

DOCENTES BACHARÉIS E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES

Bruno Delmondes Xavier¹

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as percepções de docentes bacharéis sobre a formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, por intermédio da metodologia de revisão sistemática de literatura de cinco teses defendidas entre 2016 e 2025. Constata-se que, ao contrário da educação básica, a legislação brasileira não exige formação pedagógica específica para docentes do ensino superior. E isso resulta em lacunas formativas significativas, especialmente entre professores oriundos de cursos de bacharelado. Diante disso, buscou-se entender quais são as ausências e lacunas de conhecimentos e saberes pedagógicos que os docentes percebem em suas atividades nas universidades e quais seriam os saberes que compreendem ser necessários a uma formação docente que aprimore o desempenho no ensino. Os resultados revelam que esses profissionais frequentemente ingressam na docência sem preparo pedagógico, baseando-se em experiências práticas e intuições. As teses analisadas apontam discursos que explicitam carências de saberes didático-pedagógicos, ausência de políticas institucionais de formação docente e isolamento profissional dos docentes participantes da pesquisa. Apesar disso, reconhecem a importância da reflexão sobre a prática e demonstram interesse em ampliar seus conhecimentos pedagógicos. Conclui-se a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada e valorizem a Pedagogia como ciência da educação, para que as formações para docente bacharéis sejam sistematicamente críticas, integradas à prática, com fins a qualificar o ensino superior e fortalecer a identidade docente.

Palavras-chave: Docente bacharel; Saberes docentes; Ciência da Educação; Saberes profissionais.

Introdução

Qual a formação necessária para ser professor no ensino superior no Brasil? Se considerarmos o que diz a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), em seu art. 66, requer-se do docente, ‘prioritariamente’ – e não exclusivamente –, uma formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e/ou Doutorado), o que abre brechas para as Instituições de Ensino Superior públicas ou da iniciativa privada admitirem professores que possuem especializações em nível *lato sensu* no campo disciplinar de atuação. A LDB trata de forma diferenciada os requisitos básicos para ser professor no ensino superior e na educação básica, pois, nesse último caso, há a exigência de formação em curso de licenciatura – o que implicaria uma formação que envolvesse algum contato com conhecimentos pedagógicos.

Tendo em vista o disposto na LDB, temos no nível superior uma situação em que o corpo docente dos cursos de licenciatura é formado, em sua maioria, por professores que possuem licenciatura na área. Já nos cursos de bacharelado, ao contrário, a maioria dos docentes são oriundos, também, dos cursos de bacharelado em que atuam, não sendo exigida qualquer formação complementar ligada a conhecimentos pedagógicos.

Esses conhecimentos são produtos teórico-práticos da educação, tendo o professor como instância mediadora entre as teorias pedagógicas e a *práxis* educativa. Desse modo, a formação pedagógica não abrange somente a educação escolarizada, mas também as modalidades não-formais e informais, em seus mais variados fenômenos educativos como o ensino-aprendizagem, o didático-pedagógico, a gestão, administração e apoios pedagógicos (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011; Schmied-Kowarzik, 1988). Essa especificidade da pedagogia, como

¹ Doutorando em Educação pelo PPGEdu da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/Faed/UFMS). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

campo epistemológico e explicativo da educação, considera os espaços educativos *locus* de análise crítica e contextualizada à *práxis* social, com formação técnica, ética, teórica e científica.

Diante desse contexto, tem-se os seguintes questionamentos: os docentes do ensino superior que possuem formação em nível de bacharelado percebem a ausência de conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem em sua trajetória formativa? Quais saberes esses docentes bacharéis apontam como necessárias para melhor desempenho de suas atividades profissionais?

Para nos aproximarmos das respostas a essas questões, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura, objetivando analisar e discutir a percepção de bacharéis sobre a formação e os saberes necessários para o exercício da docência no nível superior. A Revisão Sistemática de Literatura (RSL), segundo Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), caracteriza-se como um estudo secundário realizado a partir da análise de fontes primárias e permite métodos sistematizados e explícitos de buscas.

Os resultados desse estudo serão apresentados em duas seções: na primeira, iniciamos com a descrição dos procedimentos de produção dos dados, seguida da análise da percepção dos sujeitos participantes das pesquisas selecionadas em relação aos conhecimentos que julgam possuir sobre os processos de ensino e aprendizagem; na segunda seção, centramos nosso olhar nos saberes pedagógicos apontados pelos docentes bacharéis como necessários ao aprimoramento do seu trabalho docente.

Ressalta-se que este é um recorte de pesquisa de doutoramento em Educação, em fase de elaboração, cujo objeto de estudo centraliza-se na percepção dos docentes bacharéis quanto aos saberes pedagógicos e à ciência da Educação em atividades docentes.

A percepção da ausência de conhecimentos e saberes pedagógicos

A RSL prevê a elaboração de uma pergunta fundamental de pesquisa, a busca de respostas na literatura e a seleção dos trabalhos acadêmicos com base nos critérios que a pergunta propõe.

Nesse sentido, foi construído um protocolo de revisão sistemática, no qual delimitamos:

- a) as fontes primárias: teses, produzidas em programas de pós-graduação em Educação;
- b) os descritores a serem utilizados: "prática docente" OR "docência" AND "Ensino Superior"²; recorte temporal: entre 2016 e junho de 2025;
- c) o repositório: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³ (CatCapes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴ (BDTD);
- d) os critérios de inclusão: pesquisas cujo objeto de estudo contemple a docência em nível superior de bacharéis não licenciados; pesquisas que tivessem, entre os sujeitos participantes, bacharéis que atuavam em cursos de graduação ou pós-graduação; somente teses;

² Os operadores booleanos permitem que os termos se combinem como operadores lógicos, escritos em letras maiúsculas. Enquanto o AND adiciona os termos, o operador OR amplia os termos que atenda a pelo menos um dos termos na busca. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search&_id=1743362544. Acesso em: 16 jul. 2025.

³ Endereço Eletrônico: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso entre 08 e 16 jul. 2025).

⁴ Endereço Eletrônico: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso entre 08 e 16 jul. 2025).

- e) os critérios de exclusão – pesquisas de cunho bibliográfico ou documental, que não tivessem sujeitos participantes; pesquisas cujo objeto de estudo fosse a docência em nível superior de forma geral, sem ênfase nos professores bacharéis; trabalhos duplicados, que se repetem nos achados em ambos os repositórios;
- f) os procedimentos para extração das informações ou dados a serem analisados: buscar, em cada produção, o curso analisado pelo autor, a metodologia de produção de dados e a percepção dos sujeitos participantes sobre os saberes necessários para o exercício da docência no nível superior.

A partir da combinação dos descritores, o CatCapes e BDTD retornaram 14 e 17 teses em cada repositório, respectivamente. Após a leitura dos títulos e resumos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão acima mencionados, foram selecionadas cinco produções para compor o *corpus* de dados para análise: as teses de Maia (2020), Ramos (2018), Silva (2017), Bessa (2021) e Rehem (2018).

A seguir, o quadro 1 sintetiza o objetivo e perfil dos sujeitos de pesquisa elencados nas teses:

Quadro 1 – objetivos das teses e perfil básico dos participantes das pesquisas

Autor(a)	Objetivo de Pesquisa	Quantitativo e perfil básico dos sujeitos da pesquisa
Maia (2020)	Compreender os sentidos atribuídos por professores bacharéis iniciantes no ensino superior às experiências formativas para o seu fazer docente e analisar as contribuições da formação na prática.	13(treze) docentes: Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo e Serviço Social.
Ramos (2018)	Analisar a trajetória de profissões de bacharéis da saúde que exercem a docência em um Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva de uma universidade baiana, mediante a incorporação de um <i>habitus</i> docente.	7 (sete) docentes: Enfermagem, Odontologia e Medicina
Silva (2017)	Analisar a constituição da professoralidade de docentes bacharéis em Administração que atuam no ensino superior.	5 (cinco) docentes: Administração
Bessa (2021)	Compreender os percursos de formação e a constituição dos saberes docentes e práticas de ensino dos professores bacharéis do Curso de Administração da UECE.	13 (treze) docentes: Administração, Economia, Ciências Contábeis e Engenharia Civil
Rehem (2018)	Investigar a formação e a prática pedagógica de bacharéis/docentes e discuti-las frente as atuais propostas de formação para a docência na educação superior.	7 (sete) docentes: Odontologia, Veterinária, Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação

Fontes: Maia (2020), Ramos (2018), Silva (2017), Bessa (2021) e Rehem (2018).

Em relação à nossa primeira pergunta de pesquisa: “os docentes bacharéis percebem a ausência de conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem em sua trajetória formativa?”, encontramos na tese de Maia (2020), que objetivou compreender os sentidos formativos dos docentes do Ensino Superior iniciantes em suas respectivas carreiras, a constatação de que a carência de saberes didático-pedagógicos e distanciamento dos professores mais experientes foram as lacunas ressaltadas na pesquisa.

Para os sujeitos participantes de sua pesquisa, as valorações de sentido à formação docente deram-se a partir da prática. Por serem docentes iniciantes, consideravam que tudo se fazia emergente, e percebiam que raramente dispunham de tempo para preparação e familiarização com a sala de aula, ou mesmo de ferramentas de planejamento e avaliação prévia dos níveis de desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, Maia (2020, p. 155) conclui: “A

falta de acolhimento, de apoio pedagógico e de acompanhamento ao professor iniciante por parte da IES é um fator dificultador em sua prática de ensino”. Isso nos leva a compreender como é estruturado o Ensino Superior brasileiro: há a valoração da titulação em nível de pós-graduação, mas se conserva a crença de que aqueles que possuem notório saber na sua profissão, automaticamente sabem ensinar.

Constata-se na tese o árduo início profissional de professores jovens. Construir um ambiente respeitoso em que o professor exerça sua autoridade, sem necessariamente ser autoritário, é um grande desafio nesta fase. Esse conflito, por vezes, faz com que os jovens docentes bacharéis busquem “incorporar imagens e posturas que não lhes são próprias, mas que podem trazer para eles maior segurança e conforto em situações de distorção do papel do professor pelo aluno” (Maia, 2020, p. 158).

Para inspirarem confiança ao aluno, os professores jovens empregam a estratégia de domínio pleno do conteúdo, a fim de demonstrar autoridade. No entanto, a educação, como instância mediadora complexa das inúmeras variáveis sociais, históricas, culturais e tecnológicas, demanda mais que a transmissão do conteúdo disciplinar. A reflexão sobre a atividade docente, o planejamento e organização implicará diretamente nos resultados da prática educativa.

A tese de Ramos (2018) analisa a formação docente de profissionais da saúde. Embora o autor reconheça que a especificidade da profissionalização, o exercício frequente da docência, a vivência e experiências acumuladas constituam a docência destes bacharéis, “é necessária uma orientação mais explícita sobre a especificidade da profissionalização para a docência na universidade, bem como sua natureza pedagógica” (Ramos, 2018, p. 28).

Valendo-se das narrativas dos professores da área da Saúde, o autor constata que há relevantes lacunas dos conhecimentos pedagógicos em suas respectivas formações. Contudo, os professores argumentam que a reflexão sobre a prática docente contribui na reflexão sobre a ação docente, na mobilização do aprender e ensinar, que desafiam a superação dos velhos e tradicionais costumes e, por sua vez, incorpora práticas mais contextualizadas, críticas e investigativas.

É o que Tardif (2012) conceitualiza sobre os saberes experienciais, aqueles construídos a partir das vivências e práticas e que conferem ao docente o status de erudição do conhecimento, fazendo com que articule saberes sociais e disciplinares. Inclusive, “é evidenciado o esforço dos professores pesquisados em superar suas dificuldades pedagógicas” (Ramos, 2018, p. 128) seja no ensino ou nos métodos avaliativos.

A experiência dos profissionais da área da saúde e o lidar cotidiano com pacientes parece, à luz do autor, estar diretamente imbricado à docência e educação. Alguns participantes da pesquisa narram concepções de pares e colegas que reduzem a concepção da docência a um caráter mais tecnicista, ou então pensam que o real prestígio não é ser docente, é ser pesquisador vinculado a programas de pós-graduação. Vê-se esse movimento à docência como melhoria da carreira e, contraditoriamente, pesa-se aos ombros a carga de trabalho principal junto à atividade docente. Enfim, é um tensionamento constante, como destacado na pesquisa.

Silva (2017) aponta a carência dos saberes pedagógicos na prática dos docentes bacharéis do curso de Administração. Os principais componentes pedagógicos – planejamento, avaliação, organização de conteúdos, didáticas e metodologias, dentre outros – não foram apresentados aos professores em suas graduações, privando-os dos conhecimentos técnico-científicos da Pedagogia.

Ademais, o autor suspeita que a visão dos docentes pesquisados sobre a ausência de uma formação contínua/continuada “advenha da máxima do ‘aprender fazendo, com a prática’ ou naquela de que ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’” (Silva, 2017, p. 115). Constata-se, também,

“que as práticas dos professores bacharéis geralmente fundamentam-se mais na intuição, na experiência em detrimento a teorias e conhecimentos técnicos e específicos acerca da docência” (Silva, 2017, p. 116). E reconhece que a formação solitária, baseada em saberes da prática e na autorreflexão, não é suficiente para proporcionar segurança e conhecimento nas situações educacionais.

A dualidade entre o conhecimento disciplinar da área de formação e a ausência de uma formação didática e pedagógica traz relevante insegurança, principalmente aos recém-chegados na atividade docente. Por isso, acredita-se na Pedagogia como ciência da Educação. É na reflexão sobre a prática que se volta à própria prática, desde que seja ressignificada com arcabouço teórico consistente. Conceber a formação de professores é analisar situações problemáticas continuamente, à medida em que haja colaboração entre pares e facilitadores na reflexão dos problemas que lhes pertencem (Imbernón, 2010).

Dentre as diversas contribuições de Bessa (2021), o autor elucida algumas práticas comuns na docência universitária no Brasil. O corpo docente iniciante, ao se deparar com a pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* ficam vislumbrados com o trabalho de pesquisa e produção de conhecimento, secundarizando a formação docente ou didático-pedagógica continuadas. Embora tenham disciplinas didáticas ou formativas para a docência nas pós-graduações, o autor reconhece que “é imprescindível a necessidade de uma política de formação docente para professores bacharéis” (Bessa, 2021, p. 59).

As características dos sujeitos dessa pesquisa são as mais diversas, desde ex-funcionários da iniciativa privada, bancos, professores de línguas estrangeiras, e que fizeram este movimento para a docência no Ensino Superior. A maioria dos participantes da pesquisa não fez curso ou formações para docência universitária. Inclusive, alguns dos entrevistados acreditam que a “pessoa nasce com o gene para ser docente” (Bessa, 2021, p. 110) ou “que a formação docente acontece com a prática e que não necessariamente o profissional precise passar por uma formação específica para ser professor” (Bessa, 2021, p. 117). Esses professores não reconhecem o estatuto científico da Pedagogia como campo típico da educação, tampouco acreditam que é algo possível de ser transmitido e assimilado pela *práxis* educativa e formativa.

Inclusive, o autor constata que:

[...] os relatos das experiências dos professores pesquisados, nos permite afirmar, a necessidade de modificações nas formações dos docentes bacharéis que pretendem atuar no ensino superior. Seus percursos de formação revelam iniciativas próprias para se tornarem docentes, sem uma política pública clara que os ajudassem a adquirir as competências docentes de forma mais ágil e em menor tempo. Outro ponto que merece destaque é a ausência da formação entre os pares, pois nas entrevistas realizadas não houve relatos de que o professor constituía parte do seu aprendizado docente com o colega que exerce a mesma profissão, ficou evidente o isolamento e a individualidade, quanto ao processo de formação docente, nos sujeitos pesquisados (Bessa, 2021, p. 120).

Os saberes docentes evoluem à medida em que transcorrem as mudanças sociais, no conteúdo que os professores ensinam, bem como na maneira de se ensinar. “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2012, p. 68). Possibilitar a formação crítico-reflexiva e fazer a relação teoria e prática no processo formativo requer, sobretudo, compreender que a ciência da Educação – a Pedagogia – é um importante aliado na construção dos saberes docentes enquanto construção coletiva, ética, política e científica de novas leituras da realidade (Lopes; Pimenta, 2015).

A tese de Rehem (2018) traz reflexões acerca dos privilégios que o status social da universidade traz consigo para a profissionalidade do bacharel em que, na maioria dos casos, a profissão é a atividade principal que garante a docência do Ensino Superior. Nesse sentido, a conscientização da docência universitária é secundarizada e compromete a reflexão da própria prática e, por isso, dificulta “a sua constituição, no que tange à definição das características e funções necessárias para seu exercício” (Rehem, 2018, p. 55).

A vivência prática do campo profissional é um traço característico dos docentes bacharéis, mas não é unanimidade. Nesta investigação, dos sete sujeitos envolvidos na pesquisa, apenas dois deles exercem ou exerceram atividade prática profissional alheia ou concomitante à docência universitária. Para a maioria do *corpus* desta investigação, o risco é a ausência de identificação do docente com o campo profissional. A autora explica:

Embora a posse do conhecimento científico atualizado e ressignificado seja importante para o ensino e a formação do aluno, o distanciamento e a falta de contato com o campo prático da profissão no entendimento desse sujeito da pesquisa implica em não mais identificar-se, "a não ser mais "fisioterapeuta", pois falta-lhe o campo prático dessa profissão (Rehem, 2018, p. 99).

Aqueles que se dedicam exclusivamente à docência e à pesquisa tem suas significativas contribuições. Pois, podem compreender melhor o ambiente universitário para atender melhor seus alunos, embora haja perfis docentes que negociam o mínimo possível de carga-horária na docência para dedicar-se cada vez mais à pesquisa.

Fica demonstrado na pesquisa que a formação dos entrevistados especificamente para a docência ou acontecera em eventos esporádicos sem relevantes significações ou não houve em nenhum momento. Pelas respostas dadas pelos sete sujeitos, Rehem (2018) conclui que as universidades não oferecem orientação ou formação pedagógica a iniciantes e veteranos da docência, cenário esse recorrente nas universidades brasileiras.

Sobre os saberes pedagógicos necessários ao aprimoramento do trabalho docente

No que se refere ao nosso segundo questionamento: “quais saberes esses docentes bacharéis apontam como necessárias para melhor desempenho de suas atividades profissionais?”, observamos que Maia (2020), ao analisar os discursos dos entrevistados, traz uma importante reflexão sobre a busca das melhores práticas educativas. Embora a ausência ou insuficiência de formações para a docência no Ensino Superior seja a realidade concreta e inescapável desses sujeitos, a reflexão sobre a prática que estes docentes desenvolvem em prol do melhoramento contínuo da profissão é um importante elemento de melhoria pedagógica, por vezes sem cunho teórico e solitário. Para a maioria deles, principalmente para os jovens docentes, de início, a solução no conflito era recorrer às aulas expositivas.

Mas, quando percebiam que essa metodologia tradicional de ensino já não estava dando certo, buscavam por conta própria outras formas de prender a atenção dos alunos em sala de aula. Um deles afirma que “no começo, minhas disciplinas eram muito teóricas e [depois] acabou se tornando mais práticas. Com as disciplinas mais práticas, os alunos estavam sempre trabalhando e eu os ocupava mais” (MAIA, 2020, p. 173). Para os docentes, lidar com as diferenças de cada aluno é desafiador e, ao mesmo tempo, um rico exercício dialético de autoformação.

Para superar as dificuldades, alguns docentes adotaram a Aprendizagem Baseada em Problemas – também conhecida como Problem Based Learning (PBL) – e outros buscaram conhecer antes o perfil da turma para, assim, fazer o planejamento das aulas. Com a falta de

saberes pedagógicos, as frustrações iniciais da docência e outras diversas dificuldades do Ensino Superior, os docentes se sentem esquecidos pelas IES's.

A falta de suporte institucional é um agravante, pois o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade unicamente deles, é também um desafio institucional. Esses dilemas funcionam como potenciais de bloqueio para o exercício da prática de ensino desses professores, de modo que a falta de suporte institucional pode levá-los a abandonar a docência ou questionarem-se sobre a escolha da profissão e a continuidade na carreira, custando bastante caro para ambas as partes (Maia, 2020, p. 191).

Enfim, os saberes profissionais desses docentes se materializam na prática, imbricando os saberes da experiência, o cotidiano da profissão a qual se formara e pelos saberes disciplinares enquanto conteúdo teórico profissional.

Ramos (2018), ao trabalhar com profissionais da saúde, traz uma realidade de docentes universitários imersos no campo da produção do conhecimento em programas *stricto sensu*, isto é, da pesquisa. A busca pela produtividade acadêmica, sintetizada por avaliações desempenho acadêmico como o ENADE, acaba por comprometer o processo pedagógico e, por consequência, contribui para a secundarização da formação docente.

Alguns discursos evidenciam o produtivismo exigido por Programas de Pós-graduação e seus efeitos práticos na secundarização da formação docente. Ou é o efeito desta “sociedade de uma velocidade quase que frenética”, que cobra produção de conhecimento e tecnologias inovadoras que compita com o mercado privado, ou é a CAPES cobrando “produtividade que muitas vezes não é possível nas atuais condições de trabalho” ou é o efeito da “uma área produtivista e muito competitiva e isso faz com que os colegas [...] ajam de forma individualista” (Ramos, 2018, p.118). Quanto à formação para a docência, o autor conclui:

As evidências observadas nas narrativas sugerem que os professores adotam a reflexão de suas práticas como mecanismo de superação das limitações de formação pedagógica, e que buscam mobilizar os estudantes para o protagonismo em suas aprendizagens. Na realidade, tendo como pano de fundo a valorização dos saberes da experiência, os professores parecem constituir suas trajetórias de profissionalidades se apropriando de concepções educacionais e estratégias didáticas que favoreçam a mobilização do aprender e ensinar com apoio na formação crítica, científica, tecnológica e contextualizada. Nos achados, é evidenciado o esforço dos professores pesquisados em superar suas dificuldades pedagógicas, principalmente em relação às estratégias de ensino e a maneira de avaliar, ao adotarem metodologias de trabalho mais ativas e refletirem com rigor teórico o campo epistêmico que as fundamenta (Ramos, 2018, p. 118).

Ou seja, as mudanças de ensino à luz das tecnologias digitais, a busca autônoma por metodologias emergentes como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) são soluções individuais pontualmente adotadas por alguns docentes, para saírem da lógica da repetição e das medidas avaliativas punitivas.

Para Silva (2017, p. 162), “os conhecimentos profissionais evoluem, necessitando assim, de uma formação contínua e continuada por parte dos professores que se adeque às realidades e exigências do dinâmico ambiente universitário”, o que carece na relação teórico-prática dos docentes de sua pesquisa. Por exemplo, a Laís, uma das docentes entrevistadas pela autora, reconhece que sua vivência e trajetória profissionais fizeram sua professoralidade.

Contudo, afirma que “a ausência de uma formação específica e continuada para a docência faz uma falta enorme” (Silva, 2017, p. 159).

Para Raimunda, outra participante entrevistada, sugere que as universidades empenhem esforços para a formação continuada destes professores, distante de posições de neutralidade econômica, cultural e sociais. Pois, “o desconhecimento das teorias da educação interfere muito nos professores que somos e nas práticas que desenvolvemos. A formação para atuar no ensino superior deve ser mais valorizada pelas universidades” (Silva, 2017, p. 163).

Na pesquisa de Bessa (2021), constata-se movimentos cotidianos de professores em tentativas de inovar nas suas metodologias de ensino-aprendizagem. Um deles confessa: “eu não me considero um bom professor, tanto é que eu uso uma metodologia que eu inventei e que chamam de metodologias ativas, mas nem sabia, nunca estudei sobre isso” (Bessa, 2021, p. 111). A ausência de uma formação didático-pedagógica faz com que estes docentes inovem, porém, sem um preparo teórico consistente.

Dos treze docentes pesquisados, nove afirmam que suas referências docentes são professores que eles consideram bons. Quando não há parâmetro, referência teórico-prática em formação específica, a maior influência é como o outro faz, sem necessariamente avaliar as especificidades do destinatário desta prática docente, o aluno. A maioria dos pesquisados nessa tese entendem que deve haver uma profissionalização docente. Pois, “a cultura de isolamento e individualidade docente é marcante na realidade do curso” (Bessa, 2021, p. 140).

Rehem constata que não há proposta de formação específica para a docência no *locus* de sua pesquisa e afirma que “os bacharéis/docentes conduzem a sua docência centrada na repetição e na empiria – na base da tentativa e erro” (2018, p. 142). Porém, há uma inquietação dos sujeitos da pesquisa. Embora tratem a docência como uma atividade incluída na sua profissionalidade, entendem que os respectivos desenvolvimentos das práticas pedagógicas possuem suas limitações.

Entendem a necessidade de ampliar o repertório sobre a docência que não foram contemplados na sua formação inicial, nem em sua experiência profissional, emergindo assim novas reflexões sobre a sua ação. Nessa linha de pensamento, apesar de acreditarem que conseguem “transmitir conhecimentos”, a partir da experiência e dos conhecimentos específicos de sua área de formação e ainda que a docência é um dom ou é inata, já admitem que é necessária uma formação que amplie os conhecimentos sobre a docência, ajudando-os a superar uma prática repetitiva, baseada na tentativa e erro e em modelos vivenciados como alunos (Rehem, 2018, p. 155).

A autora conclui que a formação profissional destes bacharéis trilha caminhos distantes da prática crítico-reflexiva do ensino-aprendizagem e dos estudos sistemáticos. Para os docentes, há exigências de qualificação em caráter de pós-graduação, no entanto, tal desempenho cobrado não significa diretamente o aperfeiçoamento pedagógico. Nas conclusões de sua pesquisa, a autora reconhece que

sob o enfoque do campo de pedagogia, tendencialmente existe a reminiscência de um ensino tradicional, que se caracteriza como transmissivo e uma concepção de docência como dom, algo inato, construída na prática e no cotidiano, sem indicativos formativos. Em suma, as competências assumem contornos mal definidos sob a égide de um discurso notadamente de posse do conteúdo e o saber transmitir (Rehem, 2018, p. 141).

Mesmo que os sujeitos da pesquisa indiquem que, de fato, necessitem de formação para a docência, não sabem precisamente indicar os pontos nodais de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Pois, o acompanhamento laboral destes docentes por parte da universidade não está no rol das preocupações institucionais.

Considerações Finais

A dimensão pedagógica exprime sentido de multidimensionalidade dos processos de formação humana, irredutível às fragmentações disciplinares entre teoria e prática. A Pedagogia, enquanto produtora e repositora da sistematização dos processos educacionais, mobiliza referências teórico-metodológicas e estratégias na situação educacional, mediada por racionalidade **prática**, ou seja, pela prática mergulhada em teoria (Pimenta; Pinto; Severo, 2020).

As discussões trazidas por essas cinco teses ratificam a necessidade da sistematização dos saberes pedagógicos que articulem os conhecimentos e saberes técnico-profissionais dos bacharéis, cada qual em sua área do conhecimento. As vivências e experiências dos docentes envolvidos na pesquisa dão sentido à escolha da docência, na maioria das vezes, sem qualquer planejamento. Em todas as teses analisadas, os docentes bacharéis destacam que o pré-requisito do mestrado e/ou doutorado reflete o modelo ideal deste docente. Valoriza-se mais o trabalho de pesquisa na universidade, em detrimento do trabalho docente.

Quando há cursos e treinamentos que envolvem conhecimentos didático-pedagógicos no Estágio-Docência, em projetos de extensão, ou em disciplinas da pós-graduação, geralmente são aligeirados e descontinuados. A docência esbarra nos tensionamentos da produtividade, resultados e competitividade das universidades e, por consequência, criam obstáculos à autonomia profissional e formações continuadas.

Um dos desafios para a formação de professores, de modo geral, está na efetiva compreensão da inseparabilidade do fenômeno educativo às instâncias disciplinares do conhecimento. Como afirma Libâneo (2015, p. 647), é necessário sistematizar uma unidade do conhecimento “que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos”.

Também, preconizar por um estatuto teórico-prático e cientificamente estruturado da Pedagogia como ciência da educação pode fortalecer a dimensão educacional para qualquer graduação, como uma formação complementar a quem desperte para o trabalho educativo. Assim, poderia reforçar a tipicidade desta área do conhecimento, enquanto rica e sistematizada síntese que fundamenta os saberes dialeticamente ‘na’ e ‘para’ Educação (Schmied-Kowarzik, 1988).

Por meio da tese em elaboração, pretendemos confrontar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre formação pedagógica de bacharéis, seus percursos formativos que os situam na atividade docência, a constituição dos saberes da experiência, e suas concepções acerca da Pedagogia como ciência da Educação. Portanto, produzir ciência para, possivelmente, propor caminhos que fortaleçam a luta por formação continuada a estes profissionais.

Referências

BESSA, Marcos James Chaves. **Docência universitária no curso de bacharelado em Administração: formação, constituição de saberes docentes e práticas de ensino**. 2021. Tese (doutorado) - Universidade estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão Sistemática de Literatura em Educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 139–169, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 15 dez. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MAIA, Kadma Lanubia da Silva. **O professor bacharel iniciante no Ensino Superior**: experiências de egressos do mestrado em Administração da UFRN. 2020. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2020.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: Uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, v. 3, p. 135–156, 2015. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504>. Acesso em: 29 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2015528, p. 1–20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137. Acesso em: 30 dez. 2023.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Professores bacharéis da saúde**: trajetórias de profissionalidades docentes. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

REHEM, Cácia Cristina França. **Docência Universitária e bacharéis docentes**: processos formativos e a prática pedagógica. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SILVA, Kelsen Arcângelo Ferreira e. **Constituição da professoralidade no Ensino Superior**: percursos de professores bacharéis em Administração. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.