

BACHAREL INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE: *A FORM-AÇÃO EM XEQUE*

Autor, Kadma Lanúbia da Silva Maia; Coautor, Rosália de Fátima e Silva

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte
kadmamaia@gmail.com; rosliab64@gmail.com*

RESUMO: A docência universitária abrange diferentes dimensões e exige saberes que precisam ser considerados na prática docente inicial dos professores. Para alcançar a eficácia no processo de ensino-aprendizagem não basta aos professores apenas dominar os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas, é preciso que tenham múltiplos saberes. Dentre esses saberes necessários à docência, o presente trabalho, de natureza bibliográfica, objetivou refletir acerca da importância de saberes didático-pedagógicos necessários para esse nível de ensino, como também pensar sobre as dificuldades enfrentadas por professores bacharéis na sua prática docente iniciante no ensino superior, já que esses profissionais não têm formação básica para a docência e a pós-graduação *stricto sensu* pode silenciar esses saberes. A partir das contribuições teóricas utilizadas na pesquisa, suscitamos uma reflexão sobre a formação do professor universitário no contexto da pós-graduação, entendendo que conhecimentos didático-pedagógicos são necessários e indispensáveis desde a fase inicial do magistério superior. Percebemos a fragilidade da formação desse profissional para a docência e os dilemas pelos quais podem passar em virtude da falta de formação didática. Acreditamos que esses conhecimentos devem ser contemplados na pós-graduação dos bacharéis, nos níveis de mestrado e doutorado, já que essa formação traz ganhos tanto para os professores, minimizando as dificuldades do fazer docente, encontradas no limiar da carreira, quanto para a aprendizagem significativa dos seus alunos. Assim, ela estará contribuindo com aqueles que optarem pela docência universitária no que tange ao fortalecimento de suas ações de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. Sendo assim, o professor bacharel terá oportunidade de se habilitar para o magistério superior preenchendo requisitos necessários ao fazer docente, como domínio de conhecimentos específicos na sua área de atuação, domínio de didática e capacidade crítico-reflexiva para mediar o processo de ensino-aprendizagem, provocando no educando o papel de protagonista do seu próprio saber.

Palavras-chave: formação, professor bacharel, docência universitária, didática.

INTRODUÇÃO

Imersa em um cenário de constantes e rápidas transformações, as quais se encontram as diversas áreas do conhecimento humano, a educação brasileira e, mais precisamente, a educação superior têm enfrentado grandes desafios para se adequar às novas necessidades e exigências demandadas pela sociedade contemporânea. Conforme Morosini e Fernandes (2011), pensar a universidade e a docência universitária nos leva a indagar acerca de que conteúdo queremos tratar: do ensino, da pesquisa, da extensão e/ou da formação cidadã? Complementando esse questionamento e considerando que a docência é efetivada em instituição social, porém não de forma mágica ou espontânea, Pimenta e Anastasiou (2002) nos leva ao seguinte questionamento: que tipo de docente se faz necessário na universidade e como os modelos ideológicos vêm influenciando a ação do coletivo de professores que atuam nas instituições de ensino superior?

A partir desses questionamentos, imersos em cenário de transformações globalizadas, onde os sujeitos do processo de ensino aprendizagem têm suas particularidades, evidenciamos a necessidade de um olhar mais atencioso para o campo da educação e, em especial, para a pedagogia universitária, com foco em uma educação transformadora. Nesse sentido, quando pensamos na formação docente do bacharel iniciante na carreira do magistério superior, compreendemos que o seu processo formativo engloba o desenvolvimento de conhecimentos que passa por diversos processos que envolvem formação de professores, saberes docentes, currículo, competências do professor universitário, prática docente (planejamento, processos de ensinagem, avaliação), entre outros.

É, portanto, nesse contexto de grandes desafios que o presente trabalho se insere e nos convida a refletir sobre a atuação do professor universitário, um dos protagonistas indispensáveis nesse cenário. Optamos por discutir, mais especificamente, acerca do professor bacharel no limiar de sua carreira no magistério superior, momento crucial da prática docente, denominado por muitos autores de “choque com a realidade, “choque de transição” ou, ainda, “choque cultural” (HUBERMAN, 1995; TARDIF E RAYMOND, 2000).

A partir de pesquisas realizadas, Tardif e Raymond (2000, p. 226) constataram que “[...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério”. Após entrevistarem professores estáveis no trabalho, esses autores verificaram que na fase inicial da carreira parece se constituir, por um lado, as bases dos saberes profissionais e, por outro lado, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem realizados em função da realidade do trabalho, como também da socialização profissional do professor. Essa constatação nos remete ao confronto inicial entre o professor e a realidade complexa a qual ele se depara no exercício da docência; à desilusão e ao desencantamento que vivencia nos primeiros tempos da profissão; e, de forma geral, à transição da vida de estudante para as exigências da vida de professor.

Ao refletirmos sobre isso, percebemos que, além dos desafios de caráter global do mundo moderno, tais como mundialização, internacionalização, avanços tecnológicos, facilidade às comunicações e velocidade das informações, entre outros, vivenciamos momentos de expressivas políticas de democratização do acesso à universidade, que têm oportunizado o ingresso de uma maior diversidade de alunos. Com tudo, muitos dos que atualmente adentram a universidade se distanciam do perfil meritocrático que apresentavam estudantes de tempos anteriores. Além disso,

os estudantes que atualmente ingressam na academia possuem características bastante diversificadas, fator que precisa ser considerado para o alcance dos propósitos da aprendizagem.

Essa realidade aumenta cada vez mais a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e, mais precisamente, dos professores em seu fazer, levando-os a uma corrida por estratégias que possibilitem o alcance da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a consequente qualidade da educação. Se a atuação do professor licenciado, nesse contexto, tem se tornado bem mais desafiadora quando comparada a que tinha no passado, imaginemos como se dá a prática docente de professores bacharéis, considerando que a estrutura curricular dos cursos nessa modalidade (bacharelado) não prevê formação didático-pedagógica, indispensável para a prática do ensino, e que a pós-graduação *stricto sensu* realizada por esses bacharéis pode ter silenciado essa formação. Cunha (2016), em entrevista à TV Unesp em Pauta, explicitou que, do ponto de vista da didática, esses professores não têm ferramentas para propor um ensino de sucesso, para proporcionar uma melhor aprendizagem aos estudantes.

O perfil do alunado que ocupa os espaços acadêmicos das IES, neste séc. XXI, demanda do professor universitário maior flexibilidade, agilidade e alternativas de formação adequadas às expectativas dos estudantes. O professor, na condição de sujeito do processo de construção coletiva de saberes e conhecimentos necessários ao atendimento dessas novas expectativas de formação, que pressupõe ruptura com padrões e modelos rígidos, se sente desafiado e, muitas vezes, perdido diante da complexidade da ação docente. Para Cunha (2004, p. 39), “Assumir a complexidade é desvelar o ofício do professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício”. Nesse sentido, o professor deve estar permanentemente elaborando e reelaborando novos conceitos, novas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que envolvam os alunos e possibilite a satisfação das necessidades educacionais impostas por esta nova sociedade.

Conforme Huberman (1995), a carreira docente percorre diferentes momentos e fases, apresentando características diferenciadas no ciclo da vida profissional dos professores. Em pesquisa, a qual tomou como parâmetro o tempo de experiência docente, ele delineou cinco fases da carreira, a saber: *entrada na carreira* (1-3 anos), *estabilização* (4-6 anos), *diversificação ou questionamento* (7-25 anos), *serenidade* (25-35 anos), *desinvestimento* (35-40 anos). O objeto de estudo deste trabalho se insere na fase de entrada de professores bacharéis na carreira do magistério superior. Isaia (2000) afirma que, apesar do estudo de Huberman (1995), considerado um clássico na área, referir-se a professores do ensino secundários e à cultura francesa, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários na cultura brasileira.

A fase inicial, denominada *entrada na carreira*, compreende um período que vai do primeiro ao terceiro ano da docência. Essa é a fase do entusiasmo, pois nesse momento o professor faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina. Como argumenta Huberman (1995, p. 39), “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”. Contudo, essa fase também é considerada como de sobrevivência, pois nesse momento os problemas podem ser bem maiores, especialmente quando o profissional não tem uma formação adequada para atuar na docência. Na fase inicial da carreira, geralmente, os professores enfrentam carga horária excessiva de trabalho, dificuldades de relacionamento, entre outros aspectos que caracterizam o chamado “choque com a realidade”.

Entendemos que a formação do professor implica na sua atuação docente e que muitas das dificuldades encontradas na fase inicial se dão em virtude dessa formação, portanto, é pertinente que façamos os seguintes questionamentos: Como se formam os professores bacharéis? Quem os forma? A formação específica do bacharel contempla os conhecimentos necessários para o exercício da docência no ensino superior? Os saberes adquiridos nas experiências do professor bacharel são suficientes para atender ao que a docência universitária lhe exige? Quais são os saberes necessários para a docência universitária? Como se dá a prática de ensino do professor bacharel? Quais os dilemas enfrentados por esse profissional no início da carreira?

Naturalmente, não pretendemos tratar de todas as possíveis temáticas geradas pelos questionamentos levantados anteriormente, embora essas indagações possam nos levar a diversas discussões acerca da trajetória formativa do professor bacharel e suas implicações na prática da docência universitária. Iniciamos o nosso estudo a partir da seguinte questão: *Quais os saberes didático-pedagógicos necessários ao professor bacharel iniciante na docência universitária?*

Com isso, pretendemos provocar reflexões acerca dos dilemas enfrentados por professores bacharéis iniciantes no ensino superior, que não tiveram a oportunidade de se aproximarem de conhecimentos didático-pedagógicos para esse nível de ensino, seja na sua formação básica (bacharelado) – por essa modalidade não contemplar esse tipo de formação – seja na formação *stricto sensu* – devido à pós-graduação ter silenciado esses saberes aos seus mestrandos e doutorandos. Sendo assim, objetivamos refletir sobre as dificuldades didático-pedagógicas enfrentadas por professores bacharéis iniciantes no ensino superior. Para tanto, discutiremos a formação do professor bacharel, os saberes didáticos necessários à docência e o confronto entre a formação e a prática docente iniciante.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL: ESPAÇOS FORMATIVOS

Como já dissemos anteriormente, os cursos na modalidade bacharelado não preveem formação didático-pedagógica, indispensável para o ensino, e a pós-graduação *stricto sensu*, no nível de mestrado e doutorado, em sua maioria, silencia essa formação. Conforme Masetto (2003), a realidade dos cursos de pós-graduação é de um bom trabalho na formação de pesquisador, necessário para a formação docente, porém, voltado para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos. Para o autor, essa realidade evidencia que mestres e doutores saem da pós-graduação com domínio maior em um aspecto do conhecimento e com habilidade para pesquisa, razão pela qual o programa pode não ter oferecido condições de formação adequada para a docência universitária.

Fazendo uma breve leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 –, constatamos que o seu texto não faz menção à necessidade de saberes específicos para a docência universitária. Em seus artigos 65 e 66, respectivamente, a formação docente para a educação superior não inclui prática de ensino e a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Com isso, a referida legislação desobriga a formação didático-pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, evidenciando, nessa instância formativa, um viés fortemente voltado para a pesquisa e para a especialização em determinado campo do conhecimento, silenciando a formação para o ensino.

Apesar da ênfase na pesquisa em detrimento do ensino, Masetto (2003) sugere que a pós-graduação deve se abrir para propiciar formação pedagógica a mestrandos e doutorandos. Como afirma Cunha (2004; 2009), a docência como uma ação complexa exige tanto uma preparação cuidadosa quanto condições favoráveis à prática docente, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Portanto, ser professor requer uma multiplicidade de saberes e conhecimentos, exigindo do docente uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades.

O CONFRONTO ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE INICIAL: SABERES DIDÁTICOS NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

A formação pedagógica do professor bacharel para o ensino superior ainda é uma das grandes questões em discussão no panorama da pedagogia. Discussão essa que não se trata da aquisição ou não de diploma de cursos pedagógicos, mas da importância desse professor desenvolver um olhar pedagógico sobre suas práticas, refletir criticamente acerca das atividades

docente que desenvolve e compreender a complexidade a qual essa prática está envolvida, fazendo-se acompanhar de princípios didáticos e pedagógicos necessários ao seu fazer. Assim, é possível superar a concepção ingênua e equivocada de prática docente focada na transmissão de informações para a concepção crítica de prática de ensino como prática social, complexa e multidimensional, voltada para a formação de pessoas (FRANCO, 2016).

Para a superação da concepção ingênua de prática docente, essa autora sugere a compreensão de uma prática crítica, política e comprometida; de um olhar voltado para a prática em toda a sua tridimensionalidade (o eixo da prática que alimenta a teoria, o eixo da teoria que concretiza a prática e o eixo do sujeito que atribui sentido – relação com o saber – aos dois eixos anteriores), bem como um espaço pedagógico transposto por uma pedagogia didática e colaborativa, no qual os docentes possam construir novas relações com o saber pedagógico, compreender melhor a prática de ensino e criar resistência aos impactos tecnicistas que têm ocupado a prática pedagógica.

Por entender a docência como ação complexa, Cunha (2004) ressalta que a atividade docente não é tarefa que qualquer um pode fazer. Para exercer a docência, um dos fatores primordiais é que o professor tenha múltiplos saberes, que integrem uma dimensão de totalidade diferente da lógica de especialidades onde os saberes são fragmentados, e sabe-se cada vez mais de cada vez menos. Esse modelo de especialidade, de fragmentação dos saberes, serve para outras profissões, mas distancia-se da docência e das atividades profissionais dos educadores, uma vez que a complexidade desse campo do saber não dispensa a dimensão de totalidade.

Partindo dessa compreensão, e certa da relevância de saberes relacionados ao campo da didática para a prática docente, Cunha (2004) organiza uma matriz a partir de seis saberes, os quais considera necessários ao professor na sua prática de ensino. Esses saberes estão relacionados *ao contexto da prática pedagógica; à ambiência da aprendizagem; ao contexto sócio-histórico dos alunos; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e à avaliação de aprendizagem*. Ela afirma que os diferentes saberes que compõem a didática são interdependentes, justamente porque o processo de ensinar envolve uma compreensão de totalidade. Nesse sentido, o entendimento é de um professor intelectual e com certo grau de autonomia que lhe permita fazer escolhas suscetíveis de justificativas científicas e pedagógicas, inseridas em um contexto democrático, obedecendo aos seus limites, isto é, conforme o seu estatuto profissional.

Essa compreensão de escolhas se aproxima do conceito de saberes docentes compreendidos por Tardif (2011, p. 36) ao explicitar que “[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para esse autor, *os saberes profissionais* dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação inicial ou continuada de professores; *os saberes disciplinares* são entendidos como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como os saberes integrados que se encontram nas universidades em forma de disciplinas, ou seja, são saberes que nascem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; *os saberes curriculares* estão relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos, os quais se apresentam sob a forma de programa institucional que os professores devem apreender e aplicar; e *os saberes experienciais* que tratam-se dos saberes desenvolvidos pelos professores no cotidiano da docência, onde incorporam experiências individuais e coletivas sob forma de *habitus* e habilidades de *saber fazer e saber ser* (TARDIF, 2011).

Incorporada essa compreensão dos diversos saberes que contribuem e auxiliam os docentes no seu *saber fazer e saber ser* e considerando que os professores bacharéis podem ter dificuldades didático-pedagógicas na atuação docente na fase inicial da carreira, já que *os saberes profissionais e curriculares da sua formação graduada e pós-graduada não lhes dão* respaldo suficiente para uma atuação mais segura e eficaz nessa fase, entendemos que é demandado desses profissionais maior esforço, tempo e dedicação para a construção desses saberes a partir das suas experiências e vivências no cotidiano da universidade, o que pode causar prejuízos para alunos e professor, em virtude desses saberes terem sido silenciados na sua formação acadêmica. Sendo assim, a formação de professores bacharéis para a docência universitária precisa ser amplamente discutida, visto que o domínio de conhecimentos específicos em determinadas áreas tem sido enfatizado em detrimento de outros conhecimentos necessários a profissionalização docente.

Nas universidades, o magistério tem sido exercido por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. Segundo Beehrens (2012), podemos identificar quatro grupos de professores que atuam na docência universitária, a saber: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; e

d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Essas várias formas de dedicação à atividade docente dos professores universitários, ao que parece, são comuns na maioria das universidades e têm suas particularidades.

Desses quatro grupos de profissionais explicitados pela autora, podemos verificar que os professores bacharéis se inserem em dois deles: no *grupo “a”*, composto por profissionais de áreas específicas que se dedicam à docência em tempo integral, e no *grupo “b”*, composto por profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho em áreas específicas e se dedicam ao magistério algumas horas por semana. Aos que se enquadram no *grupo “a”*, cabe indagar: como eles ensinam o que não vivenciam em sua prática diária? Se eles não atuam no mercado de trabalho específico, como se aproximam das necessidades que os alunos irão encontrar como profissionais dessa área? E, sem generalizar, porque há professores que ensinam o que nunca experimentaram, podemos dizer que é desafiador quando o docente está distante do mercado e não busca se atualizar para trazer conhecimentos modernos para a sua área docente de atuação. No entanto, esse desafio é maior ainda e se agrava quando os professores não têm formação pedagógica, o que os leva a reproduzir as propostas pedagógicas dos professores que atuaram em sua formação (BEEHRENS, 2012).

Quanto aos que se enquadram no *grupo “b”*, cabe ressaltar que, como profissionais conceituados e respeitados, eles souberam criar espaços em sua área de trabalho e optaram pela docência paralela a sua função de profissional liberal. Esse grupo destaca-se nas contribuições das experiências vivenciadas na sua área de atuação profissional, pois estimulam os alunos a partir dos desafios e das exigências do mundo mercadológico, trazendo a realidade para a sala de aula. Mas esses professores não estão preocupados com formação acadêmica (mestrado e doutorado), não se envolvem muito com pesquisas e, em sua maioria, nunca tiveram contato com formação pedagógica, necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Exemplos como esses nos possibilita compreender que há diversos espaços de formação para a docência e que todos eles contribuem para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, como já explicitado neste trabalho acerca dos múltiplos saberes necessários à atuação docente, é preciso que o professor tenha esses saberes apreendidos e clareza da indissociabilidade entre teoria e prática, indispensáveis à *práxis*.

Como argumenta Cunha (2004, p. 35), “A fragilidade teórica compromete a capacidade dos professores de efetivar a reelaboração crítica das suas práticas, de melhor compreendê-las, relacionando-as aos contextos culturais, históricos e metodológicos”. Diferentemente do modelo de formação tradicionalista ou tecnicista, a atuação do professor nesse novo contexto tem suas próprias

especificidades e requer modelos de formação que lhe possibilite um trabalho pedagógico de caráter dialógico (LIBÂNEO; ALVES, 2012). O professor é, sem dúvida, peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária. Contudo, como em qualquer outra profissão, lhes são exigidos conhecimentos e habilidades adequados ao bom desempenho de suas funções.

É preciso romper com o preconceito de que a prática gera conhecimento, pois, não é a prática por si só que aprimora a competência, mas sim a prática planejada que vai crescendo à proporção que vai culminando seu desenvolvimento e sua efetividade. A atividade prática pode reforçar o hábito, porém, se essa prática não for analisada, submetida a comparações e modificada, poderemos permanecer a vida toda cometendo os mesmos erros. Sendo assim, é preciso que o professor possa, a partir de uma prática reflexiva, documentar sua atuação, avaliá-la (se autoavaliar) e implementar ajustes que se façam necessários para otimizar o processo de ensino-aprendizagem (ZABALZA, 2004).

A visão de ensino, de aula e de espaço formativo nos padrões tradicionais de transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, já não cabe mais nos dias atuais, visto que nesse tipo de ensino é desconsiderada a história dos alunos e o contexto no qual eles estão inseridos. Nesse novo contexto, imerso num processo de ensinagem (ação conjunta), o aluno apreende os conhecimentos compartilhados e construídos juntamente com o professor. Nessa perspectiva, ele adquire uma postura crítica, capaz de construir a síntese (negação da negação), pois compreende e se apropria do saber. Além do *o quê* (conteúdo) e do *como* (metodologia), a ensinagem possibilita o pensar, o reelaborar as relações de conteúdos numa unidade dialética processual, na qual o papel de condutor do professor e a autoatividade do aluno se efetivam em mão dupla. Nesse processo, a construção do conhecimento não se dá por passos a serem seguidos, mas por momentos de ação conjunta dos sujeitos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Para enfrentar os atuais desafios da docência, já mencionados neste trabalho, o professor precisa de novas competências. Conforme Masseto (2003), o conceito de competência está relacionado a aspectos como: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente. Para esse autor, as competências básicas necessárias ao professor de ensino superior são: a) competência em determinada área do conhecimento; b) domínio na área pedagógica; e c) exercício da dimensão política.

Contudo, preencher os requisitos necessários à docência universitária e alcançar os objetivos desejados não é tarefa fácil. De acordo com Zabalza (2004), é oportuno destacarmos aqui os dilemas enfrentados por professores universitários como profissionais:

- ✓ *Individualismo docente*: tendência para construir a identidade e desenvolver o trabalho de forma individual; prevalência de direitos individuais e coletivos sobre as necessidades requeridas pelas atividades; trabalho individual sob a proteção da iniciativa pessoal e da liberdade científica; contexto de dificuldades para implementação de projetos formativos com estilo global.
- ✓ *Pesquisa/Docência*: prevalência da pesquisa sobre o ensino (as exigências à dedicação excessiva com a pesquisa deixando a docência à margem não é funcional para o projeto de formação/a dedicação à pesquisa não pode se diferenciar das exigências da docência).
- ✓ *Generalistas/Especialistas*: tendência à especialização dos estudos e perfis dos professores; atividades restritas dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, desenvolvendo a sua maneira o compromisso de formação que lhe foi atribuído; compartimentalização dos conteúdos disciplinares.
- ✓ *Ensino/Aprendizagem*: ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar conteúdos, mas, sim, administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em determinado contexto, sobre conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares.

Como sugere esse autor, a solução para os dilemas da identidade profissional dos docentes universitários costuma estar na busca pelo equilíbrio. O professor precisa equilibrar as exigências da docência as quais estão sujeitos e buscar apreender saberes necessários para auxiliar os alunos na construção de bases firmes de conhecimentos gerais, colocando-se ao nível de suas demandas sem se desesperar. Para tanto, não pode abrir mão da permanente formação. Dilemas sempre existiram e sempre existirão no exercício da profissão, porém eles podem ser minimizados e superados quando há formação adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões dos estudos realizados acerca da formação de professores bacharéis para a docência universitária nos permitiram compreender a fragilidade didático-pedagógica da formação desses profissionais para atuação no ensino superior e os dilemas sofridos por eles na sua prática inicial. Os conhecimentos específicos da área de atuação desses bacharéis são considerados suficientes para o exercício da docência, obedecendo à lógica do *quem sabe ensina*. A formação é entendida como preparação, uma vez que tanto no aspecto legal quanto no histórico-cultural não há

nenhuma definição específica para tal. A formação didático-pedagógica não é contemplada formalmente nem na graduação nem na pós-graduação *stricto sensu*, levando os bacharéis a uma atuação baseada nas experiências constituídas como aluno e no cotidiano da sala de aula a partir dos acertos e dos erros.

A docência universitária precisa ser vista como uma ação complexa que exige múltiplos saberes. O professor de ensino superior precisa apreender o processo de ensinagem, isto é, ir além do *o quê* (conteúdo) e do *como* (metodologia) para pensar e reelaborar as relações de conteúdos em uma unidade dialética processual, na qual o seu papel de condutor e a autoatividade do aluno se efetivem em mão dupla, de maneira que a construção do conhecimento não se dê por passos a serem seguidos, mas por momentos de ação conjunta dos sujeitos envolvidos (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Acreditamos que a pós-graduação *stricto sensu* é uma instância apropriada para a formação inicial desses bacharéis para a docência universitária, devendo valorizar o seu potencial formativo para o ensino superior, tão relevante quanto à pesquisa e o aprimoramento de conhecimentos específicos em diversas áreas, com vistas à condução de mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, ela estará contribuindo com aqueles que optarem pela docência universitária no que tange ao fortalecimento de suas ações de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. Sendo assim, o professor bacharel terá oportunidade de se habilitar para o magistério superior preenchendo requisitos necessários ao fazer docente, como domínio de conhecimentos específicos na sua área de atuação, domínio de didática e capacidade crítico-reflexiva para mediar o processo de ensino-aprendizagem, provocando no educando o papel de protagonista do seu próprio saber.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos e ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8 ed., Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária**. 11º. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-73.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A.. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004, v. 01, p. 31-42.

_____. **O lugar da formação do professor universitário**: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

_____. Formação de professores [out., 2017]. Entrevistadora: Mayra Ferreira. São Paulo: UNESP, 2017. 1 Vídeo (12:17min), son., color. Entrevista concedida a UNESP em Pauta. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=w3x8K0Nx0j0&feature=youtu.be>>. Acesso em: 02.10.2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Relações do docente-bacharel do ensino superior com o saber didático-pedagógico: dissonâncias e rupturas entre saberes e práticas**. Em aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 61-72, set./dez.2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência universitária**. 11^a. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 9-26.

MOROSINI, M; FERNANDES, C. **Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 73, p. 209-239, dez. 2000.

_____. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.