

## CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE DOCENTES: O QUE É PROPOSTO PELO ENSINO SUPERIOR?

**Jociene Carla Bianchini Ferreira**  
Doutoranda em Educação UFU  
E-mail: jocienecarla@hotmail.com

**Luciene Alves**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM  
Doutoranda em Educação UFU  
E-mail: lucienealves159@gmail.com

**Maria Ivonete Santos Silva**  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
Doutoranda em Educação UFU  
E-mail: missilva@ufu.br

**Marlucilena Pinheiro da Silva**  
Doutoranda em Educação UFU  
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP/AP  
E-mail: marlucilena@unifap.br

**RESUMO:** Buscando compreender as concepções pedagógicas de quatro IES públicas, o estudo teve por objetivo, verificar se os documentos oficiais institucionais propõem ações que resultem na formação pedagógica docente. O método utilizado foi pesquisa documental, focada na análise de conteúdo. Observou-se similaridade nos posicionamentos das IES quanto à competência docente, regime didático científico e formação em serviço de docentes. Entretanto, três IES priorizaram o conhecimento específico em detrimento do pedagógico, e somente uma IES referiu-se à necessidade de um redirecionamento das práticas pedagógicas dos docentes não licenciados. Conclui-se a necessidade da descrição clara e incisiva de ações efetivas para a formação pedagógica nos documentos e a importância e responsabilidade individual e pessoal de cada docente na construção do ser e fazer pedagógico.

**Palavras Chave:** Docentes; Documentos oficiais; Ensino Superior.

**ABSTRACT:** Seeking to understand the educational concepts of four public HEIs, the study aimed to ascertain whether the institutional official documents propose actions that result in the pedagogic teacher training faculty. The method used was documentary research, focused on content analysis. There was similarity in the positions of HEIs on the teacher's competence, educational and scientific regime and in-service training of teachers. However, three HEIs prioritized the specific knowledge at the expense of teaching, and only one HEI referred to the need for a reorientation of teaching practices of the unlicensed teachers. The conclusion is the necessity of clear and incisive description of effective strategies for teacher training in the documents and the importance and responsibility of each individual and personal

construction of the teacher in teaching and doing.

**Keywords:** Teachers; Official documents; Higher Education.

## INTRODUÇÃO

O discurso pedagógico, em virtude de seu caráter multidisciplinar, portanto, complexo e de incomensurável amplitude, suscita a abordagem de determinados temas a partir de suas especificidades ou, em outras palavras, de aspectos pontuais que merecem ser destacados e problematizados, tendo em vista a sua relevância para a área da Educação. Um desses temas constitui o objeto de nosso estudo – a formação de professores não licenciados em face da estrutura administrativa e organizacional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Ao observarmos o processo de formação de professores não licenciados e analisando detidamente as regras que orientam o funcionamento das IES, deparamo-nos com situações cuja incongruência revela uma situação paradoxal e ineficiente, sobretudo quando pensamos nos objetivos da docência de nível superior. Em outras palavras, diríamos sem sobressalto que, hoje, as IES são, em grande parte, responsáveis por muitos equívocos e distorções que perpassam o próprio conceito de universidade. Sabemos que esse tema tem sido um dos objetos de pesquisa mais instigantes da área educacional, não só por suas teorias e investigações - que se encontram em franco desenvolvimento -, mas principalmente pela imprescindibilidade de análises pormenorizadas que levem em conta um universo de professores com necessidades que, nem sempre, são as mesmas do grupo ao qual pertencem.

Estudar a docência em si é partir do pressuposto de que questões pedagógicas e metodológicas estejam no cerne das propostas que oferecem grandes contribuições para uma formação docente competente e efetiva. Porém, quando se trata de docência universitária, com certa perplexidade constatamos que, em algumas circunstâncias, como por exemplo, quando do ingresso do docente nas IES, a formação pedagógica do professor não é priorizada, e sim a sua efetiva especificidade profissional.

Nesse sentido, profissionais ingressam no ensino universitário muitas vezes por se destacarem no mercado de trabalho, não conhecendo, pelo menos de forma recomendada, o saber pedagógico para lecionar. Muitos são os estudiosos da área educacional que já identificaram e registraram em suas pesquisas esse problema. Vejamos, por exemplo, o “tom” de preocupação que Fernandes faz questão de imprimir às suas reflexões sobre a questão do ingresso de docentes em instituições de ensino de nível superior:

O próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, ressaltando-se, ainda, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que este docente vai atuar (FERNANDES, 2003, p. 96).

Sob essa perspectiva, Cunha afirma que “algumas das decisões quanto à profissão ocorrem muito mais por fruto da experiência pessoal, do que de decisões pré-destinadas ao magistério”<sup>128</sup>. Ou seja, já no exercício da profissão é que alguns docentes se deparam com as inúmeras lacunas da sua formação e a partir daí tomam a decisão de superar as dificuldades inerentes ao magistério.

O exercício docente no ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias, como as pedagógicas (MASETTO, 2003, p. 11).

Nessa esteira, é necessário que se tenha um docente universitário ciente de suas ações, construindo sua identidade de professor reflexivo, logo compreendendo a relação ensino e aprendizagem. Assim, o pensamento sobre a prática do professor, por sua vez, é interpretado por Facci “como fundamental, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores promovendo a qualidade do ensino na escola numa proposta inovadora”<sup>129</sup>.

É na tentativa de melhor compreendermos os impasses e os paradoxos desta nova perspectiva de ensino que surgem, com certa imprescindibilidade, as motivações para realizar este trabalho, que são: analisar os saberes necessários aos docentes que são descritos em documentos institucionais disponíveis *online* de IES públicas; comparar as concepções de formação docente de diferentes IES públicas e identificar ações previstas para formação de docentes não licenciados nos documentos institucionais.

Como procedimento inicial, alguns questionamentos avultam como necessários: a) Diante da realidade da docência universitária, estariam as instituições de ensino preocupadas com tais questões? b) Os documentos institucionais contemplam as concepções pedagógicas dos docentes? d) A pedagogia universitária é considerada importante nos documentos oficiais de regulação das próprias universidades?

128 CUNHA, 1989, p. 81.

129 FACCI, 2004, p. 42.

Para a consecução dos propósitos anteriormente delineados serão analisados os seguintes documentos institucionais: Regimento Interno, Estatuto Geral e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de quatro universidades públicas sendo três federais e uma estadual. O objetivo é verificar se os referidos documentos propõem ações concretas que resultem na formação de docentes não licenciados e o que tais documentos preconizam em seus Regimentos e Estatutos no que se refere tanto à formação docente quanto às concepções pedagógicas de seu corpo docente em geral.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para fins de associação entre o quadro teórico e a análise dos dados coletados, o presente momento objetiva enfatizar a metodologia da pesquisa, que envolve a forma e a concepção de como os dados foram coletados, analisados e interpretados.

Assim, para a concretização do presente estudo, visando averiguar a real situação dos objetivos propostos, foi realizado um estudo descritivo, onde se pode observar, registrar, analisar e interpretar os fatos.

Trata-se de uma pesquisa documental já que implica na coleta de dados em documentos de fontes primárias.

A pesquisa documental corresponde a toda informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação (FACHIN, 2006, p. 146)

Desse modo, a pesquisa documental tem fontes mais amplas como jornais, filmes, documentos legais, entre outros. “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima a partir do qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”<sup>130</sup>.

Tais definições se enquadram perfeitamente no objeto de pesquisa do trabalho proposto, a análise de documentos institucionais com foco na formação docente e preocupação com as concepções pedagógicas de professores não licenciados que atuam nessas universidades.

---

130 SEVERINO, 2007, p. 123.

A pesquisa documental em questão apresenta uma abordagem metodológica focada na análise de conteúdo, uma vez que serão interpretados os documentos institucionais para que se possa conhecer a posição de cada IES sobre as concepções pedagógicas, com ênfase nos docentes não licenciados.

Das universidades escolhidas, três são federais (duas em Minas Gerais e uma no Amapá) e uma estadual (em Minas Gerais) escolhidas propositalmente, graças ao vínculo dos pesquisadores com elas e o interesse em contribuir para a construção de novas concepções formativas.

Para coleta dos dados buscamos, via internet, os documentos institucionais descritos acima e algumas informações das referidas instituições relativas ao total de professores por instituições, o número de professores não licenciados, número total de cursos e o tipo de curso (licenciatura, bacharelado ou misto) como se evidencia no quadro abaixo:

Quadro 01: Caracterização das IES pesquisadas

IESs	Modalidade	Documentos	Total Professores	Professores não licenciados	Nº Total de Cursos	Tipos de Cursos		
						Licenciaturas	Bacharelado	Misto
I	Federal	Regimento Geral, Estatuto, PDI	351	212	24	9	15	2
II	Federal	Estatuto, Regimento Geral, PDI	1300	*	67	19	48	16
III	Estadual	Estatuto, Regimento Geral, PDI	736	*	28	8	20	*
IV	Federal	Estatuto, Regimento geral, PDI.	298	174	18	06	09	03

\* Não tem como quantificar esta informação já que os dados não foram fornecidos. (Org.. FERREIRA, ALVES, SILVA E SILVA, 2010)

Após esta fase, procedemos à análise dos dados recolhidos nos documentos, por meio da técnica de análise de conteúdo preconizada por Bardin, pois desta forma foi possível transformar um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo, realizando uma compreensão abrangente dos fenômenos.

Para Bardin, “a análise de conteúdo é uma busca de realidades através das mensagens”<sup>131</sup>. O método compõe-se das fases de pré-análise, exploração dos dados e tratamento e interpretação dos resultados. Durante a pré-análise foi realizada a leitura flutuante e sem profundidade dos documentos. Após essa leitura, foi possível fazer uma aproximação maior dos dados, com leitura mais detalhada, dando início à fase de exploração, quando os conteúdos recorrentes e contraditórios espontaneamente emergiram.

As unidades de análise foram selecionadas após leitura dos documentos e levantamento dos assuntos similares e pertinentes ao objeto de estudo, sendo determinadas sete unidades, assim definidas: Competências docentes; Regime didático científico; Interdisciplinaridade; Formação em serviço; Formação continuada de docentes não licenciados; Avaliação de desempenho do docente nas atividades de ensino, pesquisa, extensão; e Administração acadêmica.

O intuito das unidades de análise foi identificar requisitos básicos que respondessem às questões propostas pelo estudo buscando avaliar as concepções pedagógicas descritas em documentos institucionais públicos, em especial para professores não licenciados.

Nesse sentido, a análise procura por meio do diálogo com os autores responder aos objetivos da pesquisa e traçar propostas que atendam à necessidade de ações para formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior.

Por não se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto não necessitou de avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa, sendo apenas observado e analisado o que preconizam cada documento das instituições envolvidas no trabalho e disponibilizados *online*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao tentar caracterizar as IES analisadas, deparamo-nos com um quadro médio de 670 docentes por IES, sendo que 298 docentes fazem parte da menor instituição e a maior é constituída por aproximadamente 1.300 docentes. Os cursos de graduação oferecidos por estas IES são em sua maioria bacharelados, seguido por licenciaturas. O quadro apresentado sugere que a maioria dos docentes são bacharéis, em níveis de mestrado e doutorado, porém especialistas em seu campo científico.

Pesquisas com docentes têm apresentado limitações no campo pedagógico,

---

131 BARDIN, 2009, p. 281.

sendo considerado por elas que apenas o conhecimento específico é o suficiente. Ao considerar os requisitos legais para ser um professor universitário, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Art. 66 estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esta Lei é interpretada de forma reducionista, não considerando a necessidade de formação pedagógica ou até mesmo o exercício profissional.

Sob esse ponto de vista, Gil, argumenta “Ainda que muitas vezes possuíssem títulos de Mestre ou Doutor, os professores universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”<sup>132</sup> e, considerando o contexto das universidades brasileiras nota-se que a formação pedagógica nem sempre está vinculada aos objetivos da docência de nível superior, diante do que as IES ponderam ser necessários à formação de seus docentes licenciados e não licenciados.

Tentamos assim redarguir a essas interlocuções, tomando os documentos institucionais disponíveis *online* das universidades selecionadas, analisando o que as IES preconizam como “força de lei”, independentemente de sua complexidade, muitas vezes oriunda do grau de amadurecimento institucional, trazendo aproximações e distanciamentos a propósito das competências docentes, regime didático científico, formação em serviço de docentes licenciados e não licenciados e avaliação de desempenho do docente nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica.

## COMPETÊNCIAS DOCENTES

A formação de muitos professores universitários está concentrada no domínio dos conhecimentos específicos, competências profissionais em seu campo científico, pois vários cursos de pós-graduação enfatizam a pesquisa em seu campo de origem, sem valorizar a formação pedagógica. Porém, Masetto considera que “a docência no ensino superior exige competências próprias, sendo elas básicas para a prática pedagógica do docente universitário”<sup>133</sup>.

Ao abordar as competências docentes, normalmente a prática pedagógica é desvalorizada em detrimento dos conhecimentos específicos de cada campo de saber, evidenciando o baixo aproveitamento dos estudos por parte dos alunos, o que desestabiliza o processo de ensino. Malusá (2003, p. 139), evidencia a necessidade de fortalecer o processo educativo:

---

132 GIL, 1997. p. 15.

133 MASETTO, 2003. p. 13.



O exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido (MALUSA, 2003, p. 139)

Bolzan e Isaia (2006) também compartilham da ideia de que o professor deve considerar, além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, levando em conta que esta envolve atividades entre a relação professor/aluno, valorização dos saberes, da experiência, da aprendizagem compartilhada, indissociabilidade teoria/prática e ensino focado no processo de aprender do aluno.

Com base nessa posição, buscamos compreender como estas competências são referendadas nos documentos institucionais. Nota-se várias aproximações nos conteúdos das quatro IES que, na sua essência, exprimem a necessidade do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração por parte dos docentes.

Quanto à realização de pesquisas consideramos que, mesmo se tratando de universidades onde efetivamente a pesquisa tem papel específico e importante, a docência é marcada pela valorização da especificidade profissional, o que provavelmente levaria os cursos de graduação e pós-graduação a desenvolverem pesquisa em áreas específicas, não valorizando os aspectos didático-pedagógicos e rompendo o processo ensino/pesquisa, pois como atesta Castanho “o ensino com pesquisa leva o aluno a aquisição dos processos e procedimentos de produção de conhecimentos e não apenas aos produtos dessa processualidade”<sup>134</sup>.

A propósito da extensão esperamos que seja construído um diálogo coletivo da universidade com outros segmentos da sociedade, a fim de evitar o equívoco de que a extensão esteja dissociada do ensino e da pesquisa, pois a forma descrita nos documentos (que foram pesquisados, referentes as quatro IES) institucionais já leva a momentos estanques.

Nesse sentido, Sampaio contribui explicando que a única forma de corrigir esse juízo falso “é a compreensão de que o ensino a pesquisa e a extensão além de funções da universidade, são, principalmente princípios pedagógicos de um mesmo fazer universitário”<sup>135</sup>, portanto não devem ser realizados separadamente.

No que tange à competência docente, os documentos se reportam à obrigatoriedade dos professores em: participar da elaboração da proposta pedagógica das

---

134 CASTANHO, 2005. p. 88.

135 SAMPAIO, 2005. p. 103.



disciplinas e dos cursos; ter compromisso em zelar pela aprendizagem dos alunos; ter responsabilidade pelo controle de frequência dos alunos, organização da aula e controle de carga horária; a necessidade da busca pela orientação didático-pedagógica; e a participação em atividades articuladas com a comunidade.

A propósito do que foi descrito anteriormente, muitas ações são cobradas do professor do ensino superior, sendo que não se forma o professor para atuar nas IES, pelo menos com o rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida. A dinâmica institucional da universidade parece exercer forte influência nas atividades dos docentes, além desta ser, muitas vezes, a responsável por cargos como coordenação de cursos, direção de departamentos, pró-reitorias e outras atividades que certamente dependeriam da contribuição de algumas habilidades administrativas.

Assim sendo, Zabalza declara que as “demandas feitas aos professores variam com as grandes mudanças estruturais e funcionais ocorridas nas universidades dessa maneira levando o corpo docente a revisar seus esforços e suas estratégias de atuação”<sup>136</sup>.

Por meio da análise dos documentos das quatro instituições pesquisadas, compreendemos que os professores são responsáveis por uma série de afazeres relacionada às suas aulas que garantam seu propósito didático, independente desse docente ser licenciado ou não.

## REGIME DIDÁTICO CIENTÍFICO

As semelhanças sobre o regime didático científico, verificadas nos documentos das IES analisadas remetem ao atendimento da legislação vigente e as diretrizes curriculares de cada curso e a organização didática das disciplinas, sendo responsabilidade dos docentes e vinculadas à aprovação pelos Colegiados de Cursos. Duas IES apresentaram a organização didática focada também para a realidade do mercado de trabalho, o que ao nosso entendimento, tende a estimular ações pedagógicas que aproximam os alunos com a vivência prática profissional e com as necessidades sociais atuais.

Além disso, todas as IES fazem referência à interdisciplinaridade, porém apenas uma delas complementa gerando o compromisso dos Departamentos e órgãos específicos e de formação profissional na organização acadêmica para o desenvolvimento destas atividades, com vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, preservando a relação teoria e prática.

---

136 ZABALZA, 2004. p. 30.

## FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES

O termo “formação” faz menção a desenvolvimento profissional e pedagógico e, segundo Veiga, “integra dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário”<sup>137</sup>.

A formação em serviço centraliza-se em uma intencionalidade: a qualificação para o trabalho, extrapolando os limites dos conhecimentos específicos e focando o domínio didático da matéria pela qual o docente é responsável, a interlocução com a pesquisa e extensão, além de considerar o aluno como o sujeito do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar os documentos, observamos que três IES fizeram alusão à formação em serviço, considerando dois eixos principais: a melhoria da qualidade do ensino e a educação continuada focando em ações de capacitação docente. As responsabilidades por esta formação são das Pró-Reitorias de Ensino as quais, segundo Aquino e Puentes, quando exercem a gestão mediada das ações para o trabalho docente, “o resultado dessas conexões conflui em um hipocentro: a mudança, o desenvolvimento e a melhoria contínua da instituição e da formação integral dos profissionais”<sup>138</sup>.

Este pensamento reforça a concepção da importância das diretrizes traçadas pelas IES, de modo a conduzir suas ações e estabelecer as responsabilidades a diferentes instâncias sobre o compromisso com o processo formativo.

Assim, a formação para atuar no Ensino Superior não deve ser apenas baseada no que os cursos de pós-graduação oferecem, é preciso se preocupar tanto com o conhecimento específico quanto com o pedagógico e, além dos professores, a instituição de ensino, onde este profissional atua, também deve estar atenta a estas questões.

É necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo, investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa (FERNANDES, 2003, p. 111).

---

137 VEIGA, 2010. p. 16.

138 AQUINO, 2011. p. 103.

Pensando nisto, uma observação interessante feita por uma IES em seu PDI, refere-se à necessidade de um redirecionamento das práticas pedagógicas dos docentes buscando uma ação mais incisiva perante os princípios da interdisciplinaridade e da teoria da construção do conhecimento.

Assim, consideramos que as ações dos docentes devem servir como mediação do conhecimento e da aprendizagem, de motivação para todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem enriquecer a prática docente, levando em consideração todas as vivências anteriores, como descritas por Santos:

No campo da formação docente, busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes, dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se entrecruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e organização do trabalho escolar (SANTOS, 2000, p. 55).

Porém, ao falar de docentes não licenciados, deparamos-nos com uma situação controversa, pois este se encontra docente, mas não foi preparado para tal. Alguns teóricos consideram que estes se formam com a prática e que o conhecimento específico e a excelência profissional já os tornam docentes. Entretanto, questiona-se a sua formação pedagógica e os métodos conteudistas e reprodutivistas empregados, que nem sempre permitem a reflexão e o movimento dialético de superação. Porém é necessária a construção de processos formativos que os façam refletir e reconstruir suas práticas a partir de suas vivências já estabelecidas e conectadas ao seu campo de conhecimento.

Ao analisar as concepções sobre a formação pedagógica complementar a docentes não licenciados, apenas uma IES, assinala garantir cursos de complementação pedagógica para 100% dos docentes que atuam nos cursos de graduação, com formação inicial em bacharelado, com ênfase no campo da metodologia do ensino por área de conhecimento.

Neste sentido, o processo de formação, sobretudo o de formação em serviço, assume uma grande relevância no ensino superior promovendo a articulação dos saberes gerais e específicos, experiências e habilidades e pensamento crítico e reflexivo conduzido por um comportamento ético dos docentes, conforme afirmado por Almeida e Paulo (2010, p. 135).

Esta descrição serve de exemplo a ser seguido pelas IES, visto que gera o com-

promisso em uma ação a ser empregada e que rompe com os paradigmas utópicos, considerando as diferentes necessidades formativas.

## **A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO DOCENTE NAS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA**

A formação do professor universitário se dá, quase exclusivamente, por força do conhecimento específico. Espera-se que ele seja cada vez mais um especialista em sua área de atuação, aprimorando-se, principalmente, em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, legitimados como conhecimento necessário para sua atuação de professor universitário.

Boa parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica dos professores universitários deve-se à própria universidade, que nem sempre valoriza o professor no desempenho de suas funções docentes. O prestígio de uma universidade é medido por seus cursos de pós-graduação e pelas pesquisas que produzem. O professor, por sua vez, tende a ser valorizado por sua titulação e por seus trabalhos científicos. Seu mérito enquanto professor não é avaliado (GIL, 1997, p.16).

O professor é valorizado, na avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pelas IES, basicamente por suas atividades de pesquisa, publicações, participações em eventos científicos, orientações em monografias e dissertações, assim como suas participações em bancas de avaliação. Consultorias e cargos administrativos também são sinônimos de muito trabalho do professor universitário. E o ensino em si, como é tratado?

Muitas vezes, o ensino na graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada do exercício.

A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p. 258).

Discutir sobre esse processo de naturalização profissional exige uma profunda energia de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só são capazes de mudar suas práticas quando conseguem refletir sobre si e sobre sua formação.

Se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula. Portanto, é necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua (MALUSÁ, 2003, p. 138).

Ao considerar a avaliação de desempenho docente, de modo permanente, três IES afirmam que a responsabilidade por esta avaliação é dos Departamentos Didático-Científicos e Coordenações de Cursos. Ao listar as atividades a serem avaliadas as mesmas IES, consideram a produção focada para o ensino, pesquisa, extensão e administração. Porém nenhuma IES estabelece como este processo será implantado e executado, abrindo precedentes para o *ranking* de produção acadêmica.

As políticas avaliativas exigem melhorias qualitativas na ação docente, considerando critérios como autonomia, competência e iniciativas, que foquem nas necessidades dos cursos, pesquisas, extensão, recursos organizacionais e administrativos. Porém, expõem deficiências e fragilidades no desempenho dos alunos, o que implica questionar também a qualidade da pedagogia universitária.

Os processos avaliativos devem ser instituídos coletivamente pelas IES, de modo a estabelecer critérios, que realmente promova o desenvolvimento institucional, sem gerar insatisfações e desgastes desnecessários. A avaliação de desempenho docente deve ser fundamentada em métodos que favoreçam realmente a ação docente.

Por essa razão, Abdalla sugere “métodos avaliativos que constem em um estudo disciplinado dos processos educativos, com base na observação e na interação entre os participantes”<sup>139</sup>, deixando de lado as pressões sociais focadas nos resultados do desempenho acadêmico, que gera a intensificação do trabalho, a burocratização das atividades docentes e as exigências de produtividade acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise dos documentos institucionais, verificamos a similaridade

---

<sup>139</sup> ABDALLA, 2005. p. 197.

nos posicionamentos das IES quanto à organização do Estatuto Geral, Regimento Geral e PDI no que diz respeito à Competência Docente, Regime didático científico e Formação em serviço de docentes.

Vale lembrar que por questões éticas, utilizou-se o critério da invisibilidade para análise dos documentos, assim as IES pesquisadas não foram identificadas e nem utilizou-se trechos do documento para que tais universidades não pudessem ser reconhecidas.

Entretanto, observamos que, no momento de descrever ações relacionadas à formação para atuar no Ensino Superior, três instituições priorizaram o conhecimento específico em detrimento do pedagógico. Curiosamente, somente uma IES, em seu PDI referiu-se à necessidade de um redirecionamento das práticas pedagógicas dos docentes buscando uma ação mais incisiva perante os princípios da interdisciplinaridade e da teoria da construção do conhecimento.

Isso nos leva a pensar que o estímulo por parte da universidade aos docentes que querem seguir uma carreira profissional consciente de seus atos é de fundamental importância. Além de motivá-los, é um incentivo a mais para seguir em frente. Por isso, a instituição que se preocupa com a formação continuada de seus professores e que se importa com questões pedagógicas para professores bacharéis é uma universidade exemplo a ser seguida por todas as demais.

Apesar dos documentos oficiais serem apenas “normas”, estes são responsáveis por direcionar as ações a serem executadas pelas IES. Assim, se estes não contemplam em sua amplitude ações efetivas, não geram o compromisso em executá-las. Dessa forma, cabem às diferentes instâncias responsáveis pela elaboração dos Regimentos, Estatutos e Planos de Desenvolvimento Institucional a releitura de seus propósitos e concepções formativas, principalmente no que se refere aos docentes não licenciados. Porém, cabe destacar a importância e responsabilidade individual e pessoal de cada docente na construção de seu ser e fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdés. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Alínea, 2011.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, Tais Sarmanho. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional- apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de Freitas; MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão (Org.) **Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores**. Brasília: Editora universa-UCB, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa Portugal: Edições 70 LDA, 2009.

BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.3, p.489-501, set/dez. 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CASTANHO, Sergio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, I.P.A. e NEVES, M.L.P. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira&Marim, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Unisinos, v.11. n. 32, maio/ago, 2006.

FACCI, M. G. D. Fazendo um “Recortê”: a compreensão da profissão docente a partir da década de 1980. In: FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vogotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ISBN: 85-7496-103-5.

FACHIN, Odília. **Fundamentos metodológicos**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERNANDES, C.M.B. **Formação do Professor** Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

GIL, A. C. O professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.



MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S. e FELTRAN, Regina C. de S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. (ISBN 85-89909-05-9)

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MASETTO, M.T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

SAMPAIO, Jorge Hamiltom. Extensão universitária como um dos sentidos necessários para articulação da indissociabilidade na construção do currículo. In: VEIGA, I.P.A. e NEVES, M.L.P. (Org.) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira&Marim, 2005.

SANTOS, Lucíola L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. IN: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docentes para a educação superior: Processos formativos**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Campinas: Papirus, 2010.

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.