

Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA

Vania Hirle Almeida

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS EN INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**Programa de Doctorado:
Educación y Sociedad: evaluación y acreditación de programas**

**LAS NECESIDADES FORMATIVAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO DE LAS FADBA**

Tesis para obtener el título de doctora

Doctoranda: Vania Hirle Almeida

Directores de Tesis:

Dra. Flor Rodríguez Cabrera

Dr. Antoni Sans Martín

Barcelona, España, 2010

1. VISIÓN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD ACTUAL

“A universidade caberá escrever um novo capítulo da história. O capítulo da criatividade, da reinvenção, da reconstrução. Ela seguirá novos caminhos, indicará atalhos, iluminará as zonas de penumbra com a pesquisa, a discussão, a informação e a reflexão. Essa deve ser e será certamente a função social da universidade.” (Silva, 2000).

El propósito de este capítulo es presentar una visión general de la universidad actual en contextos de globalización, proceso que ha afectado su manera de ser y *hacer la educación superior*. La globalización en ese caso es analizada desde el punto de vista del paradigma estructural-funcionalista, tal teoría busca explicar cómo el fenómeno está integrado en el sistema social y cómo opera.

Para atender los impactos provocados por la globalización en la sociedad, la masificación de las universidades, y en las universidades, pasa a formar parte de uno de los fenómenos más llamativos de esa transformación. La propia política universitaria ha propiciado el fenómeno. Para lograr el propósito se multiplicaron las instituciones de Educación Superior, el número alumnos y consecuentemente de profesorado que necesita de formación para atender tales fenómenos.

Para comprender la estructura de la universidad en este momento, buscamos mirarla con los ojos de Zabalza, (2004), que la presenta con diferentes ejes. La base filosófica que sostiene el capítulo es el enfoque deductivo, que parte de una perspectiva teórica, con ideas generales y complejas sobre los dilemas de la universidad hasta en el quehacer pedagógico del profesorado universitario. Analizamos las funciones de la universidad y su papel social en ese contexto de globalización. Finalizamos el capítulo presentando las funciones que el profesorado

debe desarrollar en la universidad actual desde la perspectiva de diferentes expertos.

1.1 El contexto general

La globalización está en la orden del día a día como sostiene Bauman (1999). Es una palabra que está de moda, trata de una encantación mágica. Para algunos la globalización es lo que debemos hacer si queremos ser felices, para otros es la causa de nuestra infelicidad. Mientras para todos, la globalización es el destino irremediable del mundo, un proceso irreversible, es también un proceso que nos afecta a todos. Estamos todos siendo globalizados. Bauman (1999) señala que la globalización tanto divide como une, y las causas son las mismas.

La globalización en la óptica de Giddens (1991), es un proceso de alargamiento del tiempo-espacio, ese transcurso en que las modalidades de conexión entre diferentes regiones o contextos sociales se enredan por todas las partes. Puede ser así definida como la intensificación de las relaciones sociales a escala mundial, que ligan localidades distantes de tal manera que los acontecimientos locales son modelados por eventos a millas de distancia. La realidad es que vivimos en un mundo global y el fenómeno social presente es la globalización, con base en la teoría estructural-funcionalista, el proceso que define es pluridimensional porque permea todo y hace que la sociedad de la información opere.

El estructuralismo ¹ en las ciencias sociales según Cancian (2007), parte del presupuesto de que en todas las sociedades existe un conjunto de instituciones (jurídicas, políticas y propiamente sociales), que forman una unidad, una "estructura", un "todo coherente." En esa perspectiva los varios componentes (o instituciones) que están presentes en determinada sociedad, son analizados en

¹ *O estruturalismo nas ciências sociais se assenta no pressuposto de que em todas as sociedades (sejam elas arcaicas, tradicionais ou modernas) existe um conjunto de instituições (jurídicas, políticas e propriamente sociais) que formam uma unidade, uma "estrutura", um "todo coerente".*

Na perspectiva estrutural, os vários componentes (ou instituições) que estão presentes em determinada sociedade são analisados em relação à totalidade dessa mesma sociedade. Assim, a ocorrência de qualquer mudança ou modificação entre as partes constitutivas do "todo" afetam, conseqüentemente, o conjunto do sistema social.

relación a la totalidad de esa misma sociedad. Así, la ocurrencia de cualquier cambio o modificación entre las partes constitutivas del "todo" afectan, consecuentemente, el conjunto del sistema social.

“La globalización es un proceso de acelerados cambios dentro del sistema mundial, por lo que representa un complejo conjunto de desafíos por los cuales los principales actores internacionales como los Estados, las instituciones sociales o la sociedad, han de establecer estrategias de transformación.” (Betanzos, 2007: 24).

La globalización posibilita diversos aspectos positivos como: grandes avances en la construcción de un mundo más desarrollado, los beneficios de los campos técnicos y científicos, la facilidad de la comunicación y la información, la mayor longevidad, el aumento de la productividad agrícola e industrial, la comunicación instantánea y sin fronteras etc. En la educación superior la globalización posibilitó que la humanidad haya demostrado una acumulación de conocimientos incomparablemente superior a cualquier otro período.

Pero, la globalización ejerce fuertes presiones, la mayoría de ellas marcadas por los signos de urgencia y contradicciones según Clark (1997). Las universidades están bajo presión en un contexto contradictorio de la turbulencia y la encrucijada de la que no se sienten preparados para responder. Como actores principales dentro de esos sistemas, las universidades públicas y privadas han entrado en una época de turbulencia de la que no se percibe el final. La actual encrucijada tiene su origen en un hecho simple: las demandas de las universidades a superar su capacidad de respuesta.

Los críticos a la globalización, según Sobrinho (2005), la señalan como el principal responsable de la profundización de las desigualdades entre ricos y pobres, norte y sur, excluidos e incluidos, ya sea en términos sociales, económicos, raciales, y ahora también "digital". En todos los continentes, los críticos denuncian los resultados engañosos del multilateralismo en el comercio, los efectos devastadores de la concentración de capital de las grandes empresas transnacionales, la violencia y el

desempleo, el endeudamiento creciente de los países pobres, el debilitamiento de los Estados nacionales y otras muchas consecuencias perjudiciales.

Delante de lo que se observa en la sociedad actual, Torres (2008) señala que, la preocupación es general con los efectos que la globalización puede producir en el contexto social y educacional. Stalsett (2006 en Torres 2008:155) propone una metáfora para reflexión:

“A metáfora do globo que procura a sua alma. A globalização, ainda que em processo, esta doente. Até alguns de seus amigos mais íntimos estão preocupados com isso [Soros, 1998; Stiglits, 2000]. Ela não oferece os resultados esperados e anunciados. E preciso dar a ela um rosto humano, ou melhor, a globalização necessita de um sustento ético e espiritual. O globo esta em busca de sua alma.”

La universidad no puede negar o minimizar la globalización, al contrario, una cosa es muy clara, la universidad no puede estar limitada a su función informativa y funcional, Sobrinho (2001) señala que a la universidad se le exige responder a las exigencias del sistema social admitido.

Estas nuevas exigencias generadas por la globalización acrecientan la crisis de la universidad, que no detentan más la hegemonía del saber; por el contrario, está perdiendo el monopolio de la información, debido su manera parsimoniosa en la transmisión del conocimiento, que está envuelto en procesos cada vez más complejos y progresivamente acelerados.

La formación debe ser indiscutiblemente valorizada, pero Sobrinho (2001) hace una pregunta: ¿Qué tipo de formación? Si el mercado tiene interés en formación especializada que atienda estrictamente sus intereses. La sociedad actual, de acuerdo con el autor, requiere personas con mentes abiertas y rigurosamente críticas, con el dominio de teorías integradoras y la comprensión de los movimientos de transformación del mundo. Mentes abiertas significa estar basado en la diferencia

y complementariedad, y no en la oposición, ser capaz de armonizar las realidades que aparecen como las opuestas.

Con la masificación en las instituciones de educación superior, ¿cómo queda la formación de esos alumnos?, ¿Cómo desarrollar mentes abiertas y críticas ante masas heterogéneas?, ¿Qué competencias pedagógicas precisa desarrollar el profesorado universitario para atender a un grupo de alumnos con diferentes niveles de necesidades?

“Los sistemas de educación superior, dice la declaración Mundial (Paris, octubre de 1998), deberían aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio. La incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad, sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento. Si el siglo XX fue el siglo de la búsqueda de certeza científica y de desarrollo acelerado de las diferencias del conocimiento humano, el presente siglo está llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad.” (Casas, 2005: 2).

Delante de la incertidumbre, las instituciones dedicadas a la enseñanza superior experimentan la necesidad de adaptarse a la nueva situación social, en esta adaptación la formación del profesor universitario se ha convertido en una preocupación mundial. Porque los cambios han alterado las funciones, papeles, tareas del profesorado, provocando nuevas necesidades formativas. Es posible que en todo el mundo, todos los países estén revisando sus sistemas educativos y hayan percibido la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario para una docencia de calidad, según Cruz Tomé (2003), Zabalza (2004).

La universidad aún sigue siendo un elemento fundamental para la transformación y progreso de las sociedades actuales, ya sean desarrolladas o subdesarrolladas. En cada caso, las estrategias requeridas tendrán grandes diferencias. La UNESCO, en la declaración mundial sobre la educación superior, reconoce su importancia estratégica en la sociedad contemporánea y concluye que: “La propia educación

superior ha de emprender su transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante.” (Casas, 2005: 4).

La masificación es seguramente, como señala Zabalza (2004), el fenómeno más llamativo de la transformación de la universidad y el que más impacto ha tenido sobre su evolución. La propia política universitaria ha propiciado el fenómeno. Para lograr el propósito se multiplicarán las instituciones de Educación Superior, con instituciones de educación a distancia. “el objetivo político era que, si la educación superior constituye un bien social, si la formación especializada constituye un valor económico necesario, es preciso abrir la Universidad a todas las capas sociales. Este fenómeno ha tenido efectos fundamentales de acuerdo con Rodríguez (1996) y Zabalza (2004):

- Ingreso de alumnos cada vez más heterogéneos, en relación a capacidad intelectual, preparación académica, motivación, expectativas, recursos económicos. Aumento del número de mujeres.
- Necesidad de aumentar el número de profesores para atender la demanda de las universidades.
- El ingreso está más relacionado con las carreras de humanidades y estudios sociales, mientras, las carreras de medicina e ingenierías etc. han conservado su marchamo elitista y han mantenido con ello cierto grado de privilegios.
- La incorporación de grupos minoritarios (emigrantes, multinacionales, mayores de edad), el incremento de alumnos que continúan sus estudios en segundo ciclo, junto con factores como los del establecimiento de turnos nocturnos o la puesta en marcha de la universidad abierta, han marcado la fisonomía de esa educación superior en masas.

Sin embargo, la masificación tiene relevantes repercusiones en la práctica docente del profesorado universitario. Para Tavares y Sena (2004) esa problemática alteró la necesidad de formación del profesorado y consecuentemente de su proyección social. Según las autoras el perfil del profesorado ha cambiado radicalmente en la actualidad, ya que debe contemplar la comprensión de la historicidad de los procesos de formación humana en su articulación con la vida social y productiva,

pasando por las teorías y procesos pedagógicos que posibilitan el aprendizaje. Sólo a partir de esa base, el profesorado es capaz de producir conocimiento de manera competente en los procesos pedagógicos que atiendan a la demanda de la sociedad. Así, el profesorado necesita desarrollar competencias pedagógicas que posibiliten el trabajar contenidos de modo a promover el aprendizaje de los estudiantes activa y eficazmente.

1.2 La integración

Reflexionando sobre la universidad, la primera impresión que viene a la mente es que se trata de algo entrelazado de manera muy compleja. Para tener una idea más clara sobre esa máquina compleja llamada universidad, la atención fue centrada en las ideas de Zabalza (2004) que presenta un esquema comprensivo de las diferentes vertientes, lo que permite acceder a una mejor “lectura” de la universidad y consecuentemente de la docencia. Es lo que ofrece el cuadro de abajo, que posibilita una visión de la universidad y de los principales componentes que la integran.

Cuadro 1: Componentes que integran la universidad



Fuente: Adaptación de Zabalza (2004)

En el escenario formativo universitario según Zabalza (2004) se entrecruzan diversas dimensiones (agentes condicionantes, recursos, fuentes de presión etc.). Se identifican cuatro grandes ejes sustentadores de la actuación formadora de la universidad. El autor comenta que los ejes están divididos en dos dimensiones: interna y externa. La interna, formada por la universidad como contexto institucional, los contenidos de carrera – currículum, el profesorado y el alumnado, que establecen los cuatro segmentos del contexto didáctico universitario. Y la dimensión externa, compuesta por las políticas de educación superior, avances de la ciencia, cultura e investigación, colegios profesionales y sistema de acreditación, y el mundo del empleo. Los ejes entrecruzan las influencias internas y externas.

Analizada desde esta perspectiva, la universidad queda constituida como escenario complejo y multidimensional, circundado por múltiples influencias; cada uno de los cuatro ejes entrecruzando y aproximando influencias internas y externas. Aunque se hace alusión a ambos ejes, la intención es centrar la atención en el espacio interior.

El primer eje: universidad-política universitaria

Como institución social a la que se encomienda una misión específica. Como todas las instituciones, la universidad es una realidad histórica y por lo tanto posee una identidad propia, única, que condiciona su forma de afrontar dicha misión. Pero este marco institucional no funciona de una manera autónoma en el “vacío social o institucional”. Recibe un conjunto de influencias externas a las que podríamos llamar *política universitaria*. Los dos ejes que ejercen mayor incidencia en él son la propia legislación y la adscripción de recursos financieros para su funcionamiento. Zabalza (2004) señala que la universidad es una instancia limitada y dependiente principalmente de dos ejes.

El segundo eje: Contenidos de la carrera – ciencia y tecnología

Este eje es proveniente del componente cultural y técnico: los conocimientos y habilidades profesionales que se enseñan-aprenden en la universidad. Según

Zabalza (2004) en buena parte de los sistemas universitarios éste es el eje central de la definición de las carreras: constituye la sustancia formativa del trabajo universitario. Este eje sufre la influencia de fuerzas externas provenientes de la ciencia, de la tecnología y la cultura, y también de la propia legislación normativa (que busca adaptarse a la estructura de las carreras y al desarrollo actual de la ciencia y la cultura, también a las solicitudes sociales y del mundo del empleo).

El eje tres: profesores- mundo profesional

Está constituido por los profesores o *staff* de las universidades, por grupos o asociaciones profesionales de diversos campos científicos. “Los profesores se convierten siempre en los mediadores y agentes básicos de las innovaciones en la universidad (siempre como aplicadores y, con frecuencia, como instigadores y planificadores de los cambios).” (Zabalza, 2004: 14). En ese eje se produce una incidencia externa a través de los círculos profesionales / colegiados profesionales y asociaciones culturales que contribuyen en la legitimación del conocimientos y habilidades requeridas en la profesión.

El eje cuatro: el estudiante-mundo laboral

Trata de los estudiantes universitarios, de su grado de formación, madurez y con fuerte *background* escolar previo y unas opciones profesionales definidas. El mundo laboral constituye el marco de incidencia externa, definidor de las expectativas de empleo y también de las condiciones de acceso y de las necesidades de formación.

La universidad es la unión de todos esos ejes que se entrecruzan, interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de su funcionamiento interno. A través del análisis del cuadro presentado por Zabalza (2004), se percibe que los cambios sociales, económicos y políticos, tecnológicos, culturales etc., ejercen cierta presión sobre la actuación de la universidad, exigiendo mejores competencias de sus profesionales para atender a las demandas provocadas por un mundo cada vez más complejo. Mateo (2000), Rodríguez (1996), Saravia (2004), Michavila (2008) señalan que la universidad debe afrontar los nuevos desafíos que le presenta la sociedad,

organizarse a través de una gestión más eficaz, acelerar su propio cambio y capacitarse para abordar las enormes dificultades surgidas de la sofisticación y diversidad de los requerimientos actuales, que la universidad tiene ahora la oportunidad única de, como líder, escribir un nuevo capítulo en la educación; es cuestión de demostrar su capacidad de renovarse y de aprender.

Michavila (2001) sugiere los siguientes principios de actuaciones innovadoras para la universidad:

- Deberá formar profesionales que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo laboral. La formación necesita ser realista y articulada al entorno laboral y social.
- La regirán parámetros de competitividad social como son los principios de calidad, de organización, de planificación, de decisión, de capacidad de análisis y síntesis.
- Mejorar la eficiencia y el rendimiento de su gestión, pues la financiación de la educación superior como servicio público necesita una profunda revisión en temas como la diversificación de las fuentes económicas o los sistemas internos de asignación de recursos.
- Desempeñar un papel creciente en el entorno social, actuar como motor de las empresas e industrias cercanas y contribuir al desarrollo laboral y económico de la región, además de generar nuevos empleos y nuevas actividades productivas.

Sin embargo, la universidad necesita establecer previamente el marco conceptual en que se fundamenten sus dimensiones, funciones y propósitos, ya que no es posible determinar si una acción del profesorado es realmente de calidad sin remitirse a un marco de referencia que ofrezca la visión global de lo que se entiende debe ser un centro determinado por la calidad docente. La universidad necesita tener explicitado su modelo de calidad que desprende de su misión como organización según Mateo (2000). Debe haber establecido perfectamente los objetivos a alcanzar y determinar cuáles son los que corresponden a la docencia, ya que la calidad de la actividad del profesor se establece a partir del modelo de calidad del centro.

1.3 Las funciones

La Universidad ha llevado a cabo diferentes funciones orientada a ayudar al hombre en su progreso individual y social, a regular sus relaciones con el entorno social, cultural y científico. Por su propia naturaleza, la universidad tiene una disposición irrevocable de excelencia académica y científica, que exige de ella ascensión continua de la calidad de los servicios que proporcionan a la sociedad, en los campos de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Rodríguez (1996) señala la diversa naturaleza de objetivos asumidos o impuestos a la Universidad, así como el hecho de que tradicionalmente han sido agrupados en tres dimensiones: Docencia, Investigación, y Servicios Públicos (extensión universitaria), si bien con desigual atención y consecuencias para cada una de ellas: difuso planteamiento de la calidad de la docencia, atención a la cantidad de la investigación y escasa atención a los objetivos de extensión y servicios universitarios. La universidad está organizada como institución en tres dimensiones, enseñanza, investigación y extensión, con el propósito de realizar su misión formativa:

La enseñanza universitaria exige medios materiales y recursos humanos con dedicación y profesionalidad suficientes. Hay que estudiar permanentemente las materias propias (por muy consolidadas que parezcan), sus contenidos, su articulación interna, sus métodos de presentación. Es necesario sistematizar las materias propias con las otras que configuran completamente el currículo del futuro profesional, manteniendo marcos estables de encuentro e intercambio académico. Hay que atender convenientemente al alumno con consultas y tutorías, etc.

La investigación deberá actuar como núcleo generador de una docencia innovadora y de calidad. La seguridad del profesor al exponer sus ideas, su conocimiento amplio y profundo de la materia, su competencia profesional están relacionados al conocimiento adquirido, construido mediante cuestionamientos y búsquedas, elementos esenciales en la investigación. Rodríguez (2003a), dice que, es posible

que los buenos investigadores estén más capacitados como profesores y que posean mejores cualidades de presentación que los que no son investigadores. Los buenos investigadores y los buenos profesores son más entusiastas, tienen más diversidad de información, están más comprometidos con la enseñanza y parecen más instruidos.

La extensión es el proceso educativo, cultural y científico, que articula la enseñanza y la investigación de forma indisoluble y viabiliza la relación transformadora entre la Universidad y la sociedad. La extensión encontrará en la sociedad la oportunidad de elaboración de la práctica de un conocimiento académico. Al retornar a la Universidad, los profesores y estudiantes presentarán aprendizajes que, a partir de la reflexión teórica, ampliarán el nivel del conocimiento anterior.

Esta interacción de la universidad con la sociedad (comunidades externas en sus más diferentes formas de organización), establece un cambio de saberes académicos y populares, que tienen como consecuencia la producción de conocimientos resultantes de la confrontación con la realidad del entorno, la democratización del conocimiento académico y la participación efectiva de la comunidad en la actuación de la universidad. La LDBEN², n° 9.394, en capítulo IV, Art.43, trata de la finalidad de la educación superior y en su inciso VII, comenta que se debe *“promover la extensión, abierta a la participación de la población, con el propósito de difundir las conquistas y beneficios resultantes de la creación cultural y la investigación científica y tecnológica generadas en la institución.”*

La Universidad en este siglo está inmersa en una cultura de cambio social, económico, político, que ejercen cierta presión sobre su actuación, exigiendo mejores competencias de sus profesionales para atender las demandas provocadas. Mateo (2000), señala que, la educación debe atender a los nuevos desafíos sobre lo que en la sociedad se está construyendo. La universidad deberá organizar las formas de gestión más eficaces, que aceleren su propio cambio y capacitarse para atender las enormes dificultades surgidas de la sofisticación y diversidad de la demanda actual.

² Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 20 de diciembre de 1996- (Brasil, fecha de consulta, 2009).

Sin embargo, la universidad precisa establecer previamente el marco conceptual en que se fundamentan sus dimensiones, funciones y propósitos. Ya que no es posible determinar si una acción del profesorado es realmente de calidad sin acudir al marco de referencia que ofrece la visión global de lo que se entiende como un centro determinado por calidad de docencia. Por lo tanto, la universidad precisa tener explicitado el modelo de calidad que se desprende de su misión como organización, conforme Mateo (2006). Tener perfectamente establecidos los objetivos a lograr y cuales corresponden a la docencia. La calidad de la actividad docente del profesor se establece a partir del modelo de calidad del centro universitario

No hay duda de que la universidad actual está inmersa en un entorno complejo, con sustanciales cambios en el modo de organización social influenciada por factores como: el desarrollo tecnológico, sociedad basada en la información, economía de libre mercado, las maneras de producción, políticas gubernativas de transformación de la educación superior, y demanda de competencias profesionales provenientes del ámbito laboral según Saravia (2004). “En lo que no cabe ninguna duda es en que la universidad en la que se formó mi generación (finales de 60 e inicio de los 70) ha evolucionado enormemente, para el bien y para el mal, en relación a la actual.” (Zabalza: 2004: 23).

Lo que está ocurriendo en cada universidad, está muy condicionado por el contexto político, social, económico, en que cada una desarrolla sus actividades, nivel de autonomía, cultura, conexión con las fuerzas sociales y económicas del territorio, según Zabalza (2004). Con esos cambios que interfieren en la funciones de la universidad, la misma pasa a ser un bien económico. Deja de ser algo reservado a unos pocos privilegiados y pasa a un número mayor de ciudadanos. De un bien de mejora de los individuos pasa a ser un beneficio de la sociedad etc. La universidad se convierte en un recurso más del desarrollo social y económico de los países y pasa a estar sometida a las mismas leyes políticas y económicas que el resto de los recursos. Delante de las funciones de la universidad ejerce actualmente Michavila (2001), Rodríguez (2003a), y Saravia (2004), abordan que las universidades tienen una oportunidad única de liderar un nuevo capítulo en la educación. Es cuestión de que muestren su capacidad de renovarse y aprender.

Esos aspectos definen la situación del mundo universitario actual y están en la base de los cambios que se están produciendo en su seno, como señalan: Rodríguez (1996), Zabalza (2004), Echeverría (2005) y Messina y Arranz (2009):

- La educación superior está llamada a contribuir decisivamente a abrir nuevas trayectorias hacia un porvenir mejor para la sociedad y el ser humano, así como orientar y configurar ese porvenir.
- Masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes en la educación superior, pero a la vez, reducción relativa de los recursos económicos materiales y humanos que se le asignan.
- Creciente ansiedad de los gobiernos por controlar cómo se gasta el dinero público y la consiguiente introducción del sistema de evaluación.
- Progresiva heterogeneidad de las instituciones y diversificación del concepto de universidad y de los formatos contractuales de los profesores.
- Cambios significativos en las demandas del mundo productivo y de los empleadores. Ya no se pide sólo un gran caudal de conocimientos o unas competencias técnicas especializadas, sino que solicitan un gran caudal de habilidades profesionales que sepa cómo aprender, que sea capaz de tomar decisiones, que sea consciente de sí misma, que sepa comunicarse.
- Mayor implicación en la formación por parte de las empresas y de los empleadores.
- Sistema de gestión que se aproxima cada vez más al de las grandes empresas.
- La explosión del conocimiento: alta velocidad y cantidad de informaciones y, a la vez, obsolescencia del mismo.
- La revolución en las comunicaciones caracterizadas, cada vez más, por la presencia masiva de las tecnologías, la información y comunicación en la educación superior.
- El rápido incremento del conocimiento sobre cómo se aprende de manera más efectiva.
- El fortalecimiento (*empowerment*) del individuo que aprende como consecuencia del cambio en el paradigma pedagógico: de la docencia al aprendizaje.

- Desarrollo de la complejidad, generadora de nuevos comportamientos socioprofesionales.
- Intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia socioprofesional, dentro de un mundo donde la oscilación y la inestabilidad se imponen como cultura.
- Flexibilidad geográfica.
- Proliferación de cursos a la medida de las personas o de las organizaciones.
- Profesor como facilitador del aprendizaje.
- El estudio de los grandes problemas mundiales desde la perspectiva interdisciplinaria e intercultural.
- Expansión del conocimiento y aumento de la complejidad del mismo.
- Nueva Organización: Universidades innovadoras, nueva estructura organizativa.
- Importancia de la formación docente: formación permanente, participación en los procesos de mejora de la educación.
- Financiación: menos fondos en muchos países en los últimos años, lo cual determina la necesidad de buscar fondos.

1.4 El profesorado

El profesorado en la universidad actual deberá desarrollar las competencias y formar un nuevo perfil para poder satisfacer las necesidades provocadas por las nuevas tendencias de la sociedad actual, provocadas por cambios tecnológicos, sociales, económicos, políticos, etcétera. El profesor deberá según Rodríguez (2003b) afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación y por lo tanto necesita desarrollar competencias para atender a estudiantes con niveles de conocimientos cada vez más diversos. Cruz Tomé (2003) acrecienta la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario frente a esas nuevas tendencias mundiales que plantean nuevos retos en la universidad.

“La Conferencia Internacional de la Educación (CIE) de la UNESCO, celebrada en Ginebra (1996) hace especial referencia al fortalecimiento del rol de los profesores en la sociedad actual. Partiendo del hecho de que las reformas educativas, pensadas y diseñadas para afrontar los desafíos del futuro, deben llegar a la institución educativa y a las aulas. En consecuencia el profesor desempeña un papel clave para llevar a buen término estas innovaciones en el marco escolar. Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente.” (Pérez Serrano, 1999: 10).

Considerando estudios de expertos en enseñanza universitaria como: Scriven en Mateo (2000), Cruz Tomé (2003), Zabalza (2003), Rodríguez (2003b), Navarro (2007) y Bain (2007), fueron destacadas las competencias que debe desarrollar el profesorado para una práctica docente eficaz en el contexto actual de universidad.

Cuadro 2: Competencias del profesor

Autores	Competencias
<p>Scriven (1994) en Mateo (2000)</p>	<p>Conocimiento de la materia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En las áreas de su competencia ▪ En las materias transversales del currículo <p>Competencias instrumentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Destrezas comunicativas. ▪ Destrezas de gestión; del proceso, del progreso y de las emergencias ▪ Destrezas de programación y desarrollo; <p>Planificación del curso. Selección y creación de materias. Utilización de los recursos disponibles. Evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del currículum.</p> <p>Competencias evaluativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes <p>Profesionalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ética, de actitud, de mejora, de servicio (conocimiento de la profesión). ▪ Ayuda a los docentes noveles y colegas. ▪ Trabajo para las organizaciones profesionales. ▪ Investigación sobre la enseñanza. ▪ Conocimiento de la escuela y sus deberes.
<p>Cruz Tomé (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser un especialista (de alto nivel) de su área de conocimiento y su docencia, capaz de formar a los alumnos en: investigación, docencia y gestión universitaria. ▪ Ser entusiasta, motivado para la investigación y la docencia, y tener interés y vocación por ella. ▪ Poseer rasgos de personalidades exigidos para las tareas de investigación y docencia (paciencia, empatía, justicia, disponibilidad, creatividad, curiosidad intelectual sentido de humor). ▪ Poseer habilidades personales básicas (relaciones interpersonales, comunicación, liderazgo, tolerancia a la

	<p>frustración y asertividad).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Poseer habilidades específicas docentes (organizador y gestor de las situaciones, planificador de actividades docentes y discentes, a corto y largo plazo, innovador de los procesos de enseñanza-aprendizaje individual y grupal, incentivar el autoaprendizaje, estimular el pensamiento independiente y crítico, justo evaluador y eficaz administrador del tiempo. ▪ Autoevaluar su desempeño mediante una actividad reflexiva y crítica. ▪ Ajustar su comportamiento a los valores y virtudes de la profesión docente. ▪ Desarrollar habilidades y actitudes exigidas para el trabajo de equipo. ▪ Ser innovador y estar abierto al cambio en su desempeño profesional; estar actualizado en la disciplina y su docencia.
<p>Zabalza (2003)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y planificación de la docencia, con sentido de proyecto ▪ formativo y de la condición curricular. ▪ Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. ▪ Selección de contenido interesante y forma de presentación. ▪ Material de apoyo a los estudiantes (guías, dossier, informaciones complementares, etc.). ▪ Metodología didáctica. ▪ Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos. ▪ Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo. ▪ Estrategias de coordinación con los colegas. ▪ Sistema de evaluación utilizado. ▪ Mecanismo de revisión del proceso.
<p>Rodríguez (2003b)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar y comprender las vías para el aprendizaje del alumno. ▪ Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarle en su aprendizaje.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento. ▪ Conocer las aplicaciones de las TI al campo disciplinar como fuente documental y metodología de enseñanza. ▪ Ser sensible ante las señales externas del mercado sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados. ▪ Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza aprendizaje para poder manejar la doble vía (presencial y a distancia), usando materiales similares. ▪ Considerar los puntos de vista de los usuarios de la enseñanza superior. ▪ Comprender los impactos de la (internacionalización y multiculturalidad) en el currículo de formación. ▪ Poseer habilidades para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos. ▪ Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos grandes o pequeños grupos, sin menoscabar la calidad de la enseñanza. ▪ Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales. ▪ Diseño curricular, planificación de estudios e instrucción. ▪ Ser tutor. ▪ Investigador sobre la propia actividad docente.
<p>Navarro (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento sobre la materia ▪ Habilidades o destrezas pedagógicas ▪ Relaciones interpersonales ▪ Relación Docencia- investigación ▪ Características personales ▪ Reflexiones sobre la practica
<p>Bain (2007)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocen su materia extremadamente bien, a fondo, y tienen comprensión del proceso de aprendizaje humano.

	<ul style="list-style-type: none">▪ Preparan su docencia, programan sus discusiones, sus secciones de problemas y los demás elementos de su enseñanza. Saben cómo atraer y desafiar a los alumnos. Y sobre todo crear en ellos respuestas apasionadas.▪ Los mejores profesores, esperan siempre “más” de sus estudiantes, evitan objetivos que estén ligados arbitrariamente al curso, sin estar ligados directamente a la vida del estudiante. El autor señala las actitudes y tendencias que sirven de base al buen hacer de los profesores:▪ Buscan apreciar el valor de cada estudiante, valorar sus capacidades, y recuerdan siempre que cada alumno es único con sus límites y potencialidades.▪ Creen en la capacidad de los estudiantes para conseguir lo que ha propuesto.▪ Establecen estándares altos y muestran una gran confianza en la capacidad de sus alumnos para alcanzarlos. Saben que la ansiedad y miedo pueden reducir la capacidad de razonar. Promueven estímulo intelectual y la curiosidad en lugar de la preocupación relacionada con la obtención de la buena nota.▪ El profesorado estimula a los alumnos a tener objetivos ambiciosos y les prometen ayuda para alcanzarlos. Los alumnos son estimulados por sus profesores a tener confianza en sí mismos.▪ Cuando enseñan, crean entornos de aprendizaje crítico natural. Aprenden enfrentando problemas importantes, atractivos o intrigantes. Tareas auténticas. Los estudiantes experimentan una sensación de control de su propio aprendizaje. Los profesores crean un ambiente propicio para el aprendizaje, porque sus estudiantes se encuentran con las destrezas, costumbres, actitudes, y son estimulados a aprender. Bain señala cinco elementos esenciales que componen el entorno para el aprendizaje: (primero, un problema intrigante; segundo, son las orientaciones para ayudar a los estudiantes a buscar respuestas; tercero, promover actividades intelectuales que involucran comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar; el cuarto, ayudarlos a responder a la pregunta; y el quinto elemento es formular otra pregunta. Como: ¿qué conclusiones has sacado?, ¿qué pregunta ha quedado en tu mente?
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestran gran confianza en los alumnos, están seguros de que estos quieren aprender, mientras no les demuestren lo contrario. ▪ Evalúa los resultados a través de un programa sistemático. Evitan juzgarlos de manera arbitraria. La calificación de los estudiantes sale de objetivos de aprendizaje básicos. Estos profesores tuvieron que aprender cómo se produce el aprendizaje y buscan recordarlo continuamente a sí mismos. Buscan siempre nuevas formas de comprender lo que significa aprender y cómo fomentar mejores logros. Los mejores profesores según Bain (2007), tienen días malos, pero se esfuerzan para conseguir llegar a sus estudiantes. Esos profesores no culpan a los estudiantes de ninguna de las dificultades a las que se enfrentan, y sientan un compromiso muy fuerte con la comunidad académica y no sólo con la con el éxito personal en el aula. Estos profesores buscan mantener un intercambio intenso con los colegas sobre la mejor manera de educar a los estudiantes. Fundamentalmente ellos son estudiosos e intentan mejorar continuamente. Y nunca quedan plenamente satisfechos con los resultados que han conseguido.
--	---

Fuente: Adaptación de los conceptos e ideas de los autores citados

Al analizar las competencias del profesorado universitario en el cuadro 2, se percibe que el profesor universitario desarrolla funciones significativas en la formación del estudiante. Desde Scriven en Mateo (2000) hasta Bain (2007), se percibe en las palabras de los autores el compromiso que el profesor debe desarrollar en la docencia. Evidencia también que las competencias del profesorado acompañan las demandas del mundo laboral como: relación docencia-investigación; el conocimiento de las aplicaciones de las TI al campo disciplinar como fuente documental y metodología de enseñanza; y comprensión de los impactos de la (internacionalización y multiculturalidad) en el currículo de formación. Delante de diversas competencias que necesita desarrollar el profesorado, sostenemos con Rodríguez, (2003a), que puntualiza que no es posible exigir que todas estas competencias sean desarrolladas por un profesor, sino que será necesaria la configuración de equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en algunas de estas competencias.

Síntesis

Estudiando la universidad actual, se percibe que está inserida en el fenómeno de globalización que ha estado ejerciendo presiones sin precedentes sobre sus funciones académicas. Ese fenómeno proporcionó mejoras a la universidad tales como: desarrollo de la tecnología de información y comunicación, construcción del conocimiento con la facilidad de acceso a las informaciones, etc.

Pero la globalización, consecuentemente, ejerce cierta presión sobre toda la sociedad; y según la UNESCO, la universidad deberá aumentar su capacidad para, en medio de la incertidumbre, transformarse para poder enfrentar los cambios y adaptarse a la nueva realidad de la sociedad. Tratamos de analizar el factor masificación, que es el fenómeno más llamativo de transformación de la universidad y que ha provocado impactos sobre su evolución. Ese fenómeno ha tenido efectos tales como el ingreso de alumnos cada vez más heterogéneos en cuanto a su capacidad intelectual.

En ese contexto, presentamos el modo como se estructura la universidad en la perspectiva de Zabalza (2004). Él habla de ejes internos (profesor, alumno, contenidos/ carreras/ currículum, universidad como contexto) y ejes externos (mundo de empleo, política de educación superior, avances / ciencias / cultura / investigación, colegios profesionales y sistema de acreditación. Según el autor, esos ejes se entrecruzan y hacen que la universidad actual se mueva y evolucione.

Discutimos también las principales funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión) y destacamos la importancia de su función social y el papel que desempeña el profesorado en el contexto actual.

El profesorado universitario en la universidad actual deberá desarrollar las competencias y formar un perfil para poder satisfacer las necesidades provocadas por las nuevas tendencias. Fueron señaladas las competencias del profesorado en la perspectiva de diferentes autores, sin embargo Rodríguez (2003b) señala que no es posible exigir que todas ellas sean desarrolladas por un profesor, sino que será

necesaria la configuración de equipos de trabajo en los que pueda darse la especialización en algunas de esas competencias.

2. LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA

Este apartado está dedicado al estudio de la universidad brasileña. En él presentamos un poco de su evolución histórica, su contexto actual, su estructura, organización, legislación y reformas, con énfasis en el profesorado de la universidad.

2.1 Breve historial

La historia de la universidad brasileña ha sido caracterizada por circunstancias delicadas que al principio impedían su creación y luego estorbaban su desarrollo. Hubo varias iniciativas con el objeto de crear una universidad en Brasil, la cual – según lo comenta Morhy (2004)- llegó a instalarse en la provincia de Bahía en 1562 por los jesuitas. Pero no fue autorizada o reconocida por el Papa³ ni tampoco por el Rey de Portugal. Los intereses políticos y económicos imperaban en ese período. Portugal no se interesaba por crear una universidad en su colonia brasileña por dos motivos: primero porque los jesuitas eran eficientes en domesticar a los indios; segundo, la creación de una universidad brasileña supondría empobrecimiento de la universidad portuguesa, ya que los estudiantes brasileños, yendo a Portugal, mantenían una relación de dependencia ante la metrópoli. Luckesi et al. (1997), relatan que hasta 1808 (llegada de la familia real portuguesa a Brasil) los luso-brasileños hacían sus estudios superiores en Europa, principalmente en Coimbra-Portugal.

Con todo, a pesar de la aportación de los jesuitas a la educación brasileña, el Marqués de Pombal, en 1759, los expulsó del país debido a intereses políticos. Entre 1759 a 1808, se nota un llamativo hiato en el sistema educativo brasileño, no habiendo en este período ningún avance, intervención o inversión importante.

En 1808 fueron creadas las primeras escuelas Regias Superiores. Se destinaban a la formación de burócratas y profesionales liberales (derecho, medicina, farmacia e ingeniería), cursos necesarios al Estado. Cunha (1999, 2007), Masetto (2003),

³ Las primeras instituciones universitarias en América Latina eran religiosas, éstas eran autorizadas por el Sumo Pontífice a través de Bula Papal.

Pachane (2003) y Nossa (2007) señalan que esas escuelas superiores seguían el modelo francés de la universidad napoleónica, no en su totalidad sino en sus características de escuela autárquica, incluso con la supervaloración de las ciencias exactas y tecnologías, y la consecuente devaluación de la filosofía, la teología y las ciencias humanas.

En el período de 1808 a 1899 en Brasil tampoco tuvo lugar la creación de la universidad brasileña. Pachane (2003) señala que la creación y desarrollo de investigaciones se realizaba fuera de las escuelas superiores, por instituciones tales como el Instituto Agronómico de Campinas (1887) y el Instituto Butantã (1889), ambos en la provincia de São Paulo.

Hasta 1900 no existían más de 24 escuelas de educación superior en el país. Hasta finales de la primera década del siglo pasado no existía una sola universidad en Brasil, mientras que otros países ya tenían sus universidades constituidas y activas, algunas con cierta antigüedad, por ejemplo: Boloña-Italia (686 años), París-Francia (700 años), Oxford-Inglaterra (686 años), Barcelona-España (450 años), Santo Domingo-República Dominicana (372 años), Córdoba- Argentina (297 años) y Harvard-Cambridge (274 años).

“Historicamente, o Brasil vive as suas idéias de universidade em bases diversas daquelas que se observaram nos países latino-americanos de origem espanhola. Enquanto estes tiveram suas universidades implantadas a partir do início do século 16, seguindo o modelo medieval vigente na Europa, o Brasil nega a idéia de universidade durante o período colonial até o imperial e inicio da República.” (Leite, Tutikian, Holtz, 2000: 70).

Cien años después de la Independencia de Brasil, y 33 años después de la Proclamación de la República, el Brasil aún no poseía una universidad. Ésta solo fue creada para atender a las conveniencias de un rey europeo. Buarque (2003) comenta que la universidad brasileña fue la última en surgir en la América Latina y

es irónico el propósito de su creación. El objetivo principal de su creación fue conceder al rey Leopoldo de Bélgica un título de Doctor Honoris Causa en 1922.

“O Ministério das Relações Exteriores se surpreendeu que não havia nenhuma universidade para dar o título de Honoris Causa ao Rei da Bélgica e, rapidamente, criamos a universidade do Brasil, juntando três cursos de nível superior que o Rio de Janeiro tinha. Veja a que ponto chegamos no desprezo à educação superior: a universidade só apareceu porque era preciso dar um título de Doutor Honoris Causa a um rei estrangeiro, Leopoldo I.” (Buarque, 2009).

Sólo cuatro siglos después del descubrimiento de Brasil, Morhy, (2004) comenta que fueron creadas las primeras universidades brasileñas. Con la implantación del Ministerio de Educación y Salud en 1930, se elaboró el primer estatuto de la universidad brasileña en 1931. Éste determinaba que para la existencia de cualquier universidad sería necesario contar con al menos tres facultades: una facultad de derecho, una de medicina y una de ingeniería. Con todo, una de ellas se podría sustituir por una de educación o letras.

En 1934, fue creada la Universidad de São Paulo–USP, pero adoptando el modelo universitario europeo. Fernandes (1985), señala que la adopción de un sistema de facultades y escuelas prestigiosas aisladas, tal y como antes existía en la estructura de la USP, le causaron gran perjuicio. En lugar de universidad, lo que existía en realidad era un conglomerado de escuelas superiores, lo cual representaba más bien una pseudo-universidad.

Luckesi et al (1997) comentan que Teixeira, considerado el “profeta brasileño” en educación, tenía el sueño de que la universidad brasileña fuese un centro de ideas y debates libres, el cual sí sería realmente la primera universidad. Sin embargo con la dictadura militar, en 1937, cae por tierra el sueño de Teixeira, una vez que la dictadura resulta incompatible con los debates y la verdadera universidad. Muchos de los creadores de la nueva universidad fueron decapitados, asilados, o buscaron otro país que apoyase sus ideas de desarrollo.

“A quase totalidade daquela equipe de professores foi afastada de suas funções de refletir, de renovar o saber. Em sua grande maioria, aqueles professores e cientistas emigraram e foram engrandecer o pensamento da humanidade em países estrangeiros, porque, aqui no Brasil, não havia lugar para eles.” (Luckesi et al, 1997:35).

Pero las ideas de esta universidad no sucumbieron, con el liderazgo de Darci Ribeiro, discípulo de Teixeira, con nuevos modelos elegidos conforme a la nueva realidad, se elabora el proyecto, y convence a los gobernantes para crear la Universidad de Brasilia. En 1961 se crea la Fundación de la Universidad de Brasilia como señala Morhy (2004). La siguiente cita revela los sentimientos de Teixeira respecto a la nueva universidad:

“Queremos que a universidade de Brasília não seja apenas a 28ª universidade no Brasil. Queremos que ela concretize uma mudança real e seja um instrumento de promoção, de cultura e de solução de problemas, voltada para o meio social exterior. Nossos planos são para que ela se identifique com as aspirações de evolução do País e contribua para que suas finalidades sejam alcançadas. Pretendemos superar a resistência de nossas universidades formuladas nos moldes antigos, voltadas para si mesmas, mais do que para a nação, preocupadas mais com o papel de guardiãs da cultura do que com a necessidade do progresso e desenvolvimento da sociedade.” (Luckesi, et al .1997:35); (Morhy, 2004: 30).

Según nos informan Buarque (2003) y Pachane (2003), el período de la República Populista (1935/1964) fue rico en cambios para la educación superior. Hubo un aumento cuantitativo en las instituciones educativas y tuvo lugar la creación de las ciudades universitarias. El desarrollo de la educación superior correspondía a las exigencias de la ideología nacionalista que promulgaba la relación de investigaciones que el país exigía. Durante ese período el número de alumnos pasó de 27.501, en 1935 a 282.653 en 1970. El número de profesores aumentó de 3.898 a 49.551 en 1980. El desarrollo del país dependía en gran medida de la actividad universitaria. Consecuentemente, la exigencia de calificación del profesorado

cambió. Las facultades buscaban profesionales competentes, que tenían éxito en sus actividades profesionales, y se les pedía que enseñaran a sus alumnos a ser buenos profesionales tal como ellos mismo lo eran.

El profesorado de esos centros universitarios eran profesionales formados por las universidades europeas conforme Masetto (1998). Mientras, con la Proclamación de la República de Brasil (1889), llegó el desarrollo y expansión de los cursos superiores en el país y el cuerpo docente necesitó ser ampliado. Las facultades y los cursos superiores buscaban profesionales competentes, que tenían éxito en sus actividades profesionales, y les invitaban a enseñar a los alumnos a ser buenos profesionales tal como ellos mismo lo eran. Esa manera de contratación del profesorado continuó hasta la década de los 70, del mismo modo que ya estaba en funcionamiento en varias universidades.

“Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto.” (Masetto, 1998:11).

Ser docente en ese período significaba apenas impartir clases magistrales o hacer ponencias sobre los temas que el conferenciante dominaba. Así, no se cuestionaba la formación del profesor universitario a la hora de invitarle o contratarle porque el contexto enmarcado por la necesidad de profesionales no permitía tantas exigencias.

Sin embargo dicho ritmo de desarrollo en la universidad brasileña fue nuevamente interrumpido, ahora por el golpe militar. En 1964, con la instauración del gobierno militar, la universidad brasileña fue destruida. Se produjo la jubilación forzada de centenares de profesores y otros tantos fueron aislados o expulsados por la dictadura que, además de poner fin a libertad de cátedra, hizo que muchos alumnos perdieran su vida en ese período sombrío.

2.2 Panorama actual de la Educación Superior

De acuerdo con datos del *Ministério de Educação e Cultura-MEC*, e *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa- INEP*,⁴ hasta mediados de la década de los 60, las instituciones públicas eran responsables de un 65% de las matrículas en la educación superior y las instituciones privadas quedaban con el 35% de las matrículas. Pero, en la actualidad ese panorama ha cambiado, las Instituciones de Educación Superior Públicas hoy día tienen un 25% de las plazas ocupadas y las Instituciones Privadas el 75%.

Ese vuelco es reflejo del régimen militar de 1964 que congeló el ofrecimiento de plazas en las universidades públicas y favoreció la expansión de la educación privada en Brasil, tal como nos lo señala Neves (2009). En la década de los 70 y 80 hubo una expansión en la Educación Secundaria para atender a la demanda del sector productivo, lo cual provocó el crecimiento de la Educación Superior, pero el Estado no invirtió de igual manera en la expansión de la Educación Superior para atender el desarrollo de la Educación básica; factor que influyó en el desarrollo de la educación privada.

“Com a ascensão das políticas neoliberais, cujo eixo central é o ajuste fiscal, o Estado Mínimo,⁵ pelo qual as empresas estatais e os serviços públicos foram progressivamente sendo privatizados, teve como

⁴ MEC/INEP- 2009

⁵ Estado Mínimo: Concepción fundada en los supuestos de la reacción conservadora que dio origen al neoliberalismo. La idea de Estado Mínimo supone un desplazamiento de las atribuciones del Estado ante la economía y la sociedad. Se preconiza la no intervención del Estado y tal alejamiento en favor de la libertad individual y la competitividad entre los agentes económicos es, según el neoliberalismo, la base de la prosperidad económica. Por lo tanto la única forma de regulación económica corresponde a las fuerzas del mercado, que se pretenden las más *racionales* y *eficientes* que existen. Al Estado Mínimo corresponde la garantía del orden, la legalidad y la ejecución de los servicios mínimos necesarios para ello: policía, fuerzas armadas, poderes ejecutivo, legislativo y judicial etc. Por lo tanto, prescinde de toda y cualquier forma de actuación económica directa, como es el caso de las empresas estatales. La concepción de Estado mínimo surge como reacción al modelo de acumulación vigente durante gran parte del siglo XX en que el Estado financiaba no solo la acumulación del capital, sino también la reproducción de la fuerza de trabajo, por medio de políticas sociales. A medida que el Estado deja de financiar dicha fuerza se convierte él propio en “máximo” para el capital. El soporte del fondo público (estatal) al capital, además de dejar de ser aportación necesaria al proceso de acumulación, también se maximiza ante las necesidades cada vez más exigentes del capital financiero internacional.
www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm - 15k, 10/03/2009.

conseqüência imediata a diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis. Com o avanço do processo de globalização decorrentes dessa política, a educação superior pública passa a ser tratada no âmbito do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (Gats), negociado no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC). Desde 1995, impõe a liberalização progressiva dos serviços educacionais, envolvendo 140 países signatários da OMC, que devem concluir esse acordo até 2005. Os países desenvolvidos exigem que os serviços de ensino sejam comercializados livremente, eliminando barreiras e facilitando o acesso ao mercado. Isto implica na pressão pelo fim da gratuidade no ensino superior público. Na verdade o que o Gats está propondo é a mercantilização do ensino superior público. A mesma política faz parte dos acordos assinados pelo governo brasileiro com o FMI e o Banco Mundial.” (Neves, 2009).

El desarrollo fue mayor en el segmento de las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas como lo demuestra la Tabla 1:

Tabla 1: Evolución del número de instituciones por categoría.

Año	Públicas	Privadas	Total
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1097
2000	173	1007	1180
2001	183	1208	1391
2002	195	1442	1637
2003	207	1652	1859
2004	224	1789	2013
2005	236	2074	2310
2006	248	2022	2270
2007	249	2032	2281

Fuente: Censo/MEC/INEP/1997-2007/ Adaptación de la autora

En 1808 Brasil tenía tan sólo una escuela de nivel superior. Ya en 1880 tenía 14 Instituciones de Educación Superior (IES). El desarrollo en dicho período no fue muy significativo. Tardaron 72 años para que se implantasen 13 nuevas IES. En 1930 eran 86, lo cual implica un período de 50 años y el desarrollo de 72 nuevas IES. Pero el desarrollo mayor se produjo de 1960 a 1996 cuando, en un período de 36 años, se crearon 518 IES.

De 1997 a 2007, período de 10 años, 1381 instituciones fueron creadas. Lo que se nota por el análisis de la Tabla 1 es que la Educación Superior en Brasil fue privatizada. Las instituciones públicas tuvieron un desarrollo, de 1997-2007, de un 11,1% mientras que entre las instituciones privadas el desarrollo fue del 88,9%. La situación de las Instituciones de Educación Superior brasileñas no encaja con los requerimientos la Constitución de la República Federativa de Brasil, de 1988, que en su Artículo 205 manifiesta:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Respecto a esa discrepancia, Cunha (1999) plantea que el problema está relacionado con la falta de equidades en el acceso a la educación superior. Siendo que el acceso no tiene relación con la capacidad económica del estudiante, por ser el proceso muy competitivo, privilegiando los candidatos mejor preparados, oriundos de las familias de mejor poder adquisitivo. De este modo, la institución pública ha estado protegiéndose de las presiones sociales que requieren el incremento en el número de plazas en la Educación Superior. Sin embargo las instituciones privadas sí han respondido a las demandas inmediatas.

Otro factor negativo que enmarca el panorama de la Educación Superior en Brasil, es que las carreras más solicitadas y de mayor prestigio se encuentran especialmente en las universidades públicas. Generalmente los estudiantes de menor nivel de renta proceden de las escuelas públicas de educación básica y

secundaria. Éstas, debido a una serie de factores, no preparan al estudiante para la Educación superior.

El Censo de 2007 indica la existencia de 2.281 Instituciones de Educación Superior en Brasil. Se evidencia una discrepancia significativa en el desarrollo de las instituciones privadas y públicas, puede estar relacionada con las políticas de educación superior en Brasil, ya citadas en el epígrafe 2.2.

Tabla 2: Evolución del número de instituciones en Brasil, según la categoría administrativa (2002-2007).

Año	Total	%	Pública ⁶						Privada	%
			Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2002	1.637	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fuente: MEC/INEP/DEED/2009

Como lo demuestra el Censo de 2007, Brasil posee 2.281 Universidades e IES No-Universitarias privadas y 249 instituciones públicas. Considerando el Plan de Expansión de la Educación Superior, podemos constatar por los números la gran fuerza de crecimiento de las instituciones privadas de enseñanza.

⁶ Existe tres tipos de instituciones publicas en Brasil: 1) Federal- mantenido por el gobierno federal. 2) Estadual – mantenidas por el estado o región.3) mantenidas por la administración de cada ciudad.

El Censo 2007 revela que las IES privadas fueron responsables de la oferta de un mayor número de cursos en 2007, un total de 16.892. Dicha oferta, el gobierno la considera como indicativo de la mercantilización de la educación, la cual deja de ser un “bien común” o un “derecho social” para convertirse en un género de consumo al igual que otros productos o servicios ofrecidos a la sociedad.

De igual modo, según los datos en el Tabla 4, el número de docentes universitarios viene aumentando considerablemente con la expansión de las instituciones privadas de Educación Superior en contraste con las públicas, lo cual promueve nuevas oportunidades de trabajo.

Tabla 3: Evolución del número de docentes universitarios en Brasil, de 1980 a 2004.

Docentes	1980	1985	1989	1994	1998	2003	2004
IES Pública	54.6%	56.8%	54.8%	54.7%	50.7%	34.9%	33.6%
IES Privada	45.4%	43.2%	45.3%	45.3%	49.3%	65.1%	66.7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: INEP/MEC – Brasil (2008)

Segundo MEC/INEP - Censo 2007, la cantidad de plazas docentes en ejercicio en Brasil ha crecido en 2007, el desarrollo fue relativo a 317.041 cargos en la Educación Superior, una ampliación de 15.305 respecto a 2006. Pero, lo que se evidencia en la tabla 3, es el desarrollo significativo de las IES privadas.

Tabla 4: Evolución del número de funciones docentes en ejercicio, por titulación 2002-2007.

Año	Total	%	Titulación					
			Hasta especialización	%	Maestría	%	Doctorado	%
2002	227.844	-	101.153	-	74.404	-	49.287	-
2003	254.153	11,5	110.378	9,1	89.288	15,4	54.487	10,6
2004	279.058	9,8	121.963	10,5	98.664	10,5	58.431	7,2
2005	292.504	4,8	124.096	1,7	105.114	6,5	63.294	8,3
2006	302.006	3,2	125.458	1,1	108.965	3,7	67.583	6,8
2007	317.041	5,0	131.123	4,5	112.987	3,7	72.931	7,9

Fuente: MEC/INEP/DEED/2009

En cuanto al tipo de calificación, se nota una ampliación de un 4,5% entre los docentes con titulación hasta especialización. En la maestría esta cifra alcanza solo un 3,7%. El mayor crecimiento se verifica en el nivel de doctorado, con un 7,9%. Sin embargo, la formación del profesorado para la enseñanza superior en Brasil, aún continúa siendo un gran desafío para el País.

Tabla 5: Plazas docentes, en ejercicio, por titulación y organización académica Brasil – 2007.

Titulación	Total		Universidades		Centros Universitarios		Facultades	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	317.041	100	166.957	100	33.791	100	116.293	100
Hasta Especialización	131.123	41,4	54.141	32,4	15.061	44,6	61.921	53,2
Maestría	112.987	35,6	54.330	32,4	14.470	42,8	44.187	38,0
Doctorado	71.931	23,0	58.486	35,0	4.260	12,6	10.185	8,8

Fuente: MEC/INEP/DEED/2009

La Tabla 5, basada en el Censo 2007, revela que la mayor proporción de docentes con nivel de doctorado (35%) está en las universidades, mientras que en las facultades predominan los docentes con títulos de especialización, cerca del 53%. Lo que el censo no revela es que generalmente son las universidades (no las facultades o centros universitarios) quienes promueven los cursos de doctorado y las plazas de esos cursos se destinan al propio personal docente de la institución promotora, lo cual resulta en un número inferior de doctores en las facultades que no integran universidades.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDBEN 9.394/96, estructura el sistema educativo en distintos niveles y modalidades. Los niveles son: Educación Básica (que corresponde a la Educación Infantil), Enseñanza Fundamental, Enseñanza Media y Educación Superior. Las modalidades

corresponde a Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Profesional, Educación Especial, Educación a la Distancia.

Educación Básica: corresponde a:

- **Educación Infantil** – primera etapa de la educación básica cuyo objetivo es el desarrollo integral del niño hasta los 6 años en sus aspectos físico, intelectual y social. Es incumbencia de los municipios mantenerla. Se debe ofrecer en guardería infantil para niños hasta 3 años, de 4 a 6 escuela primaria. No es obligatorio el cumplimiento de 800 horas lectivas. El proceso de evaluación ocurre a través de observación y registro de los dibujos del niño. Las Directrices Curriculares para la educación infantil están basadas en la Resolución CNE/CEB núm. 1 de 7 abril de 1999. Para actuar en la educación infantil es necesario tener el diploma de curso en formación de profesor.
- **Educación Fundamental** – etapa obligatoria de la educación básica. Es deber del Estado, derecho de todos y gratis en las escuelas públicas. Su objetivo es la formación básica del individuo. La resolución CNE/CBE núm. 2/98 (MEC- Brasil) fija las directrices curriculares. Los alumnos tardan 10 años en concluir la educación fundamental. (Libaneo; Oliveira; Toschi, 2003: 256).
- **Enseñanza Media** – es necesario haber concluido la educación fundamental antes de poder acceder a la secundaria. Ésta es la última etapa de la educación básica. Se destina a preparar los alumnos para acceder a la educación superior. También prepara para el mercado de trabajo. Tanto el nivel fundamental como el secundario constan de 200 días escolares y 800 horas de clase.
- **La Educación Superior** – impartida en IES públicas y privadas a graduados de la educación secundaria mediante superación del examen de selectividad (Examen Vestibular). La normalización de esos cursos está prevista en la

Constitución Federal de 1988 y en la LDBEN/1996, además de por un conjunto de decretos, reglamentos y resoluciones complementarias.

La educación superior abarca los siguientes cursos y programas (Art. 44/ LDBEN 9.394/96):

- **Cursos secuenciales** – ofrecido por área de conocimiento, diferentes niveles y alcances, a individuos que atiendan a los requisitos establecidos por las instituciones.
- **Cursos de grado** – se ofrecen a los candidatos que hayan superado la educación básica o equivalente, y clasificados en el proceso selectivo.
- **Cursos de extensión** – para candidatos que atiendan a los requisitos establecidos por la institución.
- **Cursos de posgrado** – comprenden estudios de maestría y doctorado, además de cursos de especialización, para candidatos con diploma de grado.

Las modalidades de enseñanza corresponden: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Profesional, Educación Especial y Educación a Distancia. Conforme la LDBEN 9.304/96:

Educación de Jóvenes y Adultos

En el Art. 37- la educación de jóvenes y adultos se destina a las personas que tuvieran acceso o continuidad de sus estudios, relativos a la enseñanza básica en la edad propia. Así, conforme a la ley:

- Los cursos serán gratuitos;
- Deben atender las características de los estudiantes interesados,
- El gobierno debe facilitar el acceso,
- Las instituciones deben promover el examen de equivalencia, y seguir un currículo común, que posibilite la continuación.

Educación Profesional

El Art. 61. La formación profesional se hará para atender a los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y las características de cada fase de desarrollo del educando, tendrá como fundamentos:

I - La relación entre la teoría y la práctica, incluso mediante la capacitación en servicio;

II - Formación con aprovechamiento y experiencia previa en las instituciones educativas y otras actividades.

Artículo 62. La formación de los profesores para trabajar en la educación profesional se hará en curso de graduación a nivel de licenciatura.

Párrafo único. La experiencia en la enseñanza es un requisito previo para la práctica profesional en cualquiera de las funciones magisteriales en virtud de la normativa de cada sistema escolar.

Educación Especial

Art. 58 – Se entiende por educación especial, para los efectos de esta Ley, la modalidad de educación escolar, ofrecida preferencialmente en la *rede regular de ensino*, para educandos portadores discapacitados, con necesidades especiales: Especializados para atender las peculiaridades específicas de cada estudiante, es un deber de Estado, tiene su inicio a partir de del primer año de vida en la educación infantil.

Art. 59. Los sistemas de enseñanza promoverán a los educandos discapacitados: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos y de organización específicos, para atender a sus necesidades.

Art. 60. Las agencias reguladoras de la educación establecerán criterios para las instituciones sin fines de lucro, y el trabajo especializado exclusivamente en la educación especial, a los fines de apoyo técnico y financiero por el Gobierno. Párrafo único. El Gobierno adoptará, como una alternativa preferible, para mejorar el servicio a los estudiantes con necesidades especiales – discapacitados, en su propia red de educación pública regular, con independencia de las instituciones previstas de apoyo.

Educación a la Distancia

Art. 80. El Gobierno fomentará el desarrollo y la difusión de los programas de educación a distancia en todos los niveles y modalidades de aprendizaje y la educación permanente.

2.3 La formación pedagógica del profesor universitario según la legislación

Durante su elaboración, el proyecto de ley que trata la formación profesional del profesorado universitario en Brasil pasó por varios cambios, lo cual influyó el modo cómo define dicha formación. En 1988, Otavio Elisio presentó a la Cámara de los Diputados; el primer proyecto de ley, en cuyo artículo 54 establecía que el magisterio para la Educación Superior sería regido por los Estatutos y Reglamentos de las IES. Sin embargo en el primer borrador presentado por Jorge Hage, el texto fue modificado, estableciendo que la formación del profesor para el magisterio superior se haría mediante programas de maestría o doctorado. A su vez, Darcy Ribeiro presentó un nuevo proyecto integral de la ley y éste fue finalmente aprobado como ley de educación del país.

El artículo 74 del Proyecto de Ley declaraba:

“A preparação para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhado respectivamente da formação didático-pedagógico, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino. Assegurando o direito de exercício do magistério superior às pessoas de notório saber.”

Se nota en ese artículo de la ley que se da atención especial a la formación pedagógica del profesor universitario y a su capacitación para trabajar con las nuevas tecnologías en educación. Pachane (2003) comenta que, en el proceso de consolidación o redacción final del proyecto de ley, hubo alteraciones en el texto y así se omitió la parte que trataba la formación pedagógica del docente. El artículo 66 decía: *“la preparación para el ejercicio del magisterio superior se hará en nivel de pos-gradado, principalmente en programas de maestría y doctorado.”*

El proyecto de ley pasó por varias alteraciones hasta ser finalmente aprobado. Entre sus modificaciones está la alteración del Art. 74, la cual remite al texto final del Art. 66: La formación para el ejercicio del magisterio superior se hará en nivel de pos-gradado, principalmente en programa de maestría y doctorado.

Así, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional núm. 9.394/96, omite la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario. Sólo indica que al menos 1/3 del cuerpo docente debe tener la titulación de maestría y doctorado y que 1/3 del cuerpo docente debe tener dedicación de tiempo integral. En la opinión de Pachane (2003), al no encontrar amparo en la legislación mayor, la formación pedagógica de los profesores universitarios acaba quedando bajo la responsabilidad de las instituciones que ofrecen cursos de postgrado. Éstos, a su vez, dependen de los reglamentos de cada institución facultada para ofrecer el programa de postgrado. Según nos señala Vasconcelos (2000: 16), la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de la Educación Superior) no prevé o alberga cualquier iniciativa orientada a promover o realizar la formación pedagógica de los docentes universitarios en cursos de maestría o doctorado.

Una de las críticas más comunes, dirigidas a los cursos superiores en Brasil, está relacionada con la didáctica del profesorado o, mejor dicho, la falta de didáctica, de acuerdo con Pachane (2003). En evaluaciones hechas en diferentes instituciones, en distintos cursos, los alumnos comentan que los profesores conocen el contenido de su asignatura pero que no saben cómo impartirla, enseñarla (Cunha, 1999; Masetto, 1998; Vasconcelos, 2000; Balzan, 2002; Pachane, 2003; Gil, 2007a).

Se nota así una desatención a la formación pedagógica del profesor universitario, la cual parece que ya forma parte de la cultura de la universidad brasileña. Desde el inicio, cuando se establecieron las primeras escuelas superiores, los requisitos básicos para ser profesor universitario en Brasil eran: tener un título de grado o licenciado y ser competente en su profesión. Esta práctica y esa cultura sigue existiendo hasta el día de hoy, por lo que el dominio de la didáctica o la formación pedagógica es –conforme nos plantean (Masetto, 2003; Pachane, 2004; Gil, 2007a)- el punto más carente de los profesores universitarios.

Los responsables de la Educación Superior, según Gil (2007a), suponen que, ya que los estudiantes universitarios son personas adultas, los mismos deberán estar automotivados para el aprendizaje, que ya tienen desarrolladas estrategias de auto-didactismo y por esta razón no necesitan la atención del profesorado en cuanto a su aprendizaje. Si el profesor presenta el contenido, el aprendizaje es responsabilidad

del estudiante. En caso de que el estudiante no logre obtener buenos resultados en los exámenes, de acuerdo con Masetto (1998) se le asigna únicamente al alumno la responsabilidad. No se cuestiona si el profesor sabe desarrollar bien la asignatura, si ha sido claro en sus explicaciones, si establece una buena comunicación con el alumno, si el programa está adaptado a su perfil. Esto es considerado superfluo, porque para enseñar es necesario apenas que el profesor conozca su asignatura. Esta situación se fundamenta en la idea de que quien sabe algo, automáticamente es capaz de enseñarlo.

Para Santiago y Silva (2006) no es aceptable que la ley admita la incorporación a la actividad docente de profesores sin formación pedagógica que aprenden a dar clases por ensayo y error. Imbernón (2007) plantea que tener base teórica es necesario para fundamentar la práctica docente. La enseñanza no se puede considerar como un don natural, sino como el dominio de técnicas específicas y habilidades pedagógicas que se deben aprender y desarrollar tal y como se hace en otras profesiones. Vasconcelos (2000) añade que la competencia pedagógica en realidad involucra mucho más que el simple dominio de métodos y técnicas; implica una postura frente al acto pedagógico, al desempeño de la función docente, que pasa a ser una práctica más comprometida y responsable.

En Brasil, en ciertas áreas de actuación, existen colegios y órganos de clase –tales como el *Conselho Regional de Medicina (CRM)*, *Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA)*, el *Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO)*, la *Organização dos Advogados do Brasil (OAB)* entre otros– cuyos profesionales no tienen permiso para actuar si no tienen la formación específica en el área. Sin embargo en el caso del profesorado universitario en Brasil, cualquier persona puede ser profesor(a) universitario(a), independientemente de exigencias de tal naturaleza, conforme (Santiago y Silva, 2006).

La Tabla 6 esboza un perfil de la docencia universitaria hasta 2004 respecto a la titulación del profesorado. Según esos datos, muchos profesores activos no tienen formación para la docencia. Las IES privadas son las que concentran el mayor contingente de profesores sin la titulación adecuada.

Tabla 6: La titulación del profesorado universitario.

CATEGORÍA ADMINISTRATIVA	TITULACIÓN					
	Sin Graduación	Graduación	Especialización	Maestría	Doctorado	Total
Pública	54	13.909	17.599	25.716	36.522	93.800
Privada	111	24.393	65.897	72.948	21.909	185.258
Total	165	38.302	83.496	98.664	58.431	279.058

Fuente: INEP/2007

Mediante el análisis de la Tabla 6, se ve que un número relativamente alto de profesores sin graduarse/licenciarse, o sólo graduados, actúan en la docencia universitaria. Se observa que es en las IES privadas donde está la mayor cantidad de profesores con título de máster. En cambio, el mayor número de doctores está en las universidades públicas. Debido a la política de doctorado en Brasil, prácticamente todos los cursos de doctorado se concentran en las universidades públicas. Además, su número reducido de plazas generalmente se destina al propio profesorado de esas instituciones. Son también las IES públicas quienes ofrecen, comparativamente, más estabilidad, mejores salarios y condiciones favorables de trabajo, lo que naturalmente atrae a los doctores; además de ofrecer una carrera universitaria mucho más prometedora y diversificada, con mayores posibilidades de intercambio universitario, participación en proyectos de investigación, oportunidades de publicar artículos, editar libros y otros ítems importantes para el profesorado.

La calidad de la Educación Superior en Brasil queda comprometida por la falta de formación del profesorado. Es verdad que últimamente ha habido un considerable incremento en el número de profesores y alumnos universitarios, pero los cursos de formación para docentes siguen siendo insuficientes. Los resultados obtenidos en el Examen Nacional, los Cursos (ENC), aplicado a los graduados, en el período de 1996-2003, con el propósito de evaluar los cursos ofrecidos para graduación en la Educación Superior, indican que la red privada tuvo un desarrollo significativo (un 88,9%), tanto en cantidad de alumnos y profesores como en estructura física. En cambio, respecto a la calidad de la enseñanza no se encontraron resultados significativos, ya que predominó la calificación C:

1. A - promedios mayores o iguales a 8,0
2. B - promedios entre 6,0- 8,0

3. C - promedios entre 4,0- 6,0
4. D - promedios entre 2,0 – 4,0
5. E - promedios entre 0,0 – 2,0

Tabla 7: Relación de las calificaciones obtenidas por las IES según su categoría administrativa y total de los cursos.

Concepto	A/B		C		D/E		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Público	893	41,9%	653	30,1	585	27,7	2131	36,8
Privado	718	19,5%	1801	49,1	1148	31,3	3667	68,2
Total	1611	-	2454	-	1733	-	5798	-

Fuente: MEC/INEP/DEAS – ENC -2003

Según el INEP, se evaluaron 5.978 carreras en 26 áreas diferentes. De los cursos evaluados, solo 1.611, lograron obtener la calificación A/B correspondiente a una puntuación entre 60 y 100 puntos. En cambio a 4.187 carreras se les asignó la calificación C, D y E, con puntuación entre 0,0 y 59 puntos.

La evaluación de los alumnos de las carreras de Derecho, Ingeniería y Administración de Empresas, demostró que la calidad de las clases suministradas no es buena y que el profesorado no tiene buen manejo de Didáctica. Los alumnos revelan que el profesorado conoce la asignatura, domina los contenidos, pero no enseña con eficiencia, así como no sabe cómo evaluar a sus estudiantes.

De ahí deviene que la formación pedagógica del profesorado universitario es deseada y necesaria. La evaluación ha demostrado que la Educación Superior en Brasil necesita una mejora. Es deber de los gestores y responsables de las políticas ofrecer posibilidades de formación al profesor universitario. En el capítulo tres de esta tesis, discutimos la relevancia de la formación docente para que se pueda desarrollar un trabajo pedagógico eficaz.

Síntesis

Lo que se percibe al estudiar sobre la universidad brasileña, es el desarrollo de una historia universitaria enmarcada por momentos difíciles que afectan su creación y desarrollo. Su surgimiento tardío, debido a la postura contrarreformista de Portugal, contrasta con la creación de las universidades en los países sudamericanos colonizados por España, que se produjo mucho más temprano. Demuestra también que los jesuitas que administraban las escuelas en el Brasil colonial, deseaban crear una universidad ya en 1562 en Salvador de Bahía, pero ésta no fue aprobada ni reconocida por el Rey de Portugal y el Papa.

La primera universidad en Brasil fue creada en 1922, la “*Universidade do Brasil*”, en Rio de Janeiro. Fue creada solamente para conceder el título de Doctor Honoris Causa al Rey de Bélgica. Tal hecho adelantó la creación de la primera universidad en Brasil, 12 años más tarde. [Así nacen y se desarrollan las universidades públicas –1934 (USP), 1961 (UnB), 1962 (Unicamp) y otras–, pero el régimen militar que se instauró en 1964 paralizó el incremento en las plazas ofrecidas por las universidades públicas y favoreció la expansión de la enseñanza privada con la expansión de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la década de los 70-80, para satisfacer a la demanda del sector productivo. Esto provocó un crecimiento en la Educación Superior, pero el Estado no invirtió de igual manera en la expansión de la Educación Superior para atender a la expansión de la Educación Secundaria.

Actualmente se verifica un crecimiento importante en la cantidad de universidades privadas. Tal y como lo demuestra el Censo de 2006, Brasil posee 2.022 IES entre Universidades e Instituciones privadas No Universitarias y tan solo 248 IES públicas. Considerando el plan de expansión de la Educación Superior y las cifras disponibles, podemos constatar la gran fuerza del crecimiento observado en las instituciones privadas de enseñanza. Dicho crecimiento lo atribuye el propio gobierno a la mercantilización de la educación, la cual deja de ser un “bien común” o un “derecho social” y se convierte en un género de consumo tal como otros productos y servicios que se ofrecen en la y desde la sociedad.

La investigación revela que la formación del profesorado para la docencia universitaria en Brasil aún es ignorada. La ley de educación del país hace caso omiso en cuanto a la formación del profesor universitario.