos. Embora muitas instituições permitam que um estudante se candidate a um curso de doutorado, mesmo sem ter o título de mestre, isto não é comum, pois, o nível de exigência para esta situação é, em geral, muito elevado.

Os processos seletivos para os cursos de mestrados e doutorados são rigorosos e, em geral, a relação candidato/vaga é muito superior à relação candidato/vaga encontrada nos cursos de graduação, havendo

exigências quanto à apresentação prévia de projetos de pesquisa, fluência em uma ou mais línguas estrangeiras, realização de provas específicas, avaliação de currículo pessoal, entrevistas, disponibilização mínima de tempo para a realização de estudos e pesquisas, etc.

Dados da CAPES, de junho de 2007, indicam que há no Brasil 3.662 cursos de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos e recomendados pela CAPES, sendo 2.214 de mestrado, 1.247 de doutorado e 201 de mestrado profissional.

### Mestres e doutores no Brasil

De acordo com o Censo da Educação Superior 2005, que é realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), há nos cursos de graduação no Brasil, 305.960 docentes em exercício ou afastados, dos quais 110.992 são mestres e 65.897 são doutores, representando, respectivamente, 36% e 22% do total. Os demais docentes possuem curso de especialização (29%) ou somente curso de graduação (13%).

Com base na Tabela 1, pode-se verificar que há mais professores com titulação de mestres ou doutores nas instituições privadas (105.567) que nas públicas (71.322). Entretanto, quando se analisa o percentual de mestres ou doutores nestas instituições, o resultado é inverso, ou seja, nas instituições públicas há 69% de mestres ou doutores, e nas privadas 52%. *Grosso modo*, pode-se afirmar que dois em cada três professores de instituições públicas têm titulação, enquanto que nas instituições privadas, apenas um em cada dois docentes.

Dos 52% de professores titulados nas instituições privadas, apenas 12% são doutores, enquanto que, dos 69% de professores nas instituições públicas, 40% são doutores.

*Tabela 1. Docentes nos cursos de graduação no Brasil (2005)*

Tipo de instituição de ensino	Total de docentes	Total de mestres	Total de doutores	Total de mestres e doutores	% de mestres	% de doutores	% de mestres e doutores
Públicas	104.119	30.066	41.256	71.322	29%	40%	69%
Privadas	201.841	80.926	24.641	105.567	40%	12%	52%
Total Brasil	305.960	110.992	65.897	176.889	36%	22%	58%

Fonte: INEP, 2006.

Quando se analisa a titulação dos docentes por região ou estado, percebe-se que há sensíveis diferenças. A região com maior percentual de titulados é a Região Sul, com 62% de seus 62 mil docentes, e o mais baixo percentual é a Região Norte, com 47% de seus 14 mil docentes. As unidades da federação com maior percentual de mestres ou doutores são: Rio Grande do Sul (69%), Paraíba (66%), São Paulo (65%), Distrito Federal (62%) e Rio de Janeiro (61%); por outro lado, os mais baixos percentuais são de Piauí (30%), Amapá (31%), Roraima (34%) e Tocantins e Alagoas (ambas com 37%). Os cinco estados com maior quantidade de docentes, titulados ou não, são: São Paulo (74 mil), Minas Gerais (34 mil), Rio de Janeiro (33 mil), Paraná (25 mil) e Rio Grande do Sul (21 mil).

### Os benefícios da titulação acadêmica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também conhecida por LDB, determina através do artigo 52 que um terço do corpo docente das instituições de ensino superior deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Em 14 de abril de 2004, o Presidente da República sanciona a Lei nº 10.861, que cria o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), a fim de avaliar as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus estudantes. O SINAES é composto por quatro vertentes: avaliação das instituições (interna e externa), avaliação dos cursos de graduação e de desempenho dos estudantes, chamado de ENADE — Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. No artigo terceiro da referida lei, que trata da avaliação das instituições de ensino superior, o item IV deixa explícito os aspectos a serem avaliados na dimensão *corpo docente*, por meio de *políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho*. No artigo quarto da lei, esta avaliação é detalhada em: *a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica*.

Por um lado, pela LDB de 1996, a titulação do corpo docente é exigência legal para a instituição de ensino; por outro, constitui-se

em fator relevante no processo de avaliação institucional promovido por meio do SINAES. Pode-se, desta forma, concluir que a titulação acadêmica de professores traz benefícios diretos ou indiretos para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos, professores, instituições de ensino e órgãos controladores.

Os alunos têm assegurado que a titulação *stricto sensu* de seus professores traz, para a prática pedagógica, profissionais com estudos complementares e específicos em sua área de atuação, no ensino e no desenvolvimento de pesquisa. Os professores, por seu turno, passam a ter maior reconhecimento na comunidade acadêmica, não somente em termos de capacidade intelectual e histórico de realizações científicas mas também financeiramente, pois, ascendem no plano de carreira das instituições de ensino e, conseqüentemente, na remuneração profissional.

Para as instituições de ensino, a titulação de seu corpo docente tem um impacto positivo na avaliação institucional e de seus cursos, além de trazer uma imagem positiva à organização. Terribili Filho e Garcia (2002) mencionam uma dada instituição de ensino superior que, na “guerra do vestibular”, com o objetivo de mostrar a alta qualificação de seu corpo docente e o elevado nível de ensino, anunciava através de *outdoor* que 85% de seus professores tinham título de mestres ou doutores, como diferencial competitivo da instituição. No *site* da instituição havia um detalhamento da informação apresentada no *outdoor*, quando descrevia que 40% do corpo docente era composto de doutores, 49% de mestres e 11% de especialistas ou mestrandos; apresentando também, por curso, uma relação com os nomes dos professores e seus títulos específicos.

Finalmente, para os órgãos reguladores e controladores, como o Ministério da Educação (MEC), torna-se possível estabelecer indicadores quantificáveis de evolução de titulação por curso, instituição, unidade da federação ou região, que podem contribuir no processo de avaliação do sistema educacional brasileiro.

### **Mestres e doutores em sala de aula**

Contreras (2002, p.106), quando apresenta a idéia de professor reflexivo desenvolvida por Donald Schön, esclarece que os professores enfrentam em sala de aula situações que não se resolvem por repertórios

técnicos; pelo contrário, a prática cotidiana está normalmente amparada no conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não se tem controle específico, pois, o professor vivencia situações incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Contreras (2002, p.83) destaca as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, englobando, nesta prática, os fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, afirmando que a atuação profissional de um professor é composta por três dimensões educativas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, que combina habilidades, princípios, consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.

No Brasil, um viés decorrente da exigência do *um terço* da LDB de 1996 para que os docentes tenham titulação de mestres *ou* doutores, é que algumas instituições privadas estão dando preferência a mestres que, em geral, são profissionais menos qualificados que os doutores, tornando-se uma alternativa “mais barata” no mercado de trabalho para as instituições de ensino. A tendência, conforme editorial da Folha de São Paulo, de 11 de janeiro de 2005, é preferir professores com esse grau de especialização, pois, cumpre-se a exigência legal e gasta-se menos, desestimulando o próprio aperfeiçoamento profissional, concluindo que não é possível aferir o ensino e a produção científica somente pelo número de professores com doutorado, embora esse seja um critério a ser considerado; mesmo assim, encarar a titulação apenas como um problema de custo reflete a falta de compromisso de muitas instituições com a qualidade acadêmica. Alguns meses depois, outro jornal diário paulistano denunciava que renomadas instituições privadas de ensino superior no país estavam substituindo professores com titulação de doutores por mestres, como alternativas de custos mais baixos, por conta de brecha na legislação<sup>2</sup>.

Pesquisa realizada por Muxfeldt, Franzoni e Pereira (2002), junto a 400 estudantes universitários cursando o último ano de seus cursos de graduação, teve como objetivo identificar características que distinguem um *ótimo* de um *bom* professor. Os dados foram coletados em quatro universidades diferentes, onze cursos e turmas distintas escolhidas aleato-

---

2. Cafardo, Renata. Título atrapalha professor doutor nas universidades particulares. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 jun. 2005, Vida&, p. A20.

riamente. Os autores destacaram que em nenhum curso ou universidade apareceram respostas com diferenças significativas, possibilitando, assim, consolidar os dados e apresentá-los como um único resultado.

O item com maior percentual para características consideradas *indiferentes* para que um professor seja considerado ótimo foi *ter título de mestre ou doutor*, com 96% das respostas. Seguiu-se com as características: ser recém-formado (92%), ter idade avançada (92%), ser desleixado com a aparência (84%), ter linguagem culta e vocabulário rebuscado (80%) e contar piadas ou fazer brincadeiras (76%). Em verdade, o que os alunos valorizam nos professores, e tiveram 100% das respostas para ser considerado um ótimo professor, envolveram os aspectos de conhecimento do assunto, didática, comunicação e relacionamento com os alunos, evidenciados pelas assertivas: demonstrar entusiasmo e paixão pelo trabalho que executa, ter domínio do conteúdo e ótimos métodos de ensino, explicar de forma clara e objetiva, estimular o interesse do aluno, ser criativo, demonstrar segurança no que faz, ter boa dicção e tonalidade de voz, ser simpático e bem-humorado, relacionar-se bem com os alunos, tratar os alunos sempre com polidez, ser acessível e atender aos alunos sempre com presteza, proporcionar aos alunos oportunidade de questionamento, responder adequadamente às suas perguntas, corrigir as provas e trabalhos criteriosamente — fornecendo resultados e esclarecendo dúvidas — procurar reforçar ou reformular as explicações que o aluno não entendeu e manter o equilíbrio emocional mesmo nas situações mais difíceis.

Se, por um lado, o estudante do ensino superior mostra-se indiferente à titulação do professor (mestre ou doutor), por outro, valoriza em um ótimo professor e qualifica como imprescindíveis os aspectos de conhecimento de conteúdo, didáticos e comportamentais (de comunicação, liderança, polidez, humor e relacionamento).

Meirieu (2005, p.147) esclarece que o domínio dos saberes de um professor pode ou não despertar interesse nos alunos. Se for um domínio puramente formal, declarativo, isto exigirá deles a memorização e a simples reprodução de definições ou regras nos momentos em que houver a solicitação, ou seja, o interesse do aluno será baixo; entretanto, se for um conhecimento que incorpora o conhecimento da gênese, a exploração da estrutura e do contexto de um determinado conjunto de conhecimentos, estimulará os alunos no processo de aprendizagem

e descoberta, despertando seu interesse, motivando-os para o saber. Esta posição é reforçada e ampliada por Perrenoud (2002, p.195), quando apresenta dez grupos de competências profissionais para prática docente. Entre eles, destacam-se: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerenciar a progressão das aprendizagens; utilizar novas tecnologias e gerenciar sua própria formação contínua.

Assim, como evidenciou a pesquisa apresentada, o conhecimento do assunto abordado pelo professor é imprescindível para a prática docente, porém, isto deve estar aliado aos aspectos metodológicos, didáticos e de comunicação do professor.

### Considerações Finais

A exigência vigente de titulação prevista em lei é positiva e benéfica para a qualidade da educação superior no país, pois, um curso de pós-graduação *stricto sensu* auxilia o docente a desenvolver algumas habilidades de ensino e de aprofundamento na pesquisa científica. Entretanto, a lei necessita de adequações de forma a garantir que as instituições de ensino se sintam estimuladas em melhorar a qualidade de seu corpo docente, além de incentivar que os professores se desenvolvam continuamente em busca de aperfeiçoamento e especialização. Neste período em que se discute a Reforma Universitária no país (a última ocorreu em 1968 e foi determinante para a expansão do ensino superior privado no país), esse tema deveria ser alvo de aprofundamento nos debates, a fim de que a legislação futura tenha sustentação lógica e consistência, evitando distorções e manipulações mercadológicas.

As propostas apresentadas na Reforma Universitária até o momento apresentam percentuais distintos para Universidades, Centros Universitários e Faculdades<sup>3</sup>. Pelo Projeto de Lei 7.200/06, para as Universidades, deve existir pelo menos 50% dos docentes com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e, destes, pelo menos a metade deve ser de doutores. Para os Centros Acadêmicos fica mantido o índice de um terço (33%) de professores titulados, porém, com a ressalva que um terço destes deve ter a titulação de doutor. Para as faculdades, o

---

3. ANDIFES — Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Projeto de lei da educação superior 7.200/06. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/files/PL%20Camara.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2007.

índice proposto é de um quinto (20%) de professores com titulação de mestres ou doutores. Dois pontos merecem destaque nesse projeto de lei: (1) a exigência para as faculdades de 20% de mestres ou doutores, com a utilização da conjunção “ou”, não corrige o viés existente na legislação vigente; (2) os percentuais de docentes titulados para universidades, centros universitários e faculdades deveriam ser crescentes no decorrer do tempo, ou seja, progressivos, para que em médio prazo tivéssemos uma quantidade maior de professores titulados, exigindo também a expansão na oferta de cursos *stricto sensu*.

É evidente que a realização de um curso *stricto sensu* poderia se transformar em requisito obrigatório para um professor universitário em curto prazo, como elemento integrante de seu processo de formação contínua, mesmo que esta importância não seja perceptível como item de relevância para os estudantes. Entretanto, um curso de pós-graduação *stricto sensu* nunca será condição suficiente para que um professor consiga atingir os quatro objetivos da educação (Delors, 2001): fazer com que o aluno aprenda a conhecer, aprenda a fazer, aprenda a conviver e aprenda a ser; pois, isto exige, do docente, atitudes nas quais demonstre entusiasmo, determinação, criatividade, paciência, curiosidade, espírito questionador e pesquisador, imparcialidade nos julgamentos e reflexão crítica. Para o exercício da profissão docente, um título pode ser condição necessária, mas, seguramente, para ser um bom professor, não é condição suficiente!

### Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior — SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 abr. 2004a, p. 3.
- BRASIL. Portaria nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a autorização e funcionamento de cursos sequenciais na educação superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2004b. Seção 1, p. 67-68.
- CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 08 jun 2007.
- DELORS, J. (2001). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação superior: graduação 2005*. Brasília: INEP, 2006.
- MEIRIEU, P. (2005). *O cotidiano da escola e a da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- MUXFELDT, F; FRANZONI, A. M. B.; PEREIRA, S. M. *O professor empreendedor da arte de ensinar*. In: IV Encontro Nacional de Empreendedorismo, Florianópolis, 2002. Disponível em <[http://www.ene.ufsc.br/enempre\\_anais/ANAIS/25.pdf](http://www.ene.ufsc.br/enempre_anais/ANAIS/25.pdf)>. Acesso em 07 fev. 2005.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- TERRIBILI FILHO, A.; GARCIA, M. N. (2002). Marketing de serviços nos cursos de graduação das escolas privadas de ensino superior. *Revista do curso de Administração do Centro Universitário Municipal de São Caetano do Sul (IMES)*. São Caetano do Sul, ano XVIII, n. 54, jan./abr. 2002.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Pesquisa e Pós-graduação. Disponível em <<http://www.unb.br/dpp/stricto/stricto-02a.htm>>. Acesso em 08 fev. 2005.

Recebido em: junho de 2007

Aprovado para publicação em: julho de 2007