

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

Nandyara Souza Santos – FTC Jequié/BA  
nandyarass@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados do estudo de caso desenvolvido numa instituição de ensino superior (IES), privada, com o objetivo de compreender, à luz da hermenêutica-dialética, a concepção que tem os docentes do ensino superior, não licenciados, egressos de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, frente ao trabalho acadêmico. Percebeu-se que a educação superior demanda um investimento institucional e pessoal dos professores com vistas à construção da competência pedagógica e da identidade profissional dos sujeitos, capaz de fomentar entre os docentes a cultura da participação na gestão da IES.

**Palavras-chave:** participação; gestão compartilhada; formação para a docência

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de estudos realizados frente à determinação legal que habilita à docência no ensino superior aos profissionais que tiveram a formação inicial em cursos de bacharelado e são egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em área específica. Partiu-se do pressuposto que a docência na universidade configura-se num *continuum* de construção e desenvolvimento da identidade profissional do professor, no qual o docente necessita articular, em seu processo de formação e atuação, os saberes da sua área específica de conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, situados politicamente, implicando em práticas mais participativas na gestão da instituição de ensino superior, rompendo a lógica de professor como mero transmissor de conhecimentos.

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou algumas aproximações frente a problemática que envolve a gestão compartilhada no ensino superior, quais sejam: a IES atribui, em grande medida, aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade pela formação profissional dos docentes; os professores, com formação inicial em bacharelados e egressos/as de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de formação (que asseguram o aprofundamento do conhecimento específico e o desenvolvimento de pesquisas) julgam desnecessário participar de programas de formação em serviço voltados para a construção da competência pedagógica, uma vez que para eles a obtenção do título lhes assegura plena condição de exercer a docência na educação superior.

Diante de tão pujante temática, percebe-se que o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na educação superior demanda um investimento institucional e pessoal

dos professores com vistas à construção da competência pedagógica e da identidade profissional dos sujeitos capaz de fomentar entre os docentes a cultura da participação na gestão da IES. O estudo sugere, ainda, a necessidade de uma política educacional para o ensino superior, sobretudo para os cursos de bacharelado, que contemplem a construção da competência pedagógica dos docentes amparada na legislação oficial, de modo que os currículos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, atentem para a formação dos profissionais que atuarão no ensino superior.

## PARA ÍNICIO DE CONVERSA

A preocupação em estudar os processos de profissionalização dos/as professores/as que atuam no ensino superior surgiu quando comecei a atuar como Gerente Acadêmica em uma Instituição de Educação Superior privada, que está situada em Jequié, no interior da Bahia. Ao acompanhar o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) <sup>1</sup>, responsável pela auto-avaliação institucional, notei que alguns/mas professores/as, com titulação de mestrado e doutorado, não eram bem avaliados nos processos de avaliação ensino-aprendizagem, no qual alunos/as, professores/as, coordenadores/as de cursos, avaliam uns aos outros e a si próprios, no que tange ao processo de construção do conhecimento.

Em diversas situações fui abordada por alunos/as que me diziam que *“o/a professor/a sabe muito, mas para si. Porém não consegue ensinar”*, o que demonstra que, a obtenção do título de mestre e/ou doutor não garante ao professor/a sucesso na tarefa de fazer com que os/as alunos/as aprendam. Digo isto, pois parcela significativa de docentes do ensino superior acredita que a sua tarefa de professor/a diz respeito a ensinar, demonstrando um aparente descomprometimento com a aprendizagem dos/as alunos/as.

Afora isso, soma-se a discussão da questão da qualidade no ensino superior, advinda da promulgação da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, no âmbito do Sistema Nacional de Educação, mais especificamente no Ensino Superior. Com isto, as Instituições de Ensino Superior adotaram a auto-avaliação institucional, que dentre outras medidas prevê a realização da avaliação ensino-aprendizagem, com vistas a garantir o acompanhamento e melhoria gradativa da prática pedagógica dos/as docentes.

---

<sup>1</sup> Com a promulgação da lei 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, as IES criaram Comissões Próprias de Avaliação com vistas a garantir a efetivação da avaliação institucional, sendo que a avaliação ensino-aprendizagem é uma das dimensões avaliadas.

Do exposto, fui provocada a refletir acerca da construção da competência pedagógica dos/as docentes que atuam nas instituições de ensino superior, vez que a legislação brasileira<sup>2</sup> e as políticas públicas, sinalizam para a formação dos/as docentes do ensino superior, através de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), que lhes possibilitem o aprofundamento na área de formação e da pesquisa, sem, contudo, assegurar a sua formação para o exercício da docência.

Ocorre que em muitos casos os sujeitos que ingressaram nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em área específica o fizeram com a intenção de aprofundar seu conhecimento com vistas à atuação profissional. Contudo, por circunstâncias diversas, muitos deles/as são levados/as ao exercício da docência superior, devido ao fato de serem portadores/as de diploma de mestrado e/ou doutorado.

No entanto, nos programas dos referidos cursos nem sempre consta, na proposta curricular, espaço/tempo para a construção da competência pedagógica. Assim, bacharéis nas diversas áreas, com especialização *stricto sensu*, tornam-se professores/as, sobretudo nos cursos de bacharelado, sem terem construído a competência pedagógica, condição *sine qua non* para uma práxis pedagógica comprometida com o desenvolvimento de si e dos outros como sujeitos da aprendizagem. (FREIRE, 2005)

No que tange à construção da competência pedagógica a legislação é omissa, desta forma, as instituições que a fazem, fazem *per si*, na maioria das vezes como resposta aos resultados das avaliações de ensino-aprendizagem, que visam entre outras coisas, o acompanhamento e a avaliação da prática pedagógica dos/as docentes.

## ENSINO SUPERIOR NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS

Numa breve digressão na história da educação superior no Brasil nota-se que o estado de mudança é permanente nas instituições, quer seja por força dos organismos regulatórios (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, entre outros), quer seja pelas tendências de mercado, que sinalizam para as instituições formadoras, o/a profissional que se pretende.

A revolução do conhecimento marca o século XX (MASETTO, 2003), redefinindo as relações de construção do conhecimento, quais sejam professores/as – aluno/a e aluno/a – aluno/a, determinando uma nova lógica no exercício da docência universitária. Destarte, é

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.306/1997, de 19 de agosto de 1997; Plano Nacional de Educação nº 10.172/2001, 09 de janeiro de 2001.

imprescindível discutir-se o que mudou na sociedade hodierna, e quais as implicações desse fenômeno na prática pedagógica dos/as docentes.

As mudanças no cenário da educação superior se deram, conforme define Masetto (2003), no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e co-participação entre professor/a e aluno/a no processo de aprendizagem, e, por fim, no perfil do/a educador/a.

O primeiro imperativo que se apresentou aos docentes fora a necessidade de revisitar a forma de ensinar. O/A professor/a deixou de ser o único informante no processo de socialização do saber historicamente acumulado (Paro, 2003), pois, a lógica da construção do conhecimento vai além do binômio transmissão – recebimento da informação, numa lógica de educação bancária, discutida por Paulo Freire (2005); os/as alunos/as são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, o que demanda esforço individual, disciplina, envolvimento com as situações de aprendizagem, por parte de ensinantes e aprendentes. Sem contar que a aprendizagem vai para além de conceitos e fatos, abrangendo ainda procedimentos, valores, atitudes (Zabala, 1998).

Outra mudança deu-se no incentivo à pesquisa, fazendo com que professores/as e alunos/as produzissem conhecimento sobre os problemas reais e concretos do Brasil, haja vista que a educação, tecnologia e ciência são condições *sine qua non* para a consecução do projeto de desenvolvimento nacional (Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Essa tendência fora materializada na educação superior mediante o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem (MASETTO, 2003).

A relação de professores/as e alunos/as na construção da aprendizagem fora ressignificada devido às tendências supra discutidas e dizem respeito à relação dos sujeitos (professores/as e alunos/as) e do objeto (conhecimento) na tarefa da socialização do saber. Como afirma Masetto (2003, p. 23),

Essa atitude tem a ver com a compreensão mais abrangente do processo de aprendizagem e com sua valorização no ensino superior, com a ênfase dada ao aprendiz como sujeito do processo, com o incentivo à pesquisa na graduação e com as mudanças na forma de comunicação. A docência existe para que o aluno aprenda.

E como conseqüência da mudança no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria de professores/as e alunos/as no processo de aprendizagem postula-se um novo perfil de docente, que além de dar conta dessas tendências, comprometa-se, sobretudo, com a aprendizagem dos/as alunos/as. Destarte, o/a docente do ensino superior que se pretende, necessita do conhecimento específico, de domínio na área pedagógica e competência política,

possibilitando dessa forma que o conhecimento seja construído pelos/as alunos/as em trabalho colaborativo com os/as professores/as (MASETTO, 2003).

## OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação é o processo que a humanidade utilizou, historicamente, para a socialização do saber acumulado e a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Num conceito amplo, a educação diz respeito aos processos formais e informais de formação dos homens e mulheres para a vida pessoal, social e profissional, como propostos por Paro (2008, p. 23),

envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independente da vontade e das ações dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo o que o homem produz ao fazer história).

Vê-se que a educação, no sentido *lato* de apropriação da cultura, visa à formação dos sujeitos em sua integralidade, direcionando a sua ação para que homens e mulheres percebam-se como entes sociais e históricos, que transformam a natureza e produzem o seu patrimônio cultural como indivíduos ativos, protagonistas de suas próprias histórias. E esta condição justifica a necessidade da educação, vez que, embora o homem seja sujeito da sua própria história tendo em vista que produz cultura, homens e mulheres nascem sem qualquer traço cultural (PARO, 2008).

Então, a educação tem como missão primeira, a intenção de promover a humanização dos sujeitos, possibilitando-lhes a evolução da condição de objeto a sujeito da construção do seu próprio conhecimento, além de assegurar aos homens e mulheres a sua característica ontológica que é a incompletude (FREIRE, 2005).

Em se tratando dos sujeitos da educação superior, podemos destacar professores/as, alunos/as, demais profissionais da educação. Os/As docentes que atuam no ensino superior são, em sua maioria, egressos/as dos bacharelados, que aperfeiçoaram o conhecimento da sua área de formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destarte sendo considerados mestres e doutores em área específica do conhecimento. Ao se submeterem a concursos e seleções públicas, nos quais os profissionais necessitam demonstrar conhecimentos específicos das áreas de estudo, e serem aprovados, sente-se desafiados com a possibilidade que se apresenta: a docência.

Doravante, esses profissionais das diversas áreas do conhecimento, passam a atuar como professores da educação superior, e sem que lhe seja reservado tempo e condições pedagógicas, necessitam construir uma atuação profissional, que em grande medida basear-se-á nas experiências vividas como aluno, nos modelos de profissionalidade docente com os quais conviveram ao longo da vida acadêmica, nas suas aspirações como professores recém-chegados à docência universitária.

A respeito da docência na educação superior, assevera Silvia Maria de Aguiar Isaia, que “é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional” (2006, p. 63). Para tanto, o docente deve ter compreensão do seu processo formativo, comprometendo-se inclusive, com a profissionalização da docência e a construção da competência, que lhes possibilitará a transposição didática dos conhecimentos específicos próprios de suas área de formação em saberes pedagógicos, e destes em saberes e conhecimentos profissionais. No entanto, até os dias atuais, chama-se à atenção para a ausência de compreensão de professores e instituições acerca da necessidade de formação específica dos diversos profissionais para o exercício da docência universitária.

Um outro fator que arregimenta essa percepção diz respeito às exigências legais brasileiras para que um profissional atue na docência no ensino superior. A legislação educacional que regulamenta a docência nesse nível de ensino (LDB 9394/96, Decreto 2.306/97, PNE 10.172/2001) determina que a formação dos docentes do ensino superior far-se-á em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, prioritariamente de mestrado e doutorado, enfatizando assim o conhecimento específico da área de formação do profissional, preterindo a formação pedagógica para o exercício do magistério, questão que trataremos mais detalhadamente na seção posterior.

Diante dessa realidade adversa, que pouco favorece a profissionalização da docência na educação superior, os docentes iniciantes vêem-se diante de alguns dilemas, os quais, por vezes, precisam enfrentar sozinhos. Os docentes iniciantes na educação superior,

esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAIA, 2006: 66)

Ocorre que, de forma geral, os docentes universitários, iniciantes e experientes, têm as suas trajetórias, quanto ao desenvolvimento profissional e a construção da competência

pedagógica, marcadas pelo exercício solitário da docência, pela ausência de espaços de compartilhamento de experiências, pela ausência de interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos. Esses condicionantes contribuem para que, após passada a fase inicial do exercício profissional, os docentes ao procederem ao ato educativo sintam-se sozinhos, isolados, desamparados, despreparados, caracterizando o que alguns estudiosos da área têm chamado de angústia pedagógica (ISAIA, 2006, 68).

Compõem a relação dialógica da docência do ensino superior os/as alunos/as, que num trabalho colaborativo tem a missão da sócio-construção do conhecimento. Os/As alunos/as sujeitos da educação superior são pessoas adultas, que escolheram um curso de graduação conforme sua área de interesse, oportunidade de acesso, entre outras coisas. E nessa condição, a pedagogia universitária centra-se no adulto, garantindo-lhe a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento, processo no qual professores/as e alunos/as fazem um contrato didático que tem por meta a construção da aprendizagem.

Conforme pesquisas recentes, que retratam o perfil dos/as alunos/as da educação superior na atualidade, pode-se destacar as contribuições de Machado (1995), Castanho (1989) e Furlani (1998) *apud* Pimenta e Anastasiou (2002) quando descrevem os problemas percebidos pelos docentes em relação aos/às seus/suas alunos/as, deram ênfase aos seguintes aspectos: falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade e individualismo; falta de disciplina e hábitos de estudos insuficientes.

Soma-se a estes, fatores referentes à escolaridade anterior dos alunos, como nível de conhecimentos prévios para acompanhar as atividades propostas na graduação. Baseado no contexto apresentado, as autoras enfatizam a urgência da revisão da prática pedagógica alertando que os docentes da educação superior necessitam,

Responsabiliza-se pela aprendizagem aponta para a necessidade de transformar essa lógica do lucro na educação, o que supõe a discussão de valores com o alunato, a explicitação deles e em que base queremos nos fundamentar, para que se estabeleça um contrato de trabalho formativo, com responsabilidades claramente assumidas pelos alunos, os professores e a instituição (p. 235).

Considerando a premissa de que a aprendizagem do/a aluno/a necessita ser a missão das instituições, a Unesco, na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, em 09 de outubro de 1998, destaca a atualidade da discussão acerca da competência pedagógica do professor do ensino superior, propondo a missão do ensino superior, *apud* Masetto (2003, p. 16),

novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas.

Vê-se, portanto, que os desafios que se apresentam aos sujeitos da educação superior, no atual contexto educacional brasileiro, forjam o desenvolvimento de uma nova cultura, na qual professores/as e alunos/as são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

## ASPECTOS LEGAIS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No que tange às exigências legais para o exercício da docência no ensino superior, destacamos as seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997; Plano Nacional de Educação nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.

A LDBEN 9394/96, em seu art. 66 determina que,

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Como se pode perceber a legislação determina que a formação dos/as docentes do ensino superior far-se-á em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, com aprofundamento de estudos na área de formação do docente. A LDBEN 9394/96 circunscreve o desenvolvimento profissional do/a professor/a do ensino superior à obtenção de títulos pós-graduação, preferencialmente de mestres e/ou doutores, compreendendo-o como preparação para o exercício do magistério superior e não como processo de formação. Destarte a Lei, como apontado anteriormente, desconsidera a necessidade da construção da competência pedagógica para o exercício da docência, priorizando o saber específico na área.

Porquanto, ao exigir formação em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para o exercício profissional do/a docente do ensino superior, as políticas públicas orientam um perfil de docente que deve pautar-se, sobretudo, no conhecimento específico na área de formação e na pesquisa. Esses fatores contribuem para que o profissional que inicia na docência perceba a necessidade de construir sua competência pedagógica, perdurando do inconsciente coletivo a máxima que “*quem sabe, sabe ensinar*”



(Pimenta e Anastasiou, 2002).

O Decreto nº 2.306/97, de 19 de agosto de 1997, – que regulamenta o Sistema Federal de Ensino e altera alguns artigos da Lei nº 9394/96, entre eles o § 1º do art. 52 – disciplina o percentual de mestres e doutores nas Universidades corroborando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando explicita que o critério para o exercício da docência no ensino superior é a obtenção de título em programas de pós-graduação, preferencialmente mestrado e doutorado.

Ao ser sancionada a LDBEN nº 9394/96 fora instituída a década da educação no Brasil (1997 – 2007). A lei tratava inclusive da necessidade da União, Estados e Municípios formalizarem os seus planos decenais de educação. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, possibilitou a construção de um retrato da educação brasileira através da elaboração do diagnóstico, da definição de diretrizes, objetivos e metas de todos e níveis e modalidades de ensino brasileiro, e dentre eles a Educação Superior. E mais uma vez, a legislação oficial, sinaliza a necessidade de ampliação do número de mestres e doutores nas instituições de ensino superior, garantindo inclusive a equidade no número de pós-graduados, em cursos *stricto sensu*, nas diversas regiões do país.

Espera-se que esse aumento significativo do número de mestres e doutores no país possibilite não apenas o desenvolvimento científico-tecnológico como também contribua proporcionalmente com a melhoria da qualidade do ensino, nos cursos de graduação e pós-graduação. Assim, cabe ampliar as discussões acerca do desenvolvimento profissional dos/as docentes do ensino superior, perpassando pelo debate dos saberes necessários à docência.

## SABERES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Atendendo ao disposto na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998), quando define a missão desse nível de ensino, propondo um “novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante”, além de proposição de que os “novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos”, nota-se uma mudança de paradigma, tanto dos documentos oficiais quanto dos estudiosos da área, atribuindo aos docentes a responsabilidade de fazer com que o/a aluno/a aprenda.

Essa tendência proposta pelos documentos oficiais aponta para a necessidade de profissionalização da docência no ensino superior, entendendo que o/a professor/a deve ser

o/a gestor/a do processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Porquanto, ao ensinar o/a professor/a do ensino superior além de comprometer-se com a qualidade do ensino ministrado, com a produção científica em sua área, necessita assegurar que os/as alunos/as aprendam, e para tanto o/a docente carece de investir na construção da sua competência pedagógica.

Não obstante da tendência supra, o Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, ao propor o Plano Nacional de Graduação (ForGrad, 1999, p. 22), na dimensão que trata da *Qualificação dos professores para o ensino superior*, coaduna com os documentos ora expostos ratificando que,

A concretização das propostas deste Plano requer um novo perfil docente. Este docente terá, necessariamente, formação científica na sua área de conhecimento, o que requer, na maior parte dos casos, pós-graduação “*stricto sensu*”, preferentemente no nível do doutorado, com permanente atualização. Ele precisa dar conta do complexo processo histórico de constituição de sua área. Como corolário destes domínios, este docente terá ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado, de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência específica.

Esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. Esse docente precisa, necessariamente, ter competência formadora, isto é, competência pedagógica. Neste contexto, as demandas da graduação precisam afetar os currículos dos programas de pós-graduação.

De forma geral, o que se vê nas instituições de ensino superior brasileiras é que uma parcela significativa de professores/as tem conhecimento aprofundando na sua área de formação, vez que especializaram o conhecimento específico em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tem relevantes serviços prestados à produção científica nacional, porém nota-se o despreparo e desconhecimento científico de como se processa a construção do saber através do processo ensino-aprendizagem (Pimenta e Anastasiou, 2002).

É mister uma análise aprofundada acerca de quais competências o/a docente do ensino superior precisa para assegurar a socialização do saber historicamente acumulado através do ensino (Paro, 2003), bem como contribuir para com a sua profissionalização docente no exercício do magistério superior. Quais saberes são necessários ao exercício profissional da docência no ensino superior?

Partimos do pressuposto que a docência é um campo de conhecimentos específicos, formado por saberes como os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, os conteúdos didático-pedagógicos relacionados à prática profissional, conteúdos ligados ao campo teórico da prática educacional e os conteúdos ligados ao sentido da existência humana (Pimenta e Anastasiou, 2002).

A atividade profissional do/a professor/a figura-se entre outras coisas, através do ensino. Entendendo que o ensino é um “fenômeno complexo, enquanto prática realizada por seres humanos, é modificada pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são por sua vez, modificados no processo” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 48), então, a prática pedagógica exige dos/as docentes uma ação intencional e profissionalizada, a fim de que os objetivos do ensino sejam atingidos.

Diante do exposto, e corroborando com (Pimenta e Anastasiou, 2002), (Masetto, 2003), (Veiga e Cunha, 1999), (Brzezinski, 2002), (Bazzo, 2005), (Veiga, 2005), (Anastasiou, 2005), (Isaia, 2005) e (Pachane, 2005), acredita-se que o desenvolvimento profissional dos/as docentes do ensino superior vai para além da obtenção de diplomas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (titulação), sendo indispensável o oferecimento – por parte das instituições que os/as docentes estão ligados – de cursos de formação continuada, que tenham a experiência profissional dos/as docentes como ponto de partida e de chegada, proporcionando assim a construção da competência pedagógica.

Então, nos programas de desenvolvimento profissional dos/as docentes do ensino superior é preciso considerar a importância,

*dos saberes da área do conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida (ANASTASIOU & PIMENTA, 2002, p. 71).

A profissionalização docente do/a professor/a do ensino superior dar-se-á com o investimento na prática pedagógica dos sujeitos, sendo que os saberes da experiência são tomados como ponto de partida. Professores/as iniciantes e experientes farão um trabalho colaborativo na perspectiva da construção da prática pedagógica esperada. Esse processo é fundamental na construção da identidade profissional do professor do ensino superior.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Situadas as concepções de educação, de aprendizagem, dos sujeitos da educação, passa-se à descrição dos caminhos trilhados na pesquisa, o universo no qual se deu a apreensão da realidade, os instrumentos utilizados para a apreensão – interpretação – sistematização parcial da realidade, os sujeitos que participaram ativamente dessa análise prévia.

Isto posto, com base na revisão de literatura atinente ao tema, procedeu-se a análise dos documentos oficiais da IES, e em seguida a identificação dos sujeitos da pesquisa, professores com formação em cursos de bacharelados egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em área específica.

A partir daí foram confrontadas as informações obtidas através da análise documental e os relatos realizados pelos professores, quanto aos processos de desenvolvimento profissional dos docentes, o que possibilitou afirmar que há um desencontro entre as declarações da IES e a percepção dos professores.

Aliado à sistematização da análise acerca dos programas de profissionalização ofertados pela IES, e relevância atribuída pelos professores, sucedeu-se a averiguação da performance dos docentes, com formação em cursos de bacharelados egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em área específica, nos processos de avaliação ensino-aprendizagem. Pode-se perceber que uma parcela significativa dos professores, com a referida formação acadêmica, não foram avaliados positivamente quanto à sua performance pedagógica em sala de aula.

Cabe destacar que a avaliação ensino-aprendizagem institucional da referida IES é realizada periodicamente, e sua função é analisar os indicadores relevantes no tocante ao desempenho da gestão, das coordenações de curso, dos docentes e dos discentes. Tais informações são adquiridas através da aplicação de questionários junto à comunidade acadêmica.

A pesquisa aponta ainda um outro dado relevante, que uma parcela expressiva de professores com formação em programas de pós-graduação *lato sensu* foram bem avaliados quando da aplicação do instrumento. Isto confirma a hipótese de que parte do processo de construção da competência pedagógica dos docentes não ocorre apenas em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Daí a necessidade de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* reservarem tempo/espço para a construção da competência pedagógica dos futuros docentes, bem como as instituições de ensino superior oferecem cursos de profissionalização continuada para os professores em exercício.

Por ora, resta-nos afirmar que o desenvolvimento profissional e a construção da competência pedagógica são fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa, baseada num contrato didático no qual professores e alunos são sujeitos ativos do processo.

## **Referências**

ANASTASIOU, L. G. C. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 147 – 171 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

BAZZO, V. L. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D. & SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 173 – 202 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/areas/ensrel/lei9394.pdf>, acessado em 01 de outubro de 2008.

BRASIL, **Decreto nº 2.306/97, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2306.htm) acessado em 01 de outubro de 2008.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação, nº 10.172/2001, de 10 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20-%20Lei%2010172-%2009-01-01.pdf>, acessado em 01 de outubro de 2008.

BRASIL, **Lei nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>, acessado em 01 de outubro de 2008;

BORBA, A. M et al. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 203 – 215 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação. Paris, 09 de outubro de 1998. Disponível em: [http://www.interlegis.gov.br/processo\\_legislativo/copy\\_of\\_20020319150524/20030620161930/20030623111830/](http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/), acessado em 01 de outubro de 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano nacional de graduação:** um projeto em construção. Ilhéus, maio de 1999. Disponível em: <http://prograd.ufpr.br/forgrad/>, acessado em 01 de outubro de 2008;

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 63 – 84 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MOROSINI, M. C. (Org.) **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000074.pdf>, acessado em 01 de outubro de 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003;

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção questões de nossa época; 135).

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 97 – 145 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

PIMENTA. S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação; v. 1).

RISTOFF, D; SEVEGNANI, P (Orgs). **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Orgs). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006, p. 85 – 96 (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

ZABALLA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

