

A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior

The construction of teaching identity by bachelors in Higher Education

*Catiane Raquel Sousa Fernandes(1); Izabel Luíza Rodrigues de Sousa Viana(2);
Aurilene de Macedo Alves(3); Luciana Soares Macedo(4); Ana Maria Gomes de Sousa Martins(5);
Malvina Thais Pacheco Rodrigues(6)*

- 1 Enfermeira. Especialista em Oncologia com mestrado em andamento em Saúde e Comunidade. Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil. E-mail: catianersousa@gmail.com
- 2 Enfermeira. Especialista em Docência do Ensino Superior. Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), Timon, MA, Brasil. E-mail: izasousav2@gmail.com
- 3 Bióloga. Especialista em Docência do Ensino Superior. Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), Timon, MA, Brasil. E-mail: aurilenedemacedoalves@gmail.com
- 4 Enfermeira. Especialista em Docência do Ensino Superior. Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM), Timon, MA, Brasil. E-mail: lucianasmacedo@yahoo.com.br
- 5 Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.
E-mail: agomesmartins@hotmail.com
- 6 Enfermeira. Doutora em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.
E-mail: pesquisaiasm@gmail.com

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 26-41, Jan.-Mar. 2017 - ISSN 2447-3944

[Recebimento: Jan. 03, 2017; Aprovado: Jul. 20, 2017]

DOI: <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944/rebes.v7n1p26-41>

Endereço correspondente:

Catiane Raquel Sousa Fernandes
Avenida Boa Vista, nº 700 - Parque São Francisco
CEP: 65630-970, Timon - Maranhão.

Sistema de avaliação: *Double Blind Review*
Editora responsável: Verônica Paludo Bressan

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

O texto trata da construção da identidade docente correlacionando com os paradigmas sociais e a importância do ser docente e estar docente. O objetivo é verificar a importância da docência como atividade profissional por bacharéis no Ensino Superior. Trata-se de uma revisão bibliográfica pautada na realidade brasileira, que busca elencar a identidade do bacharel para docência do ensino superior. Os principais resultados foram a necessidade de uma política educacional que priorize a formação para o ensino de qualidade, do ser e estar do professor, a literatura evidenciou que os profissionais que estão na docência reconhecem que houve pouca instrução para sê-lo, porém apontam alguns entraves no processo educacional de formação de professores, e propõem algumas soluções, além de suscitar indagações acerca do perfil do bacharel professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência do ensino superior. Identidade docente.

Abstract

The text deals with the construction of the teaching identity correlating with the social paradigms and the importance of being a teacher and being a teacher. The objective is to verify the importance of teaching as a professional activity by bachelors in Higher Education. This is a bibliographical review based on the Brazilian reality, which seeks to highlight the identity of the bachelors for teaching higher education. The main results were the need for an educational policy that prioritized training for quality teaching, teacher being and being, the literature showed that the professionals who are teaching acknowledge that there was little instruction to be, but point out some Obstacles in the educational process of teacher training, and propose some solutions, as well as raising questions about the profile of the teacher bachelor.

Keywords: Teacher training. Teaching of higher education. Teaching identity.

1 Introdução

A identidade docente está permeada de enigmas, a qual na literatura brasileira, sempre foi repleta de indagações acerca de “ser e estar” docente. Para Veiga (2012), a construção da identidade do professor representa um lugar de lutas, ou seja, construção de maneiras de ser e estar na profissão, que pode ser construída partindo-se dos pressupostos estabelecidos por Nóvoa (2000); Pimenta (2007); Imbernón (2006) e Freire (2003) que assim; expressam a importância da dimensão histórica e social no processo de constituição do ser humano, sendo que este deve ser compreendido de forma sistêmica. Devem ser consideradas três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional na carreira docente.

O fazer da docência está presente na identidade profissional desde o início da escolha do ser professor, devendo a escolha do saber ser de ordem ética, deontológica e epistemológica. Trata-se em suma, do reconhecer-se professor, ser holístico, como tal, em constante transformação, tratando-se, portanto, de uma profissão que está em permanente transformação e permeia um processo de revisão de significados sociais, pertinente a esse avanço. Neste contexto, há uma divisão tênue entre os diversos paradigmas, para afinal, definir o fazer e ser da docência atuais.

As reivindicações docentes constroem o perfil do professor, não podendo estar dissociada do contexto sociopolítico, assim o professor é um componente da sociedade singular, deve ser capaz de suscitar a criticidade nos discentes, ao tempo que ensina aprende, pois entende estar em constante transformação, do seu eu coletivo e individual.

Morosini (2000) trata a identidade do professor como algo passível de transformação que se encontra relacionada ao seu contexto histórico-político e evidencia que o Brasil viveu o desafio da construção da identidade do professor de ensino superior, necessitando de práticas desafiadoras para sua consolidação. Esse sentimento de ações, voltadas para o fazer educativo, mantém-se ainda que passados quase 20 anos, assim tem-se que a tentativa de constituir a identidade do professor perpassa por questionamentos, principalmente sobre as competências e habilidades para o exercício da docência em nível superior, porém havendo consenso entre os teóricos, que bacharéis não estão aptos a sê-lo.

Para Behrens e Junges (2016), o perfil do professor de ensino superior mudou e é necessário repensar a didática, assim como compartilha, Lopes (2007, p. 55):

A vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis [...] os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez são definidos de forma autoritária, pois os professores via de regra não participam dessa tarefa.

Assumir um paradigma voltado para uma postura epistemológica, que possibilite a compreensão do papel dos sujeitos como construtores do contexto social, parece nem sempre estar presente na formação dos bacharéis nos mais diversos cursos, trazendo consequências para aqueles que se dedicam à docência no ensino superior, cabendo, assim, indagações acerca do docente de ensino superior com essa formação, reportando a necessidade de estudo que aprofunde o posicionamento destes na constituição de sua identidade docente.

Behrens (2005) explica que a primeira preocupação dos professores universitários para construírem projetos didáticos próprios é curiosamente, se o fará de forma coletiva ou individual, e orienta que busquem a reflexão, a pesquisa e a investigação sobre os pressupostos teóricos e práticos das abordagens pedagógicas, para que se posicionem paradigmamente e possam trilhar o seu caminho na docência através de uma práxis em constante mutação.

Sabemos que uma análise dos diversos projetos de formação dos bacharéis, pode apontar para a existência de componentes formativos que mobilizam conhecimentos pedagógicos sem, contudo, ser esta a finalidade da formação dos cursos de bacharelado. Um estudo mais detalhado deste aspecto abre margem para pesquisas que extrapolam o alvo deste estudo.

O objetivo deste trabalho foi, através de uma revisão bibliográfica pautada na realidade brasileira, evidenciar como é construída a identidade do bacharel para o exercício da docência no ensino superior, a partir das determinações legais e através da literatura consultada, buscando entender em qual dimensão se posiciona a docência realizada por bacharéis, além de divulgar a importância de exercê-la como atividade principal, partindo-se da pergunta: como se dá a identidade construída por bacharéis docentes do ensino superior?

Para responder à questão de como é constituída a identidade do professor bacharel utilizou-se dados secundários de livre acesso do portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como literatura disponível em bases de dados como Bireme, Lilacs e Scielo¹, utilizando a busca livre com os descritores: formação de professores, docência e identidade docente.

2 Referencial Teórico

No século XX houve um aumento da oferta educacional e o Brasil passou, de uma província de poucas atividades educacionais, para a oferta do ensino básico aumentada consideravelmente. Este reflexo, evidenciado por Saviani (2011), refletiu no ensino superior, sobretudo na área da saúde e das ciências humanas (BRASIL, 2015). O ensino

1 Para acesso a essas bases de dados consultar os links: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/>; <http://lilacs.bvsalud.org/>; <http://www.scielo.br/>

superior brasileiro, em 2012, teve um aumento de 81% em relação a 2003, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Evolução do ensino superior no Brasil de 2003 a 2012

Ano	Instituições	Cursos	Matrículas
2003	1.859	16.505	3.887.022
2012	2.416	31.666	7.037.688

Fonte: MEC/INEP (2012)

Houve acesso ao ensino fundamental (escolarização obrigatória de 9 anos), no ensino médio e também no ensino superior, mas os modelos de formação de professores estão pautados em modelos contrapostos. Estes modelos emergiram no decorrer do século XIX para resolver o problema da instrução popular, formação de professores generalista e o domínio específico, considerando-se que a formação pedagógico-didática viria em decorrência da experiência do domínio do conteúdo.

Para Veiga (2012), na construção do fazer do professor, há inúmeras ferramentas que devem estar a serviço do homem e da sociedade, havendo diferentes objetivos educacionais na abordagem do professor, podendo ser tratados de forma inovadora ou conservadora. Segundo Saviani (2011) o modelo pedagógico-didático deve ser o norteador da vida docente, evidenciando a formação de quem almeja a docência como profissão principal.

Tem-se que a formação do professor, de fato aquele que é formado para exercer a docência em sua plenitude, sendo aquele que apresenta o efetivo preparo pedagógico didático e, do outro lado, a formação do bacharel, que sabidamente é preparado para o mercado de trabalho e não para docência.

O professor bacharel tem consciência que não possui formação docente em sua graduação, e mesmo quando se propõe a exercer docência, encontra uma prática docente obsoleta, pois o processo educativo é constantemente modificado. Assim, diante das constantes transformações que vive a sociedade, entende que deve se reinventar como docente para que o processo educativo ocorra de forma intrínseca no discente, afinal, a educação não é unilateral ou hierárquica, ela transcende o próprio propósito de educar e torna o professor também um aprendente no processo de educar.

Em Bochese (2008) reconhece-se que as licenciaturas têm uma tradição teórico-prático, voltadas para a docência, o que lhes dá uma concepção *in loco* do fazer pedagógico, o mesmo não ocorrendo nos bacharelados, que se voltam para uma formação mais tecnicista.

A educação como processo dinâmico e complexo envolve variáveis não controláveis, sendo a previsão do comportamento incomparável no que tange à riqueza de conhecimento que ocorre no processo educativo, revelando a face da didática teórica e didática prática, que neste sentido deve estar arraigada no ser do professor, sobretudo os bacharéis, que irão buscar as competências necessárias para ser docente.

Neste sentido, Saviani (2011) apresenta alguns dilemas da profissão docente, ao tempo que também propõe sugestões plausíveis, expostas no Quadro 1.

Quadro 1. Dilemas vivenciados pela atividade docente e sugestões de melhoria

Desafios	Sugestões / docente inovador
Fragmentação do ensino	Concepção orgânica da formação de professor(padão ouro, professor universitário)
Descontinuidade das políticas públicas	Política educacional de longo prazo que valorize a profissão docente, reconhecimento social
Burocracia do ensino(organização e funcionalidade)	Transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa, que possam receber jovens candidatos ao magistério, gerando um ambiente de estímulo.
Separação entre a instrução formativa e funcionalidade da escola no âmbito do sistema de ensino	Forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento da escola, articular o estágio para atuarem em parceria e contribuir na formação de novos professores
Teoria e prática como paradoxo pedagógico de oposição	Associar teoria e prática de modo a uma não excluir a outra, a orientação pedagógica deve ser posta em movimento.
Jornada de trabalho precária e baixos salários	Tempo integral em uma só escola, contemplando horário para aulas, preparação de material e orientação de estudos dos alunos, Participação na gestão da escola e reuniões do colegiado, atendimento à comunidade, além de salário digno, valorização social da profissão docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

As sugestões propostas encontram-se em discussão há quase duas décadas e, reconhecer o trabalho docente como constituinte de uma nova política pública, e uma nova gestão da educação que corrobore com os anseios de ser docente e não apenas estar docente.

Pimenta (2007, p. 19) explicita:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história

de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

O trabalho docente é condicionado pela formação, mas isto, efetivamente, não determina sua identidade, o bom profissional não é necessariamente aquele que recebeu boa formação, mas o que está em questão é a condição de trabalho pois, na atualidade, há o entendimento de que a educação deve ser direcionada para prioridade nacional e ser atrelada ao crescimento econômico, o que, posteriormente, representaria um ganho, não para um grupo, mas para a coletividade.

O cerne da identidade profissional, numa abordagem sociológica da educação, envolve a questão de como a pessoa e o profissional se identifica com a profissão, expressa no molde de ser professor. “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Como consequência da desvalorização do ensino e, conseqüentemente, da formação pedagógica, o que se observa, de modo geral, é a reprodução de práticas de professores que, sem essa formação, terminam por repetir modelos profissionais dos seus professores, vivenciados ao longo da sua formação estudantil (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Dinheiro investido em educação, salários dignos para professores e qualificação profissional não sai do processo produtivo, permanece nele fazendo com que a economia se movimente, além de gerar os frutos do saber.

A Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), em seu escopo, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerando que o docente de nível superior deve receber formação nos cursos de mestrado e doutorado, ressaltando:

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

Art. 67 - Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Um outro fator priorizado é o exercício prático da docência, ou seja, que o profissional tenha experiência na educação. O exercício da docência no ensino superior por bacharéis está contemplado também no artigo 65 da LDB: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Além disso, a Secretaria de Educação Superior (SESu), através do Decreto 5.786 / 2006 (BRAISL, 2006) estabelece parâmetros para que as Instituições de Ensino Superior (IES) se tornem Centros Universitários, ratificando a identidade docente por bacharéis, estabelecendo a necessidade de qualificação, independentemente de sua área de formação:

Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos:

- I - Um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e
- II - Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2006).

Neste sentido, demonstrando que, no exemplo de Centros Universitários, não há obrigatoriedade do exercício teórico-prático docente, apenas uma recomendação para a adequação da formação docente. A lei determina que para o exercício teórico-prático docente no ensino superior é necessário a formação em cursos de pós-graduação em seus diversos níveis.

Nos cursos de bacharelado, em que não é contemplada a formação didática e a exigência de formação pedagógica, cada vez mais necessária, torna-se importante repensar os currículos dos cursos para que contemplem a formação de professores nos cursos de bacharelado oportunamente, assim como ocorre nas licenciaturas, pois o egresso poderia ter habilidade e competências para estar docente ou de fato ser docente.

Para se determinar como o professor universitário, advindo dos cursos de bacharelado, se vê na profissão docente é preciso atenta para os ciclos de vida profissional deste. Segundo Huberman (2000) o ciclo de vida profissional de professores, ocorre em fases: (i) entrada na carreira - 1 a 3 anos na docência; (ii) fase de estabilização - 4 a 6 anos de profissão docente; (iii) fase da diversificação - 7 a 25 anos de docência; (iv) pôr-se em questão - 15 a 25 anos de docência; (v) serenidade e distanciamento afetivo - 25 a 35 anos; (vi) conservadorismo e lamentações - 25 a 35 anos de docência e; (vii) desinventamento - 35 a 40 anos de docência. Essa divisão do ciclo é apenas didática, podendo ocorrer em diferentes ordens ou momentos da vida docente.

Tratando-se de bacharéis a fase de desinventamento caracteriza boa parte desses profissionais, que são formados para um mercado de trabalho e, quando não encontram par, inicialmente, tem a docência como uma opção que não fora pensada anteriormente, carecendo de se reinventar ou diversificar seu campo de atuação para adequar-se às exigências do ser docente, posteriormente torna-se uma profissão, da qual alguns fazem a escolha de permanecerem e desempenham papel docente que fora adquirido em cursos de formação de professores (educação continuada) ou pós-graduação.

Pesquisa realizada por Nascimento (2013) revela que os bacharéis docentes não receberam formação pedagógica nos cursos de graduação, todavia, expressam preocupação com sua formação e atuação em sala de aula, portanto, reconhecendo a necessidade de formação permanente. Elencam como principal problema o enfrentado à concepção de formação materializada por meio da legislação e da instituição em que atuam, pela qual, para ser docente, é preciso apenas o domínio dos saberes específicos de sua área de formação.

É pungente que a profissão docente exige mais do que isso, são necessários saberes pedagógicos, aos quais os bacharéis docentes só terão acesso mediante a formação permanente, a qual deve proporcionar a esses profissionais momentos de reflexão sobre as transformações ocorridas a cada dia no mundo, sobre as teorias pedagógicas e, especialmente, sobre sua atuação como docente.

Na realidade, a identidade docente se constrói, ainda que necessitando de habilidades e competências específicas da profissão. Observa-se como principal constituinte dessa identidade a capacidade de assumir o papel de docente-aprendente, constituindo-se um processo autônomo, conforme destacam Andrade (2006) e Freire (2003).

A formação de recursos humanos para docência sempre foi preocupação no Brasil, sobretudo no nível superior, em que o profissional “educador” é visto como ápice da hierarquia docente, evidenciando um anseio por uma melhor qualificação para o trabalho, ainda que com pouca remuneração. Tal exigência, tanto do mercado quanto das relações de trabalho, é tratada por Severino (2003, p. 74):

Quando se fala da formação do educador, no entanto, impõe-se clarear bem a questão. Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica Bildung, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador.

Esta perspectiva, de reconhecer na formação do professor a epistemologia e transculturalidade, imprime algo acerca da identidade docente que diz respeito à formação mais voltada à prática dos bacharéis, o que retoma a perspectiva inovadora. A identidade docente, numa abordagem sociológica da profissão, como ressalta Nóvoa (2000), é sustentada por um processo identitário dos professores, onde estes aderem a princípios e valores que dão sustentação a um projeto educativo, também por escolhas em relação à maneira de agir na profissão e pela autonomia expressa pela autoconsciência. A identidade docente se constrói com o livre exercício da docência, o que, independente de ser por bacharéis ou licenciados, implica do *status quo* do fazer

do professor, ou seja, não basta ser docente, é necessário estar docente, no verdadeiro sentido da profissão.

O ser docente e estar docente tem inúmeras interfaces que não dependem somente do professor, mas também do contexto socioantropológico, evidenciando a maneira pela qual cada professor exerce sua docência, dependendo de tornar mais clara a metodologia utilizada para sê-lo.

A desvalorização da atividade docente se faz não só pelos baixos salários e carga de trabalho excessiva, mas também, em parte, à qualidade dos profissionais que a exercem, servindo de trampolim para outras atividades, sobretudo na área da saúde, que ainda traz consigo muito da visão hospitalocêntrica, contrapondo-se à saúde pública, que educa para a saúde. Profissionais bacharéis tendem a repetir modelos tradicionais, ainda que tenha ocorrido o progresso de abordagens inovadoras, sobretudo com advento da integração entre a teoria e prática, como destacam Becker (2007) e Lourenço *et al.* (2016).

A construção da identidade docente se faz no momento da escolha da profissão, a qual nem sempre coincide com a entrada na graduação. Bacharéis por exemplo, não estão habilitados para docência, devendo adquirir habilidades e competências, em cursos de pós-graduação (*strictu* ou *lato sensu*), locus de formação do pesquisador ou do professor-pesquisador. Portanto, é possível perceber que profissionais bacharéis, ao exercerem a docência, necessitam de espaço para troca de experiências, bem como possibilidades de se capacitarem pedagogicamente. Geralmente esse espaço não é constituído durante a graduação uma vez que possuem uma formação mais específica e tecnicista.

Quando os bacharéis se propõem ao exercício da docência, o fazem sem dificuldade no domínio de suas especialidades, mas reconhecem que é pungente a formação pedagógica que os preparam para atuação em sala de aula, por ser um ambiente para qual não foram habilitados (JUNGES, BEHRENS; 2016).

Alguns pensadores como Freire (2008) e Saviani (2011) se posicionam sobre as metodologias do ensino como libertadoras, ambos concordam que deve haver uma articulação entre o conteúdo ministrado e sua relevância para a formação do aprendiz, assim, o professor suscita indagações que darão a autonomia do saber para seu aluno e este pode ser agente de transformação, o oprimido pode tornar-se opressor ou ser libertador de mentes, exercitando a prática da docência como libertadora.

A dimensão pessoal está fortemente relacionada a atividade docente por bacharéis, o encontro em sala de aula representa uma oportunidade de vencer velhos paradigmas constituídos em sua graduação, e projetar-se no “ser professor” para exercer uma prática docente, que gostaria de ter vivenciado na sua formação inicial. Reconhecer que nem sempre o professor sabe de todas as coisas é o primeiro passo para reconhecer o saber como processo, que ultrapassa o limite da aula e enfrenta outros maiores, que lhe atribuem caráter educativo mais amplo que a simples instrução (GRILLO, 2008).

Em síntese os modelos de formação seguem diferentes abordagens, podendo ser conservadora ou inovadora, conforme apresentado nos Quadros 2 e 3. Bacharéis, embora influenciados por esses paradigmas, podem evidenciar contradição e exercer a docência por vontade de quebra de algum dessas abordagens que foram evidenciadas pelos professores de sua formação na graduação.

Quadro 2. Resumo das abordagens da docência conservadora

Caracterização: Conservadora (SÉCULO XX) - Sociedade de produção de massa.			
Abordagem	Tradicional (construção vertical do saber)	Escolanovista	Tecnicista (racionalização, eficiência, eficácia da produtividade)
Escola	Local de excelência que produz modelos.	Significativa, que propôs mudar o eixo da escola tradicional.	Treina o aluno para o comportamento padronizado.
Professor	Apresenta conteúdos prontos.	Representa a figura do facilitador da aprendizagem. Organiza coordena, planeja. Autonomia do aluno.	Reproduz conhecimento para atingir os alunos, exigindo comportamentos desejados (engenharia comportamental)
Aluno	Único e isolado, apto a repetição e passivo ao saber influenciado.	É a figura central do processo de ensino aprendizagem. Sujeito ativo.	É uma engrenagem do sistema, parte do sistema, que deve funcionar.
Metodologia	Exposição de conteúdo, reacional vertical. “Escute, leia, decore, copie”.	Trabalho de grupo. Experiências vivenciadas.	Ensino repetitivo, mecânico. Repetição dos conteúdos, valorização da resposta certa.
Avaliação	Respostas prontas que não possibilitam perguntas do aluno.	Auto-avaliação. Busca de metas pessoais.	Pré-teste, prova, para que o aluno seja um “melhor produto”.
Pensadores	Freire, Muzukami, Silva (2012)	Dewey, Rogers, Montessori, Piaget	Capra, Saviani

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Quadro 3. Resumo das abordagens da docência inovadora

Caracterização: Inovadora.			
Abordagem	Sistêmica, Holística, Emergente	Progressista (indivíduo constrói sua história)	Ensino com Pesquisa (produção do conhecimento)
Escola	Busca a superação da fragmentação do saber.	Busca transformar o social através da troca de diálogo.	Libertadora e democrática, dialógica e crítica deve propiciar a execução de projetos
Professor	Instiga os alunos para o uso dos dois hemisférios do cérebro (ciências exatas e parte qualitativa)	Sujeito do processo, que estabelece uma relação horizontal com o aluno na figura de mediador do ensino aprendizagem.	Orquestrador que instiga “o aprender a aprender” em que professor e aluno produzem juntos.
Aluno	O aluno possui inteligências múltiplas e é entendido como ser coletivo.	Ser inacabado em busca permanente do conhecimento. Parceiro do professor que se educam mutuamente	Sujeito do processo, atuante, argumentativo e autônomo.
Metodologia	Aluno e professor trabalham juntos para a construção do conhecimento gradativo.	Prática social, problematização, instrumentalização e retorno à prática	Produção do conhecimento com criticidade e criatividade. Níveis de pesquisa: Interpretação produtiva, interpretação própria, reconstrução, referenciar e criar ou descobrir.
Avaliação	É elaborada de forma que contribui para a construção, de fato, do conhecimento múltiplo.	Compartilhamento de ideias e cooperação entre os indivíduos de forma contínua, é processo e transformador.	Representa um processo contínuo, participativo, tendo nos projetos uma forma de subsidiar as corresponsabilidades.
Pensadores	CARDOSO, DRYDEN & VOS, GARDNER	FREIRE, SNYDERS	DEMO, PAOLI, CUNHA, BEHRENS

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

3 Conclusões

Os requisitos para ser docente são mínimos, mas para estar na profissão docente deve-se deter domínio didático-pedagógico que deveria ser adquirido já na graduação, seja bacharel ou licenciado, e aperfeiçoado posteriormente, o que oportunizaria aos profissionais egressos terem domínio didático para o bom desempenho em sala de aula.

Saber utilizar os recursos disponíveis é tarefa de inteira responsabilidade do docente, mas como exigir uma posição inovadora? Geralmente, os bacharéis constroem os conhecimentos didáticos no exercício da docência no ensino superior, nos cursos de pós-graduação, nas vivências com os colegas de profissão e nos projetos de formação desenvolvidos pelas IES.

Bacharéis não dispõem de conhecimentos didáticos suficientes que os habilite à docência no ensino superior somente com a graduação, esse processo é construído, muitas vezes, devido a uma necessidade de mercado e não vocacional. Tal situação, ao longo dos anos tem trazido prejuízos à educação formal pois, somente a partir do decreto 5.786/06 da SESu que preconiza a qualificação docente de forma a qualificar as IES como centro universitário, houve o repensar sobre a prática docente por bacharéis (BRASIL, 2006).

Docentes bacharéis buscam aperfeiçoamento e assumem sua condição de aprendentes, utilizando metodologias ativas de aprendizagem na tentativa de desmitificar a ideia de que reproduzem exclusivamente seus anseios e perspectivas cultivados na graduação, para além disso buscam posicionar-se de forma inovadora, com pesquisa extensão e propondo formas de ensinar e aprender que envolvam toda a coletividade, num processo que transcende a culturalidade e oportuniza o uso de vários recursos, seja tradicional ou inovador.

Para construção do processo de aprendizagem o ensino com pesquisa é de valia, pois torna o aluno – professor ator social e não há uma hierarquia de saber, pois este é entendido como inacabado e, portanto, em constante transformação de si, do outro, do meio e, por fim, da coletividade.

Bacharéis, em resumo, se permitem ousar, buscar transcender as metodologias aprendidas e buscam o conhecer para compreensão do uso e finalidade da educação no ensino superior, o que remete a uma visão inovadora, com tendência à pesquisa e extensão, ainda que assumam os paradigmas conservadores em muitos momentos, sobretudo no início de suas carreiras docentes.

Profissionais bacharéis que optam pela docência o fazem de forma leiga, ainda trazendo pressupostos arraigados de sua graduação, porém não é isto que o define como professor, a redefinição de sua identidade enquanto docente só é perpetuada em anos posteriores.

Há uma limitação na escolha docente como profissão, o que o faz reproduzir inicialmente conceitos de sua academia. De posse de novos conhecimentos adquiridos

em programas de desenvolvimento institucional ou com colegas professores, o docente bacharel tem o acréscimo de pressupostos pedagógicos que o conferem o exercício oportuno da didática e o encontro vocacional com a sala de aula, assim, é importante ressaltar que a docência por bacharéis é uma construção, que não ocorre inicialmente, mas encontra-se fortemente constituída na fase de desinventamento e diversificação.

Buscou-se na literatura os elementos constituintes da identidade dos professores bacharéis, expressa nos processos de adesão, ação e autoconsciência enfatizados por Nóvoa (2000). Além de correlacioná-los com a prática pedagógicas e identidade, na perspectiva de que os professores bacharéis na construção da sua identidade docente, deve entender suas limitações enquanto formação inicial e qualificar-se para conquista de sua habilidade docente.

A docência do ensino superior deve ser repensada, avaliando que finalidade deve atender e que profissionais deve formar - sejam bacharéis ou licenciados, devendo-se oportunizar o conhecimento didático para que estes profissionais, de posse desse saber, façam a escolha de forma mais clara e com embasamento teórico-prático docente.

Referências

- ANDRADE, M. S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. **Constr. psicopedag.**, v. 14, n. 11, 2006.
- BECKER, F. Vigotski *versus* Piaget – ou sociointeracionismo e educação. In: BARBOSA, L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2007.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. São Paulo: Vozes, 2005.
- BOCHESE, J. C. O professor e a construção de competências. In: ENRICONI, D.; STOBAUS, C. D. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRASIL, **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto 5.786, de 24 de maio de 2006**. Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 1996(coleção). São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONI, D.; STOBAUS, C. D. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2016.
- LOPES, A. (Org.). **De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores**. Porto: Afrontamento, 2007.
- LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em educação e administração? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 21, n. 3, 2016.
- MOROSINI, M. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- NASCIMENTO, V. S. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 336-365, 2013.
- NÓVOA, A. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: _____ (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-17.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-74.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P.; D'ÁVILA C. M. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.