

## ATUAÇÃO DO BACHAREL EM ENFERMAGEM NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Viviane Vilela Nogueira

Lorena Miranda Schmidt

---

**RESUMO:** Os cursos de graduação em Enfermagem normalmente aparecem inseridos como parte do grupo das ciências naturais, biológicas e da saúde nos organogramas das diversas escolas formadoras. O presente artigo insere na área da formação de professores e tem como objetivo discutir a docência no ensino superior e sua consequente necessidade de formação pedagógica de docentes bacharéis em enfermagem que exercem no Ensino Superior. Todavia, não se pode perder de vista a profunda influência que as ciências sociais e humanas exercem nessa área, uma vez que o seu objeto de cuidado, o Homem, caracteriza-se como um sujeito psicológico, social e cultural. Tal interface está evidenciada nos próprios manuais do Ministério da Saúde que caracterizam a necessidade de implementação de uma assistência à saúde cada vez mais humanizada, como nos programas de Incentivo e Humanização do Parto Natural, Alojamento Conjunto, Aleitamento Materno, entre outros. Tais programas englobam toda a equipe multiprofissional, o que destaca sempre a Enfermagem como área mais atuante na questão da humanização, exercendo atividades educativas e de orientações em todos os protocolos de atuação referenciados pelo mesmo Ministério.

**Palavras-Chave:** Docência por Bacharel. Educação Profissional. Formação Enfermagem.

---

### Introdução

Considera-se à docência, independentemente do nível de ensino em que ela aconteça, uma ação humana, Reconhece a dimensão humana da docência é admitir que se constituir histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor, é a ‘humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetando para sermos humanos”(ARROYO,2000.p 41).

O profissional da saúde teve sua formação historicamente, fortemente influenciada pela utilização de metodologias assistencialistas, sob forte influência de abordagens conservadoras, fragmentadas e reducionistas, nas quais se privilegiava o saber curativista, em detrimento das práticas proativas voltadas para a proteção e promoção da saúde.

A eficiência técnica busca, a transmissão do conhecimento através de aulas centrada nas expositivas, em que ao estudante era facultada pouca ou nenhuma possibilidade de inserção e participação. Através da ênfase na competência técnica, as abordagens tradicionais fragmentavam razão e emoção; ciência e ética; objetivo e subjetivo. O processo ensino-aprendizagem está focado, basicamente, na pessoa do professor e no espaço sala de aula, com pouca chance de problematização da prática.



Nessa direção que o processo ensino-aprendizagem, restringe-se à transmissão do conhecimento. O docente assume o papel de transmissor e o discente, em atitude expectadora, o papel de receptor de conteúdo.

A homogeneidade tradicional do ensino-aprendizagem são, portanto, na atualidade, cada vez mais questionados e provocados à luz de novos referenciais que permitem ampliar as possibilidades interativas e associativas dos candidatos nos diferentes cenários de atuação profissional. O pensamento complexo, é um destes referenciais, possibilita a construção de saberes pelo seu caráter dinâmico e circular e, principalmente, por não limitar-se à somatória de conteúdos programáticos, mas à capacidade reflexiva e problematizadora. O pensamento complexo sustenta que é preciso passar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, pela percepção do mundo vivo como uma rede de múltiplas relações, as quais se encontram em constante transformação. Dito de outro modo, é preciso elaborar um pensamento complexo capaz de reforçar e desenvolver a autonomia pensante e a reflexão consciente dos indivíduos, no sentido de edificarem-se a si próprios e identificarem os próprios “buracos negros” através da dialógica entre objetivo e o subjetivo.

Desenvolver abordagens pedagógicas construtivistas de ensino-aprendizagem requer, com base no exposto, a formação de profissionais críticos e comprometidos com o seu próprio processo de construção do conhecimento. Profissionais tecnicamente competentes, mas acima de tudo protagonistas de uma nova história, pelo exercício da cidadania e o compromisso com a transformação social.

Cunha (2010) diz que a discussão sobre a docência universitária trata a uma série de debates em torno dos padrões docentes e dos contextos institucionais em que os professores estão inseridos.

Algumas questões levantam uma problemática, como: em que consiste ser professor? E ainda mais, o que significa ser professor de Educação Superior? Que saberes mobilizam a docência? Parecia possível apresentar argumentos que provocassem a reflexão sobre algumas simplificações, aparentemente consensuais, de que ser professor resume - se em ensinar. Não é tão simples assim. A profissão de professor, à docência, está interligada a elementos macro - sociais. São identidades que vão sendo tecidas pelas dimensões individuais e coletivas.

Frisa-se que tal questionamento conduzirá à realização desta pesquisa sobre os desafios do bacharel em enfermagem na docência e a sua ação como docente no Ensino Superior. De acordo com Almeida (2012), a formação do docente das universidades tem comprovado ser



bastante precária. No entanto, a maioria dos professores que lecionam em estabelecimentos de Ensino Superior, embora possuam pós-graduação, muitas vezes não passam por qualquer processo sistematizado de formação pedagógica (CUNHA, 2010).

Já Oliveira (2011) afirma que a docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos onde se expressam nossos desejos, intenções e perspectivas, ou mesmo no nível externo, o qual se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacional e local, dentre tantos outros que formam a realidade em que vivemos.

Todavia, a percepção desses fatores externos e internos, influencia diretamente e indiretamente os docentes do ensino superior, conduzindo ao reconhecimento de que, o desenvolvimento da docência também passa a ser determinado por situações inesperadas, sob diferentes proporções e sentidos envolvidos com a vida de cada docente, independentes da vontade deles (OLIVEIRA, 2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de formação acadêmica, requerem do formando, uma atuação técnico-cientificamente competente, mas também uma atuação qualificada, eficiente, segura e resolutiva nos diferentes campos de prática profissional. A formação do profissional enfermeiro, nessa diretriz, requer que as linhas metodológicas de ensino valorizem a aplicação dos conhecimentos obtidos em aulas teóricas e o desenvolvimento de projetos práticos, capazes de construir novos saberes pela inserção ativa e participativa dos estudantes. Ações, que visam a superação da fragmentação teoria-prática e a proporcionam ao futuro profissional o conhecimento da relação entre sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

## Fundamentação teórica

### Os desafios do bacharel na docência no ensino superior

Segundo Oliveira (2012) a docência voltada à graduação em IES mostra-se dinâmica entre ensino, pesquisa e extensão, adaptando-se às peculiaridades dos acadêmicos e alcançando os objetivos da instituição. Entretanto existe uma grande complexidade das ações das partes envolvidas, incluindo interferências políticas e administrativas, que acabam por incorporar elementos às ações docentes.



Em virtude das exigências profissionais atuais, faz-se necessário repensar o ser enfermeiro docente, visto que o conhecimento necessário para esta prática está cada vez mais complexa e desafiadora, como bem refletem os estudantes quando solicitam "não limitar a aprendizagem às especificidades institucionais, de uma instituição hospitalar". Com este pensar, os estudantes demonstram que querem estar preparados para a diversidade, para o individual e o global, o técnico e o humano, conforme sustenta o pensamento complexo. Neste, o conhecimento progride mais pela capacidade da pessoa contextualizar e englobar do que por sofisticação, formalização e abstração. (MORIN; 2005)

Para o fazer docente na enfermagem destacam-se as competências técnico-científicas e a capacidade didático-pedagógica para o desenvolvimento de habilidades interativas, integradoras e articuladoras nos diferentes campos do saber.

Desde sua elaboração, o modal de pós-graduação stricto sensu, inserido ao final da década de 60, conformou-se profundamente ligado às IES como meio de desenvolvimento da pesquisa científica no país, que aos poucos tornaram a pós-graduação como meio de investimento à ciência (SOARES, 2010).

Cogita-se, uma formação que englobe tanto a capacitação docente para o ensino superior, quanto a promoção da investigação científica, fazendo dos programas de mestrado/doutorado, lugares de grande importância cultural. Devido à necessidade de qualidade de docência, essencial seria se o âmbito científico fosse um dos objetivos e não objetivo único da formação no stricto sensu, aliado na busca pela melhoria da capacitação da docência e do ensino vivenciado nas IES (SOARES, 2010).

Corroborando com a ideia, as atividades de docência devem ser desenvolvidas com cuidados, teóricos e práticos, em articular, epistemologia e pedagogia onde não são suficientes conhecimentos especificamente científicos, e que inclusive necessitam de complementos provenientes das diversas áreas do saber (CARNEIRO, 2012).

Segundo Bastos (2011), muitos recém-formados, de áreas distintas, vêm procurando a docência como espaço de profissionalização e probabilidade de realização de pós-graduação. Seja pela garantia de estabilidade no emprego, ou por oportunidade de inserir-se no mercado de trabalho que se inicia com programas de bolsas de estudo ofertadas pelos órgãos e associações afins.

A procura pelos programas se devia da necessidade de aperfeiçoamento ininterrupto em relação aos saberes. Salienta um dado, que anterior ao ingresso na pós-graduação, a



quantidade de mestrandos que já trabalhavam em IES públicas, era inferior a 50%, em outra situação estão os doutorandos que antes de ingressarem no programa de doutorado, perfaziam uma média de 60% já inseridos na docência no superior. (BASTOS, 2011).

Nesta perspectiva, o professor deve ser considerado um mediador do processo de produção do conhecimento, isto é, um agente de informação e de transformação pela sua capacidade de ligar e religar os saberes. Deve ter conhecimento do que vai ensinar e pela habilidade didático-pedagógica articulação e ampliação do conteúdo programático com a realidade. Logo, não existem receitas prontas no processo ensino-aprendizagem. Existem, metodologias que precisam ser conhecidas e bem abordadas, adequando-as às diferentes situações e indivíduos.

As expectativas diversificadas oriundas de experiências, os estudantes trazem para o ambiente universitário a necessidade de interagir e participar ativa e criativamente da construção do próprio conhecimento, como bem expressaram em suas manifestações: "as aulas precisam ser mais interativas e criativas"; "o professor precisar aliar teoria e prática, trazendo e problematizando vivências da prática". Nesse contexto, o docente precisa ser um líder e mediador, ou seja, necessita auto motivar-se e construir-se constantemente, no sentido de atualizar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para a aprendizagem do estudante.

Para que todo o conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias e discursos. Assim, reformar o pensamento para reformar o ensino, é reformar o ensino para reformar o pensamento, a partir de um processo coletivo e participativo. É preciso ampliar o pensamento para além de um conhecimento específico ou fragmentado. Em outras palavras, é necessário estimular o princípio dialógico, pelo qual o docente é instigado a integrar os processos contraditórios de ordem e desordem, bem como lidar com as certezas e incertezas do tempo e do momento. (MORIN;2005)

A partir do exposto, entende-se que o docente deverá estar capacitado a surpreender, cativar e instigar o novo e o belo. Precisa ser capaz de problematizar, encantar, seduzir o estudante à busca do saber e apontar possibilidades que ultrapassem as fronteiras do saber instituído como verdade absoluta. A construção do conhecimento, nessa direção, necessita ser conduzido por meio de metodologias participativas, que despertem a iniciativa e a imaginação criativa, pela integração teoria e prática.



Repensar o processo ensino-aprendizagem significa, portanto, repensar o pensamento que rege e motiva a construção do conhecimento. Além de competências técnico-científicas, o processo requer motivação e responsabilidade para integrar o uno ao múltiplo e vive-versa. Docentes comprometidos com a reforma do pensamento, podem efetivamente contribuir para novas formas de ensino-aprendizagem na busca de resultados mais efetivos de saber relacionando teoria e prática.

Decorrente disso, atualmente a docência no ensino superior brasileira, segundo Castro (2012):

É exercida por professores com muitas identidades e em espaços com peculiaridades distintas, caracterizando-se como um complexo e variado sistema de educação: "[...] temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes". Esses aspectos mais as diferentes formações e experiências que são observadas enquanto parte constituinte da docência lhe confere pluralidade de perfis, concepções e sujeitos (CASTRO, 2012, p. 36).

Já Isaia (2010) destaca o entrelaçamento das diferentes gerações pedagógicas que habitam as instituições de ensino:

[...] há a geração que está se iniciando no mundo profissional (os acadêmicos), a geração dominante (os professores seniores), a que busca domínio (professores iniciantes) e a que está para entregar o bastão da condução pedagógica [...] (professores em processo de aposentadoria). A inter-relação dessas gerações, além da pluralidade de valores anteriormente mencionada, pode evidenciar conflitos de interesse e repercutir em dificuldades que quando isoladas do contexto, são difíceis de condução (ISAIA, 2010, p. 64).

Então, a jornada de trabalho do professor do ensino superior brasileiro, devido à realização de poucos concursos para cargos nas instituições públicas, as faculdades particulares são as que mais concentram professores como a única fonte de renda como complemento salarial. Portanto, o valor hora-aula costuma ser baixo, principalmente em comparação a uma instituição pública, compelindo para que os mesmos vinculem-se a demais instituições, podendo ocorrer, a direção de disciplinas incompatíveis com sua formação (ISAIA, 2010).

Frisa-se ainda que a instabilidade no trabalho também seja algo que preocupa estes professores, vinculado à ausência de direitos sociais, construção de carreira e imposições de valores que contradizem os princípios educativos, desde os mercadológicos até assemelhar-se



com animadores em aulas que se transforma em show para que o ensino seja afável (ISAIA, 2010).

Ainda sim, pode-se considerar como fator comum entre os docentes na educação superior possuírem a formação profissional e a experiência profissional, quando existente, para fundamentar as práticas de ensino e que poucos têm formação pedagógica universitária, pois a formação proporcionada pela licenciatura é voltada para a docência no ensino básico (CASTRO, 2012).

Diante desta ótica, quando a oportunidade de se tornar professor acontece, seja pelo desejo advindo das licenciaturas, seja pelo interesse de um bacharel se constituir como tal, os esquemas cognitivos e afetivos construídos em torno da docência são acionados nas ações e comportamentos do novo profissional da educação. No entanto, esse processo de se posicionar frente às situações educacionais, e não mais como aluno, pode ser lento, pois a concepção de uma vida inteira como discente não se transforma em docente em poucos anos, principalmente se a formação inicial não exigir esta tomada de posição (SOUZA, 2012).

Segundo Feldeni (2011) no que envolve os aspectos pedagógicos e específicos da docência, o perfil do professor do ensino superior iniciante inclui desde licenciados, apenas com a preparação didática do curso ou com experiência em outras modalidades de ensino e áreas de atuação, bacharéis e profissionais do mercado de trabalho que não tiveram contato com a formação pedagógica que se pressupõe existir nas licenciaturas até profissionais sem experiência de trabalho e formação pedagógica.

Como reforçador para a falta de conhecimento pedagógico do ensino superior, Isaia (2010) explica que, apesar da formação didática preconizada nas licenciaturas, elas focam a formação de professores para a educação básica e os bacharelados sequer possuem disciplinas para o magistério.

Soares e Isaia (2010, p. 75) afirmam que "[...]. Em geral, os professores ensinam conforme o modo como foram ensinados [...]. Exercitam saberes e, muitas vezes, têm êxito no que fazem, mas não são produtores de conhecimento sobre sua profissão". Isso evidencia que muitos agem copiando modelos docentes, mas carecem de reflexão teórica que lhes permita a tomada de decisões quando questionados.

Comenta-se com frequência sobre essa realidade, que o professor do ensino superior aprende a docência de acordo com a socialização ora intuitiva e autodidata ora seguindo a rotina de outros professores, concorrendo com sua própria experiência enquanto acadêmico,





com o modelo de ensino predominante no sistema universitário e com as reações de seus alunos (SOARES; ISAIA, 2010).

Discorre-se devido, à falta de preparação para a docência no ensino superior, Isaia, Cunha e Soares (2010) explicam que a transição do ser profissional para ser professor desenvolve-se de maneira diferente para cada sujeito, considerando suas trajetórias pessoais e profissionais anteriores, enfrentando diversos conhecimentos para o próprio desenvolvimento. Portanto, o início da docência é um período de conversão em ser professor, determinante para o desenvolvimento profissional coerente e progressivo (ISAIA; CUNHA; SOARES, 2010).

Caracterizam-se, os primeiros anos da profissão voltando para a aprendizagem de como ensinar no contato com os acadêmicos e com o conhecimento que se tem sobre a disciplina, constituem-se como um momento importante de socialização profissional e profissionalismo interativo (ISAIA; CUNHA; SOARES, 2010).

Além de aprender a ensinar, os docentes aprendem valores, normas, conhecimentos, e condutas pedagógicas da cultura docente e acadêmica. O entusiasmo com a profissão pode levar o docente a desenvolver novas maneiras de ensinar estratégias didáticas, a comprometer-se com o próprio aprendizado, considerando a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem essencial para a formação e prática, respeitando seus acadêmicos, reagindo e adaptando-se rapidamente às mudanças que surgirem. Por outro lado, o docente integra-se passivamente ao contexto da profissão, a adaptação e a construção da identidade pode ser mais difícil (ISAIA; CUNHA; SOARES, 2010).

Todavia, ainda que se apresente com características distintas, para ser professor são necessários alguns entendimentos fundamentais à profissão. Segundo Castro (2012), ao professor é necessário o entendimento sobre o sentido e o alcance da apropriação de um referencial que legitime suas concepções, sobre o planejamento de caminhos para a realização dos objetivos, a fragilidade das teorias e conhecimentos que se modificam e se alteram constantemente e principalmente como os sujeitos se relacionam no processo de ensinar e aprender.





## Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico\* cuja trajetória metodológica a ser percorrida apóia-se nas leituras exploratória e seletiva do material de pesquisa, bem como em sua revisão integrativa contribuindo para o processo de síntese e análise dos resultados de vários estudos, criando um corpo de literatura compreensível.

O estudo foi realizado devido às dificuldades enfrentadas pelo bacharel em enfermagem docente no ensino superior. Assim, a pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, visando captar os desafios do bacharel enfermagem na docência no ensino superior desenvolvido por professor oriundo do bacharelado, atentando-se também aos aspectos da formação pedagógica dos mesmos.

O objetivo envolveu compreender as dificuldades enfrentadas identificando e analisando as dificuldades que são enfrentadas pelo bacharel docente no ensino superior, que não possuem formação pedagógica, mas que exercem essa atividade atualmente.

## Resultado e discussão

Para analisar e discutir a temática do significado da prática pedagógica para o docente em enfermagem procedeu-se, inicialmente, a revisão bibliográfica de vários autores e os resultados evidenciam que as informações nos diferentes cenários da enfermagem apresentam características em comum.

A formação do enfermeiro nos moldes de bacharelado, como é oferecida, visa ao preparo do profissional para atuação nas áreas específicas da saúde, seja em nível hospitalar ou de saúde coletiva. Não se nota uma preocupação em relação à atuação na área da docência que, nos últimos anos, se ampliou como campo de trabalho para o profissional egresso, o que é evidenciado pelo aumento do número de escolas de nível técnico em enfermagem no Brasil.

A licenciatura em enfermagem, que é uma formação complementar à graduação, com vistas ao preparo para a docência em cursos de nível médio e profissionalizante, apesar de existir já há algum tempo, apenas recentemente tem sido discutida em razão do grande número de escolas formadoras que estão sendo criadas nos últimos anos. Essas escolas têm sido impulsionadas principalmente pelo PROFAE e pelo crescimento do número de serviços de



saúde que estão sendo ampliados no país, como as equipes de saúde da família que requerem técnicos de enfermagem na composição de suas equipes básicas para implantação.

Uma das justificativas da necessidade de enfermeiros licenciados foi a criação de cursos destinados à formação de Auxiliares de Enfermagem, no final dos anos 60, quando foi criado o curso de Licenciatura em Enfermagem. Uma diferenciação desse curso em relação às demais licenciaturas foi a exigência do título de bacharel em enfermagem como pré-requisito para acesso ao mesmo, requerendo adequação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores que, até então, não previam pré-requisitos dessa natureza nos cursos de licenciatura. (MOTTA MGC,2003)

Uma análise da formação inicial que o curso de graduação em enfermagem proporciona, com destaque especial para a formação dos professores-enfermeiros que constituem o corpo docente do Curso Técnico de Enfermagem de uma escola de Campo Grande, MS, constitui o ponto de partida necessário para a compreensão dos desafios, das dificuldades e dos sucessos no processo de implementação de um projeto pedagógico. Esse projeto requer um professor familiarizado com o modelo de ensino por competências, baseado no alcance de habilidades e atitudes a serem desenvolvidas pelo profissional técnico de enfermagem.

Em razão desse desencontro de modelos formadores que envolvem o ensino superior e técnico profissionalizante de enfermagem, o resultado são professores de enfermagem que estão sendo inseridos como docentes em cursos com formato diferente daqueles que receberam.

Mesmo dentre os professores-enfermeiros que receberam alguma formação para a docência, como os que fizeram o curso de especialização voltado para a formação pedagógica, muitos não conseguiram reformular os conceitos e as práticas que lhes marcaram a formação inicial, mudando suas concepções e visões acerca do ensino e do que é aprender.

Por conhecer essa realidade, que é a de grande parte dos professores enfermeiros, é importante focalizar o corpo docente de enfermagem em questão, e caracterizar a formação inicial dos seus docentes para, a partir daí, melhor compreender os caminhos do seu desenvolvimento profissional.

A grande maioria dos professores estudados apresenta formação inicial que corresponde ao modelo vigente, previsto na LDB 9394/96 e detalhado nas DCN's dos cursos de graduação em enfermagem, que enfatiza a formação em enfermagem generalista. Além desses



professores com formação em Enfermagem Geral, a escola conta com dois outros professores com formação em especialidades – um enfermeiro médico-cirúrgico e um enfermeiro-obstetiz. Trata-se de profissionais formados há alguns anos, ainda sob a orientação do Parecer nº 163/72 e da Resolução nº 4, de 25/02/72, que estabeleciam o final da graduação com três opções de habilitações. Desta forma, os currículos antigos não formavam profissionais para atuarem de forma generalista, mas sim com habilitações que englobavam a enfermagem médico-cirúrgica, a enfermagem em saúde pública e a enfermagem obstétrica.

O predomínio absoluto de enfermeiros com formação generalista pode ser considerado um ponto positivo da escola focalizada, uma vez que os documentos norteadores da formação técnica em enfermagem preconizam um profissional para atuação generalista, sem ênfases, que coincide com a formação superior em enfermagem, já atendendo as DCN's para os cursos de graduação em enfermagem que trazem o mesmo enfoque de formação. Um outro aspecto que chama a atenção em relação ao corpo docente da escola é a diversidade de escolas de enfermagem em que se formaram os professores que nela lecionam.

Diante deste contexto, Masetto (2013) esclarece, em sua obra “O professor iniciante no ensino superior”, que a docência, por ser uma profissão que engloba conhecimentos e competências, exige, pelo menos, a sabedoria necessária para o início de vida acadêmica, com saberes inescusáveis que lhe são inerentes.

Além disso, a participação em eventos, congressos, simpósios e a troca de experiências com profissionais capacitados contribuirão significativamente para a ascensão deste profissional que decide investir na carreira acadêmica. Masetto (2013) enfatiza a importância de realizar cursos lato sensu e stricto sensu, os quais atualmente não atendem apenas à necessidade de aprimoramento profissional, mas constituem imposição de órgãos como o MEC, amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Vale lembrar que, quando nos referimos à docência, pensamos em “competência” e, portanto, o novato, bacharel, terá que ter a mínima habilidade em sabedoria por sua disciplina, para assim transmitir o conteúdo em suas aulas no ensino superior.

Esse é um passo fundamental em seu ingresso como docente na universidade, ou seja, o conhecimento trazido de sua formação deve ser consistente de forma que possa transmiti-lo com segurança aos seus educandos.

Entendi que, o professor, ao adentrar no ensino superior, procura exercer a docência no sentido de favorecer a construção de sua identidade por meio de formação, dedicação,



atualizações e principalmente disponibilidade para seguir a tarefa como missão e não apenas agregar valores sociais em construção (MASETTO, 2013).

A pós-graduação representou uma oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional, possibilitando não apenas processos formativos e acadêmicos, mas, sobretudo, adquirir maturidade e experiência de vida, levando-me a pensar e agir de outra maneira. Com base na questão norteadora da pesquisa: Quais os desafios enfrentados são vivenciados pelo docente bacharel no ensino superior?

Foi possível entender que o início da carreira docente no ensino superior, apresenta-se ao professor bacharel como uma dificuldade decorrente da ausência de formação pedagógica para a docência, o que lhe parece causar grande tensão. Apesar de dominar o conteúdo das disciplinas, as falas evidenciam que as atuações iniciais podem ser prejudicadas pela falta de atributos para conduzir a prática de ensino no início da docência (FERNANDES, 2012).

Destacou-se ainda, que a formação pedagógica é requisito importante para o exercício da docência no ensino superior. Sugere-se assim, que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam cursos formativos aos professores bacharéis recém admitidos, de forma a melhor capacitá-los para esta atividade.

Acredita-se que o ingresso de professores bacharéis em instituições de ensino superior não deva ser viabilizado apenas mediante vasta gama de saberes científicos, e que essas instituições não apenas exijam conhecimentos específicos advindos da graduação, mas, ofertem aos docentes recém-ingressos, cursos visando sua capacitação pedagógica. Portanto, nesse curso preparatório, poderiam ser orientados a respeito da dinâmica funcional da instituição, sua articulação às instâncias e legislações das quais emanam diretrizes educacionais, facilitando sua inserção neste espaço pedagógico.

Salienta que, o professor iniciante, ao ingressar na carreira universitária, precisa primeiramente conhecer e ser orientado sobre vários aspectos de seu novo ambiente de trabalho: conhecimentos administrativos, projeto político pedagógico (PPP), projetos institucionais, disponibilidade e uso de recursos pedagógicos para aulas expositivas e práticas, enfim, organização e funcionamento deste espaço.

Dessa maneira, uma visão geral acerca do sistema educacional pode favorecer a integração dos novatos e fazer com que adquiram maior segurança (ISAIA, 2010).

Outro fator primordial, diz respeito à própria formação do futuro professor, do qual poderia ser exigido como parte do processo seletivo, que apresentasse os requisitos e



competências previstos pelo MEC e LDBEN, bem como a titulação em área que lhe fosse comum ou de sua própria formação inicial. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa evidenciam o mestrado como uma formação contínua e geradora de transformações na conduta docente do professor bacharel iniciante no ensino superior (MASETTO, 2013).

## Conclusão

Procurou-se analisar em geral, alguns desafios enfrentados por professores, e acredita-se que devido às áreas de conhecimento dos bacharelados focarem em profissões que não tangem a formação pedagógica, estes se agravam.

O interesse pessoal pela profissão docente no ensino superior é a maior motivação de nós professores para realizarmos um trabalho de qualidade, mas isso não torna a docência como profissão principal, isto pode ser interpretado devido aos baixos salários e instabilidade na carreira, principalmente em instituições particulares. De modo contrário, acredita-se que se essas condições fossem melhores garantidas, a docência poderia ser a principal e até mesmo única profissão desses docentes (FELDINI, 2011).

Vale salientar que diante da carreira docente, percebemos certa fragilidade em relação aos conhecimentos pedagógicos proveniente da formação anterior, levando-os possivelmente a buscar cursos de capacitação como os de *lato sensu* e até mesmo mestrado em Educação para sanar algumas dificuldades.

Sugere-se, esse momento particular da carreira do bacharel docente, que poderia ser conduzido de melhor maneira, se existir mediação pedagógica preocupada em atender as principais necessidades docentes, no entendimento de que a formação pedagógica é primordial para a condução de um bom ensino (OLIVEIRA, 2012).

Apesar das dificuldades, o interesse pessoal e até mesmo a identificação com a profissão são elementos que nos mantêm na carreira, pois gostamos de ser professores e de atuar na formação de nossos acadêmicos formando não apenas profissionais, mas também cidadãos (OLIVEIRA, 2012).



## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; et. al. Formar Docentes: em que medida a pós- graduação cumpre esta missão? **Revista da Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, pp. 1152-1160, Nov./Dez. 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO, Rosane Michelli. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.4, p. 263-287. Dez. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

FELDENI, Eliane de Lourdes; KRONHARDT, Claudine Adriana Casarin. A universidade e a formação de professores. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, [S.l.], n. 12, p. 37-45, maio 2011.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação do professor universitário: tarefa de quem?** In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Educação Superior: a entrada na docência universitária. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: SENAC, 2013.

MORIN E. **Ciência com consciência**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2005.

MOTTA MGC, Almeida MA. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. *Rev Bras Enferm* 2003; 56(4): 417-23.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docente para a educação profissional e ensino superior**. Holo, Natal, ano 28, v. 2, 2012.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. A formação pedagógica institucional para a docência na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.39, p.1011-24, out./dez. 2011.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604. Dez. 2010.

SOUZA, Óscar C. de. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

## Dos autores:

---

<sup>1</sup>Estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Superior. Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES. Email: [vivinogueira@hotmail.com](mailto:vivinogueira@hotmail.com)

<sup>2</sup>Orientadora. Mestra em Educação/Universidade Federal de Goiás (UFG), 2008. E-mail: [lorena@fimes.edu.br](mailto:lorena@fimes.edu.br)

---

