

UM ESTADO DA QUESTÃO: ENGENHEIRO CIVIL E SUA PROFISSIONALIDADE COMO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

*A STATE OF THE QUESTION: CIVIL
ENGINEER AND HIS PROFESSIONALS
AS TEACHER IN HIGHER EDUCATION*

Thaís de Sousa Florêncio **1**
Maria Marina Dias Cavalcante **2**

Resumo: Este artigo tem por finalidade mapear as contribuições de pesquisas brasileiras sobre formação pedagógica do docente bacharel em Engenharia Civil. Assim, tem-se como problema da pesquisa a formação pedagógica do docente bacharel, que é engenheiro civil. Objetiva-se compreender o processo do aprender a ensinar dos docentes bacharéis em Engenharia Civil. Este trabalho fundamenta-se em autores como Pimenta (2002), Masetto (1998), Tardif (2002) entre outros. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio do levantamento denominado Estado da Questão (EQ) (NÓBREGA-TERRIEN, 2011). Para coleta de dados, utilizamos a análise bibliográfica dos artigos registrados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa apontou para o distanciamento das discussões sobre a formação do professor bacharel em Engenharia Civil, mostrando-se necessário a realização de estudos em busca de maiores aprofundamentos sobre a temática, plena de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação.

Palavras-chave: Formação de professores. Docente bacharel. Ensino superior.

Abstract: This article aims to map the contributions of Brazilian research on the pedagogical training of the bachelor teacher in Civil Engineering. Thus, the problem of the research is the pedagogical training of the bachelor teacher, who is a civil engineer. The objective is to understand the process of learning to teach of the bachelor teachers in Civil Engineering. This work is based on authors such as Pimenta (2002), Masetto (1998), Tardif (2002) among others. We used as a methodology the qualitative research, through the survey called State of Question (EQ) (NÓBREGA-TERRIEN, 2011). For data collection, we used the bibliographic analysis of the articles registered in the Portal of Journals of the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES). The research pointed to the distancing of the discussions about the formation of the bachelor teacher of Civil Engineering, showing that it is necessary to conduct studies in search of greater depth on the theme, full of possibilities, but also of gaps that boost the need for research.

Keywords: Teacher training. Teacher bachelor. Higher education.

Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8034212268054760>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9761-2334>. E-mail: thaissousaf@hotmail.com **1**

Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282528331075940>. E-mail: maria.marina@uece.br **2**

Introdução

A temática de investigação versa sobre a o percurso formativo de docentes que atuam no ensino superior, e que possuem formação inicial em cursos de bacharelado, especificamente em engenharia civil, bem como, sua profissionalidade e saberes. Optamos, nesta investigação, por um mapeamento por descritores (ou indicadores). Eles foram pensados antes de iniciar a referida pesquisa, elencados e relacionados à questão da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Trata-se de um estudo sobre a docência universitária, mais precisamente acerca da formação de professores que atuam nos cursos de bacharelado de Engenharia Civil sem a formação para o ensino.

Nesse sentido, pensar o exercício da prática docente na educação Superior remete à reflexão sobre o processo de formação para o profissional que atua nesse nível de ensino. A docência universitária requer uma constante atualização na (re) construção de seus saberes, bem como uma formação voltada não apenas para os conteúdos científicos, mas também para sua dimensão didático-pedagógica, que é edificada no fazer cotidiano da profissão, pois para ensinar em qualquer nível é indispensável o conhecimento didático, além de uma formação prática e política, reconhecendo a educação como um método abastado de intencionalidades (VASCONCELOS, 2009).

A elaboração deste Estado da Questão (EQ) teve por objetivo mapear produções científicas cuja temática retratasse o docente engenheiro civil no ensino superior, e sua formação para a nova profissão, portanto, sua formação para a docência universitária. Partimos assim para realização deste EQ, com as seguintes indagações: o que revelam as pesquisas nacionais sobre a formação do docente da/na educação superior que é bacharel? A prática docente é exercida como uma prática reflexiva?

O objeto desta pesquisa passa pelo entendimento de investigar sobre as produções com base nas categorias selecionadas, a saber: a formação; o docente bacharel; o ensino superior. Buscamos a compreensão individual e conjunta destes indicadores, tentando trazer os teóricos para auxiliar a compreendê-las, contextualizá-las e situá-las à luz desta pesquisa bibliográfica, denominada Estado da Questão. Nessa perspectiva, temos como objeto de estudo a formação pedagógica do professor que é engenheiro e atua no ensino superior.

O emprego de experiências significativas e de uma preparação técnica dos docentes, o que predomina no ensino superior é “um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o desenvolvimento do ensino aprendizagem, pelo qual passam a ter o papel central quando ingressam na sala de aula” (PIMENTA E ANASTASIOU 2002, p.37). Responsabilidades e conhecimentos, esses que diferem, em parte, a de um pesquisador, e o que se percebe em algumas instituições é que nem sempre bons pesquisadores possuem um bom desempenho enquanto docentes.

Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio do levantamento denominado Estado da Questão, sendo este realizado com diferentes descritores para uma melhor busca. Para coleta de dados, utilizamos a análise bibliográfica dos artigos registrados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

Segundo os autores Therrien e Nóbrega (2010), o EQ possui como objetivo central levar o pesquisador a registrar, a partir de um detalhado mapeamento bibliográfico, o “estado”, o modo em que se encontra a temática da sua investigação segundo o que é produzido atualmente.

O EQ permite ao pesquisador reconhecer o cenário de pesquisas e estudos na temática de interesse, o que ocorre mediante criterioso levantamento bibliográfico realizado em diferentes instrumentos de busca. Tal método subsidia todo o desenvolvimento da investigação, orienta a redefinição dos objetivos, norteia o planejamento do campo teórico-metodológico, contribui na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, por fim, apresenta a contribuição da investigação para a ciência (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004).

Concomitante à discussão dos achados produzidos por meio deste levantamento, apresentaremos alguns teóricos, como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto

(1998), que ajudaram na compreensão da temática sobre formação docente.

Os saberes e a formação de docentes para atuação no último nível de ensino têm sido inquietação de estudiosos da área da Educação nas últimas décadas. Neste texto, destacamos ainda os teóricos como Cunha (2004), e Tardif (2002) que se debruçaram em suas pesquisas a respeito da temática referida.

Com isso, o ponto que nos fez definir trabalhar com os autores acima citados, justifica-se pela presença destes nos artigos, fundamentando o aporte teórico dos artigos achados. Esta forma é uma alternativa para conferir se os autores que selecionamos como base teórica para nosso estudo (dissertação), também os são referenciados na literatura disponível resultante da busca.

A tarefa, nada fácil, de adentrarmos no âmbito das pesquisas já desenvolvidas e publicadas, cuja temática se aproximasse da nossa, caracteriza-se como um caminho complexo, com percursos e percalços que podem oferecer múltiplas possibilidades, e isto já é sabido por todos que o percorrem. Requer do pesquisador a astúcia para selecionar as bases e, conseqüentemente, os modos de como será feita a pesquisa, se por palavras-chave, por descritores ou ainda por categorias ou indicadores para, logo em seguida, definir quais dos achados serão utilizados, e em qual recorte temporal serão retratados.

Buscamos a compreensão individual e conjunta destes indicadores, e tentaremos trazer os teóricos para auxiliar a compreendê-las, contextualizá-las e situá-las à luz deste EQ. Por outro lado, cada indicador, ao ser buscado nas bases de consulta, apresenta diversas possibilidades e, por isso, precisamos criar alguns filtros de corte.

Metodologia

Iniciamos as primeiras etapas do Estado da Questão pela realização das buscas a partir dos descritores abaixo descritos, onde foram selecionados (como resultados) sessenta e sete (66) artigos, distribuídos da seguinte forma: um (1) como resultado nos descritores docente bacharel AND saberes, trinta e quatro (34) com os descritores docente bacharel AND formação pedagógica AND ensino superior, onze (11) artigos com os descritores docente bacharel AND formação AND engenharia civil e (16) trabalhos com os descritores docência universitária AND engenharia civil.

Deste modo, o caminho para as buscas das informações teve a princípio o intuito de localizar pesquisas brasileiras em artigos que abordassem a formação pedagógica do docente bacharel, segundo descritores supracitados. Como resultado das buscas, identificamos 66 artigos, todos revisados por pares, sem recorte temporal e na língua portuguesa. Após a leitura dos resumos, apenas seis (6) pesquisas foram selecionadas como “achados” para a construção do Estado da Questão, publicadas no período de 2013 a 2018. O quadro 1 apresenta uma síntese quantitativa dos trabalhos identificados como resultados e seus descritores antes da seleção dos “achados¹”.

Quadro 1 - Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados a partir das fontes de dados

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADO	ACHAD.
Docente Bacharel (título)	AND	Engenharia Civil	0	0
Docente Bacharel (título)	AND	Reflexividade	0	0
Docente Bacharel (título)	AND	Saberes	1	0
Docente bacharel (qualquer)	AND	(formação pedagógica) AND (ensino superior)	34	6
Docente bacharel (qualquer)	AND	Formação AND engenharia civil	11	0

¹ Denominamos achados aqueles artigos, que após a leitura, foram identificados como correspondentes à temática investigada.

Docência universitária	AND	Engenharia civil	16	0
Docente bacharel	AND	Reflexividade	04	0

Fonte: FLORENCIO (2018)

Levantamento bibliográfico e os achados nas bases consultadas

Iniciamos as buscas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores: Docente bacharel AND formação pedagógica AND ensino superior, com filtros em língua portuguesa, artigos e sem recorte temporal. A análise dos artigos, realizada a partir da leitura dos resumos, objetivando identificar aproximações das pesquisas mediante os seus objetivos.

Como resultados e achados, obtivemos os dados:

Quadros 2 – Achados e resultados

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADO	ACHAD
Docente bacharel (qualquer)	AND	(formação pedagógica) AND (ensino superior)	34	6

Fonte: FLORENCIO (2018)

Nestes resultados (34) os artigos tratavam sobre Formação de Professores, docentes bacharéis e Ensino Superior (análise realizada a partir da leitura dos resumos dos artigos). Contudo, a maioria se referia à docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ou com apenas um dos descritores presentes sem articulação com a temática de uma forma geral, configurando neste caso, não pertencentes ao grupo de achados por não serem pesquisas que se relacionavam com o objetivo proposto para a realização do estado da Questão.

Entre os achados seis artigos contemplavam mais de um dos descritores, e versavam sobre o docente bacharel e o ensino superior.

Neste mapeamento, conseguiu-se identificar 06 artigos publicados nas revistas que contemplam a área da educação, sendo elas: Holos, Human and Social Sciences, Interfaces da Educação e Revista Brasileira de Pós-Graduação, cobrindo os anos de 2013 a 2018, mesmo que não tenha sido incluso nos filtros um recorte temporal. Nos achados, foi possível observar uma acentuada preocupação com os Docentes Bacharéis e Ensino Superior (66,7%), em detrimento dos estudos que analisavam questões relacionadas com a Formação Pedagógica (16,7%).

Quadro 3 - Demonstrativo de artigos encontrados

DESCRITORES: Docente bacharel AND (formação pedagógica) AND (ensino superior) Resultados: 34 / ACHADOS: 6		
TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO
A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito	Fernanda Peres Soratto	2013
O profissional docente do direito: refletindo sobre sua prática pedagógica	Oliveira, P; Gebran, R	2018
Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional.	Souza, M; Guimarães, I	2016

Pós-graduação stricto sensu em direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação	Do Prado, Edna Cristina ; Dos Santos, Clecia Maria ; Pereira, Antonio Miguel, Jr.	2015
Iniciação a docência universitária: a tessitura da professoralidade	Bolzan, Doris Pires Vargas; Powaczuk, Ana Carla Hollweg	2013
Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior	Silva, S; Souza, F C S	2017

Fonte: FLORENCIO (2018)

Resultados e Discussão

Síntese dos achados: docente bacharel- engenharia civil

Observamos que os artigos analisados, a partir da busca avançada com os descritores Docente Bacharel AND formação AND engenharia civil, com os filtros: revisado por pares, língua portuguesa, artigos e sem recorte temporal, não correspondiam ao que o objeto desse estudo pretendia alcançar. Deste modo, mostra-se visível a lacuna existente de pesquisas que possuam como foco de estudo a trajetória formativa do docente engenheiro civil, deixando aparente que esse campo de investigação científica (docência universitária/bacharéis) tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas. Abaixo o quadro da síntese de descritores, resultados e achados.

Quadro 4 - Achados

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULTADO	ACHAD.
Docente bacharel (qualquer)	AND	Formação AND engenharia civil	11	0

Fonte: FLORENCIO (2018)

Os resultados permaneceram afinando-se com os descritores:

Quadro 5 – Descritores e resultados

DESCRITOR 1	BOOLEANO	DESCRITOR 2	RESULT.	ACHAD.
Docência universitária	AND	Engenharia civil	16	0

Fonte: FLORENCIO (2018)

Embora a fonte de pesquisa tenha apresentado dezesseis artigos, os resultados tratavam de pesquisas onde a presença do descritor Engenharia Civil não fazia correspondência com a Docência universitária, de modo que em nenhum dos 16 artigos identificados nesses resultados fazia menção a docência universitária de engenheiros civis.

Diálogo entre os achados da pesquisa: referencial teórico presente nas buscas

Dos principais autores referenciados nos achados (artigos) predominou a presença de Masetto, Pimenta, Nóvoa e Tardif. Por exemplo: dos 6 artigos, Nóvoa foi citado em 4; Tardif em 4; Pimenta e Anastasiou em 3, dentre outros.

A discussão sobre a formação do docente do ensino superior é enfatizada pela ausên-

cia de formação pedagógica para atuação nesse nível de ensino, o que conseqüentemente ecoa no exercício das práticas pedagógicas desses profissionais em sala de aula, especialmente aqueles oriundos de cursos na modalidade de bacharelado.

Deste modo o preparo para atuação no ensino universitário têm sido preocupação de autores da área nas últimas décadas. Neste texto, destacamos autores referenciados nos achados obtidos com os descritores supracitados, como Cunha (2004), Masetto (1998), Tardif (2002).

Ao recorrermos a Masetto (1998), o autor afirma que até a década de 1970 as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras selecionavam seu corpo docente entre os profissionais renomados em determinada área do conhecimento; exigia-se denso conhecimento das disciplinas a serem lecionadas e competência na prática da profissão.

Tardif (2002) sustenta a ideia de que os diversos saberes constituem o sujeito docente. Tais saberes vão, desde os considerados básicos à sua formação, e vão se constituindo ao longo da sua prática. Para o referido autor, os saberes da docência são plurais, formados pela fusão de saberes, esses, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos a partir da prática profissional, enquanto docente.

Deste modo, a atuação de docentes que possuem a formação inicial como bacharel carece de uma formação que perpassa os saberes oriundos da prática profissional, assim concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002), quando afirmam que a formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos.

Por conseguinte, a próxima seção objetiva um aprofundamento sobre a temática central das buscas, e para tanto, escolhemos os autores supracitados e outros que são do mesmo modo, referências na docência no ensino superior.

Formação pedagógica e profissionalização na docência no ensino superior

O sistema educacional por um todo vem sendo reorientado pelas influências das ideologias neoliberais, concretizando o ideário de globalização na ordem capitalista. Essas mudanças educacionais ocorridas desde o século XX ao século XXI impactaram diretamente as universidades, o que nos leva ao questionamento sobre sua finalidade, não sendo possível mais se pensar em uma universidade homogênea, pois após ter havido a massificação e uma progressiva heterogeneidade dos alunos, há novas orientações para a formação, onde as tecnologias da informação e da comunicação assumem um papel central. Tudo isso exige uma mudança no papel das universidades, em que essa, passe a ser uma instituição aprendente para que assim, possa qualificar além de seus discentes, concomitantemente seus docentes.

Nesse sentido, segundo Masetto (2005), pensar a docência no Ensino Superior remete à reflexão sobre o novo mundo do conhecimento que aparece ao professor. No entendimento do autor, anteriormente, o professor poderia ser considerado um *expert* em determinada área de conhecimento que domina, compreende e sintetiza, representando um conjunto de informações daquela área a ser transmitido aos alunos, a fim de que se formem profissionais competentes. Atualmente, ele se pergunta como trabalhar com a quantidade de informações que está disponibilizada para todos, inclusive para seus alunos, que podem trazer novos dados e questionamentos para a aula.

Partindo dessa análise, o docente atual necessita ter consciência do seu principal papel, que é o de ser professor, que articula sua ação com a teoria e que repensa sua prática, ou seja, reflete sobre sua ação antes, durante e depois. O resultado é que com isso ele tem a possibilidade de analisar, refletir e intervir em sua aula a partir de sua práxis docente. Toda essa ação tem por objetivo alcançar a ensinagem, que para Anastasiou e Alves (2004, p. 15) “engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento [...]”. O que se espera do profissional docente é que desenvolva nos seus alunos uma atividade intelectual significativa e

que possa se apropriar dos saberes fundamentais a sua formação, possibilitando uma inserção ativa e comprometida na sociedade.

Neste sentido, Zabalza (2004, p. 25) ressalta que “é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento”. Diz, também que esta formação deve ser não só no domínio dos conteúdos que irá ensinar, mas também do domínio pedagógico.

A legislação brasileira, especificamente a Lei 9394/96, no art. 13, estabelece as seguintes incumbências para os professores:

- (i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

A referida Lei ainda define, no Art. 66, que o preparo do professor universitário, deve ocorrer preferencialmente em nível de pós-graduação *strictu sensu*, sendo entendida, nesse contexto, como “preparação”, e não como “formação” para o exercício da docência nesse nível de ensino.

Assim, sobredita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB no. 9.394/96, como mostra o art. 66 sobre a formação para a atuação no ensino superior que “fica evidente que a legislação é extremamente tímida ao empregar o termo preparação no lugar de uma formação pedagógica sólida e consistente do professor para a educação superior.” (VEIGA, 2009, p. 77).

Nesse trecho da LDB também podemos destacar que não se faz “nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para o ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior” (VASCONCELOS, 2009, p. 27). Tendo como consequência que esses profissionais ao iniciarem na carreira docente muitas vezes vão exercer a docência de forma intuitiva.

Contribuindo para ampliar a questão da docência no ensino superior, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade. Em decorrência disto, nota-se um afluxo de profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de emprego se encontra em expansão. Isso se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho.

E em virtude das “novas configurações” do trabalho, é cada vez maior a presença de médicos, advogados, economistas, entre outros profissionais, no magistério. Embora exerçam o magistério, eles tendem a não se identificar como docentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É sobre este profissional que recai a atenção desta pesquisa por meio da investigação da prática do professor que não teve formação formal-pedagógica para o ensino em que atua nos cursos de bacharelado, no intuito de compreender como aprende a ensinar, ou seja, os mecanismos de produção de sua competência como profissional do ensino.

Investigar a docência superior no bacharelado, o ato de saber-fazer, a competência técnica, é um desafio quando se refere aos profissionais que não tiveram a formação inicial para ensinar, limitando-se aos saberes da sua formação específica. Esse professor transita de um profissional técnico, artista, ao profissional do ensino (MELLOUKI et. al., 2004).

Nesse contexto, Cunha (2004) adverte que o docente do Ensino Superior, ao assumir a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, enfrentará dificuldades para desenvolver sua profissão, a qual exige o domínio de diferentes saberes os quais na sua formação não se fizeram presentes.

[...] o professor ao fazer sua formação pós-graduada, normalmente, constrói uma competência, técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade (p. 54).

Segundo Tardif (2002) a profissionalidade docente, que diz respeito ao desenvolvimento do profissional da docência, portanto aos atributos inerentes a profissão e seus saberes específicos, são adquiridos através de diversas formas, a exemplo da aprendizagem com os pares, formação continuada e inicial, currículo, dentre outros. Do mesmo modo o autor afirma que para ensinar, em que o docente possui papel central, deve-se mobilizar não apenas a técnica, de forma mecânica, mas também a capacidade de construir metodologias diferenciadas, a partir dos saberes produzidos por este profissional durante o exercício de sua prática docente, bem como a partir de sua bagagem pessoal/individual que influencia seu fazer pedagógico, assim a construção da sua profissionalidade trata-se um processo coletivo e individual de construção e formação.

O que é exigido do docente para a atuação no ensino superior na legislação conforme supracitado é apenas que o “preparo” deste ocorra a nível de pós-graduação, deixando ausente inclusive o termo formação quando o substitui por preparo. Não seria, portanto necessário para este nível de ensino, uma formação específica?

Deste modo, a quase ausência de formação, acarreta em uma ênfase acentuada do papel da experiência na constituição do profissional desse nível de ensino.

No entendimento de Pimenta e Anastasiou (2002) os professores universitários que iniciam a docência no ensino superior possuem como desafio realizarem a passagem de alunos da universidade para docentes da universidade, já que estes percebem o ser professor ainda pelo ponto de vista de aluno. Não identificando-se de imediato como professores, estes espelham-se nos seus professores e nas várias experiências adquirida na Universidade para sua formação.

Almeida (2012) traz alguns questionamentos: Como superar a atuação meramente instrumental no ensino universitário? Como avançar na direção de uma formação que priorize uma perspectiva humanizadora, emancipatória e solidária? Como viabilizar processos formativos focados no desenvolvimento das capacidades, para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos envolvidos, numa perspectiva ético-política?

No entendimento de Morin (2009), a relação dos professores universitários com uma profissão pedagógica, que entendemos ser portadora das contribuições do campo da pedagogia, como ciência da educação, mostra-se como uma dificuldade significativa de se admitir e reconhecer que o ato de ensinar tem uma dimensão pedagógica e didática que requer atenção, cuidado e estudo.

As causas dessa recusa tem relação com as próprias características da docência universitária, como: o fato de ter suas bases assentadas nas práticas profissionais específicas realizadas em outros espaços sociais; ser fortemente influenciada pela herança do paradigma hegemônico presente nas ciências exatas e da natureza, segundo o qual os conteúdos específicos têm papel dominante na transmissão dos conhecimentos sobre os conteúdos de natureza humanizadora e, portanto pedagógica (ALMEIDA, 2012).

Zabalza (2004, p. 25) ressalta que “é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, isto é, não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimento”. Diz também que esta formação deve ser não só no domínio dos conteúdos que irá ensinar, mas também do domínio pedagógico. Há grande dificuldade está neste alinhamento, pois a “profissão docente está muito relacionada a certas qualidades pessoais que determinam o exercício docente”. (ZABALZA - *Idem*, 2004). Vale ressaltar que associar o domínio do conteúdo ao do pedagógico já é falado por Shulman desde a década de 1980.

Autores como Lahye, Tardif e Lessard (1991) relevam a prática docente, no seu cotidiano como fundante dos saberes experienciais, saberes estes adquiridos durante o exercício do fa-

zer docente, no cotidiano do ensinar a partir de habilidades individuais, como a capacidade de improvisar, contudo Pimenta e Anastasiou (2002) reforçam que tais “habilidades” não são suficientes para a formação pedagógica do docente, defendendo a necessidade de uma pedagogia específica para as múltiplas docências, dentre elas a docência no ensino superior, denominada Pedagogia Universitária.

Deste modo Imbernón (2001) defende que para se exercer a docência faz-se necessário uma nova formação inicial e contínua, haja vista que a formação inicial, e os conhecimentos mobilizados por ela sozinha é insuficiente, demandando mais que um curso preparatório. Tudo isso justifica-se pelas múltiplas funções da docência em sala de aula, tais como lidar com as desigualdades nos processos educacionais e suas consequências, relações com a comunidade, participação, motivação e animação do grupo. Mediante a isso refletir sobre essa nova imposição de formação de professores pressupõe na mesma medida uma nova concepção do papel do docente, que não possa ser realizada sem a participação dos mesmos.

As autoras Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que para além dos saberes da experiência, e saberes pedagógicos há se considerar a importância dos saberes específicos de cada área de conhecimento, por essa razão a existência de Pedagogias Universitárias, ressaltam ainda os saberes didáticos que possuem como objeto o ensino, e sua articulação entre as duas teorias, a de ensino e a da educação. O conjunto dos saberes sobreditos constituem a identidade docente, processos de formação docente e consequentemente sua profissionalização.

Assim, a universidade que objetiva o preparo para várias profissões já inicia os futuros profissionais na iniciação do seu processo identitário. Porém, quando se trata de atuar como profissional da docência no ensino superior, os futuros docentes que não vieram das licenciaturas, adentram na nova profissão sem qualquer processo formativo, este profissional oriundo muitas vezes de profissões neoliberais trará consigo uma prática docente desarticulada das funções e objetivos da Educação Superior, já que sem a formação necessária não teve a oportunidade de discutir os elementos teóricos e práticos relativos ao ensino e aprendizagem.

Almeida (2012) fala da secundarização da dimensão pedagógica do ensino “a preocupação com o ensino fica relegada em segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes” (p. 62). Pode-se dizer que se consideram pesquisadores com carga docente.

Não queremos aqui desmerecer a pesquisa, pois ela também é um fator fundamental na construção da docência universitária e da profissionalização docente. Devemos pensar a prática pedagógica a partir do tripé universitário, que deve contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse tripé é “fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências progressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 8).

Vemos hoje a necessidade de um projeto institucional de qualificação da formação didático-pedagógica para a docência universitária. Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 7) afirmam que:

O aprofundamento da reflexão sobre a necessária formação pedagógica de seus professores é parte do exercício permanente de se repensar as contribuições da universidade para com a instituição de uma sociedade, que seja mais justa e igualitária.

Para Althaus (2004, p. 39) “As iniciativas das universidades quanto aos investimentos na proposição de programas de formação pedagógica de seus docentes parecem ainda estar num estágio embrionário.” O que se torna uma dicotomia, pois em seus cursos de licenciatura pregam a necessidade da formação continuada e de competências pedagógicas para o exercício da docência na educação básica.

Cunha (2004, p.46) fala sobre isso quando diz que, as universidades:

Ao mesmo tempo em que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência desse saber quando se trata de seus professores.

Sabemos que a questão da formação dos professores universitários como um projeto pedagógico institucional ainda caminha por itinerários incertos, a partir de vários questionamentos em relação ao tipo de formação, qual a finalidade, quais modelos devem ser seguidos, quais conteúdos utilizar, mas para Pimenta (2009, p. 24) deve-se “[...] levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira [...]” Além de “desenvolver diagnósticos das necessidades formativas dos professores [...] suas carências e dificuldades encontradas pelos docentes no desenrolar do seu ensino” (GARCIA, 2002, p. 67).

Diante dessas discussões deve-se pensar em um processo formativo que tenha sentido e relevância tanto para os professores como para a universidade, sabendo que essa formação precisa ser trabalhada para além do aperfeiçoamento didático, mas, sobretudo para fortalecer a construção da identidade profissional e da profissionalização da docência (ALTHAUS, 2004).

De maneira geral, os autores aqui discutidos, Almeida (2012); Zabalza (2004); Pimenta (2002; 2009; 2011); Tardif (2002); levam-nos a refletir sobre a necessidade da constituição identitária desse profissional e de uma prática pautada não apenas em saber o conteúdo, a técnica, mas nos saberes pedagógicos, para que, a universidade cumpra seu papel em lançar na sociedade profissionais que se envolvam e se responsabilizem pelos estudos das problemáticas sociais, pois é papel da universidade e do professor ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a.

Considerações Finais

Conhecida também como Pedagogia universitária, docência universitária, docência no ensino superior, esse campo de investigação científica tem desvelado várias problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica, didático-pedagógica, também psicopedagógica, que se assomam à prática de ensino universitária.

Evidenciamos a partir da análise realizada, que as pesquisas fixam seus debates em aspectos que impulsionam o professor bacharel a tornar-se docente, seus interesses e motivações. Contudo, em busca das contribuições dos estudos sobre o docente universitário que é bacharel, foi possível perceber que os estudos têm sido desenvolvidos em cursos como Administração, Direito, Enfermagem, entre outros, não havendo dados de pesquisas sobre os docentes bacharéis de engenharia civil, ou seja, de como esse profissional que antes atuava como profissional liberal se construiu como docente.

Outro ponto a ser grifado é a construção de saberes pedagógicos dos docentes bacharéis (na maioria dos cursos de direito). As pesquisas evidenciam que o professor bacharel utiliza, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos de sua área de formação inicial. Ponderamos que tais saberes, embora extremamente importantes para o exercício da docência, não são suficientes para a atuação na educação superior, mostrando desse modo, a relevância de futuras pesquisas, aqui tomada como estudo da “questão”, que elucida a formação pedagógica de docentes bacharéis do curso de engenharia civil.

Com base nessas reflexões, fincadas no mapeamento realizado, consideramos a necessidade de aprofundar estudos sobre essa temática, visando obter subsídios que colaborem para a busca de caminhos formativos para a docência, adequada à realidade contemporânea da educação superior.

Referências

ALMEIDA, M. I. Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação Didática no Ensino Superior: A Docência em Discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.7, n.1., p.101-106, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=11:acao-didatica-no-ensino-superior>>. Acesso: 20 fev 2019.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARROS, C., & DIAS, A. M. (2016). A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação Em Questão**, v. 54 ,n.40. abr. 2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>>. Acesso: 10 mar 2020

BRASIL. Lei n.o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CUNHA, M. I. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: MOROSINI, M. C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A Didática no Ensino Superior**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2002. IMBERNÓN, F. **Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo**. In: _____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: MASETTO, Marcos (Org.). Docência na universidade. São Paulo: Papyrus, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ª edição. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: 20 fev 2019.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos**. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

_____. **Os trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. São Paulo: Loyola, 2009. p. 25-64.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica**: a elaboração do Estado da Questão. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v41n27.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2019>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4. Tradução Léa Paixão. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor no ensino superior**. Niterói: Intertexto. São Paulo: Xamã, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

_____. Ilma P. A. **As formas e práticas de interação entre professores e alunos**. In: Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 75-100.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 06 de agosto de 2020.

Aceito em 19 de abril de 2021.