

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE SÃO PAULO - CAMPUS SÃO PAULO**

**MÔNICA LIMA TOMAZ**

**UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E DOS  
SABERES DE DOCENTES DE CURSOS DE BACHARELADO**

**SÃO PAULO  
2020**

MÔNICA LIMA TOMAZ

**UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DOS SABERES  
DE DOCENTES DE CURSOS DE BACHARELADO**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista, sob a orientação da Professora Doutora Ligiane Raimundo Gomes

SÃO PAULO  
2020

Catalogação na fonte  
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

|       |  |
|-------|--|
| t655e | <p>Tomaz, Mônica Lima</p> <p>Um estudo sobre a constituição da identidade e dos saberes de docentes de cursos de bacharelado / Mônica Lima Tomaz. São Paulo: [s.n.], 2020. 45 f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Ligiane Raimundo Gomes</p> <p>Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2020.</p> <p>1. Identidade Docente. 2. Saberes da Docência. 3. Professor Bacharel. 4. Docência Universitária. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> |
|-------|--|

CDD 378

**UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E DOS  
SABERES DE DOCENTES DE CURSOS DE BACHARELADO**

TOMAZ, M.L. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação Latu-Senso em Formação Docente com ênfase no Ensino Superior, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo. Orientadora: Prof. Dra. Ligiane Raimundo Gomes.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Ligiane Raimundo Gomes  
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP-SPO

---

Prof. Dra. Marisa Garcia  
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP-SPO

Aprovado em 22 de dezembro de 2020

Dedico este trabalho com enorme gratidão às minhas filhas.  
A todo momento meu principal motivo, meu impulso, minha força,  
começo e fim. Para elas e por elas, sempre!

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente à oportunidade de realizar este trabalho, em meio à diversas atividades e circunstâncias pessoais e profissionais.

Aos meus pais, minha base, que muitas vezes sem entender meus motivos e aspirações, me apoiam e contribuem para a realização das minhas vivências. Com certeza, sem esse apoio, tudo ficaria muito mais difícil.

Às minhas filhas, pelo carinho, entendimento e paciência em meio aos livros e ausências.

Ao meu marido, meu companheiro de vida, pelo incentivo, cuidado e dedicação à nossa família.

Aos professores do curso de especialização em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – do IFSP que contribuíram de forma marcante em meu processo como estudante e profissional, imensa gratidão pela oportunidade do rico aprendizado.

Gratidão à minha orientadora prof<sup>a</sup> Dra Ligiane Raimundo Gomes, que me escutou, entendeu, instruiu e contribuiu pacientemente para a realização deste trabalho.

À prof<sup>a</sup> Marisa Garcia que aceitou prontamente compor a Banca para defesa deste.

Aos meus colegas do curso de especialização em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – do IFSP pelos momentos preciosos de discussão e compartilhamento das mais diversas experiências, sem dúvida, engrandecedoras e incentivadoras.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo -IFSP, pela prestatividade e pronto atendimento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo -IFSP, pela oportunidade de educação de qualidade.

Enfim, à oportunidade de viver ... de construir, desconstruir, reconstruir e realizar...

Gratidão!

## RESUMO

Essa pesquisa se assenta na constituição da identidade docente de sujeitos bacharéis que passam a atuar como professores. Para este trabalho apresento a questão norteadora: De que maneira docentes de cursos de bacharelado constituem sua identidade docente, em outras palavras, como lidam com o processo de ensino e aprendizagem uma vez que, a priori, não tiveram a formação pedagógica para exercer tal profissão. O objetivo se dá através da pesquisa de como se constitui a identidade docente desse bacharel, e pela análise se há ou não, saberes profissionais que dão suporte aos saberes pedagógicos. Este estudo é norteado pela pesquisa documental e tem como base às contribuições de Pimenta e Anastasiou e Tardif. Destaca-se que a premissa sobre os sentidos, práticas e as relações com a formação inicial do professor bacharel é algo importante para o entendimento da constituição da identidade docente e seu desenvolvimento profissional, construídos entre a relação da sua vivência e o complexo contexto em que estão inseridos. Analisa-se elementos da legislação brasileira sobre a educação superior buscando-se encontrar referências sobre a formação da figura do professor bacharel. É notável que a formação acadêmica é o aspecto privilegiado para se atuar no ensino superior, destacando a preponderância dos saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos.

**Palavras-chave:** Identidade Docente; Saberes da Docência; Professor Bacharel; Docência Universitária.

## **ABSTRACT**

This research is based on the constitution of the teaching identity of bachelor subjects who start to act as teachers. For this work, I present the guiding question: How teachers of bachelor's degrees constitute their teaching identity, in other words, how they deal with the teaching-learning process since, a priori, they did not have the pedagogical training to exercise such profession. The objective is given by researching how it constitutes the teaching identity of this bachelor, and by analyzing whether or not there is professional knowledge that supports pedagogical knowledge. This study is guided by documentary research and is based on the contributions of Pimenta and Anastasiou and Tardif. It is noteworthy that the premise about the meanings, practices and relationships with the initial training of the bachelor teacher is something important for understanding the constitution of the teaching identity and its professional development, built between the relationship of their experience and the complex context in which are inserted. Elements of Brazilian legislation on higher education are analyzed in an attempt to find references on the formation of a bachelor's teacher. It is noteworthy that academic training is the privileged aspect to work in higher education, highlighting the preponderance of disciplinary knowledge to the detriment of pedagogical knowledge.

**Keywords:** Teacher Identity; Teaching Knowledge; Professor Bachelor; University Teaching.



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| MEMORIAL .....   | 9  |
| <b>I.</b> INTRODUÇÃO .....   | 12 |
| <b>II.</b> PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                       | 15 |
| <b>III.</b> REFLEXÕES TEÓRICAS-DIALOGANDO COM A LITERATURA .....                   | 17 |
| III.1 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....                             | 17 |
| III.2 IDENTIDADE DOCENTE .....   | 24 |
| <b>IV.</b> CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A LEGISLAÇÃO .....                   | 27 |
| IV.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 .....                   | 27 |
| IV.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura – DCNs ..... | 31 |
| IV.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação – DCNs .....       | 32 |
| IV.4 Discussões e ponderações .....  | 37 |
| <b>V.</b> CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 42 |
| REFERÊNCIAS .....  | 44 |

## MEMORIAL

Apresento minha trajetória para que possam conhecer o caminho que me trouxe à educação. Tenho 43 anos de idade, casada, mãe da Lizia, da Luana e da Lavínia. Elas têm respectivamente 21 anos, 17 anos e 1 ano de idade. Esse relato traz minhas memórias, que delineiam minha trajetória e inquietações até aqui.

Nasci na cidade de Guarujá, litoral do estado de São Paulo, filha mais nova do Senhor Manoel Antonio Tomaz e da Dona Fátima Cenilia Lima Tomaz. Tenho um irmão mais velho e tive uma infância rodeada de primos e amigos vizinhos. Morávamos no mesmo quintal que meus avós paternos.

Recordo-me perfeitamente das brincadeiras de rua, do meu avô com sua blusa vermelha, sentado em um toco de madeira embaixo da roseira e da minha avó, com seu vestido longo de botões e amarração na cintura, tomando banho de sol em uma cadeira em frente a porta da sala.

Os dias demoravam a passar e as brincadeiras eram longas. Não tinha muito acesso à leitura e ficava deslumbrada quando algum amigo aparecia com um gibi, ou mesmo com as revistas nas salas de atendimento dos locais que porventura frequentava.

No primeiro dia de aula na pré-escola, lembro da minha lancheira amarela de plástico, uma garrafinha de suco e um pote com algo para comer no intervalo. Como chorei ao perceber que estaria sem a supervisão da minha mãe. Era um mundo novo, um mundo de descobertas e novos relacionamentos, um grande desafio para uma criança de cinco anos de idade que vivia rodeada dos familiares.

Acredito que mesmo não entendendo na época, esse foi meu primeiro desafio de vida, de construção, passos de independência. Os dias e anos seguintes na escola foram maravilhosos, sempre uma boa aluna, interessada e participativa.

Meus pais, de origem simples, sempre se empenharam em proporcionar o melhor que podiam. Meu interesse pelos estudos os tranquilizava e os incomodava ao mesmo tempo. Ao final do antigo ginásio - 8º série, enfrentei um novo rompimento. Gostava muito de estudar e dizia que teria uma profissão, e assim meus pais viram no antigo CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, a possibilidade de ter uma profissão “de mulher”. Mas, eu precisava “voar”.

Passei no vestibulinho da Escola Técnica de uma cidade vizinha e assim cursei Ensino Médio Integrado ao Técnico em Edificações. Sempre tive muito apoio dos meus pais, embora não segui o que gostariam que eu estudasse. Foram 4 anos de amadurecimento que geraram outras rupturas.

Cursei algum tempo o curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, mas por diversos motivos não concluí. Trabalhava como projetista e segui os estudos na área de Artes com ênfase em desenho. Apesar de gostar de projetar e ter muita facilidade em compor ambientes, não consegui me encontrar profissionalmente nesta área.

Com 21 anos de idade mudei de cidade. Fui morar no interior de São Paulo, constituindo uma família. Precisava de um emprego. Participei de um processo seletivo e comecei a trabalhar como secretária de curso em uma instituição de ensino privada que oferecia desde a Educação Básica a cursos de Pós-Graduação.

Iniciou-se assim, quase sem querer, um processo de paixão e inquietação pela área educacional, tão logo passei a exercer a função de Secretária Acadêmica. Era responsável pela gestão acadêmica da Escola (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico).

Eu costumo dizer que o Secretariado me escolheu e a Educação acolheu aquela adolescente que um dia não desejou exercer o magistério. E, mesmo dentro de uma Instituição de Ensino, escolhi o Secretariado Executivo à Pedagogia ou à Licenciatura.

O Secretariado Executivo abriu portas, agregou muito conhecimento. Realmente sinto que foi fundamental para minha formação pessoal e profissional, mas faltava algo.

A gestão administrativa fluía, porém, percebi que meu estímulo estava em trabalhar com docentes, cada qual com suas especialidades, e com os desafios da educação em si. Muitas provocações surgiram e senti que precisava debruçar em outros estudos. Concluí a Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico com ênfase em Orientação, Gestão e Supervisão Educacional, cursei o programa de Formação Pedagógica R2 – Licenciatura em Língua Portuguesa, concomitantemente com MBA em Relações Globais.

Ainda assim, uma inquietação era permanente: como e quem contratar para ministrar aulas das matérias técnicas do Ensino Técnico? A legislação para a Educação Básica é clara quanto à formação dos professores, mas e no Ensino Técnico? Como contratar um Bacharel? O que esse profissional, que a priori não teve formação pedagógica, deveria ter ou ser para lecionar?

O desconforto com essa situação aumentou quando assumi o desafio de organizar a abertura dos cursos de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. Comecei uma busca incessante sem êxito por documentos que me levassem a conhecer o caminho para a contratação desses docentes de uma forma mais assertiva.

Acompanhando os profissionais contratados, percebia que alguns bacharéis exerciam a docência com naturalidade, alcançando ótimos resultados, enquanto outros apenas cumpriam seu papel. Nestes últimos era nítida a posição defendida de estar professor e não ser professor era evidente.

Os questionamentos se acentuaram. Como se constitui a identidade docente do professor? Quais os saberes necessários para ser um professor?

Tais inquietações conduziram à reflexão sobre a formação do professor do Ensino Superior. Considerando o fato de o docente das matérias de um curso técnico ser bacharel, como se dá a formação dos docentes do Ensino Superior, especificamente dos docentes dos cursos de graduação?

De que maneira docentes de cursos de bacharelado constituem sua identidade docente, e quais são os saberes necessários para sua atuação. Quais características da atividade docente, expressas por esses saberes, poderiam ajudá-los a lidar com as questões dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, a priori, não tiveram a formação pedagógica para exercer tal profissão?

A busca pelas respostas me levou a este curso de Pós-Graduação Latu-Senso em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Desta forma, a presente monografia registra a necessidade de ampliar o entendimento a respeito destas inquietações com foco na constituição do processo da identidade docente para a prática e desenvolvimento profissional e acadêmico desses sujeitos.

## I. INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma das temáticas centrais em pesquisas na área da Educação. A preocupação com estratégias que possam contribuir para atividades na atuação dos professores que, de uma forma ou de outra, propiciem melhorias aos processos educativos, parece ser um importante foco dos trabalhos acadêmicos que vem sendo desenvolvidos.

Nota-se que ao longo dos anos desenrolaram-se inúmeras discussões sob a perspectiva da formação de professores, bem como sobre os saberes e práticas necessárias para o exercício da profissão. Há discussões na realidade brasileira sobre o PNE - Plano Nacional de Educação, BNCC - Base Nacional Curricular Comum, aumento da oferta dos cursos superiores a distância que contribuem para a discussão da formação de professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Historicamente, a docência não ocupou papel central nas políticas públicas, tampouco a Educação em si, considerando o desenvolvimento tardio das primeiras faculdades e universidades no Brasil, bem como a estruturação dos sistemas de ensino.

Essa discussão remonta ao período pré-republicano brasileiro. “No Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência” (SAVIANI, 2009, p.143), porém esse processo revela

[...] um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. (SAVIANI, 2009, p.148)

Contextualizando a história da educação do Ensino Superior Brasileiro, salienta-se que as primeiras escolas de ensino superior no Brasil foram fundadas com a chegada da família real portuguesa em 1808, atendendo assim as necessidades da coroa. Primeiro foram criadas as Faculdades de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Em 1810, inaugura-se a Faculdade de Engenharia no Rio de Janeiro e em 1827, as Faculdades de Direito em São Paulo e Olinda. As carreiras ligadas ao exercício do magistério não figuravam como prioridades.

Dessa forma, nota-se ainda que a formação de professores não era relevante. O ato de ensinar não era considerado como um campo próprio dos conhecimentos científicos e acadêmicos. O decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizava as disciplinas que compunham os cursos da “Faculdade Nacional de Filosofia”, instituía o curso de Didática com duração de um ano, que marcava a separação entre conhecimentos próprios do bacharel e das atividades de Ensino.

A Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada referência para as demais escolas de nível superior. Em 1964, o golpe militar exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação de ensino e em 1968 a Faculdade Nacional de Filosofia foi extinta, passando a ser unificada às outras faculdades. A formação de professores passou por momentos de precariedade bastante preocupantes, levando ao governo lançar em 1982 os CEFAMs- Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, de nível médio. Os cursos de magistério que propiciavam a habilitação profissional para a docência nos anos iniciais de escolarização, compreendidos como cursos de nível médio, denotavam a não valorização da docência desde os primórdios dos processos de ensino e aprendizagem.

A docência assim, enquanto atividade profissional, acaba por ficar reduzida em segundo plano aos conteúdos que são ensinados. Somente entendendo e reconhecendo a importância do professor perante a sociedade é possível uma profissionalização de qualidade, pois, “a consciência dessa importância possivelmente determina a qualidade do profissional da educação para a formação da educação para uma sociedade mais justa, menos violenta, mais igualitária, e com cidadãos conscientes de seus direitos e deveres” (PAGANINI-DA-SILVA, 2018, p.6).

Ainda, refletindo sobre a formação dos docentes que atuam em cursos de bacharelado, algumas inquietações surgem como quais são os saberes docentes relacionados à formação profissional? Os saberes de ensinar devem ser construídos ou aprendidos na sua formação? E, pensando nessas questões, outra inquietação surge: como se constitui a identidade docente, em especial daqueles que exercem essa profissão nos cursos de bacharelado? Considerando que muitos desses profissionais atuam na docência sem terem cursado licenciatura, isto é, profissionais que não possuem formação pedagógica prévia.

A partir do momento em que “assumem” aulas, esses sujeitos incorporam o papel de professores, mesmo que seja à revelia de suas aspirações profissionais. Ao se deparar com a demanda de ministrar uma aula o professor terá que minimamente se preocupar com o assunto que ele ensinará. Apesar de qualquer reflexão pedagógica que ele deixe de fazer, o simples ato de selecionar um conteúdo e pensar de que forma ele será ensinado, já o imergiu, mesmo que discretamente, em um aspecto da atuação profissional docente.

Assim, a análise sobre a constituição da identidade docente do professor universitário, sobre o desenvolvimento desta docência e sobre quais são os saberes profissionais necessários e mobilizados na formação profissional docente, refletem a questão central: De que maneira docentes de cursos de bacharelado constituem sua identidade docente, e quais são os saberes necessários para sua atuação. Em outras palavras, que características da atividade docente,

expressas por esses saberes, poderia ajudá-los a lidar com as questões dos processos de ensino e aprendizagem uma vez que, a priori, não tiveram a formação pedagógica para exercer tal profissão?

Assim, o presente estudo justifica-se com base na necessidade de ampliar o entendimento a respeito da docência universitária com foco na constituição do processo da identidade docente para a prática e desenvolvimento profissional e acadêmico desses sujeitos.

Considerando-se que a composição do corpo docente dos cursos de bacharelado é formada por um significativo número de profissionais bacharéis, portanto não licenciados, pretende-se como objetivo geral do presente estudo: Analisar como o bacharel se constitui docente sem ter a priori a formação pedagógica específica para tal ofício, bem como quais saberes docentes são necessários para ser professor nos cursos de bacharelados.

Destarte, considerando o escopo da pesquisa, o que se pretende compreender neste estudo são que saberes docentes são constituídos na formação profissional do bacharel que exerce atividades de um professor, que possam auxiliar no processo de constituição e construção da identidade desses sujeitos bacharéis como docentes.

Ainda, tenciona-se explorar como objetivos específicos: 1 – Como se constitui a identidade docente desse sujeito bacharel, considerando as normativas legais; 2 – Analisar quais saberes profissionais são necessários para a formação profissional docente deste sujeito.

Acredita-se que a questão dos saberes docentes está intimamente interligada ao desenvolvimento e ao papel profissional do professor, bem como sua identidade, ou pertencimento da sua carreira como docente. Assim, seria desejável e, conseqüentemente, essencial para o sucesso de processos de ensino e aprendizagem, que o profissional docente reconheça e assuma sua função.

## II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentro das questões de investigação e do contexto deste estudo, esta pesquisa apresenta um caráter qualitativo, a qual se concentrou esforços no processo de compreensão do todo, isto é, da constituição da identidade docente na relação com o estabelecimento dos saberes docentes na formação profissional dos professores dos cursos de bacharelado.

Considerando o escopo desta investigação e as condições possíveis de operacionalização de diferentes propostas, decidiu-se por realizar uma pesquisa documental, de maneira a evidenciar que ideias, discursos e práticas estão presentes em documentos e textos sobre a docência no ensino superior. Propõe-se, assim uma visão mais generalista do tema, sem elencar especificidades de uma ou outra carreira de formação bacharel.

Nesse sentido, apresenta-se inicialmente articulações teóricas entre os dois pilares de sustentação deste trabalho, a saber: identidade docente e saberes docentes, a partir de ideias mobilizadas por Pimenta e Anastasiou (2014) e Tardif (2014).

Diante disso, a metodologia de estudo buscou dois caminhos para se atingir os objetivos estabelecidos e apontar respostas à problematização proposta. O primeiro deles é o diálogo com os autores citados no parágrafo anterior. O segundo consistiu em analisar na legislação educacional brasileira as menções ao universo da educação superior, para se identificar elementos que orientem a formação dos profissionais que exercerão a docência nos cursos desse nível. O documento em maior posição hierárquica nos dispositivos legais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também referenciada simplificada através da sigla LDB - Lei 9393/96. Alguns trechos dela são destacados ao longo do desenvolvimento deste trabalho e constituem parte do corpus de análise.

Além da LDB, destacamos outros documentos da legislação que dispõem sobre mecanismos de regulação e avaliação do ensino superior, também com o intuito de buscar elementos que mostrem se há normativas sobre a formação daqueles profissionais que exercem a docência nos cursos de bacharelado diversos.

Ainda dentro dos documentos oficiais no âmbito da esfera federal, também se elencou as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais de alguns cursos de graduação, que existem na forma de resoluções aprovadas pelo CNE - Conselho Nacional de Educação, dentro dos procedimentos institucionais na relação com o Ministério da Educação. Não será problematizado a forma e o mérito dos contextos de produção destas diretrizes, o que passa ao largo dos objetivos deste trabalho.



O intuito de trazê-las para a discussão reside no fato de que os projetos pedagógicos dos distintos cursos de bacharelado são baseados principalmente nas disposições, orientações e normatizações presentes nessas diretrizes. Elas podem mostrar o papel que as questões pedagógicas ocupam na formação de determinados profissionais. Destaca-se o documento do CNE – Conselho Nacional da Educação, referência para todas as diretrizes dos cursos, intitulado “Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores”, aprovado no ano de 2019.

Somam-se na constituição do corpus de análise as DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Administração, Direito, Engenharias e Medicina. A escolha por essas formações se deve pela grande concentração de estudantes matriculados e pelo prestígio que essas carreiras têm perante a sociedade. O censo da educação superior relativo ao ano de 2019 traz que os cursos de Administração e Direito figuram entre os três com maior número de matriculados, tanto na rede federal quanto na privada (INEP, 2020).

O número de matrículas em cursos de Direito na rede privada está no topo dos cursos e representa mais do que o dobro das vagas ocupadas nos cursos de Administração, que está no segundo lugar. O curso de Engenharia Civil ocupa a quinta posição, enquanto o curso Medicina é o nono em quantidade de matrículas na rede privada.

A título de comparação, na rede federal, os cursos de Administração ocupam a primeira posição no quantitativo de matrículas. Os cursos de Direito e Medicina, respectivamente, estão nas terceira e quarta posições, enquanto os cursos de Engenharia Civil e Mecânica perfazem um total de matriculados que lhes confere a sexta e décima posição no número de matrículas.

No contexto de uma pesquisa documental que se propõe a analisar textos e documentos, recorre-se a perspectiva de uma análise textual interpretativa, considerando a proposta de Severino (2007):

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2007, p.59).

Sendo assim, as reflexões e considerações teóricas são estabelecidas na próxima seção do trabalho. Em seguida, são realizadas as análises e discussões sobre os pontos da legislação referentes ao ensino superior que permitem um diálogo com as questões relacionadas à formação do docente bacharel.

### III. REFLEXÕES TEÓRICAS – DIALOGANDO COM A LITERATURA

No percurso de realização deste trabalho fez-se uma revisão da literatura sobre a atividade docente profissional. Em decorrência, elencou-se textos que tratam de questões sobre os saberes e identidade docente que permitam a composição de um quadro que dialogue com o problema de pesquisa proposto. Sendo assim, destaca-se os referenciais teóricos de Maurice Tardif (2014), Pimenta (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014).

#### III.1 – SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A discussão sobre a profissionalização docente desponta em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. O movimento de profissionalização do ensino está entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência, bem como suas consequências para a demanda de conhecimento dos professores na busca de um repertório consistente, visando garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação da discussão sobre o assunto.

Ainda na década de 1990, o surgimento da sociedade da informação e do conhecimento, incontestavelmente enérgica e dinâmica, contribuíram e contribuem para a ampliação da demanda do crescimento do ensino superior, conduzindo a uma preocupação significativa com a preparação dos docentes universitários.

Em decorrência, nota-se um acúmulo de profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão. Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho. (PIMENTA, ANASTASIOU. 2014, p. 39)

Como já explanado neste trabalho e demonstrado por Pimenta, a formação da identidade docente se constitui num processo complexo, em que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (PIMENTA, 2012, p.19)

Na argumentação de Pimenta e Anastasiou (2014, p.178): “Nesse contexto, a ação de pesquisar o ensinar torna-se numa possibilidade e, ao mesmo tempo, um desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional professor quanto na revisão das ações em sala de aula”.

Ainda, sobre a docência no ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2014) nos convidam a seguinte reflexão:

Considerando-se que a docência se efetiva numa instituição social com os compromissos já discutidos e que a ação docente não se efetiva com a qualidade necessária de forma mágica ou espontânea, pode-se indagar: que docente se faz necessário na universidade? (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.178)

Torres e Almeida (2013), apontam:

Se a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, que é incessantemente reconfigurado, os modos de ‘ser professor’, de ‘saber ser professor’ e de ‘poder ser professor’ estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista contextualizadamente nos seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico, já que não pode ser separada das condições efetivas do exercício profissional da docência. (ALMEIDA, 2011, apud TORRES; ALMEIDA, 2013, p.147)

Porém, mesmo com a ampliação da discussão sobre este assunto, não se encontram determinações sobre o caráter pedagógico da formação de professores do nível superior na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Ao contrário, percebe-se claramente uma lacuna a respeito da formação de professores para este nível. No artigo 66 há a única referência ao termo “magistério superior”, em que consta a necessidade de se cursar pós-graduação para se atuar no nível superior.

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

A título de comparação, o artigo 62 dispõe com mais minúcias as exigências para se exercer a docência na educação básica:

a formação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e para as quatro

primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida e, nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Assim sendo, apesar de a LDB apresentar a pós-graduação como espaço de formação do docente para a atuação no Ensino Superior, não há referência específica sobre processos formativos para os sujeitos que trabalhem como professores no âmbito do ensino superior.

A partir disto, se faz valer a inquietação do presente estudo, onde entende-se que o professor universitário, muitas vezes não tem formação pedagógica prévia e específica para exercer a docência, assim, iniciando sua carreira docente sem ter passado por uma formação para tal atividade.

A docência se revela como uma atividade multifacetada, complexa, com muitas nuances, por vezes tratada como inferior a outras profissões, compreendida por alguns setores da sociedade como um mero ato de reprodução de conhecimentos.

Os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas. (BOURDIEU e PASSERON; 1975, p.35)

Na educação superior esse quadro parece se agravar ainda mais, pois nas carreiras que envolvem a formação tecnológica e de bacharéis esta docência é exercida por profissionais de diversas áreas que possuem conhecimentos específicos, mas que muitas vezes não tiveram formação pedagógica sólida sobre os processos de ensino e aprendizagem, importantes para a atuação em sala de aula.

Outro dado importante para o entendimento da identidade do docente deste nível de ensino é a valorização histórica dos conhecimentos específicos em relação aos saberes pedagógicos, como descreve Torres e Almeida (2013):

[...] valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos – está relacionada à predominância das aulas magistrais e conteudistas que marcaram a história da universidade, revelando-se na própria concepção de ciência e conhecimento que ainda hoje temos observado no meio acadêmico. Ora, ao compreendermos que o professor ao exercer a docência, constrói a si mesmo no processo dinâmico da sua ação e de seu trabalho, vemos que será a própria função de transmissão cultural que interpela o professor na construção de sua identidade. (TORRES; ALMEIDA, 2013, p.15)

Salienta-se que essa atuação exige competência própria, não se restringindo apenas ao domínio dos conteúdos a serem ministrados. Esse aspecto acaba sendo negligenciado por muitos sujeitos que se envolvem com a docência paralelamente a outras carreiras profissionais

em que estão inseridos ou que estudaram para exercer. Assim, a dimensão da profissionalização docente não adquire o mesmo status que outras profissões com elevado reconhecimento perante a sociedade, pois “ um professor que reconhece e tem consciência do seu papel na sociedade, desempenha seu trabalho com maior segurança, desenvoltura, autonomia e pode, assim desenvolver práticas pedagógicas mais criativas e de qualidade” (PAGANINI-DA-SILVA, 2018, p. 6), mesmo que a docência apareça na sua trajetória como algo ocasional, não intencional e não desejado.

O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 166).

Sendo assim, quando discutimos sobre formação e profissão docente, entende-se que a compreensão da prática do professor é provida pelos saberes profissionais. Mas, quais saberes profissionais se mantêm, ou constituem a prática docente, quando este profissional não possui formação pedagógica prévia? Segundo Nunes (2001, p. 27) “considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.”

Assim, diante dessas considerações e da pesquisa documental realizada, deparei-me com dois conjuntos de estudos de pesquisadores do campo de saberes docentes, a saber: Tardif (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014). Eles argumentam que existem saberes específicos relacionados apenas aos conhecimentos trabalhados por profissionais das ciências pedagógicas. Primeiramente, apresenta-se o que Tardif (2014) caracterizou como os saberes profissionais dos professores, destacando os seguintes aspectos:

- a) os saberes profissionais do professor são temporais, ou seja, são saberes construídos ao longo de sua vida;
- b) os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos, isto é, constituem-se a partir de diferentes fontes, tais como, sua história cultural e escolar, sua formação profissional, manuais escolares, livros, regras institucionais etc., assim como através do contato com experiências de outros profissionais;

- c) os saberes profissionais são personalizados e situados, ou seja, o professor é um sujeito social que decide, escolhe, age, constrói e produz, com base em seus recursos e capacidades pessoais e traços de sua personalidade;
- d) os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, ou seja, estes saberes agem de acordo com seus componentes éticos e emocionais, diante das necessidades dos alunos em seus contextos de vida.

Pimenta e Anastasiou (2014) iniciam a discussão sobre a constituição da identidade docente ao discorrer sobre a desvalorização profissional que o professor sofre, pois, alguns docentes passaram a ser apenas técnicos de conhecimentos ou monitores de programas já elaborados. Estes docentes se perdem na sua autonomia e executam o processo de planejamento de ensino, geralmente imposto pela instituição, de forma individual, sem visão coletiva de seus pares. Pimenta e Anastasiou (2014) ainda apresentam uma classificação de saberes docente:

- a) os saberes da experiência, como o próprio nome diz, vem da prática docente em sala de aula; este saber é acumulado na vida de cada professor;
- b) Os saberes do conhecimento, este responsável pelo seu saber específico de cada área;
- c) Os saberes pedagógicos, estes conhecimentos são manifestados enquanto o processo de ensino acontece.

Ainda, para Tardif (2014) o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Assim o autor apresenta uma possibilidade de classificação dos saberes docente que só pode existir quando este está associado à natureza de sua origem, às diferentes fontes de aquisições e as relações que os professores estabelecem entre seus saberes e com seus saberes, o que pode ser considerado como polimorfismo do raciocínio, de acordo com Tardif (2014):

Esse polimorfismo de raciocínio revela o fato de que, durante a ação, os saberes do professor são, a um só tempo, construídos e utilizados em função de diferentes tipos de raciocínio (indução, dedução, abdução, analogia etc.) que expressam a flexibilidade a atividade docente diante de fenômenos (normas, regras, afetos, comportamentos, objetivos, papéis sociais) irredutíveis à uma racionalidade única. (TARDIF, 2014, p.66)

Tardif (2014) também destaca quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e por último, os saberes experienciais.

a) Saberes de Formação Profissional:

Conjunto de saberes que, baseados nas ciências, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

b) Saberes disciplinares:

São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

c) Saberes curriculares:

São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

d) Saberes experienciais:

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Portanto, Tardif (2014) expõe sua reflexão afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos professores. Ainda nos chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, demonstrado pela relação que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Essa relação é mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, fazendo assim com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais.

Os professores vivem situações concretas em seu cotidiano a partir das quais se faz necessária habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do acontecimento apresentado.

Tardif também reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão, o saber profissional: “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes, e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2014, p. 68).

Logo, o saber profissional dos professores é uma combinação de diferentes saberes, ou seja, elementos diferentes, construídos, relacionados e mobilizados pelos sujeitos de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Assim, os saberes profissionais têm, portanto, diversas origens e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

A partir desses pretextos, os saberes docentes não podem ser categorizados excluindo sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção, ou seja, sem considerar os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais. Também podem ser relacionados a esta assertiva as referências àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), por exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador etc.).

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2014, p. 70)

Observa-se que o processo de constituição do profissional professor, como por exemplo o local de aquisição dos saberes profissionais docentes, não se restringem ao presente. Isso significa assentir que as fontes de aquisição dos saberes docentes se referem às experiências



construídas no presente e principalmente as experiências vivenciadas no passado. Destacando ainda que os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são indispensáveis na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2014), por sua vez, discutem sobre como o professor, embora com experiência significativa e mesmo com anos de estudos em suas áreas específicas, constrói seus saberes de maneira incipiente. Devido a estrutura das instituições de ensino superior, ele passa a ser um técnico de conhecimentos ou até mesmo um monitor de programas de disciplinas que foram elaborados para serem seguidos sem nenhuma autonomia por parte desse docente, que acaba por atuar sem uma visão de coletivo entre seus pares.

[...] o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que se chega não são objeto de estudo ou análise nem individual, nem no curso ou departamento. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 107)

Em relação aos saberes da experiência, Pimenta (2005) afirma que a partir da experiência acumulada na vida de cada professor, refletida e considerando os confrontos entre as teorias e práticas, se dá a construção do seu jeito de ser professor.

Pensando em saberes das áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desses instrumentos no seu processo de desenvolvimento humano.

### **III.2 - IDENTIDADE DOCENTE**

A inquietação com a docência do ensino superior gira em torno da formação de professores, seja ela inicial ou permanente, e vem se tornando crescente nos últimos 30 anos. Apesar dos diferentes enfoques, as pesquisas apontam para a necessidade de mudanças na concepção dos cursos formadores de professores, ou seja, um novo olhar, a proposição de ações mais efetivas.

A concepção do que é ser professor vem-se transformando ao longo dos tempos, fruto do ritmo acelerado da sociedade da informação, das exigências do mundo globalizado, com vantagens e desvantagens ao nível cultural, social, político e econômico.

No presente estudo, partimos do pressuposto de que o conhecimento profissional, na formação dos professores dos cursos de bacharelado, é uma construção de formação profissional com vários elementos determinantes.

De acordo com o papel que o indivíduo desempenha ou representa é que se estabelecem os conhecimentos, normas, valores e emoções socialmente legitimados para aquela determinada função. No caso do professor, isto significa que ser educador, nada mais é do que desempenhar uma determinada função na instituição escolar que, por sua vez implica em assumir um papel reconhecido socialmente e que representa conhecimentos e valores específicos e uma dada ordem institucional. (PAGANINI DA SILVA, 2018, p. 35)

Mas como se constitui a identidade desse profissional bacharel que atua como docente nos cursos de bacharelado?

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 105)

Pimenta (2012) vislumbra na formação inicial uma incompreensão em conceber atividades que possam integrar as teorias educacionais desenvolvidas com o que o futuro educador se depara na realidade da comunidade escolar. Quando este profissional é proveniente da área da educação, espera-se que ele tenha tido oportunidade para discutir elementos teóricos e práticos relativos à aprendizagem. Ainda na visão da autora, os cursos de formação continuada carecem da mesma incompreensão quando não promovem a importância à prática do professor.

Para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciadas nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes de aprofundamento (especialização, mestrado, doutorado etc.). Na graduação são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 06)

Pimenta (2012) ainda propõe uma discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo aspectos do que considera saberes como configuradores da docência, para uma nova elaboração de programas formativos. Ainda Pimenta (2012), sobre os saberes docentes, argumenta:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes (PIMENTA, 2012, p.8)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p.107), outros aspectos devem ser considerados no processo de formação continuada, como “formação acadêmica, conceitos, conteúdo específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética”.

Nesse contexto, a identidade do professor pode ser entendida como única e ao mesmo tempo diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Desta forma, a constituição da identidade do professor se define no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais. Ela se constrói nas relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção.

Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai se construindo, constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Pode se dizer assim, que a construção da identidade profissional docente acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, por meio da interação social com o outro e das influências internas e externas recebidas.

A identidade profissional docente não se configura como um dado imutável, mas sim um processo de construção do sujeito historicamente situado. De acordo com Pimenta (1996) “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (p. 75).

Observa-se assim que a docência se constrói-se pelo significado que cada professor enquanto sujeito atribui à atividade docente de seu cotidiano, seja a partir de seus valores, do modo de situar-se no mundo, das histórias de vida, das representações mentais de seus saberes, angústias e anseios, bem como o sentido que confere à sua vida e ao ser professor (PIMENTA, 1996).

#### IV. CONTEXTUALIZANDO E PROBLEMATIZANDO A LEGISLAÇÃO

Para refletir sobre identidade e saberes docentes faz-se necessário primeiramente compreender o cenário da educação superior no Brasil, a fim de que se possa contextualizar as instituições de ensino superior num panorama geral, entendendo quais as reais condições de trabalho e formação dos seus docentes.

Para esta análise é importante trazermos à tona como se configuram os processos de formação de professores de Ensino Superior, considerando não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada, visto que para o professor bacharel, tanto como para o licenciado, o aperfeiçoamento e continuidade dos estudos são de extrema importância.

Atualmente, os processos de formação docente para o Ensino Superior, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimento.

##### IV.1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996

Importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada durante o governo Fernando Henrique Cardoso, depois de oito anos de discussões que se iniciaram com a promulgação da nossa constituição de 1988.

Esta Lei, a LDB de 1996, substituiu aquela que vigorava desde 1971 e ampliou direitos para a população. Apesar de ainda enfrentarmos muitos problemas, ela possibilitou alguns avanços no âmbito da educação brasileira. Ela apresenta 92 artigos<sup>1</sup>, com alterações ao longo de pouco mais de duas décadas que a sucederam. Dentro do escopo desta pesquisa, selecionamos especialmente alguns artigos das seções que abordam a educação superior e os profissionais da educação

O título V – capítulo IV da LDB discorre sobre o ensino superior, num total de 15 artigos (do 43 até o 57), que buscam apresentar as linhas gerais da educação superior no Brasil, trazendo as definições sobre as finalidades desta e as normativas e regulamentações necessárias para o seu funcionamento. O artigo 43 descreve os objetivos a serem atingidos pela educação superior brasileira, abrangendo todas as possíveis finalidades da educação superior. Destacamo-lo abaixo na íntegra:

---

<sup>1</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso realizado em 17/12/2019.

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

O conjunto desses incisos acenam para uma gama de conhecimentos e atribuições daqueles que se envolvem diretamente com os cursos de ensino superior, ou seja, os docentes e gestores. Não se pode considerar como algo simples “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica”, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente”, para salientar apenas duas do rol de finalidades elencados acima. Assim, questiona-se: os docentes, com formação inicial como bacharéis, são preparados para atender essas demandas? Parece muito necessária a articulação dos saberes profissionais docentes que propõe Tardif (2014).

É importante destacar ainda o inciso VIII, em que há uma clara demanda para que a educação superior contribua com o aprimoramento da educação básica, para além da formação dos professores licenciados e pedagogos, quando menciona o “desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os níveis escolares”. Diante da complexidade desse conjunto de propósitos a serem atingidos através da educação superior, pode-se dizer que seria esperada a exigência de um sólido programa de formação docente para atuar nesta área. Para que se aprofunde esta problematização, aborda-se a seguir a seção sobre “Profissionais da Educação” da LDB 9.394/1996.

O título VI da Lei - LDB 9.394/1996 discorre especialmente sobre os profissionais da educação. Os artigos dentro dessa seção da LDB descrevem o processo de formação dos profissionais desta área e como será realizada a valorização para a carreira no magistério.

O primeiro artigo desta seção, artigo 61, trata de dois fundamentos da formação de profissionais de educação, visando atender aos objetivos do educando em cada nível/fase/modalidade de ensino:

1º) A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço;

2º) Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A associação da teoria e prática é necessária e indissociável, sobretudo no ensino superior. É de extrema importância que o docente continue recebendo capacitação ininterruptamente, de forma que este profissional possa fazer a diferença em sala de aula. Importante lembrar que toda e qualquer experiência anterior é necessária para os profissionais de educação e pode ser um diferencial, pois tudo que é aprendido pode e deve ser utilizado no dia a dia.

No entanto, nota-se uma ausência de diretrizes para a formação de docentes para o ensino superior. Apenas o artigo 66 trata especificamente da formação docente para atuação nos cursos superiores, com a seguinte redação: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Em contrapartida, os artigos 62, 63 e 64 discorrem, respectivamente: sobre a formação do docente de educação básica, fundamental e médio; da obrigação dos institutos superiores manterem cursos para a formação de profissionais da educação nos níveis iniciais; e sobre a formação dos profissionais de educação responsáveis pela administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. O artigo 62 apresenta-se com o seguinte enunciado:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Assim, este artigo permite a inferência de que existe uma profissionalização do docente, visto que para atuação nos níveis infantis, fundamental e médio é necessário que o professor tenha frequentado o ensino superior, salvo o docente concluinte do curso de Magistério (curso

Normal de nível médio, por sua vez possui direito adquirido), que habilita o indivíduo a atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Destaca-se que parecem ser categorias distintas e hierarquizadas – o profissional da educação infantil e dos anos iniciais, os docentes dos outros anos da escolarização básica e aqueles ligados ao magistério superior, considerando o exposto no artigo 66. A participação, portanto, em qualquer curso de pós-graduação, já qualificaria um sujeito para atuar como docente do ensino superior.

Essas normativas legais parecem diminuir o papel dos saberes da formação profissional docente na preparação para que um indivíduo lecionem em um curso que se proponha a formar um bacharel. A exigência de se obter uma titulação prioritária em um programa de mestrado e/ou doutorado qualifica o saber disciplinar como o principal componente do que se pode chamar de identidade docente do bacharel.

Essa assertiva parece ser corroborada quando se analisa o artigo 63, especialmente o inciso II, quando é aberta a possibilidade para que outros profissionais atuem também na escola básica. Em contrapartida, não há previsão de programas de formação jurídica, por exemplo, para que portadores de diplomas de licenciatura sejam aptos a atuar nesta esfera, tampouco para que possam assumir funções compatíveis aos profissionais de medicina, engenharia, administração. Tradicionalmente, o saber disciplinar parece se sobrepor aos saberes próprios da profissão docente. O artigo em evidência apresenta uma exigência para com os institutos superiores de educação, “os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996)

Inferimos assim, que, em relação à docência na escola básica, a formação do professor é inicial e contínua, e as instituições devem cumprir esta exigência para a formação de profissionais da educação bem capacitados.

Ainda nesse esteio, o artigo 65 da LDB prevê uma carga horária mínima para a realização de atividades de práticas de ensino. Este artigo apresenta um critério básico para a formação docente e a prática da docência, porém o mesmo exclui esta atividade para o ensino superior, mais uma vez ignorando a dimensão dos saberes profissionais docentes relacionados à formação pedagógica. Por outro lado, para os cursos de licenciatura são exigidas o mínimo de quatrocentas horas de prática de ensino, no âmbito das atividades pedagógicas de formação

docente, de acordo com as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, estabelecidas pela Resolução nº 2 CNE/2015.

Entende-se que os cursos em nível superior devem contribuir na formação dos alunos para o exercício de uma profissão em um determinado campo de atuação. Além disso, a formação do estudante deve ser integral e não apenas formar o sujeito para o futuro mundo do trabalho, mas também para a vida, para seu crescimento como cidadão. Assim, em face das contingências e limitações do texto da LDB em relação a identidade e saberes docentes, voltemos nossa análise para as DCNs dos cursos de licenciatura na seção a seguir e para as DCNs de cursos de bacharelado subsequentemente.

#### **IV.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Licenciatura**

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, institui os procedimentos para os cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, assim como para cursos destinados ao desenvolvimento profissional ao exercício do magistério. Este documento sinaliza as concepções pedagógicas direcionadas ao que se espera de uma sólida formação de professores, como se observa no Art.2:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015)

Refletindo sobre a teoria e prática na formação de professores, o estágio supervisionado passa a ter função fundamental não apenas para levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas para compreendê-los, reelaborá-los, pensando na realidade vivida pelo futuro professor. O Art.13 dispõe:

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Em suma, a proposta da Resolução CNE/CP n. 2/2015 é a formação de um professorado responsável em busca de uma educação de qualidade.



### IV.3. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Bacharelado

O primeiro documento a se destacar, recentemente aprovado pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, é aquele que institui diretrizes que devem ser observadas por todos os cursos, em que há um trecho especialmente destinado ao corpo docente que irá atuar em determinado curso, transcrito a seguir:

Art. 17 As Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com esta Orientação, devem tratar do corpo docente do curso, seja em relação ao seu perfil, seja em relação à sua atuação e desempenho, de forma que estimule a presença de profissionais academicamente titulados e qualificados, bem como de profissionais não vinculados à academia, com notória competência na área.

Art. 18 As Diretrizes Curriculares Nacionais devem prever a existência institucional de Programa de Formação e Desenvolvimento para o seu corpo docente, especialmente com os seguintes objetivos:

I - valorização da atividade de aprendizagem;

II - participação permanente no desenvolvimento das políticas de organização curricular e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e

III - aplicação de metodologias de aprendizagem ativas, que se pautem em práticas reais, interdisciplinares, de pesquisa e extensão, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas para os egressos. (BRASIL, 2019)

De certo modo, pode-se dizer que há um movimento no sentido de conferir um maior grau de importância aos saberes da formação profissional docente ao dispor que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado prevejam um programa de formação docente em que sejam tratados aspectos referentes a questões pedagógicas, privilegiando ações que sejam facilitadoras de ganhos nos processos de ensino e aprendizagem. Seguindo essas orientações, destacamos a seguir as DCNs dos Cursos de graduação em Administração, Direito, Engenharia, e Medicina, que, segundo o Censo da Educação Superior de 2019 estão entre as graduações com o maior número de alunos matriculados. Em relação as instituições privadas, o Curso de graduação em Administração consta na 2ª posição, graduação em Direito lidera o número de matrículas, graduação em Engenharia e graduação em Medicina, 5ª e 9ª posições respectivamente.

Em conformidade com as orientações gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Administração, recentemente aprovada pelo Parecer CNE/CES nº 438/2020, de 10 de julho de 2020, trazem:

Art. 12º O corpo docente do Curso de graduação em Administração deve ser alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º. O Curso de graduação em Administração deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas

à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino de aprendizagem ativa, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.

§ 2º. A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no Curso. (BRASIL, 2020)

Nota-se que as DCNs para os cursos de graduação em Administração se limitam praticamente a reproduzir o que consta nas orientações gerais, sem mencionar se haveria alguma iniciativa que valorizasse a presença de “profissionais não vinculados à academia, com notória competência na área”, conforme também dispõem as orientações gerais. No escopo do ensino superior, em que está no foco a formação também de um sujeito profissional apto a desempenhar determinadas competências e habilidades, o saber da experiência elencado por Tardif (2014) se constitui não apenas do exercício da atividade profissional do docente, mas também pelas vivências em outras esferas que aquele sujeito potencialmente atuou.

No parecer do Conselho Nacional da Educação - CNE de aprovação dessas diretrizes dos cursos de graduação em Administração há uma breve seção que se intitula “**Novo perfil docente**”, em que há uma breve discussão sobre que características deve ter esse profissional docente que atuará nesses cursos.

São destacados, dentre elementos muito próprios da área de atuação profissional, como “o professor deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceito em atividades práticas que simulem eventos reais dentro de empresas” e que “O perfil desse novo professor é de líder criativo” (BRASIL, 2020, p. 10). Também é salientado que demandas relacionadas aos ambientes digitais devem se impor aos futuros egressos do curso. Devido a isso, espera-se, portanto, que o docente

Além da profundidade de conhecimento técnico, esse profissional de Ensino deve ter alto nível de letramento digital, ser capaz de aprender a aprender novas competências técnicas em ambientes digitais, para poder orientar e ajudar os alunos usando a mesma linguagem que estes utilizam - a linguagem digital.

Uma vez que o mercado exige que profissionais formados nas instituições de ensino sejam imediatamente capazes de aplicar o que aprenderam, o professor deve ter experiência prática suficiente para poder ajudar o aluno a aplicar conceito em atividades práticas que simulem eventos reais dentro de empresas.

Posto que grande parte dos trabalhos relacionados à Administração no futuro estarão ligados a meios digitais, inteligência artificial e robôs, bem como de mão de obra alocada em outras culturas e fusos horários, é de fundamental importância que o professor prepare os alunos para assimilar as particularidades de lidar com esse nível de desafio. (BRASIL, 2020, p.10)

Visto que as DCNs dos cursos de graduação em Administração são as mais recentes em relação as outras diretrizes pesquisadas, elas sinalizam um conjunto de saberes que os docentes devem apresentar. Saberes disciplinares e experiências são fundamentais e, timidamente, evocam um saber profissional pedagógico ao final deste trecho do “**novo perfil docente**”, que espera do professor o perfil de um “líder criativo”. Para tanto o profissional bacharel em Administração ou de outra área correlata que atuará como docente precisará “perder a função de gerente e ser mais um guia na jornada de aprendizado” (BRASIL, 2020, p. 10).

As DCNs dos cursos de graduação em Engenharia, por sua vez, também homologadas recentemente através da a resolução CNE/CES N. 2, de 24 de abril de 2019, destina também uma seção para tratar do corpo docente, com uma redação praticamente idêntica ao do curso de graduação em Administração:

Art. 14. O corpo docente do curso de graduação em Engenharia deve estar alinhado com o previsto no Projeto Pedagógico do Curso, respeitada a legislação em vigor.

§ 1º O curso de graduação em Engenharia deve manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente, com vistas à valorização da atividade de ensino, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e ao seu aprimoramento em relação à proposta formativa, contida no Projeto Pedagógico, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos.

§ 2º A instituição deve definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente nas atividades desenvolvidas no curso. (BRASIL, 2019)

O parecer de aprovação dessas diretrizes dos cursos de graduação em Engenharia é um documento mais extenso, com detalhamento maior do que o parecer de aprovação das DCNs do curso de graduação em Administração. Há uma seção denominada “Valorização da formação do corpo docente”, em que se reconhece que “A maioria do corpo docente que atua na graduação em Engenharia não recebe formação para o exercício do magistério superior”. Ao contrário do caso dos cursos de graduação em Administração, este parecer dos cursos de graduação em Engenharia explicita a importância dos saberes pedagógicos para o exercício da docência pelos bacharéis dessa área, ressaltando os seguintes aspectos:

- A capacitação didática pedagógica e para a gestão acadêmica do corpo docente;
- O equilíbrio entre os incentivos funcionais, os acadêmicos e os recursos oferecidos para as atividades de pesquisa, de extensão e para as atividades de ensino.

- O envolvimento de profissionais vinculados a empresas de Engenharia em atividades acadêmicas contextualizadas, por meio de Projetos de Formação, ou mesmo de contratações especiais.

Em outras palavras, é necessário priorizar a capacitação para o exercício da docência, visto que a implementação de projetos eficazes de desenvolvimento de competências exige conhecimentos específicos sobre meios, métodos e estratégias de ensino/aprendizagem. (BRASIL, 2019, p. 31)

No parecer de aprovação das DCNs dos cursos de graduação em Engenharia é possível inferir a presença dos diferentes saberes profissionais propostos por Tardif (2014). Interessante mencionar que, segundo este documento, há 60 habilitações para os cursos de graduação em Engenharia, com seus conhecimentos próprios. Além da preocupação com o desenvolvimento de saberes pedagógicos pertinentes ao magistério superior em Engenharia, há também saberes curriculares comuns a todos os cursos, que são constitutivos das identidades docentes daqueles sujeitos bacharéis que se tornam professores.

Dentre os conteúdos básicos, são imprescindíveis, para todas as habilitações e ênfases do curso de graduação em Engenharia, os seguintes conteúdos: Administração e Economia; Algoritmos e Programação; Ciência dos Materiais; Ciências do Ambiente; Eletricidade; Estatística. Expressão Gráfica; Fenômenos de Transporte; Física; Informática; Matemática; Mecânica dos Sólidos; Metodologia Científica e Tecnológica, e Química. (BRASIL, 2019, p. 332)

Os cursos de Direito, que concentram o maior número de matrículas, estão em processo de reelaboração das DCNs, como estabelece o Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020. As DCNs vigentes foram aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 635/2018 e homologadas pela Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Nelas, aparece apenas uma vez o termo docente, associado a referências de saberes pedagógicos que possam auxiliar na “formação jurídica”, conforme artigo 9º, transcrito a seguir

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º. (BRASIL, 2018)

De maneira oposta aos pareceres dos cursos de graduação em Administração e dos cursos de graduação em Engenharias, não há referência específica a formação do docente bacharel em Direito, o que leva ao esmaecimento de discussões sobre a identidade deste professor e os consequentes saberes profissionais docentes. É provável que nas novas Diretrizes

haja pelo menos a menção ao corpo docente, como dispõe as orientações gerais para as DCNs dos cursos superiores.

As DCNs dos cursos de graduação em Medicina e o respectivo parecer de aprovação pelo Conselho Nacional da educação – CNE, por sua vez, trazem uma substancial análise para o problema da formação do docente bacharel. O documento é embasado por várias referências a estudos acadêmicos e cita importantes estudiosos da área de Educação como Dewey, Freire, Popkewitz, além de Piaget e Vygotsky, e Tomaz Tadeu da Silva, referência nos estudos curriculares.

O teor da preocupação dessas diretrizes pode ser expresso pelo excerto: “Docentes e profissionais dos serviços necessitam construir ou ressignificar suas próprias capacidades tanto na área educacional, quanto na área do cuidado à saúde de pessoas sob cuidados médicos e comunidades” (BRASIL, 2014, p. 9). Nesse documento é possível destacar uma notável centralidade nas contribuições que os saberes profissionais pedagógicos podem propiciar para os docentes bacharéis que venham a compor o quadro de instituições formadoras de médicos.

Ao longo desses anos de reflexão e experimentação de mudanças na formação em saúde, ampliou-se muito a compreensão a respeito dos aspectos teórico-conceituais da educação. Em primeiro lugar, uma constatação que parece óbvia, mas nunca havia iluminado a construção das graduações em saúde: a educação é um campo específico de saber que pode aportar muito para a construção de projetos de formação na área. Em segundo lugar, outra constatação óbvia, mas quase nunca antes problematizada: docentes das profissões da saúde necessitam de preparação e reflexão específicas na área da educação, muito além do que as disciplinas de “metodologia do ensino superior” e “didática” que os mestrados e doutorados propiciam. (BRASIL, 2014, p. 12)

Retomando o disposto na LDB 9.394/2016, em que apenas se atribui a formação para o magistério superior aos cursos de mestrado e doutorado, o trecho acima constrói uma síntese de problemas não circunscritos apenas aos cursos de graduação em Medicina, ressaltando que os “aspectos teórico-conceituais da Educação” precisam ser levados em consideração quando se trata da docência no ensino superior.

Para além do peso dos saberes disciplinares na constituição da identidade docente do bacharel, os saberes pedagógicos também podem desempenhar um papel de destaque, uma vez que “docentes das profissões da saúde necessitam de preparação e reflexão específicas na área da Educação”.

No artigo 34 das DCNs dos cursos de graduação em Medicina pode-se constatar que os diferentes saberes disciplinares, experienciais, curriculares e os profissionais pedagógicos podem se articular para que se tenha uma “docência em saúde”:

Art. 34. O Curso de graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde.

Parágrafo único. A instituição deverá definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente, desenvolvido para o ensino de graduação e para as atividades docentes desenvolvidas na comunidade ou junto à rede de serviços do SUS. (BRASIL, 2014, p. 13)

Do universo desses cursos de graduação citados, que representam uma considerável quantidade de matrículas e conseqüentemente agrupam boa parte dos docentes bacharéis, é notável a diferença no tratamento às questões pedagógicas quando se analisa o parecer de aprovação dos cursos de graduação em Medicina e dos cursos de graduação em Direito. Enquanto no primeiro há uma argumentação em prol da necessidade dos docentes terem uma formação relacionada aos conteúdos educacionais, no segundo esta preocupação é inexistente.

Nas DCNs do curso de graduação em Administração e do curso de graduação em Engenharia, percebe-se o atendimento ao exigido nas orientações gerais para a composição dessas diretrizes. É interessante destacar que nos documentos que contém os pareceres de aprovação é possível notar algumas preocupações pedagógicas, ainda que breves no caso do curso de graduação em Administração e um pouco mais elaboradas no caso dos cursos de graduação em Engenharia, sobre a formação do docente bacharel.

#### **IV.4. Discussões e ponderações**

A partir dos estudos entre Tardif (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014) podemos afirmar que o processo de aquisição dos saberes do professor é algo intrincado e desenvolve-se em diferentes instâncias, abrangendo a formação inicial e todo o complexo processo de formação continuada que engloba múltiplas experiências, vivências e períodos. A prática profissional de um docente se constitui da interação de seus diferentes saberes, como apontado por Tardif (2014). Estes saberes são adquiridos não apenas em instituições destinadas à formação de professores, como também nos contextos relacionados à sua formação profissional de bacharel.

Observa-se também que os saberes do profissional bacharel professor são os resultados dos saberes adquiridos em sua vida social, familiar e profissional no decorrer de sua trajetória no meio acadêmico, como aluno, e na sua vivência também com seus colegas de profissão.

De fato, os saberes docentes são essenciais para o trabalho desenvolvido pelos professores. Estes profissionais produzem conhecimentos, saberes, práticas e formas de ser-fazer. Na ausência do espaço para a constituição dos saberes de formação profissional, os sujeitos bacharéis docentes forjam suas identidades a partir dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sobretudo estes dois últimos.

Compreende-se que, ao não se colocar como obrigatória a formação pedagógica para exercer a docência em instituições de ensino superior, não se reconhece uma validade nos saberes pedagógicos pelos dispositivos legais. Torna-se nítida uma hierarquização entre os níveis de ensino básico e superior e ignora-se que questões pedagógicas sobre os processos de ensino e aprendizagem seriam importantes para os estudantes de outros cursos, que não aqueles da educação básica.

Na prática, observa-se muitos profissionais e instituições que acreditam que conhecer e dominar o conhecimento específico já é suficiente, ignorando o modo como se dará o processo de ensino e aprendizagem, não considerando, ainda, qualquer conhecimento ou compreensão acerca desse processo.

Desse ponto, é possível perceber uma certa desvalorização da docência, uma vez que se não há um reconhecimento dos saberes pedagógicos, não se vislumbra uma relação de vínculo entre exercer a docência e dominar os saberes técnicos da área/ disciplina a ser ministrada.

O que se depreende das disposições legais é que o domínio da área específica do conhecimento que será ministrada já seria o suficiente para o exercício da docência por um bacharel, além da exigida formação de pós-graduação, seja no nível *latu* ou *stricto sensu*. O termo **prioritariamente** do artigo 66 da LDB 9.394/1996 acaba por possibilitar uma brecha para um nicho das instituições de ensino superior, que não prezam pela formação completa do profissional docente com os cursos de mestrado e doutorado.

A LDB 9.394/1996 ainda, no artigo 65, explicita a necessidade de uma carga horária mínima para atividades de prática de ensino, mas isenta desta exigência a educação superior: “formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, art. 65). Cabe salientar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 institui a prática pedagógica de 400 horas para os cursos de licenciaturas. Assim, não há nenhuma exigência específica para a docência no ensino superior além da formação em pós-graduação.

Ampliando a análise para além da Lei de Diretrizes e Base da Educação, encontra-se o decreto 9235 de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre questões pertinentes ao funcionamento e regulação das instituições de ensino superior. Destacando os artigos 16 e 17, que versam sobre a organização acadêmica das instituições de ensino superior, com breve menção aos docentes, nota-se que há apenas normativas sobre o quantitativo de mestres e doutores e o regime de trabalho, sem especificar a questão da formação pedagógica desses professores bacharéis.

Art. 16. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como centro universitário, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;

II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 ; e

VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Art. 17. As IES privadas poderão solicitar credenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:

I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;

II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;

IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;

V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;

VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004 ;

VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e

VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES. (BRASIL, 2017)



O destaque a esses artigos do referido decreto permite afirmar que a legislação sobre educação superior está mais centrada em procedimentos burocráticos e institucionais, como a regulação e avaliação dos cursos deste nível de ensino. As preocupações com os saberes docentes que podem contribuir para uma satisfatória atuação profissional parecem ficar estritos as DCNs, como apontado anteriormente.

A combinação entre os saberes da ação pedagógica, os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade), seria o condutor responsável por direcionar o professor bacharel a decidir por suas ações dentro do ambiente de sala de aula.

Ainda no trabalho de Pimenta e Anastasiou (2014), considera-se que a identidade profissional se constrói, com base na significação e (re)significação social da profissão, e também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

É o que observa Tardif (2014):

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc. (TARDIF, 2014, p.11)

Assim, é necessário pensar o saber relacionando-o com os elementos constitutivos da identidade do professor e, conseqüentemente, do trabalho docente. Em outras palavras, é necessário a aplicação dos conhecimentos, o saber-fazer das competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula, nas instituições e comunidade, a fim de realizar efetivamente as suas diversas tarefas.

Percebe-se que a profissionalização e a constituição da identidade docente necessitam de uma maior disseminação sobre os saberes construídos e mobilizados pelos profissionais bacharéis em sua atividade profissional docente.

Sendo assim, a reflexão sobre a dimensão docente de um sujeito bacharel enraíza-se em duas premissas, decorrentes da exposição anterior: I – a identidade docente, pelo menos em um primeiro momento, é subjacente a identidade profissional relativa à área de formação. Ou seja, um indivíduo graduado em Direito, que por ventura venha a assumir aulas, constitui-se como

bacharel nessa área e/ou advogado, considerando a esfera de atuação regulamentada pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil); II – Em relação aos saberes docentes elencados por Tardif, um “professor-bacharel” iniciaria sua empreitada de aulas a partir dos saberes disciplinares do seu campo e dos saberes curriculares apreendidos dentro das possibilidades temporais de contato com os ritos da instituição/instituições onde atuará.

Ainda, esse sujeito bacharel iniciante na docência não traria consigo saberes experienciais adquiridos na profissão de professor. Entretanto, no âmbito da formação dos cursos de bacharelado, outros “saberes experienciais”, que não ligados com a dimensão professoral, mas atrelados a vivências em contextos profissionais, podem ser relevantes para aquele contexto de ensino e aprendizagem.

Os saberes experienciais da docência envolvem relações humanas distintas daquelas estabelecidas em ambientes empresariais, corporativos, industriais. Mesmo que o público do professor-bacharel seja composto por adultos e jovens adultos, há um processo formativo envolvido e nos cabe a reflexão sobre ser professor.

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso de realização desta pesquisa, há que se pensar nas considerações e conclusões acerca da indagação: De que maneira docentes de cursos de bacharelado constituem sua identidade docente e quais são os saberes necessários para sua atuação.

Ao longo desse trabalho de monografia também foram apresentadas a minhas experiências de vida com foco na minha formação e inquietações à vista da educação.

Compreende-se, portanto, a formação docente como um processo amplo e complexo, o qual envolve vários saberes, competências e conhecimentos que vão possibilitar uma base para o profissional que se propõe a exercer o ofício da docência.

Os processos formativos despontam como responsáveis por proporcionar aos docentes do ensino superior essa base para seu exercício profissional, embora tenhamos consciência de que essa formação inicial não será suficiente para a preparação das suas práticas, pois este deverá aprimorá-la na sua vivência profissional, nas experiências e como transformador da realidade educacional nos cursos de bacharelado onde atua.

Nesse processo formativo, destaca-se a importância dos saberes docentes, como fundamento de grande relevância para essa formação inicial e para o aperfeiçoamento da prática docente.

Em relação aos saberes docentes na formação profissional do professor bacharel, foi possível perceber que a constituição da identidade docente se estabelece acerca das vivências e experiências. São elementos importantes para a formação profissional desses docentes-bacharéis os conhecimentos teóricos, conhecimentos técnicos, e saberes profissionais, pois o docente deve passar por um processo de formação e reflexão. Para os profissionais bacharéis é extremamente importante que discutam e reflitam sobre os saberes das disciplinas, saberes dos currículos e saberes da experiência (TARDIF, 2014).

A partir da mobilização teórica entre Pimenta e Anastasiou (2014) e Tardif (2014), destaca-se um ponto relativo sobre os saberes pedagógicos: estes têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza nos processos de ensino e aprendizagem, e que ficam guardados, como uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham do mesmo ofício, dos mesmos coletivos.

Ressaltando que Tardif (2014) caracterizou os saberes profissionais dos professores assentados em quatro aspectos, a saber: os saberes profissionais do professor são temporais, os saberes profissionais do professor são plurais e heterogêneos, os saberes profissionais são

personalizados e situados. Enfim, os saberes dos professores carregam as marcas da sua vivência e assim constituem sua identidade.

Pimenta e Anastasiou (2014) consideram que o saber do professor se fundamenta na tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Ao desenvolverem suas práticas transformam seus saberes-fazerem docentes constituindo uma identidade docente única.

O processo que resulta na frustração dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da instituição de ensino. Os processos e organização das instituições de ensino corroboram também para este impasse. O que vemos, são as instituições de ensino se tornando mais robotizadas e os professores se tornaram soldados, confinados ao espaço de seu ambiente de ensino.

Com esta pesquisa, foi possível perceber que a profissão docente universitária, assim como qualquer outra profissão, exige saberes e competências específicas. Ser docente nos cursos de bacharelado exige um compromisso com a ética e responsabilidade social, crítica e de formação de cidadãos.

Outro lado importante de ser um profissional bacharel docente é que este deve se sentir parte e participar dos momentos da aprendizagem dos alunos, pois um trabalho consciente, coletivo e reflexivo é necessário.

Sobre a legislação, os artigos da LDB 9.394/96 não garantem formação pedagógica necessária para a docência universitária. Portanto, cabe as instituições de ensino superior promover a capacitação desses docentes, sendo extremamente importante e necessário criar oportunidades para que os profissionais docentes possam pensar realmente em educação e tenham condições de colocar em prática as estratégias fundamentais. A conscientização do aprimoramento desses saberes deve ser de comum acordo entre o profissional bacharel e a Instituição de Ensino, salientando que esses profissionais muitas vezes não escolheram a docência no ensino superior como profissão e acabaram exercendo-a sem a devida formação, como apontado por Pimenta e Anastasiou (2014).

Partindo da pesquisa documental realizada neste trabalho, compreendemos que os saberes são mobilizados à medida que os docentes desenvolvem seu trabalho, constituindo assim um contínuo processo de construção de suas identidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia Universitária- caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL, Decreto nº 9.235/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017 - **Regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acessado em 10/nov/2019.

\_\_\_\_\_, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior2019>. Acessado em 20/jul/2020.

\_\_\_\_\_, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm) . Acessado em 10/nov/2018.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019 - Institui a Orientação às **DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category\\_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192). Acessado em 12/mar/2020.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 438/2020, aprovado em 10 de julho de 2020 – **DCNs -Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category\\_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154111-pces438-20-1&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). Acessado em 29/ago/2020.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018 – **DCNs - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acessado em 29/ago/2020.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2018 – Revisão das **DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acessado em 29/ago/2020.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 116/2014, aprovado em 3 de abril de 2014 – **DCNs -Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15514-pces116-14&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15514-pces116-14&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acessado em 12/mar/2020.

\_\_\_\_\_, Parecer CNE/CES nº 1/2019, aprovado em 23 de janeiro de 2019 - **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category\\_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=109871-pces001-19-1&category_slug=marco-2019-pdf&Itemid=30192). Acessado em 12/mar/2020.

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CES nº 2/2019, aprovado em 24 de abril de 2019 - **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CES-002-2019-04-24.pdf>. Acessado em 12/mar/2020.

\_\_\_\_\_, Resolução CNE/CP nº 2/2015, aprovada em 01 de julho de 2015 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura**. [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acessado em 10/nov/2018.

NUNES, Celia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PAGANANI DA SILVA, Eliane. **A Profissionalização Docente: Identidade e Crise – Uma interpretação piagetiana**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, jan./abr.2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 04/mar/2018

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior**. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v.5, n.9, p.11-22, jul./dez.2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acessado em: 04/mar/2018.