

OS BACHARÉIS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹

BAZANELLA, Sabrina²

RADAELLI, Patricia Barth³

MADUREIRA, Eduardo Miguel Prata⁴

BRONDANI, Silene Tais⁵

LYRIO, Julyana Marafon⁶

RESUMO

O presente estudo investiga o exercício da docência no ensino superior. Os objetivos foram através da realização de um levantamento bibliográfico, analisar e compreender as principais dificuldades do profissional bacharelado no exercício da docência do ensino superior e investigar ações que minimizem estas dificuldades. A pesquisa pautou-se em três eixos: na docência do ensino superior; a formação e os saberes dos docentes, nos desafios e dificuldades do profissional bacharelado na prática da docência no ensino superior e nas ações que minimizem as dificuldades da prática docente do profissional bacharelado no ensino superior. A metodologia de pesquisa privilegiou a utilização de um referencial teórico com caráter dialético e considerações teóricas de autores como Silva (2016), Reche e Vasconcellos (2014), Tardif (2014), entre outros. Concluímos que, embora a pesquisa seja preliminar, ela foi considerada significativa, pois, através dela podemos observar que as dificuldades que os bacharéis encontram no início da profissão como docente, contribui de maneira positiva, incentivando para que esses profissionais busquem aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação pedagógica, Início da docência, Professor Bacharel.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um ensaio teórico que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a docência no ensino superior. A problematização foi norteadada de forma a questionar quais as dificuldades do profissional bacharelado na docência do ensino superior?

A proposta justifica-se, pois, os bacharéis recém-formados encontram dificuldades para a construção de uma carreira como docente no ensino superior, uma vez que a matriz curricular do curso não é composta por disciplinas de didática, metodologia de ensino, além da ausência dos conhecimentos pedagógicos e andragógicos que constituem o aporte necessário para o exercício da docência.

¹ Projeto de pesquisa registrado na Coordenação de Pesquisa e Extensão (COOPEX) do Centro Universitário FAG.

²Bacharela em Ciências Biológicas. Discente do Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior: Metodologias Ativas. E-mail: s.bazanella@hotmail.com

³Doutora em Linguagem e Sociedade. Docente no Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: patriciab@fag.edu.br

⁴Mestre em Desenvolvimento Regional e Agronegócios. Docente no Centro Universitário Assis Gurgacz. E-mail: eduardo@fag.edu.br

⁵Bacharela em Agronomia. Discente do Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior: Metodologias Ativas. E-mail: silenetais@outlook.com

⁶Bacharela em Ciências Biológicas. Discente do Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior: Metodologias Ativas. E-mail: julyanaa.lyrio@gmail.com

Os profissionais procedentes desta formação dependem de uma de especialização específica na área da docência, seja ela *stricto* ou *lato sensu*, para tornarem-se habilitados a lecionar e assim conquistarem o propósito de ser docente.

Diante do tema proposto, os objetivos envolveram compreender e analisar as principais dificuldades do profissional bacharelado no exercício da docência do ensino superior, realizar um levantamento bibliográfico das principais dificuldades encontradas por bacharéis na docência do ensino superior e investigar ações que minimizem estas dificuldades.

Para tanto, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica, com enfoque de caráter dialético, com a organização de fichamentos, análise de conceitos a partir de considerações teóricas de autores como: Silva (2016), Reche e Vasconcellos (2014), Tardif (2014), Moreira (2012), Oliveira e Silva (2011), Brasil (1996) e entre outros explorados no estudo. Além disso, a pesquisa evidenciou documentos e legislações.

2. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO E OS SABERES DOS DOCENTES

A docência no ensino superior pode ser definida como atividade educativa de ensino-aprendizagem caracterizada pelo exercício da pesquisa juntamente a produção de conhecimento sobre o ensino. Reche e Vasconcellos (2014) acreditam que, para tanto o docente precisa adaptar-se às particularidades tornando o ambiente harmônico entre o aluno e o professor resultando nos objetivos da instituição. Além disso, as ações e aprendizados adquiridos durante este processo constituirão a carreira pedagógica do docente (RECHE e VASCONCELLOS, 2014).

A formação desta carreira pedagógica está referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) no artigo 43º onde diz que a educação superior tem como uma de suas finalidades, graduar profissionais nas mais diferentes áreas de conhecimento, capacitados para atuar na docência do ensino superior. Reche e Vasconcellos (2014) consideram que a maior parte dos docentes possui apenas a formação voltada para a docência do ensino básico que é proporcionada pela licenciatura, tornando um fator comum entre os docentes na educação superior a ausência da formação pedagógica universitária (RECHE e VASCONCELLOS, 2014).

Acerca deste assunto, Pimenta e Anastasiou (2005) acreditam que, embora os profissionais das instituições de ensino superior possuam experiências em suas áreas de formação, ao

ingressarem na sala de aula como docente tornam-se responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da turma em questão, podendo prevalecer um despreparo ou até mesmo um desconhecimento científico (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Quando se fala dos docentes universitários de um modo geral, ao estrear suas carreiras como professores universitários, iniciam sem ao menos conhecer as discussões sobre as propostas pedagógicas, avaliações, currículo entre outros elementos que estão presentes no ensino-aprendizagem, uma vez que chegam à instituição com as ementas das disciplinas previamente elaboradas e aprovadas pelo colegiado do curso, resultando a eles apenas o papel repassar aos alunos (OLIVEIRA e SILVA, 2011).

Desta forma, é possível constatar que quando há vontade de tornar-se docente do ensino superior, seja pelo profissional oriundo das licenciaturas ou pelo bacharelado de se estabelecer como tal, podemos observar que os jovens recém-formados na modalidade de bacharelado sentem um grau de dificuldade avançado quando comparado aos alunos que saem licenciados da instituição. Para Behrens (1996), o formado bacharel ao passar do papel de acadêmico para docente do ensino superior, enfrentará desafios de sair do cenário de aluno para encarar a função de educador do ensino superior, este processo é designado como um ápice de grande aprendizagem que é dado por meio de práticas com os alunos utilizando a metodologia de acertos e erros (BEHRENS, 1996).

No que diz respeito à formação pedagógica universitária do bacharel, é de suma importância a procura de uma complementação que pode ser concedida através de um programa de pós-graduação, o qual trabalha o substrato didático e pedagógico de conhecimentos teóricos/epistemológicos necessários no processo de ensino-aprendizagem para tornar aptos os bacharéis a lecionarem, além das metodologias de ensino e pesquisas que são fundamentais neste processo (OLIVEIRA e SILVA, 2011; SILVA, 2016). Neste sentido, o posicionamento do Ministério da Educação (MEC) em relação aos cursos superiores de graduação, exige que os bacharéis recém-formados busquem uma complementação pedagógica, uma vez que, para estarem habilitados a lecionar precisam ter no mínimo um curso de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, uma especialização na área de docência do ensino superior.

Amparado a este pensamento dispomos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que determina que somente com formação em nível de pós-graduação seja ela em *strictu* ou *lato sensu* é possível tornar o profissional bacharelado apto exercício do magistério superior (BRASIL, 1996). Silva (2016) atesta que, esta qualificação representa predominantemente os

conhecimentos técnicos e específicos e não são levados em consideração os aspectos pedagógico-didáticos que são solicitados para o exercício da docência. Para o autor, esta qualificação representa quase que apenas uma exigência burocrática, uma vez que, para ministrar aula é necessário ter didática e frequentemente a mesma é deixada em segundo plano (SILVA, 2016).

Sabe-se que o modo como é constituído a matriz curricular de formação educacional do bacharelado, essa grade curricular de formação do curso é direcionada para outros campos que não a docência, conseqüentemente, não é oferecido ao bacharel o conhecimento mínimo didático e pedagógico essencial para o exercício da profissão. Silva (2016) afirma que, mesmo com a ausência desta formação pedagógica estes profissionais conseguem suprir esta carência compondo-se professores característicos ao saber, ao ser e ao fazer docente (SILVA, 2016).

Nesta trajetória o professor-bacharel busca em sua memória por modelos internalizados de professores que foram memorizados diante da condição de aluno ou até mesmo de observação da prática docente de seus colegas de profissão e acaba reproduzindo a ação desses professores, mas ao seu modo peculiar de exercer o magistério superior (CUNHA 2016; NASCIMENTO, 2015). Contudo, também existe aquele profissional que através de seus próprios princípios cria um modelo de professor o qual ele acredita ser o ideal para exercer uma boa prática pedagógica (BARAÚNA e ÁLVARES, 2006).

Anastasiou (2012) enfatiza que o modelo de “ser docente” aprende-se muito antes de qualquer estruturação, pois, a partir das brincadeiras infantis de representações de professores já é possível evidenciar a posição de liderança necessária para o exercício da profissão. A autora acredita que, essa estruturação docente acompanha todos os professores antes mesmo deles entrarem na instituição de ensino e auxilia nos aspectos necessários ao exercício do magistério (ANASTASIOU, 2012).

Aprender como ensinar é um método baseado nas inúmeras experiências vividas e nos saberes (CUNHA, 2016). Para Bolzan e Isaia (2010) a prática de ensinar é considerada uma conquista social, onde envolve trocas de conhecimentos. As autoras acreditam que devem ser levados em conta os saberes das experiências e valores de cada profissional ligados à realidade da atividade de ser professor (BOLZAN e ISAIA, 2010).

Corroborando com esta ideia, Maurice Tardif (2014) consideram que a construção da carreira docente dar-se-á através dos “saberes docentes”, estes saberes profissionais servem como base para o exercício da docência e estão relacionados com a formação da identidade do professor e são

constituídos em quatro saberes específicos, sendo eles: os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Os saberes da formação profissional ou também chamados de pedagógicos são o conjunto das ciências da educação e da ideologia pedagógica repassada pelas instituições na formação da carreira de professores, são reflexões sobre a prática que conduz a orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014). São esses saberes que fundamentam a prática docente do professor bacharel e serão construídos no decorrer da prática docente, onde as atividades do cotidiano ajudarão ele a perceber qual a melhor forma de ministrar aula e consequentemente será a expressão desse saber pedagógico (AIRES, 2015).

Os saberes disciplinares constituem os diversos campos de conhecimento da sociedade, estes se encontram dispostos na forma de disciplinas dentro das universidades como, por exemplo, a história, a literatura, o português e etc. Portanto, cabe a cada instituição de ensino definir quais são os saberes necessários para a formação pedagógica de cada curso e colocá-las em sua matriz curricular. Dessa maneira, pode-se dizer que os docentes são considerados disseminadores dos saberes disciplinares mais do que formadores (TARDIF, 2014; AIRES, 2015).

Já os saberes curriculares simbolizam os objetivos, conteúdos e métodos que o docente utiliza para ministrar o conteúdo em sala de aula (TARDIF, 2014). Para Aires (2015) esses saberes são desenvolvidos através da prática diária da profissão de docente (AIRES, 2015).

Por fim, os saberes experienciais que são considerados saberes específicos fundamentados no conhecimento e prática diária do exercício da docência. São constituídos de habilidades e hábitos de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2014). Neste sentido, o professor-bacharel ao iniciar a carreira como docente, devido à maneira como é composta matriz curricular do curso, esses profissionais não apresentam experiência em ministrar aula. Portanto, considera-se necessário que esses profissionais procurem partilhar de saberes com os docentes mais experientes da instituição (AIRES, 2015).

Segundo Tardif (2014) os saberes citados anteriormente correspondem ao conhecimento construído ou reconstruído do docente através da prática diária do professor juntamente as relações sociais que os cercam. Pois, esses conhecimentos não são originados de uma única fonte e sim de vários aprendizados adquiridos ao longo de sua vida e jornada profissional. Para Moreira (2012) a combinação desses quatro saberes heterogêneos ocasionaria na construção de um “professor ideal” (MOREIRA, 2012).

Esses saberes profissionais demonstram que a formação da carreira e personalidade do docente é adquirida durante a trajetória de vida desse profissional, seja ela através de vitórias ou frustrações. Portanto, o bacharel ao assumir o magistério no ensino superior deve realizar uma construção mental de questões voltadas à docência, como por exemplo, o que é ser docente? O que é ensinar? O que é aprender? E como os alunos aprendem? (TARDIF, 2014). Já que, para ser docente requer mais do que o domínio de um conteúdo específico, empreende a prática diária de atividades que exigem reflexão. É considerado um processo de construir-se como docente e compreender-se como tal (MOREIRA, 2012).

Aires, (2015) salienta que todos os saberes devem ser considerados igualmente relevantes quando tratamos da construção da carreira do professor-bacharel, e para o bom funcionamento eles precisam estar interligados a prática diária do exercício da profissão (AIRES, 2015).

2.1 DESAFIOS E DIFICULDADES DO PROFISSIONAL BACHARELADO NA PRÁTICA DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O formado bacharel, ao iniciar a carreira como docente do ensino superior em qualquer que seja a instituição de ensino superior, irá deparar-se com dificuldades e desafios teórico-pedagógicos. Para Moreira (2012), essas dificuldades podem ser subdivididas em três subcategorias, são elas: as dificuldades em relação aos conteúdos específicos no início de carreira docente, os desafios de origem didático-pedagógicos, os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem para o planejamento das aulas e por fim, os desafios de relacionamento e/ou interação com seus alunos diante de características cognitivas, valores morais e éticos (MOREIRA, 2012).

A respeito da subcategoria que trata dos desafios em relação aos conteúdos específicos no início de carreira docente, pode-se dizer que o professor-bacharel passa por momentos de preocupação, tensão, insegurança e ansiedade ainda mais quando o docente inicia o magistério ministrando disciplinas ou conteúdos os quais não são da sua área de formação ou que ele não teve acesso durante o período da sua graduação ou até mesmo na pós-graduação, neste caso, ele terá que reciclar os seus conhecimentos a fim de conseguir aprender e compreender o conteúdo em questão (MOREIRA, 2012).

Em uma pesquisa realizada por Vilela (2016) foi possível observar que os docentes iniciantes na profissão, ressaltaram a importância dos saberes disciplinares para a prática do ensino-aprendizagem, bem como a aplicação de práticas pedagógicas, pois, se os docentes assumirem a

profissão sem ao menos conhecer os saberes necessários à prática da docência, ele poderá sentir-se despreparado para a realização da prática proposta podendo agir fora do contexto, tendo como consequência dificuldades na elaboração e organização nos processos de ensino e aprendizagem (VILELA, 2016).

Desta forma, percebem-se os docentes do ensino superior começaram compreender a importância do seu papel como professor, e que como qualquer outra profissão se faz necessário à qualificação específica, que pode ser obtida através do processo de formação inicial ou continuada. Essa qualificação os auxilia a adquirirem ou aperfeiçoarem suas habilidades e conhecimentos, buscando melhorar a qualidade de ensino dos alunos no exercício da docência. Masetto (2012) complementa que para que o professor-bacharel consiga desempenhar adequadamente esse papel, acima de tudo é fundamental que ele tenha uma formação pedagógica (GARCIA, 1999; MASETTO, 2012; CUNHA, 2016).

Outra subcategoria refere-se a questões de relação, motivação e/o interação professor-aluno, ou seja, aos desafios de origem didático-pedagógico, os métodos e as estratégias de ensino e aprendizagem, organização e o planejamento das aulas (MOREIRA, 2012). Segundo Correia e Góes (2013) o docente deve unir o conhecimento que adquiriu durante a sua trajetória como acadêmico às estratégias e metodologias de ensino, para tanto deve primeiramente conhecer a realidade de seus alunos e traçar objetivos a serem alcançados em cada período do ano letivo. As autoras acreditam que, um docente de sucesso deve determinar condições afetivo-cognitivas que auxiliem a despertar ou manter a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem para determinados conteúdos, portanto, o professor-bacharel precisa dominar os saberes docentes, conhecimentos e habilidades de afetividade e mediação envolvidas nesse processo de aprendizagem (CORREIA e GÓES, 2013).

Já a última subcategoria de classificação segundo Moreira (2012), refere-se aos desafios de relacionamento ou interação com seus alunos e neste sentido envolve as dificuldades dos docentes em lidar com questões de relacionamentos com características sociais, cognitivas, raciais, valores éticos e morais. No estudo realizado pelo autor entrevistando professores bacharéis, foi possível constatar que para estes docentes o maior desafio na construção desta relação professor-aluno é saber como lidar com a falta de interesse e participação dos alunos. Neste sentido, os professores relatam a insatisfação de entrarem em uma sala para ministrar aula para alunos supostamente desinteressados (MOREIRA, 2012).

Considerando as questões de relacionamentos socioculturais com os alunos, Tardif (2010) argumenta que os alunos sofrem de diversas influências externas e que os professores podem ter reações, atitudes e intervenções pedagógicas diferentes, pois, o docente não consegue exibir nenhum controle sobre essas ações. O autor acredita que a atividade docente é constituída de relações de “cunho afetivo, emocional”, ou seja, o docente precisa desenvolver a capacidade de sentir e perceber os temores e as emoções, bem como as alegrias e os bloqueios que sentem os seus alunos (TARDIF, 2010). Assim, sabe-se que o docente que fortalece a relação professor-aluno, automaticamente consegue aumentar a motivação do aluno para com a disciplina e ao mesmo tempo consegue reduzir o número de reprovações e/ou evasões do curso.

2.2 AÇÕES QUE MINIMIZEM AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFISSIONAL BACHARELADO NO ENSINO SUPERIOR

A carreira do professor-bacharel é considerada um processo de aprendizado constante que deve ser praticado diariamente. Durante esse trajeto, o profissional docente enfrenta desafios e dificuldades presentes no cotidiano dessa profissão. Neste sentido, o docente deve buscar ações para minimizar esses desafios e dificuldades mencionados anteriormente, inclusive a carência da formação pedagógica (AIRES, 2015).

Com o propósito de minimizar a ausência dessa formação pedagógica e solucionar os desafios relacionados aos conhecimentos técnico-científicos os bacharéis procuram por um curso de complementação, seja ela na área de educação ou de natureza didático-pedagógica que trate do ensino-aprendizagem com a finalidade de melhorar seus conhecimentos (MOREIRA, 2012). Além da formação pedagógica, para o desenvolvimento de uma boa prática docente o professor iniciante deve possuir o domínio do conhecimento ou conteúdo específico a ser repassado aos alunos e saber a maneira e os dispositivos de como repassá-los de forma clara, objetiva, criativa e intencional de modo que possibilite a qualidade do ensino e aprendizagem (CUNHA, 2016).

Outra ação considerada importante na formação da carreira do docente, é a realização de um *feedback* com os alunos, uma vez que a realização dessa estratégia ajuda a lidar com as dificuldades didático-pedagógicas relacionados às estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula. Esse retorno dos alunos pode ser realizado com conversas individuais ou conversas em grupo, onde deve ser determinado o objetivo da realização desse *feedback*, a avaliação e a evolução, buscando sempre motivar os alunos da turma que está sendo analisada (MOREIRA, 2012). Para Masetto (2010), o

professor-bacharel deve ser uma ponte entre o aprendiz e aprendizagem e para esse processo o docente deve possuir a chamada mediação pedagógica, que é a capacidade de se posicionar como um incentivador ou motivador e facilitador da aprendizagem (MASETTO, 2010). Dessa forma, entende-se que a relação socioafetiva entre o professor e o aluno desenvolvida através do *feedback* é considerada de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2012). Em suma, além das ações citadas anteriormente, outra forma de superação das práticas pedagógicas que os professores bacharéis buscam, é a conversa com os demais colegas de profissão ou até mesmo com familiares, desejando obter conhecimentos em relação aos processos pedagógicos (MOREIRA, 2012). Percebemos que essa ação está relacionada com os “saberes experienciais” evidenciados por Tardif (2014). Portanto, cada atitude ou ação realizada pelos docentes demonstram a forma como ele vê e compreende os processos de ensino-aprendizagem e a educação apoiados na sua experiência de vida. Já a obtenção desses conhecimentos para Bolzan e Isaia (2010) pode ser realizada de duas maneiras: pela aprendizagem colaborativa e pela aprendizagem docente colaborativa. A aprendizagem colaborativa é a relação de troca de conhecimentos entre os docentes e os discentes da instituição. Enquanto a aprendizagem docente colaborativa é o meio pelo qual o docente aprende compartilhando os saberes, os fazeres docentes e analisando as atividades por ele desenvolvidas em seu cotidiano (BOLZAN e ISAIA, 2010).

Assim, quando o professor-bacharel realiza a troca de aprendizagens e experiências com os seus familiares, alunos e demais docentes da instituição, esse compartilhamento e a troca dessas aprendizagens adquiridas, transformam-se em instrumento de auxílio à prática do exercício da profissão. Essa prática docente pode ser realizada através da utilização de estratégias e ferramentas inovadoras, buscando sempre atingir os objetivos propostos pela instituição de ensino, visando cada vez mais à melhora da qualidade do ensino superior (CORREIA e GÓES, 2013).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, foi possível verificar que a pesquisa embora seja preliminar, foi significativa e necessária para o entendimento de quais as dificuldades que os bacharéis encontram no exercício da docência no ensino superior. A existência dessas inúmeras dificuldades contribui de maneira positiva e incentivam para que esses bacharéis reflitam e busquem sempre aperfeiçoar a sua prática pedagógica, assim como pode ser visto como uma oportunidade de aprendizado.

Além do mais, as dificuldades e desafios enfrentados podem ser considerados comuns entre os formados nesta modalidade, já que na matriz curricular desses profissionais, os preparam para outros campos que não estão relacionados com o magistério.

A fim de minimizar os efeitos dessas dificuldades, o professor-bacharel busca realizar ações ou as chamadas boas práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do ensino repassado em sala de aula. Essas ações podem ser tanto a procura de uma complementação pedagógica que ajudem no sentido de auxiliar esses profissionais bacharelados a adquirirem conhecimentos didático-pedagógicos, como a realização de *feedback* em sala de aula, mas podemos perceber que ações de superação das dificuldades que são utilizadas pelos docentes estão relacionadas aos saberes experienciais. Ou seja, podemos evidenciar que a carreira como docente do ensino superior é formada através dos aprendizados adquiridos e da prática da profissão.

REFERÊNCIAS

AIRES, S. N. S. **Professor Bacharel Iniciante no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.

ANASTASIOU, L. G. C. Os processos de profissionalização continuada do docente universitário: retomando experiências vividas. In: SILVA, M.G. (org.) **Pedagogia Universitária em Santa Catarina: profissionalização e práticas na educação superior**. Florianópolis: Santa Catarina, 2012.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. M. Docência universitária: a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Ago. de 2018.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

CORREIA, L. C.; GÓES, N. M. Docência Universitária: desafios e possibilidades. 2013. In: **Anais do evento II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na**

Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora, 2013, Londrina, Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2013. v. 2.

CUNHA, E. R. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GARCIA, C. M. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. *In: Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, p. 18-68, 1999.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MOREIRA, A. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NASCIMENTO, E. F. O bacharel e a sua formação docente: algumas reflexões frente à complexidade humana e seus contextos. *In: Anais do evento XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015, Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2015. v. 9.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. **Ser Bacharel e Professor: Sentidos e Relações entre o Bacharelado e a Docência Universitária**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RECHE, B. D.; VASCONCELLOS, M. M. M. A construção da carreira docente por bacharéis: considerações iniciais. *In: Anais do evento X ANPED SUL – Reunião Científica da ANPED*, 2014, Florianópolis. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis.

SILVA, L. E. N. **Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na Educação Superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILELA, N. S. **Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.