



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
ELITA DE MEDEIROS**

**PROFESSOR PROFISSIONAL OU PROFISSIONAL PROFESSOR:  
BREVE OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE  
ENGENHARIA CIVIL DE SANTA CATARINA**

Tubarão  
2019



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
ELITA DE MEDEIROS**

**PROFESSOR PROFISSIONAL OU PROFISSIONAL PROFESSOR:  
BREVE OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE  
ENGENHARIA CIVIL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, História e Política no Brasil e na América Latina.

Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick (Orientador)

Tubarão

2019

Medeiros, Elita de, 1971-

M43 Professor profissional ou profissional professor : breve olhar sobre a formação de professores de um curso de Engenharia civil de Santa Catarina / Elita de Medeiros ; -- 2019.  
170 f. : il. Color. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.  
Inclui bibliografias.

1. Ensino superior. 2. Professores de ensino superior – Formação. 3. Educação – Estudo e ensino (Superior). 4. Engenharia civil. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

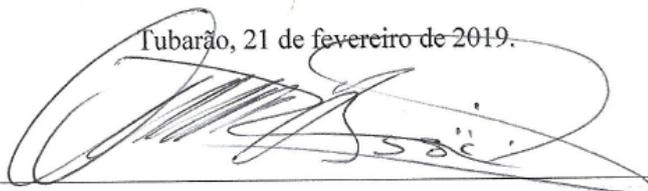
CDD (21. ed.) 378.125

**ELITA DE MEDEIROS**

**PROFESSOR PROFISSIONAL OU PROFISSIONAL PROFESSOR: BREVE OLHAR  
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UM CURSO DE ENGENHARIA  
CIVIL DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 21 de fevereiro de 2019.

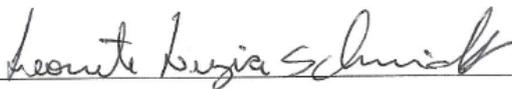


Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.



Professor Gildo Volpato, Dr.

Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Leonete Luzia Schmidt, Dr.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Aos meus pais (*in memoriam*) que, embora jamais tenham me forçado a estudar, fizeram-me compreender a importância da Educação;

Aos meus filhos, Rayani, Rennan e Rayssa, a quem, diferentemente dos meus pais, forcei a estudar, e vieram a ser verdadeiros parceiros nas inúmeras discussões sobre Educação, em todas as suas nuances; Ao pai dos meus filhos (*in memoriam*), que foi o primeiro a discutir Educação comigo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa difícil, pois nem sempre conseguimos compreender a importância daqueles que, de maneira direta ou indireta, contribuem para que possamos realizar sonhos ou tornar-nos pessoas melhores. Assim, corremos o risco de ser injustos e não prestar os devidos agradecimentos aos merecedores.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Dr. Clóvis Nicanor Kassick, por aceitar orientar-me nesta jornada, já de início sabedor do desafio que impus a mim mesma, de completar o mestrado no menor tempo possível;

Aos meus filhos, as três pessoas mais exigentes e desafiadoras que conheço, por imporem a mim o que sempre impus a eles: buscar crescer intelectualmente e como pessoa, de maneira crítica e ética;

Ao corpo docente do Mestrado em Educação da UNISUL, por não apenas *ensinar*, mas por estimular o conhecimento a cada nova aula;

À Secretária do Mestrado em Educação, Daniela Leandro, por exceder a competência e demonstrar-se sempre solícita;

Também meus sinceros agradecimentos ao corpo docente do Curso de Engenharia Civil nos dois *campi* pesquisados, quando 100% dos presentes nas reuniões dispuseram-se a responder os questionários, e aos professores que doaram seu tempo para a realização das entrevistas. Sem seu engajamento e colaboração, esta pesquisa não seria possível.

Aos membros da Banca de qualificação, pelas contribuições a este trabalho, especialmente ao Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, por sua brilhante orientação, sugestões e ensinamento; ao Professor Doutor Hércules Nunes de Araújo, por sua visão de *Engenheiro* e de professor; e à Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, pelo olhar atento e contribuições pertinentes. Um especial agradecimento ao Professor Doutor Jefferson Mainardes, por sua contribuição ao gentilmente aceitar ler este trabalho ainda na fase de elaboração, que mostrou a necessidade de maiores estudos.

Aos membros da Banca de Defesa, notadamente ao Professor Doutor Gildo Volpato, por suas pertinentes considerações.

Finalmente, à amiga Professora Mestre Marizete Farias da Rocha, pela revisão do texto, e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que os desafios da pesquisa e da dissertação pudessem ser concluídos.

“[...] é a qualidade da educação superior que nos interessa e sobre ela que temos nos debruçado. Sabemos que qualidade é um conceito multirreferencial e polissêmico, mas acreditamos que a exploração consequente de suas possibilidades trará benefícios para todos” (CUNHA, 2007, p. 10).

## RESUMO

No Brasil, o Ensino Superior é oferecido nas modalidades de bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. O profissional que atua nos cursos de bacharelado e formação tecnológica são, em sua maioria, bacharéis ou tecnólogos, e não têm, necessariamente, formação docente, que é responsabilidade da licenciatura. A LDB 9394/96, em seu Art. 52, inciso II, prevê que pelo menos um terço do corpo docente tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado para atuar nos cursos de nível superior, mas não obriga a formação docente (pedagógica) de profissionais que não cursaram licenciatura. Este problema é *contornado* pela pós-graduação *lato sensu* e pela formação continuada oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Entre estes cursos está o de Engenharia Civil, objeto de nossa pesquisa, onde subsídios foram buscados para responder ao questionamento norteador: *o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade como Engenheiro Civil profissional ou como Professor de Engenharia Civil?* Através de uma pesquisa exploratória, de campo e com amostragem em uma universidade no sul de Santa Catarina, a investigação buscou, por meio de questionário e entrevista semiestruturada, responder ao questionamento de pesquisa delineado. Como método de análise, o Discurso do Sujeito Coletivo baseado em Lefevre e Lefevre (2006) foi escolhido, utilizando o software WebQDA. A amostra da pesquisa foi composta pelos docentes atuando no curso selecionado em dois *campi*, durante o primeiro semestre de 2018, totalizando 23 respondentes em cada *câmpus*. Foram realizadas 4 entrevistas semiestruturadas com 2 professores de cada *câmpus*. Nossos resultados apontam que não é possível *generalizar* a identidade ou formação dos docentes pesquisados, dada sua diversidade e individualidade. Contudo, nossos estudos apontam para a necessidade de mudanças políticas na formação de professores no Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Perfil docente. Organização de Processos educativos. Engenharia Civil.

## ABSTRACT

In Brazil, Higher Education is offered in the modalities known as bachelor, graduation in Education<sup>1</sup> and technological graduation. The professional who works in the courses for bachelor and technological graduation are bachelors or technologists, and they are not necessarily trained for teaching, responsibility of the graduation in Education. The Law number 9394/96, in its Art. 52, item II, prevents at least a third of the faculty with academic title of master or doctor, but there is no obligation for teaching training for the professionals who did not attend the graduation in Education. This problem is worked around by the *lato sensu* post-graduation and by the continuous training offered by the Institutions of Higher Education (IES in Portuguese acronym). Among these courses there is the Civil Engineering, object for this research, where the answer for the following question was searched: *How does the lecturer of Civil Engineering Faculty understand his/her identity, as a professional Civil Engineer or a lecturer of Civil Engineering?* Through a sampling research in a university in Southern Santa Catarina, as field featuring, the investigation searched, by a questionnaire and semi structured interviews, answer the question designed. As analysis method, the Collective Subject Speech was chosen, based on Lefevre e Lefevre (2006), using the software WebQDA. The sample for research was composed by lecturers working at the course selected in two campuses during 2018 the first semester, 23 professionals in each one, and 4 semi structured interviews were performed with 2 lecturers each campus. Our results point that it is not possible generalizing the identity or training of participants because of the diversity and individuality. However, our studies point to the changings needed in the policies for higher education teachers training.

Keywords: Higher Education. Lecturer profile. Civil Engineering. Organization of Education processes.

---

<sup>1</sup> Brazilian Education structure is different from countries where the English language is spoken, and there is no a correspondent term for *licenciado* and *licenciatura*.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

EMB - Escolas Médicas Brasileiras

ES – Educação Superior ou Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

LabMCDA-EPS-UFSC - Laboratório de Metodologias Multicritério de Apoio à Decisão do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNIT - Universidade Tiradentes

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Seleção do Banco de Artigos Bruto .....	34
Figura 2 – Filtragem do banco de Artigos Bruto.....	34
Figura 3 – Nuvem de palavras mais frequentes nas entrevistas .....	128
Figura 4 – Nuvem de termos com 9 caracteres ou mais.....	132

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2 – Portfólio bibliográfico de artigos.....	37
Quadro 3 - Obras que fundamentaram os artigos do portfólio bibliográfico .....	38
Quadro 4 – Dissertações .....	47
Quadro 5 – Teses .....	48

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil etário dos professores do <i>câmpus A</i> .....	105
Gráfico 2 – Perfil etário dos professores do <i>câmpus B</i> .....	105
Gráfico 3 – Perfil de gênero dos professores em ambos os <i>campi</i> .....	106
Gráfico 4 – Perfil de estado civil dos professores no <i>câmpus A</i> .....	106
Gráfico 5 – Perfil de estado civil dos professores no <i>câmpus B</i> .....	107
Gráfico 6 – Perfil de professores com e sem filhos em ambos os <i>campi</i> .....	107
Gráfico 7 – Formação dos professores na graduação no <i>câmpus A</i> .....	108
Gráfico 8 - Formação dos professores na graduação no <i>câmpus B</i> .....	109
Gráfico 9 – Perfil do tempo de serviço como docente no <i>câmpus A</i> .....	112
Gráfico 10 - Perfil do tempo de serviço como docente no <i>câmpus B</i> .....	112
Gráfico 11 - Perfil do tempo em que é especialista - <i>câmpus A</i> .....	112
Gráfico 12 - Perfil do tempo em que é especialista - <i>câmpus B</i> .....	113
Gráfico 13 - Há quanto tempo detêm o título de mestre - <i>câmpus A</i> .....	114
Gráfico 14 – Há quanto tempo detêm o título de mestre - <i>câmpus B</i> .....	115
Gráfico 15 - Há quanto tempo detêm o título de doutor - <i>câmpus A</i> .....	115
Gráfico 16 - Há quanto tempo detêm o título de doutor - <i>câmpus B</i> .....	116
Gráfico 17 - Há quanto tempo detêm o título de pós-doutor - <i>câmpus A</i> .....	116
Gráfico 18 – Tempo de atuação no curso pesquisado – <i>câmpus A</i> .....	117
Gráfico 19 - Tempo de atuação no curso pesquisado – <i>câmpus B</i> .....	118
Gráfico 20 – Atua no mercado de trabalho como Engenheiro Civil .....	119
Gráfico 21 – Tempo em que atua como Engenheiro Civil .....	119
Gráfico 22 – Número de horas dedicadas ao mercado de trabalho – <i>câmpus A</i> .....	120
Gráfico 23 - Número de horas dedicadas ao mercado de trabalho – <i>câmpus B</i> .....	120
Gráfico 24 - Número de horas dedicadas à docência - <i>câmpus A</i> .....	121
Gráfico 25 - Número de horas dedicadas à docência - <i>câmpus B</i> .....	121
Gráfico 26 – Prioridade profissional dos docentes do <i>câmpus A</i> .....	122
Gráfico 27 – Justificativas para priorizar o mercado de trabalho.....	123
Gráfico 28 - Prioridade profissional dos docentes do <i>câmpus B</i> .....	123
Gráfico 29 – Qual é a sua profissão? ( <i>câmpus B</i> ).....	127

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1	JUSTIFICATIVA .....	14
<b>2</b>	<b>BREVE OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>17</b>
2.1	CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR .....	22
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: EM BUSCA DO ESTADO DA ARTE.....</b>	<b>30</b>
3.1	SELEÇÃO DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO.....	33
3.1.1	Etapas do método <i>Proknow-C</i> .....	33
3.2	PESQUISA NAS BASES DE DADOS .....	35
3.2.1	O que ensinam os autores dos artigos estudados.....	40
3.3	PESQUISAS SOBRE O TEMA NO ÂMBITO <i>STRICTO SENSU</i> .....	46
3.3.1	Resultados das dissertações .....	48
3.3.2	Resultados das teses .....	71
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UM ÁRDUO DESAFIO AOS NÃO LICENCIADOS .....</b>	<b>85</b>
4.1	QUEM É O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR? .....	92
<b>5</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>95</b>
5.1	OBJETIVOS .....	96
5.1.1	Objetivo geral .....	96
5.1.2	Objetivos específicos .....	96
5.2	MÉTODOS DE ANÁLISE.....	97
5.2.1	O questionário .....	97
5.2.2	A entrevista .....	99
5.2.3	Análise do Discurso do Sujeito Coletivo.....	100
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>104</b>
6.1	RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS: O PERFIL E A FORMAÇÃO .....	104
6.1.1	A primeira parte do questionário .....	104
6.1.2	A segunda parte do questionário: A opinião do profissional .....	123
6.2	RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	127
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>

<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA <i>ONLINE</i>.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA SER ENTREGUE À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNISUL – CÂMPUS TUBARÃO .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE E - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA SER ENTREGUE À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNISUL – CÂMPUS PEDRA BRANCA .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE F – CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – RESOLUÇÃO CONFEA Nº 1.048, DE 14 DE AGOSTO DE 2013.....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23, grifos nossos).

O Ensino Superior, Educação Superior ou Educação terciária é oferecido, no Brasil, em universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica. Os tipos de graduação oferecidos são os bacharelados, as licenciaturas e a formação tecnológica (OLIVEIRA, 2014).

Nos cursos de licenciatura, os futuros professores têm, em seus currículos, disciplinas sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois é parte da profissão do licenciado. Por sua vez, os cursos de bacharelado e formação tecnológica preparam profissionais para campos de atuação diferentes da Educação, não havendo disciplinas atinentes à formação de professor em seus currículos. Assim, o profissional que atua nos cursos de bacharelado e formação tecnológica são bacharéis ou tecnólogos, e não têm formação para docente, que é parte da licenciatura, conforme já exposto.

A LDB 9394/96, em seu Art. 52, inciso II, prevê “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996) para atuar nos cursos de nível superior, mas não obriga a formação docente de profissionais que não cursam licenciatura, que compreende aos dois terços que podem lecionar sem título de mestre ou doutor. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 40, grifos das autoras) alertam que a docência universitária não é “um *processo de formação*, mas [...] *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”.

No âmbito *stricto sensu*, o mestrado profissional *não habilita* para o ensino. Entretanto, é imprescindível para as universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica que existam pessoas com conhecimento reconhecido em suas áreas, que possam ensinar em seus cursos de bacharelado e formação tecnológica. Também reconhecemos que mesmo o mestrado acadêmico, embora disponha de Estágio de docência, em alguns casos, não oferece uma *estrutura de acompanhamento* para esse processo. De modo geral, os programas *stricto sensu* preparam para a pesquisa.

Ainda é importante mencionar que, “no mercado de empregos, em geral, essa titulação [*lato sensu*] tem servido [...] [e] também tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos que os exigidos por titulados em cursos *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 41, grifo das autoras).

Para *contornar* o problema, geralmente as Instituições de Ensino Superior (IES) promovem capacitação para seus profissionais, por meio de formação continuada, visando a preparar os professores para o ensino.

Entre os cursos de bacharelado está o de Engenharia Civil, cuja formação atende à Lei Nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, a qual “Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências” (CONFEA, 1966), sendo regulamentada pela Resolução 1.048, de 14 de agosto de 2013 (CONFEA, 2013; Anexo A). Entre as inúmeras atribuições do exercício da profissão de Engenheiro, Engenheiro Agrônomo e Arquiteto, a Lei Nº 5.194 (CONFEA, 1966) aponta o *ensino*. A Resolução 1.048 (CONFEA, 2013) também pontua o *ensino* como atribuição do Engenheiro. Ambos os documentos estão analisados com mais detalhes no item 2.1 desta dissertação.

Isto posto, surgiram questionamentos que norteiam esta pesquisa: a docência no curso de Engenharia Civil promove *identidade de professor*? Qual a prioridade para estes profissionais, a atuação como engenheiro ou como professor? Sintetizando em um questionamento único para pergunta de pesquisa, inquire-se: *o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil?*

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Em muitas áreas, o professor da Educação Superior tem formação profissional, mas não possui formação docente, por não ter cursado licenciatura, e a obrigatoriedade de titulação acadêmica de mestrado ou doutorado é de um terço do corpo docente dos cursos superiores (BRASIL, 1996).

Contudo, os cursos de mestrado podem ser profissionais ou acadêmicos, e a própria Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES, 2015, p. 01, grifos originais) explica a diferença:

“Mestrado Profissional” é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional [...]. Responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é responsável por regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos.

Os mestrados acadêmicos formam o professor e pesquisador, mas nem as IES e nem a própria CAPES exige que o mestrado seja acadêmico para atuação como professores nos cursos de bacharelado e formação tecnológica.

Ademais, dois terços do quadro docente não têm obrigatoriedade de pós-graduação *stricto sensu*. Logo, além da possibilidade de lecionar no Ensino Superior (ES) logo após a graduação<sup>2</sup>, a pós-graduação *lato sensu* é uma *alternativa* mais rápida para preparação para a docência no ES, além de ser uma *opção mais barata*, como já alertaram Pimenta e Anastasiou (2014). Boa parte dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, inclusive, oferece a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*, “com carga horária, via de regra, não superior a 60 horas” (KASSICK, 2009, p. 46). Entretanto, é uma *preparação* que não atende ao que preconiza a LDB, enquadrando-se nos dois terços sem a titulação *stricto sensu*.

Assim, muitos docentes dos cursos de bacharelado e formação tecnológica são graduados nestas mesmas áreas e, conforme preconiza a LDB, o equivalente a um terço, que deve possuir titulação de mestre ou doutor, não necessita ser na área de docência.

Todavia, dentro do Programa de Excelência Acadêmica (PROEx) da CAPES existe a obrigação do estágio de docência. O objetivo do PROEx é “manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, pertencentes a instituições jurídicas de direito público e privado, atendendo adequadamente suas necessidades e especificidades” (CAPES, 2017, p. 01). Vemos, aqui, um problema: o objetivo está nos programas com avaliação 6 ou 7 e, portanto, questionamos se os que estão em um patamar de avaliação menor não estariam excluídos.

---

<sup>2</sup> Consideramos importante mencionar que a possibilidade existe, mas o sistema de avaliação das Universidades considera a titulação de professores e, portanto, as IES buscam profissionais com titulação mínima de Especialista (*Lato sensu*).

O Anexo da Portaria CAPES nº 34, de 30 de maio de 2006, em seu art. 22, pontua que

O estágio de docência é parte integrante na formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação, e será obrigatório para todos os bolsistas do PROEX, obedecendo aos seguintes critérios:

I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade estará restrita ao Doutorado;

II - a duração mínima do estágio de Docência será de um semestre;

III- o docente de ensino superior que comprovar atividades docentes acatadas pela CG/PROEX, ficará dispensado do estágio de docência;

IV - as atividades do estágio de Docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa no programa de pós-graduação, realizada pelo pós-graduando;

§1º As instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de Docência;

§2º O estágio de Docência com carga superior a sessenta horas poderá ser remunerado a critério da IES, vedada a utilização de recursos repassados pela CAPES;

§3º Compete à CG/PROEX, registrar e avaliar o estágio de Docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto a supervisão e o acompanhamento do estágio;

§4º Havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes, e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio de Docência na rede pública do ensino médio (CAPES, 2006, P. 10).

Assim, é importante salientar que o estágio está condicionado à concessão de bolsas e, portanto, não atende ao total do contingente de estudantes da pós-graduação *stricto sensu*.

Atualmente já existe a possibilidade de estágio de docência, em alguns cursos *stricto sensu*, como parte dos créditos. Apesar disto, essa não é uma *exigência*, mas uma possibilidade. Logo, ao reiterar nosso questionamento de pesquisa, que busca compreender *como o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade, como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil*, julgamos imprescindível ancorar nossa justificativa em Martins (2001, p. 10), para quem,

na perspectiva marxiana, a atividade e em especial o trabalho desempenham papel decisivo na constituição da personalidade, posto que o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho. A personalidade, por sua vez, está diretamente relacionada ao sentido da existência, mesmo quando este sentido é dado de forma alienada.

Portanto, resta buscar como o professor reconhece sua identidade nos cursos de formação tecnológica e bacharelado, este último, objeto de investigação desta pesquisa, pois a já mencionada identidade se refletirá em sua atuação, na dedicação ao trabalho e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

## 2 BREVE OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

“A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente” (MASETTO, 1998, P. 13).

A Educação, no Brasil, é regulamentada por um conjunto de leis que norteiam o ensino. É pertinente, portanto, iniciar o percurso da revisão teórica abordando a legislação, no que se refere ao Ensino Superior, para compreender o perfil do profissional que deverá formar aqueles que, em breve, atuarão no mercado de trabalho e nos vários níveis de Educação de nosso país.

O capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), no artigo 43, em seu inciso VII, preconiza que o Ensino Superior deve “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”.

Infere-se, portanto, que o inciso mencionado refere-se às licenciaturas, já que são o tipo de graduação para quem atua na Educação Básica<sup>3</sup>, utilizando a aproximação entre os dois níveis de ensino como estratégia de formação permanente entre ambos. Contudo, a *Educação* não se encerra no nível básico e, como pontua Morosini (2001, p. 17, grifos da autora), ao se referir à LDB, “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado”.

Ainda em um olhar sobre o Ensino Superior, observamos que, diferentemente de Oliveira (2014), quando identifica os tipos de graduação oferecidos em bacharelados, licenciaturas e formação tecnológica, conforme mencionado na Introdução, a LDB (BRASIL, 1996) classifica a Educação Superior em cursos sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão. É importante, portanto, verificar o que há nesta lei sobre a formação docente *para* o nível superior.

A mesma LDB preconiza, em seu Art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas

---

<sup>3</sup> Embora a lei citada traga a expressão em letras minúsculas, por não haver uniformidade para seu uso, que aparece grafada tanto em maiúsculas quanto em minúsculas, por se tratar de um nível de ensino e não de *qualquer educação básica* e, portanto, de substantivo próprio, optamos por grafá-la com iniciais maiúsculas. Adotamos o mesmo critério para referirmo-nos à Educação formal.

de mestrado e doutorado”. Portanto, pode causar estranheza, em um primeiro momento, que *apenas* um terço dos docentes da Educação Superior tenha, obrigatoriamente, titulação em nível de mestrado e doutorado. Também questionamos, aqui, após o exposto até o momento, incluindo a Introdução deste trabalho, se os programas de Pós-graduação efetivamente desenvolvem habilidades de ensino, pois o que apresenta mais destaque é a pesquisa, e os sistemas de avaliação pouco evidenciam a formação docente.

O assunto demanda pesquisa mais profunda para que se conheçam as nuances de suas particularidades. Vejamos, pois, o que preconiza o Capítulo IV da LDB, que diz respeito à Educação Superior.

A finalidade da Educação Superior, de acordo com o Art. 43 da LDB, é

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

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

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

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

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

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

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

**VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares<sup>4</sup> (BRASIL, 1996, grifos nossos).**

Destacamos os incisos II e VIII da finalidade do ES, pois, em nossa leitura, percebemos que fazer com que ambos ocorram parece ser um desafio: a realização de pesquisas pedagógicas que aproximem a Educação Básica e o ES, em cursos de bacharelado e tecnológicos, de acordo com nossas pesquisas, pouco ou nada têm ocorrido. Entendemos que o inciso II refere-se aos profissionais para o mercado de trabalho; e o VIII, aos licenciados.

---

<sup>4</sup> Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015.

Também compreendemos a não obrigação de aproximação entre a Educação Básica e os cursos de bacharelado e tecnológicos, principalmente porque os profissionais graduados nestes cursos não estão habilitados para atuar como professores nesse nível de ensino. Contudo, seria uma maneira de refletir sobre a Educação de forma geral, contribuindo para o conhecimento e desenvolvimento dos alunos da Educação Básica, que entrariam em contato mais estreito com profissões possíveis de atender a seus perfis pessoais. Ademais, como bacharéis ou tecnólogos, também haveria a possibilidade de reflexão acerca do ensino e seus métodos, sendo válida para *a possibilidade*, já mencionada neste trabalho, de atuar no ES antes mesmo de cursar uma especialização (*Lato sensu*). Ainda é interessante mencionar que os cursos de bacharelado e de tecnologia não trazem, em seus currículos, disciplinas direcionadas ao ensino, mas estão presentes, em suas diretrizes, a pesquisa, a extensão e a obrigatoriedade de trabalho de conclusão de curso, enfatizando as atividades de pesquisa.

Isto posto, consideramos válido mencionar, a título de conhecimento, o trabalho desenvolvido pelas professoras doutoras Anelise Leal Vieira Cubas, Ana Regina de Aguiar Dutra e Elisa Helena Siegel Moecke: os Seminários de Formação de Professores da Educação Básica em Ciências Exatas<sup>5</sup>, que teve duas edições, em 2014 e 2015, na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Unidade Pedra Branca. Os eventos apresentaram práticas pedagógicas inovadoras em ciências exatas, aproximando a teoria da prática, por meio de palestras e debates com temática ambiental. Ademais, o projeto *Ciência Móvel* (caminhão da ciência) também foi apresentado nos eventos, e pode ser considerado pioneiro. A aproximação entre o ES nas Ciências Exatas e a Educação Básica promovida pelas professoras envolveu cursos de bacharelado, notadamente a Engenharia Ambiental (UNISUL, 2015). Assim, podemos citar esta aproximação como atendimento ao Art. 43 da LDB, mesmo que não se constitua em obrigação dos cursos que formam bacharéis e tecnólogos.

Ainda de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 44, o ES abrange:

I - cursos sequenciais [*sic*] por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas

---

<sup>5</sup> Para maiores informações, acessar: CUBAS, A. L. V.; DUTRA, A. R. A.; MOECKE, E. H. S. [s.d.]. <<http://www.blogdellagiustina.unisul.br/wps/portal/home/fique-por-dentro/eventos/todos/2015/10/ii-seminario-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica>>.

instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente<sup>6</sup>;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

O objeto de estudo desta pesquisa aborda apenas o inciso II do artigo 43. Contudo, consideramos pertinente salientar que a Lei 13.168 (BRASIL, 2015) alterou a redação da LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 47, que trata da organização do ano letivo regular e suas características, que devem ser informadas previamente aos alunos. Passou sua redação a figurar, no parágrafo primeiro, que

As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, **qualificação dos professores**, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente.

[...]

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido [...].

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas;

c) **caso haja mudança** na grade do curso ou **no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações** [...].

[...]

V - [...]

c) **a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente** (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Os cursos de graduação deverão divulgar a qualificação de seus professores em suas páginas eletrônicas, abrangendo a titulação e o tempo de casa, além de informar mudanças no corpo docente, e tais aspectos fazem parte da identidade do professor.

Neste momento, consideramos pertinente conceituar *identidade e*, para tanto, ancoramo-nos em Dubar (2005, p. 133) que, quando se refere à identidade, afirma que sua “conceitualização [...] recusa distinguir entre a identidade individual da identidade coletiva”. O autor pontua a utilização de “categorias socialmente disponíveis ou mais e menos legítimas em níveis diferentes” (DUBAR, 2005, p. 137) e coloca, entre essas categorias, as profissionais.

---

<sup>6</sup> Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007.

Questionamos, portanto, se esta *identificação*, com *titulação* e *qualificação profissional* pode auxiliar na compreensão da identidade do professor de ES que veio do Ensino Tecnológico ou do bacharelado, este último, objeto de estudo nesta dissertação.

A LDB ainda conceitua, no Art. 52, as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996). Elas caracterizam-se pela (por):

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - **um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;**
- III - **um terço do corpo docente em regime de tempo integral** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Compreendemos que diferentes de exigências entre os vários tipos de IES são desiguais por razões diversas, e que elas não compreendem nosso objeto de estudo, mas questionamos até onde essas diferenças implicam na qualidade do ensino oferecido. Faculdades ou Centros Universitários, que também são Instituições de Ensino Superior, buscam cumprir a *obrigação* de manter um terço de mestres e doutores em seu quadro docente, principalmente em razão das avaliações, mas acreditamos que estes níveis de formação podem elevar a qualidade de ensino em razão de seu direcionamento maior à pesquisa. Entretanto, é válido destacar que um quadro com mais mestres e doutores tem impacta em mais custos para as privadas, principalmente.

Este fato remete à reflexão sobre a afirmação de Martins (2001, p. 24):

As complexas relações entre educação e sociedade, que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores, diluem-se em análises que colocam a escola e o professor enquanto vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada.

Retomando a legislação, a LDB (BRASIL 1996) também assegura a possibilidade de as universidades criarem, organizarem e extinguirem cursos, desde que obedecendo às normas gerais da União e do respectivo sistema de ensino. Embora possam fixar os currículos dos cursos e programas, as universidades precisam observar as diretrizes pertinentes, o que demonstra sua autonomia limitada, em nome da uniformidade no ensino no país, e algumas IES sequer têm essa autonomia. A mesma Lei ainda menciona a

possibilidade de modificação ou extinção de seus cursos, mas é mister mencionar que há diretrizes a serem cumpridas. Estas são nosso objeto de estudo nos próximos itens.

## 2.1 CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR

Conforme abordado anteriormente, na Introdução deste trabalho, os cursos de nível superior, no Brasil, podem ser divididos em bacharelado, licenciatura e de tecnologia.

O Portal e-mec, em sua seção de *Perguntas frequentes*, esclarece o tema.

Quanto à formação, a educação superior abrange os seguintes cursos:

Cursos de graduação: são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de graduação conferem diploma aos concluintes e podem ser:

- bacharelados
- licenciaturas
- cursos superiores de tecnologia

Cursos sequenciais: são organizados por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Podem ser de:

- formação específica
- complementação de estudos

Cursos de extensão: abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Conferem certificado aos concluintes.

Cursos de pós-graduação: os programas de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) e cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. A pós-graduação *lato sensu* confere certificado, e a pós-graduação *stricto sensu* confere diploma (BRASIL, s.d., p. 01).

A Educação em nível superior pode se valer de outras modalidades, como a Extensão Universitária e os Cursos Sequenciais. Estes últimos, entretanto, não *habilitam*<sup>7</sup> profissionalmente. Vale ressaltar que o portal e-mec informa que, nestes casos, os concluintes não recebem *diploma*, mas *certificado*.

É interessante, portanto, verificar o entendimento do conceito dos diferentes tipos de graduação e, inicialmente, recorreremos a uma publicação direcionada àqueles que ainda não ingressaram neste nível de ensino.

Vellei (2012, p. 01, grifos da autora), no portal *Guia do Estudante*, define a diferença entre bacharel e licenciado de forma um tanto simplista, talvez por ser

---

<sup>7</sup> Quem possui diploma de Extensão Universitária em Projeto Arquitetônico, por exemplo, não terá registro no CREA e, portanto, não poderá se responsabilizar por uma construção, seja ela qual for.

direcionado aos que ainda não ingressaram no nível superior de ensino: “um **bacharel** é formado para **atuar de forma mais ampla no mercado**, a **licenciatura** é indicada para **quem quer virar professor e dar aula** para o Ensino Fundamental e Médio”. A mesma autora ainda continua:

O bacharel pode trabalhar em áreas mais diversas e ser, por exemplo, médico, administrador, engenheiro... **Só não pode dar aula, a não ser que tenha cursado durante a graduação, além das matérias do bacharelado, as disciplinas voltadas à área de educação.** Se optar por ser professor depois de terminar o bacharelado, o estudante pode reingressar na faculdade e pedir dispensa das matérias já vistas e fazer apenas as disciplinas ligadas à formação de docente (VELLEI, 2012, p. 01, grifos nossos).

Entretanto, nossa pesquisa não encontrou como um médico – ou engenheiro, que é o bacharel selecionado para nossa pesquisa – possa cursar disciplinas voltadas para área da Educação, e isto possa fazer dele um professor em sua área, sequer com habilitação para a Educação Básica, notadamente, nem mesmo no Ensino Superior. Há vários bacharelados e licenciaturas com grades curriculares muito próximas. Escolhemos, como exemplo entre eles, o caso dos cursos de Educação Física: o primeiro atuaria em academias, ou como *personal trainer*; o segundo seria o professor, graduado para trabalhar na Educação Básica. Neste caso, sim: bastaria *complementar* a graduação e obter ambos os títulos, teoricamente para atuação na mesma área, na Educação Básica.

Contudo, como um médico *voltaria* para a faculdade para cursar “as disciplinas voltadas para a área de educação” (VELLEI, 2012, p. 01)? Questionamos: qual seria esse curso de nível superior que prepararia o médico, utilizando um dos exemplos da autora, ou um engenheiro civil, pertencente ao nosso objeto de pesquisa, para lecionar? A autora também não definiu diferenças para os cursos superiores em tecnologia, os chamados *tecnólogos*, que também atuam no Ensino Superior como professores. A autora refere-se à Educação Básica, mas os bacharelados que menciona são aqueles que guardam as mesmas características que podem ser observadas no exemplo da Educação Física.

No que se refere ao curso de Engenharia Civil, campo de estudo desta pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais são genéricas para *todos os cursos de Engenharia*, conforme a Resolução CNE/CES 11 (BRASIL, 2002), que as institui, estando ainda em vigor no momento desta pesquisa. Sobre o perfil do egresso, as referidas diretrizes expressas na resolução, em seu art. 4º, esclarecem que

A formação do engenheiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- I - aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;
- II - projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;
- III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;
- IV - planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;
- V - identificar, formular e resolver problemas de engenharia;
- VI - desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
- VI - supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;
- VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;
- VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
- IX - atuar em equipes multidisciplinares;
- X - compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;
- XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;
- XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
- XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional (BRASIL, 2002, p. 01).

Assim, o engenheiro deverá ter

formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (BRASIL, 2002, p. 01).

Também é mister lançar um olhar sobre a legislação do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, órgão que fiscaliza a profissão, que preconiza sobre o tema.

A Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966 “regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências” (CONFEA, 1966), e a Resolução 1.048, de 14 de agosto de 2013 (CONFEA, 2013) a regulamenta.

A seção IV da Lei mencionada refere-se às “atribuições profissionais e coordenação de suas atividades” (CONFEA, 1966). Em seu art. 7º, a referida Lei versa que

As atividades e atribuições profissionais do engenheiro, do arquiteto e do engenheiro-agrônomo consistem em:

- a) desempenho de cargos, funções e comissões em entidades estatais, paraestatais, autárquicas e de economia mista e privada;
- b) planejamento ou projeto, em geral, de regiões, zonas, cidades, obras, estruturas, transportes, explorações de recursos naturais e desenvolvimento da produção industrial e agropecuária;
- c) estudos, projetos, análises, avaliações, vistorias, perícias, pareceres e divulgação técnica;
- d) **ensino, pesquisa, experimentação e ensaios;**
- e) fiscalização de obras e serviços técnicos;
- f) direção de obras e serviços técnicos;
- g) execução de obras e serviços técnicos;
- h) produção técnica especializada, industrial ou agropecuária.

Parágrafo único - Os engenheiros, arquitetos e engenheiros-agrônomos poderão exercer qualquer outra atividade que, por sua natureza, se inclua no âmbito de suas profissões.

Art. 8º - **As atividades e atribuições enunciadas nas alíneas "a", "b", "c", "d", "e" e "f" do artigo anterior são da competência de pessoas físicas, para tanto legalmente habilitadas** (CONFEA, 1966, grifos nossos).

Portanto, a formação do Engenheiro, mesmo abordada de forma genérica, descreve um profissional com atribuições diversas e complexas, inclusive com habilitação para o ensino. Vale lembrar que, quando a Lei 5.194 (CONFEA, 1966) foi promulgada, a Lei de Diretrizes e Bases em vigor era a nº Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e trazia, em seu artigo 59, que

A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. *Parágrafo único.* Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961)<sup>8</sup>.

Não há, nos currículos que organizam a formação de bacharéis e tecnólogos, qualquer menção a disciplinas que ensejem o ensino. Um rápido olhar sobre o currículo do curso selecionado para análise mostra que as 4005 horas do curso são divididas em 10 semestres, com 60 horas de certificação seletiva, 30 de atividades complementares, e as demais 3915 horas estão divididas em 73 *unidades de aprendizagem*, que podemos chamar de *disciplinas*, no currículo vigente em 2017-2018, período de realização deste estudo. Entre as unidades de aprendizagem somente encontram-se áreas técnicas ou de *preparação universitária*, como a chamada *Universidade e Ciência*. Ainda há 75 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso, além do Estágio Supervisionado.

O mesmo não ocorre com a extensão e a pesquisa, presentes nas diretrizes, além da exigência do já mencionado trabalho final de graduação. Portanto, como bacharel, em nosso entendimento, o engenheiro não está preparado para a docência, mas para a atuação no mercado de trabalho em sua área específica.

Ainda é pertinente mencionar o caráter avaliativo do Estado, e o Sistema Nacional de Avaliação que, conforme alerta Morosini (2001, p. 17), impõe desafios ao

---

<sup>8</sup> Mantivemos a grafia original, anterior À Reforma Ortográfica de 1971, Lei nº 5.765 de 18 de dezembro de 1971. Mais informações em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5765-18-dezembro-1971-357789-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ensino para uma “sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque”. Esta complexidade da sociedade nos faz concordar com Mainardes (2017, p. 5, grifo do autor), quando menciona autores que podem contribuir “para pesquisar e compreender política educacional no contexto da globalização e do processo de sua ‘economização’”.

Ao retomarmos a legislação, deparamo-nos com a Portaria Inep nº 244, de 02 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Com base na referida portaria, são definidos os conhecimentos a serem avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que se desenham, em nossa leitura, o que aqui chamamos de *verdadeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Engenharia Civil*<sup>9</sup>. Chamamos de *verdadeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Engenharia Civil* por servirem de base para os cursos, vista a avaliação externa, em detrimento das *Diretrizes*, que *servem* para todos os cursos de engenharia.

Já no Art. 1º do documento fica claro o objetivo de “avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2014). Esta afirmação causa estranhamento, pois, embora os objetivos desta pesquisa não incluam a análise dos referidos conteúdos programáticos, ficou clara a *formação generalista em engenharia*, dada pela Resolução CNE/CES 11 (BRASIL, 2002), ainda em vigor e mencionada mais acima. A própria Portaria Inep nº 244 (BRASIL, 2014, p. 2, grifos nossos) reconhece tal afirmação:

Art. 5º A prova do Enade [...] tomará como referência o perfil do profissional expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Engenharia. **Isto é, formação generalista**, humanista, crítica e reflexiva, com capacidade de absorver e desenvolver novas tecnologias, com atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Destacamos, ainda, o Art. 4º da Portaria Inep nº 244 (BRASIL, 2014, p. 2-3, grifos nossos):

---

<sup>9</sup> O documento completo está disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes\\_cursos\\_diplomas\\_bacharel/diretrizes\\_bacharel\\_engenharia\\_civil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_engenharia_civil.pdf)>.

a avaliação do componente específico da área de Engenharia Civil, terá por objetivos: I -contribuir para: a) **o aperfeiçoamento contínuo do ensino oferecido, por meio da verificação de competências, habilidades e domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o exercício da profissão e da cidadania**; b) a construção de uma série histórica de avaliações, visando a um diagnóstico do ensino da área, para analisar processos de ensino-aprendizagem e suas relações com fatores socioeconômicos e culturais; c) a identificação de necessidades, demandas e problemas do processo de formação do engenheiro, considerando-se as exigências ambientais, sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas, assim como os princípios expressos nas diretrizes curriculares para os cursos de Engenharia, conforme resolução CNE/CES nº 11 (de 11 de março de 2002) e Resolução CNE/CES nº 2 (de 18 de junho de 2007<sup>10</sup>), do Conselho Nacional de Educação.

II - **oferecer subsídios para:** a) a **formulação de políticas públicas para a melhoria do ensino dos cursos de Engenharia Civil**; b) o **acompanhamento, por parte da sociedade, do perfil do profissional formado pelos cursos de Engenharia Civil**; c) a discussão do papel do Engenheiro Civil na sociedade; d) o **aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos de graduação de Engenharia Civil**; e) a auto avaliação dos estudantes dos cursos de graduação em Engenharia Civil. III - **estimular as instituições de educação superior a promoverem:** a) a **formulação de políticas e programas institucionais para a progressiva melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação em Engenharia Civil**; b) a **utilização das informações para avaliar e aprimorar seus projetos pedagógicos, visando à melhoria da qualidade da formação dos cursos de graduação em Engenharia Civil**; c) o **aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de graduação em Engenharia Civil, adequando a formação às necessidades da sociedade**; d) o **aprimoramento didático-pedagógico dos docentes**.

Não é nossa intenção, neste trabalho, discutir o caráter avaliativo do Estado. Entretanto, é impossível deixar de perceber essa característica ao depararmos com os destaques que fizemos na citação acima. Ao avaliar “o aperfeiçoamento contínuo do ensino oferecido, por meio da verificação de competências, habilidades e domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o exercício da profissão e da cidadania” (BRASIL, 2014, p. 2), o Estado exerce certo *controle* sobre a formação do Engenheiro em nosso país e, como já afirmamos, também *controla indiretamente* o desempenho do professor. Esta ideia reforça-se ao mostrar o objetivo, que visa “a um diagnóstico do ensino da área, para analisar processos de ensino-aprendizagem e suas relações com fatores socioeconômicos e culturais” (BRASIL, 2014, p. 2).

Entretanto, questionamos *como* o Estado pretende, por meio das avaliações em massa,

oferecer subsídios para: a) a formulação de políticas públicas para a melhoria do ensino dos cursos de Engenharia Civil; b) o acompanhamento, por parte da

---

<sup>10</sup> “Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial” (BRASIL, 2007). Documento disponível na íntegra em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>.

sociedade, do perfil do profissional formado pelos cursos de Engenharia Civil; [...]o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos de graduação de Engenharia Civil (BRASIL, 2014, p. 2-3).

Mais adiante, no mesmo excerto, observamos que o Estado avalia, mas delega a responsabilidade de melhoria exclusivamente às IES, quando afirma, por meio da avaliação,

estimular as instituições de educação superior a promoverem: a) a formulação de políticas e programas institucionais para a progressiva melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação em Engenharia Civil; b) a utilização das informações para avaliar e aprimorar seus projetos pedagógicos, visando à melhoria da qualidade da formação dos cursos de graduação em Engenharia Civil; c) o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de graduação em Engenharia Civil, adequando a formação às necessidades da sociedade; d) o aprimoramento didático-pedagógico dos docentes (BRASIL, 2014, p. 2-3).

Julgamos pertinente ancorarmo-nos novamente em Morosini (2001, p. 17, grifos da autora), quando alerta que, no que se refere à “principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado”.

Consideramos a postura do Estado de *cobradora*, mas sem oferecer condições ou subsídios sequer para o reconhecimento do perfil do professor do ES. Na página da instituição que foi campo de pesquisa observa-se, como perfil do egresso, que

O aluno formado no curso de Engenharia Civil da [...] deve apresentar as seguintes competências:

- Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à Engenharia Civil;
- Projetar e conduzir experimentos e interpretar os resultados;
- Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;
- Comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;
- Atuar em equipes multidisciplinares;
- Compreender e aplicar a ética nas relações sociais e profissionais;
- Avaliar o impacto das atividades da Engenharia Civil no contexto social e ambiental;
- Avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;
- Efetuar vistoria, perícia, avaliação, monitoramento, laudo e parecer técnico;
- Ser empreendedor;
- Atuar como elemento crítico e agente promotor da inovação;
- Compreender a importância de se atualizar constantemente;
- Colaborar na correção das distorções e carências existentes, levando em consideração as condições regionais;
- Projetar, executar, supervisionar e coordenar serviços e obras de construção civil, sistemas estruturais, geotecnia, sistema de transportes e hidrotecnia e seus serviços afins e correlatos, segundo as Resoluções do sistema Confea/Crea (Universidade campo de pesquisa, [s.d.]).

Mostra, portanto, um perfil bastante eclético, correspondendo às diretrizes generalistas presentes na Resolução CNE/CES 11 (BRASIL, 2002), mas não prepara para a docência.

Morosini (2001, p 21, grifos nossos) alerta que, “em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual *o didático* passa a ocupar um papel de destaque”.

Questionamos, então, qual é a formação didática que o professor de ES que cursou bacharelado ou curso superior de tecnologia teve. Os dois terços que podem lecionar neste nível de ensino sem pós-graduação *stricto sensu* têm somente as políticas de formação continuada oferecidas pelas universidades, que não têm frequência obrigatória, e que também precisam, em nosso entendimento, de pesquisas aprofundadas para aprimoramento.

Assim, inferimos que, embora a legislação brasileira, no que se refere à Educação, tenha apresentado avanços nas últimas décadas, ela ainda parece *deixar o Ensino Superior à mercê de suas próprias pesquisas, não oferecendo subsídios suficientes para as IES e, principalmente, para os professores que atuam no ES, por meio de políticas que atendam às reais necessidades da comunidade universitária*. Contudo, a despeito da falta de subsídio, sobra cobrança por meio de avaliações, sejam em massa ou institucionais.

Reconhecemos que este não é o foco de nossa pesquisa, mas sua repercussão no nosso objeto de investigação é inegável: o Estado espera, mas não fornece subsídios para que a expectativa seja alcançada. Assim, emprestamos a expressão de Martins (2001, p. 189), pois o Estado parece atuar “sob a égide da ideologia neoliberal”.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: EM BUSCA DO ESTADO DA ARTE

“O trabalho docente é sempre muito solitário, no sentido de não termos (na grande maioria dos casos) com quem dividir nossas alegrias e angústias” (VASCONCELOS, 1998, p. 77).

Conforme já afirmamos, a formação de professores, no Brasil, é bem definida pela legislação, em se tratando da Educação Básica. No que diz respeito ao ES, há um silêncio acerca da identificação deste profissional (MOROSINI, 2001). Portanto, para compreender a lacuna deixada pelo conjunto de leis que regulamentam o assunto, é importante recorrer à produção científica sobre o tema.

Em busca do atual estado da arte sobre a formação de professores, consideramos relevante realizar uma pesquisa bibliométrica para mapear a produção de conhecimento sobre o tema.

Antes, contudo, consideramos pertinente conceituar *estado da arte*. Ferreira (2002, p. 258, grifos do autor) ensina que,

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Assim se justifica a importância de buscar o estado da arte do tema pesquisado. Já pesquisa bibliométrica é comumente chamada de *levantamento bibliográfico*. Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p 113) explicitam que

o princípio da bibliometria constitui[-se] em analisar a atividade científica ou técnica pelos estudos quantitativos das publicações. Ou seja, os dados quantitativos são calculados a partir de contagens estatísticas de publicações ou de elementos que reúnem uma série de técnicas estatísticas, buscando quantificar os processos de comunicação escrita.

Devemos, então, à Biblioteconomia, os conceitos que envolvem os *levantamentos bibliográficos*, desde que estes atendam certos critérios.

Contudo, ainda é relevante mencionar que

um escrito científico é produto objetivo da atividade de um pensamento, o que significa no contexto científico que a publicação é uma representação da atividade de pesquisa de seu autor. Nesse sentido, o esforço maior do autor é de persuadir os outros cientistas de que suas descobertas, seus métodos e técnicas são particularmente pertinentes e o modo de comunicação escrita fornecerá todos os elementos técnicos, conceituais, sociais e econômicos que o autor procura afirmar ao longo de sua argumentação. [...] a atividade de publicação científica é uma perpétua confrontação entre as próprias reflexões do autor e seus conhecimentos, adquiridos pela leitura dos trabalhos emanados de outros autores. Conseqüentemente [*sic*], a publicação científica torna-se o fruto de uma comunicação de pensamentos individuais e coletivos. Os pesquisadores, para consolidar sua argumentação, fazem freqüentemente [*sic*] referência aos trabalhos de outros pesquisadores que são objeto de consenso na comunidade científica. Portanto, seja essa relação direta ou indireta, reconhecida ou dissimulada, consciente ou inconsciente, concordante ou discordante, existe uma relação entre todos os trabalhos científicos publicados (ROSTAINING, 1996, p. 16, *apud* SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p 112-113).

Os mesmos autores também esclarecem que

A literatura científica tem revelado que pesquisadores com formação em diversas áreas do conhecimento têm utilizado a bibliometria e a cientometria para realizar “estados da arte” de suas áreas de conhecimento, mapear campos de pesquisa, produzir indicadores de produção científica, analisar padrões de comunicação científica, entre outros. Glänzel (2003) assinala que na atualidade a bibliometria é um dos raros campos de pesquisa verdadeiramente interdisciplinar, estendendo-se a quase todos os domínios (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p 117-118, grifos dos autores).

Este capítulo, portanto, tem o objetivo de evidenciar e mapear as produções sobre o tema *formação de professores do Ensino Superior*<sup>11</sup>. Nele buscamos *auxílio* para esclarecer o perfil do docente do ES, através da formação do professor deste nível de ensino, excetuando as licenciaturas e, assim, fornecendo subsídios para a análise empreendida com a pesquisa de campo, desenvolvida no capítulo 6.

O presente capítulo procura refletir sobre a construção de um portfólio bibliográfico em um campo amostral extenso, classificando-se em teórico-ilustrativo (FERREIRA; YOSHIDA, 2004).

A coleta de dados, para este capítulo, foi primária e secundária, já que os primeiros surgem através das delimitações determinadas pelos próprios pesquisadores nas várias etapas do processo; e os secundários provêm das informações das publicações científicas estudadas para formar o portfólio (RICHARDSON, 1999).

---

<sup>11</sup> Conforme explicitado na nota de rodapé nº 1, na lista de siglas, elegemos a expressão *Ensino Superior*, mas reconhecemos e pesquisamos, também, *Educação Superior*.

Embora a abordagem do problema de pesquisa desta dissertação seja qualitativa, há uma dimensão quantitativa presente na construção do portfólio bibliográfico, caracterizada pelas delimitações impostas e pela análise sistêmica dos textos analisados (RICHARDSON, 1999), onde priorizamos seus *resultados*; sendo também bibliográfica, nos moldes traçados por Gil (2010).

Ainda é importante ponderar que

As bases de dados bibliográficas [*sic*] são amostras representativas da atividade de publicação em qualquer campo do conhecimento. No entanto, na era atual, os estudos bibliométricos e cientométricos não estão limitados a fontes tradicionais de informação, mas abrangem os recursos digitais e a web. O estudo da produção de publicações em um determinado campo científico é um bom indicador do estado dos trabalhos de pesquisa nesse domínio de conhecimento (KUMAR *et al.*, 2009, *apud* SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 120).

Assim, para o desenvolvimento deste capítulo, inspiramo-nos no processo conhecido como *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*, conforme a visão construtivista abordada pelo Laboratório de Metodologias Multicritério de Apoio à Decisão do Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina - LabMCDA-EPS-UFSC, desenvolvido no ano de 2007 (LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2011). Embora pertença ao campo da Engenharia de Produção e tenha sido desenvolvido para embasar o apoio à decisão, aplicado principal e originalmente no campo da Administração, consideramos o processo útil para o estudo aplicado também à Educação e, por que não afirmar, a outros campos que busquem a construção de um portfólio bibliográfico com vistas a encontrar o estado da arte de determinado tema.

A escolha do processo pode ser justificada pelo pensamento de Ball (2006, p. 539), quando esclarece que

[...] existem apenas alguns peritos especializados em bibliometria que têm o conhecimento necessário da comunidade científica e que ao mesmo tempo podem significativamente lidar com a quantidade de dados à sua disposição. [...] Os cientistas da informação em si não têm sido ativos neste campo e, no máximo, fornecem um comentário científico. [...] Um cientista que quer ou tem que fazer uma análise bibliométrica raramente tem o know-how necessário ou os instrumentos adequados disponíveis para tal empreitada.

A motivação dos pesquisadores que desenvolveram o processo era sistematizar o material científico coletado para servir como arcabouço teórico de artigos científicos. Seus esforços procuravam meios para parametrizar e padronizar buscas em bases de dados

disponibilizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2011).

O método vem sendo disseminado desde as publicações de Tasca *et al.* (2010), Afonso (2011), e Lacerda, Ensslin e Ensslin (2011).

### 3.1 SELEÇÃO DO PORTFÓLIO BIBLIOGRÁFICO

A pesquisa científica busca disseminar conhecimento. Entretanto, extrair uma base sólida de conhecimento sobre determinado tema ainda é tarefa árdua.

Por esta razão elegemos o *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*, pois o método busca definir uma quantidade de trabalhos representativos sobre determinado tema de investigação, condicionada às delimitações postas pelo pesquisador. O método destaca-se entre outros, em nossa leitura, em razão de seu detalhamento do caminho percorrido e na amplitude na busca por textos científicos.

A busca em diversas bases de dados apoia uma varredura em ampla gama de potencial material pertinente ao tema, reduzindo o risco de se deixar lacunas. Portanto, a fase de seleção do portfólio bibliográfico é de extrema importância, inclusive para identificar oportunidades de pesquisa. A seleção do portfólio, de acordo com o método *ProKnow-C*, é composta por três fases: seleção de um banco de artigos bruto; Filtragem do banco de artigos; e teste de representatividade.

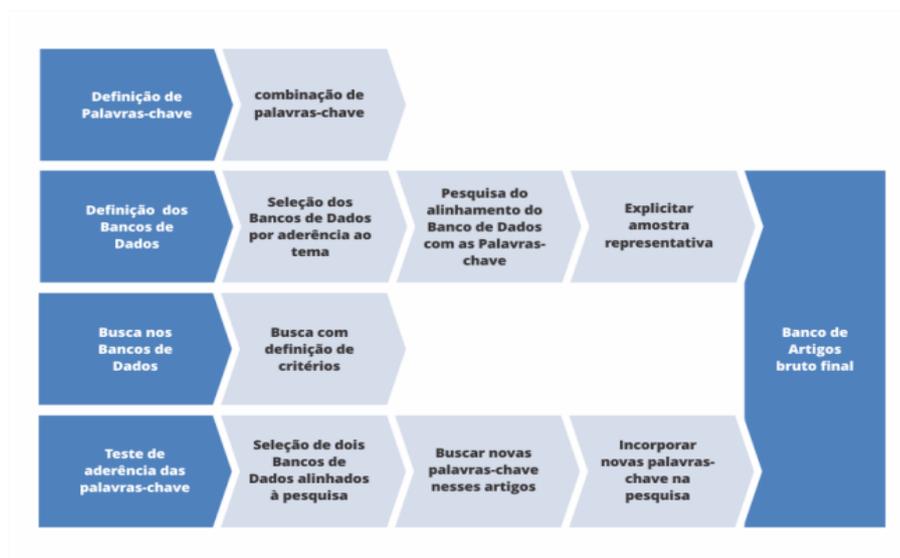
#### 3.1.1 Etapas do método *Proknow-C*

A determinação do Banco de Artigos Bruto passa pela definição de palavras-chave, escolha dos bancos de dados a serem acessados, busca dos textos nas bases de dados e pelo teste de aderência das palavras-chave. A etapa de definição das palavras-chave também precisa considerar suas combinações, de acordo com o tema pesquisado. Todas as etapas são cruciais para que o retorno das buscas nos bancos de dados possa mostrar trabalhos aderentes ao tema proposto.

Após o retorno dos resultados, é importante que a etapa seguinte *filtre* os artigos selecionados para verificar o alinhamento ao tema. Neste momento, o pesquisador aplica os filtros para que se *refine* o conteúdo pesquisado, utilizando delimitações impostas ao longo do processo. A figura 1, na página seguinte, busca ilustrar a etapa de seleção do Banco de Artigos bruto. É chamado *bruto*, pois passará por novas etapas para que seja

considerado um *repositório* com os artigos representativos sobre o tema, que é o objetivo deste capítulo.

Figura 1 – Seleção do Banco de Artigos Bruto



Fonte: Desenvolvido pela autora com base no método *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*.

O primeiro filtro de alinhamento é o título dos artigos; em seguida, procede-se à leitura dos resumos dos artigos considerados alinhados ao tema e, posteriormente, à leitura integral dos textos potenciais para integrarem o portfólio bibliográfico. Nesse processo de filtragem, excluem-se os artigos que não estão alinhados ao tema, bem como os que estiverem duplicados e que não atendam aos critérios de inclusão determinados pelo pesquisador.

Figura 2 – Filtragem do banco de Artigos Bruto



Fonte: Desenvolvido pela autora com base no método *Knowledge Development Process – Constructivist (ProKnow-C)*.

Ensslin *et al.* (2010, *apud* LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2011) sugerem, entre as etapas do *proKnow-C*, um teste de representatividade para verificar a quais outros trabalhos os textos encontrados na busca deram origem. Concluído o teste de

representatividade, o pesquisador possuirá um conjunto de publicações científicas suficiente para fundamentar sua pesquisa. Também são verificadas as referências dos textos selecionados. Além delas, apontam-se os periódicos; artigos; autores; palavras-chave e fator de impacto dos periódicos nas bases de dados.

O *Proknow-C* sugere várias etapas, mas utilizaremos apenas aquelas que atendam as delimitações estabelecidas durante a pesquisa para corresponder às características do trabalho. Assim, não foi realizada a pesquisa sobre o fator de impacto dos periódicos.

### 3.2 PESQUISA NAS BASES DE DADOS

A base de dados selecionada para nossa pesquisa é o Portal de Periódicos da Capes. O primeiro filtro utilizado foi a determinação da personalização dos resultados na área de Educação. Em seguida, foi definido o interregno de 2007 a 2017, e definindo o idioma *português* como um dos filtros.

As palavras-chave definidas foram: *ensino superior; professor; identidade; profissional*. Por fim, dentro do *refinamento* foram selecionados os tópicos: *Teacher Education; Teaching; Higher Education; Education; Brazil; Studies*. Utilizamos o descritor *identidade* por entendermos que ele se delinea *pela formação* do profissional.

A primeira busca teve um retorno de 82 artigos. Assim, passamos à etapa seguinte, da leitura dos títulos para verificação do alinhamento ao tema e possível exclusão de trabalhos desalinhados ou repetidos. Também é critério de inclusão ser *artigos*: capítulos de livros ou outros formatos não fazem parte do portfólio bibliográfico. A justificativa para esta escolha reside, principalmente, na disponibilidade gratuita dos textos, dadas as limitações orçamentárias para a aquisição de materiais para muitas pesquisas desenvolvidas, e por sua *extensão*: este tipo de texto delimita-se em um tema específico, sendo *direto* e servindo como divulgação de pesquisas, o que nem sempre ocorre com livros e/ou capítulos.

Após a filtragem pelo alinhamento de títulos, além dos critérios de exclusão mencionados anteriormente, também foram excluídos artigos em língua estrangeira e que abordavam *licenciaturas*.

Desta filtragem foi possível depreender que os periódicos que têm dedicado espaço para a pesquisa sobre o professor do ES são *Ciência & Saúde Coletiva*, *Acta Scientiarum Education* e *Revista de Administração Contemporânea*.

Foi possível perceber que apenas duas grandes áreas têm produzido pesquisas acerca do professor de ES e publicado em periódicos: Saúde, nos campos da Medicina e Enfermagem; e nas Ciências Sociais Aplicadas, nos campos da Administração e Contabilidade.

Então, passamos ao cruzamento de referências dos artigos selecionados para averiguar se a fundamentação teórica dos diferentes trabalhos foi embasada nos mesmos autores. Esta etapa configura o Teste de Representatividade. As referências em língua estrangeira foram excluídas, bem como aquelas que não diziam respeito ao tema em questão, como livros de metodologia científica ou que abordavam carreiras específicas, como medicina ou enfermagem, sem menção à docência. Contudo, observamos textos em outros formatos na fundamentação teórica dos trabalhos, como livros, e apenas uma dissertação<sup>12</sup> entre eles, mas não havia qualquer tese. Também não consideramos a legislação mencionada nos trabalhos, bem como as obras que serviram de apoio às análises empreendidas. Entretanto, é importante mencionar que, entre estas obras, as mais mencionadas foram de Bardin (1977; 1979; 2008), *Análise de Conteúdo* e *Análise de Discurso*.

Embora nossa pesquisa bibliométrica tenha buscado o estado da arte do tema por meio dos *artigos* publicados no interregno 2007-2017, as obras que embasam a maioria dos trabalhos são livros físicos.

Ainda detectamos que duas grandes áreas têm produzido sobre o tema, e a maior produção foi da área da Saúde, que conta com pesquisadores que já se dedicaram ao assunto há, pelo menos, dezenove anos e, portanto, um período maior que o interregno escolhido, percebido através do teste de representatividade. A segunda área que apresentou trabalhos sobre o tema foi a das Ciências Sociais Aplicadas.

Por meio da leitura dos textos, percebemos a utilização do termo *Educação Superior*. Assim, o mesmo procedimento de busca foi realizado utilizando esta como palavra-chave, combinada com as outras já utilizadas, excetuando o termo *Ensino*

---

<sup>12</sup> COELHO, E. A. D. *Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante*. Dissertação de Mestrado em educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.

*Superior*. Aqui percebemos a importância da etapa de definição de palavras-chave, que deve passar por adequações, caso se mostre necessário.

Quanto ao *refinamento*, os mesmos tópicos foram selecionados, com iguais critérios de inclusão e interregno, aplicando os critérios já descritos. Em seguida, organizamos o portfólio para possibilitar a visualização dos artigos, que são as obras *recentes* sobre o tema, obedecendo ao interregno previamente definido; e as obras físicas, oportunizando sua busca, que demanda mais tempo e, em certos casos, investimento.

Assim, o portfólio final encontrado após as análises para a pesquisa configuram os quadros 2 e 3. O primeiro traz a lista dos artigos que abordaram o assunto; e o segundo, as obras que fundamentaram os referidos artigos.

Quadro 1 – Portfólio bibliográfico de artigos

Autor(es)	Título	Periódico	Ano de Publicação
ARAÚJO, V. A. T.; GEBRAN, R. A.; BARROS, H. F.	Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem.	<i>Acta Scientiarum. Education</i>	2016
ATRIB ZANCHET, B. M. B.; FELDKERCHER, N.	Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica.	<i>Acta Scientiarum. Education</i>	2016
BARBOSA, E. C. V.; VIANA, L. O.	Um olhar sobre a formação do enfermeiro/Docente no Brasil.	<b>Revista Enfermagem</b>	2008
COSTA, N. M. S. C.; CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, D. C.	Concepções sobre o bom professor de medicina.	<b>Revista Brasileira de Educação Médica</b>	2012
COSTA, N. M. S. C.	Formação pedagógica de professores de medicina.	<b>Revista Latinoamericana de Enfermagem</b>	2010
MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B.	Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade.	<b>Revista Contabilidade &amp; Finanças</b>	2012
PERIM, G. L. <i>et al.</i>	Desenvolvimento docente e a formação de médicos.	<b>Revista Brasileira de Educação Médica</b>	2009
PINTO, M. G. G.	O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores.	<i>Acta Scientiarum. Education</i>	2010
OKAZAKI ROWE, D. E.; BITTENCOURT BASTOS, A. V.; MORENO PINHO, A. P.	Comprometimento e entrenchamento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior.	<b>Revista de Administracao Contemporanea – RAC</b>	2011
ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B.	Comprometimento ou entrenchamento na carreira? Um estudo entre docentes do ensino superior.	<b>Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração</b>	2008
SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E.	A prática pedagógica para o docente em Enfermagem: uma revisão integrativa da literatura.	<b>Enfermería Global</b>	2011
VOLPATO, G.	Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência.	<b>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</b>	2009

Fonte: Autora (2017).

Quadro 2 - Obras que fundamentaram os artigos do portfólio bibliográfico

Autor(es)	Título	Periódico, Editora ou evento	Ano de Publicação
ABREU, M. C.; MASETTO, M. T.	<i>O professor universitário em aula.</i>	Editores Associados	2000
ALTHAUS, M. T. M.	<b>Ação didática no ensino superior: a docência em discussão.</b>	<i>Revista Teoria e Prática da Educação</i>	2004
ANASTASIOU, L. G. C.	Docência na Educação Superior. In: D. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.) <b>Docência na Educação Superior</b> . Coleção Educação Superior em	Inep/MEC.	2006
BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S.	<b>O professor de medicina.</b>	Loyola	2001
BATISTA, N. A.; SOUZA, S. H. S.	<b>O professor de medicina: conhecimento, experiência e formação.</b>	Loyola	1998b
BATISTA, N.; BATISTA, S. H.	A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA N.; BATISTA S. H., organizadores. <b>Docência em saúde: temas e experiências.</b>	Senac	2004
BROILO, C. L. <i>et al.</i>	A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.), <b>Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.</b>	Junqueira & Marin editores	2010
CUNHA, M. I.	Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, M. (Ed.) <b>Docência na universidade</b> . 5. ed.	Papirus	2003
CUNHA, M. I.	<b>O professor universitário na transição de paradigmas.</b>	Junqueira & Marin editores	1998; 2005
CUNHA, M. I.; LEITE, D.	<b>Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.</b>	Papirus	1996
CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. A.; NEUMANN, L.	Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. (Ed.). <b>Os rumos da educação superior</b> . (pp. 225-246).	Unisinos	2002
FÁVERO, M. L. A.	Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: Alves, N. (Ed.) <b>Formação de professores: pensar e fazer</b> . 6. ed. (pp. 53-71).	Cortez	2001
GARCIA, C. M.	<b>Formação de professores</b> . Para uma mudança educativa.	Porto Editora	1999
GAUTHIER, C. <i>et al.</i>	<b>Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.</b>	Unijuí	1998
HUBERMAN, M.	O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) <b>Vidas de professores e sua formação</b> . 2.ed. (pp.31-61).	Porto Editora	1995
IDE, C. A. C.; DOMENICO, E. B. L.	<b>Ensinando e aprendendo um novo estilo de cuidar.</b>	Atheneu	2001
IMBERNÓN, F.	<b>Formação docente e profissional: formarse [sic] para a mudança e a incerteza.</b>	Cortez	2000
LAMPERT, J. B.	<b>Tendências de mudança na formação médica no Brasil: tipologia das escolas.</b>	Hucitec/ABEM	2002
LIBÂNEO, J. C.	<b>Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente</b> . 11. ed.	Cortez	2009
LIMA-GONÇALVES, E.	O processo ensino-aprendizagem em medicina. In: Lima-Gonçalves, E. <b>Médicos e ensino da medicina no Brasil</b> . (pp.183-37).	Edusp	2002
MASETTO, M. T. [ORG.]	<b>Docência na Universidade.</b>	Papirus	1998
MASETTO, M. T.	<b>Competências pedagógicas do professor Universitário.</b>	Sammus	2003
NÓVOA, A.	Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). <b>A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento</b> . 2 ed. (pp. 29-41).	Papirus	1997
OLIVEIRA, V. F.	Professor universitário: entre os saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: ANPED/SUL, 4. (p. 1-13.).	<i>Anais...</i> UFSC.	2002
PERRENOUD, P.	<b>Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.</b>	Dom Quixote	1993
PERRENOUD, P.	<b>A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.</b>	Artmed	2002
PIMENTA, S. G.	Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). <b>Saberes pedagógicos e atividade docente</b> . (pp. 15-34). 2. ed.	Cortez	2000
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.	<b>Docência no ensino superior</b> (5a ed.).	Cortez	2011

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
Autor(es)	Título	Periódico, Editora ou evento	Ano de Publicação
PINTO, M. G. C. S. M. G.	Formação de professores em serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: QUADROS, C.; AZAMBUJA, G. (Org.). <b>Formação de professores em serviço: a experiência da Unifra.</b> (pp. 87-94).	Unifra	2002
PINTO, M. G. C. S. M. G.; AMARAL, J. B.	O sentido da docência: ressignificando histórias.	<b>Educação Unisinos</b>	2002
RAMALHO, B., GAUTHIER, C.; NUÑEZ, I. B.	<b>Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios</b> (2ª ed.).	Sulina	2004
RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I.	Trajétórias da docência universitária em programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. In M. I. Cunha (Org.), <b>Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional</b> (p. 147-174).	Junqueira & Marin editores	2010
SCHÖN, D. A.	<b>Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.</b>	Artmed	2000
SOARES, S. R.; CUNHA, M. I.	<b>Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.</b>	Edufba	2010
SORDI, M. R. L.	Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I.P.A. e CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). <b>Pedagogia Universitária: a aula em foco.</b> (pp. 231-248).	Papirus	2000
TARDIF, M.	O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas.	<b>Cadernos de Educação</b>	2001
TARDIF, M.	<b>Saberes docentes e formação profissional.</b>	Vozes	2011; 2000; 2002
TAVARES, J.; ALARCÃO, I.	Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: Alarcão, I. (Org.). <b>Escola reflexiva e nova racionalidade.</b> (pp. 97-114).	Artmed	2001
VAILLANT, D.; GARCIA, C. M.	<b>Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.</b>	UTFPR	2012
VOLPATO, G.	<b>Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência.</b>	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2009
ZABALZA, M. A.	<b>O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.</b>	Artmed	2004

Fonte: Autora (2017).

O estudo das referências dos artigos do portfólio demonstrou que a maior parte das obras segue fundamentada por livros físicos, conforme já exposto, o que aponta para a carência de publicações acerca do tema em periódicos. Além de ser menos dispendioso para os pesquisadores, a rapidez é um importante quesito, considerando o tempo de entrega dos livros encontrados on-line, por exemplo, ou sua busca em livrarias especializadas. Portanto, cada vez mais a tendência é de que se utilizem, nas pesquisas, obras disponíveis gratuitamente em periódicos.

Entre as obras físicas que fundamentam as pesquisas, os autores que mais aparecem são Cunha (10 obras), Masetto (3) e Pimenta (2, sendo 1 delas com Anastasiou), além de outros. A obra mais antiga data de 1993 (Perrenoud). É importante ressaltar que, embora as pesquisas sejam de áreas diversas, essas obras que as fundamentam são da área da Educação.

Observamos, ainda, que a busca por obras recentes pode levar a outras mais antigas que não devem ser desconsideradas. Também julgamos importante salientar que apenas os artigos configuram um portfólio bibliográfico limitado, que não reflete o estado

da arte. Para alcançá-lo, além dos livros que foram encontrados como bibliografia das obras pesquisadas, também devem ser incluídas as dissertações e teses. Ocupamo-nos da pesquisa no âmbito *Strictu senso* na seção 3.3 desta dissertação.

### **3.2.1 O que ensinam os autores dos artigos estudados**

Os artigos selecionados para o portfolio bibliográfico foram estudados, começando pelos trabalhos que se dedicaram à área da Saúde.

O trabalho de Araújo, Gebran e Barros (2016) analisou a formação e práticas docentes em um curso de Enfermagem, em um estudo de caso exploratório-descritivo de cunho qualitativo. As autoras levantaram, com alunos, professores e equipe de gestão, quais professores seriam indicados como bem-sucedidos. A amostra contou com 10 professores, e os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental, observação não participante e entrevistas semiestruturadas, e analisados segundo a análise de conteúdo preconizada por Bardin (2008). Os resultados encontrados pelas autoras mostram que os professores considerados bem-sucedidos iniciaram suas atividades na carreira docente a partir da prática profissional, continuam buscando formação pedagógica e consideram a afetividade fundamental no processo de ensino e aprendizagem, agregando procedimentos e também técnicas que visem à participação e o envolvimento de seus alunos.

É importante destacar, entre os achados das autoras, que

A formação ocorrerá a partir da reflexividade crítica sobre a prática. Para tanto, é necessário repensar a formação do docente da área da saúde, nesse caso, do professor de Enfermagem, para que este seja capaz de refletir sobre sua prática, de comprometer-se com a ação pedagógica pautada no princípio da construção de conhecimentos, atitudes e habilidades. Assim, o enfermeiro/professor adquire a sua identidade profissional, sua autonomia, com vistas à construção de práticas educativas emancipatórias (ARAÚJO; GEBRAN; BARROS, 2016, p. 78).

Infere-se, portanto, que as autoras consideram a reflexão sobre a prática e o comprometimento com a ação pedagógica elementos que contribuem na formação da identidade do profissional.

Atrib Zanchet e Feldkercher (2016) investigaram 28 professores universitários iniciantes. A pesquisa ocorreu em 4 universidades sul brasileiras, buscando assimilar a compreensão desses profissionais acerca de espaços para discussões pedagógicas “como possibilidade de apoio para o desenvolvimento de suas práticas” (ATRIB ZANCHET;

FELDKERCHER, 2016, p. 95). As autoras iniciaram sua pesquisa acerca do entendimento que os pesquisados tinham sobre a inserção na cultura universitária no início da carreira docente, bem como acerca de encontrar apoio pedagógico para o desenvolvimento de suas aulas. As autoras afirmam que, em geral, esses profissionais obtiveram o título de doutores recentemente, mas possuem pouca ou nenhuma preparação pedagógica. Seus instrumentos de coleta foram entrevistas semiestruturadas, e os resultados apontaram que formação pedagógica e desenvolvimento profissional são bem-vindos pelos pesquisados, e que há necessidade de uma política global das universidades no sentido de valorizar as funções docentes, reconhecendo-as como fundamentais para que a qualidade no ensino seja alcançada.

Entre os achados das autoras, consideramos importante salientar que os entrevistados sentem-se

responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos. Por outro [lado], a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram, de fato, para ela preparados. É importante ressaltar que a formação do docente universitário não passa ao largo do paradigma da racionalidade técnica; ao contrário, também foi e é regida por ele, produzindo nesses professores a ideia de que uma disciplina pedagógica, ou a transposição de teorias para os professores, seria capaz de deixá-los aptos a 'dar uma boa aula' (ATRIB ZANCHET; FELDKERCHER, 2016, p. 101, grifo das autoras).

O objetivo de Barbosa e Viana (2008) foi analisar a trajetória da formação dos enfermeiros que também são docentes em cursos de graduação em Enfermagem no país. Sua busca de documentos abrangeu o interregno de 1960 a 2007, em uma análise reflexiva da pesquisa bibliográfica, buscando novas questões para incorporar ao que já existe publicado. As autoras partem da LDB de 1961, discorrem sobre a reforma universitária de 1968, englobam a década de 70, passando pela implantação dos cursos *lato* e *stricto sensu*, até alcançarem a LDB em vigor e retratar a atualidade da formação em Enfermagem, principalmente pelas exigências para atuação junto ao Sistema Único de Saúde – SUS, além de perspectivas e mudanças na profissão. Entre seus achados, as autoras pontuam “o perfil do egresso/profissional [como] um enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, enfim, um profissional qualificado para o exercício da enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado nos princípios éticos” (BARBOSA; VIANA, 2008, p. 343). Contudo,

A docência universitária tem seus conhecimentos e condições específicas, seu âmbito determinado de conhecimento. Ela requer uma preparação específica para o seu exercício, como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os profissionais devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas a fim de

poder desempenhar adequadamente as suas funções (BARBOSA; VIANA, 2008, p. 343).

Costa, Cardoso e Costa (2012) investigaram, em uma Instituição Federal, quais concepções os professores têm sobre as características de um bom docente. Por meio de uma pesquisa qualitativa com coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, os autores destacam, entre seus achados, que para ser um bom professor não basta apenas conhecer o conteúdo da disciplina, mas são imprescindíveis as competências científica, pedagógica e, também, relacional-afetiva, que encontra os achados de Atrib Zanchet e Feldkercher (2016). Ainda pontuam a importância de investimentos institucionais destinados a cursos de formação didático-pedagógica em uma perspectiva que vise à reflexão sobre a prática docente. Os autores destacam que “a prática pedagógica é considerada o domínio específico da profissão docente, sendo elemento definidor da identidade profissional do professor” (COSTA; CARDOSO; COSTA, 2012, p. 499). Também julgamos pertinente destacar a afirmação dos autores de que, “no contexto universitário brasileiro, a carreira profissional docente é um processo que se dá sem acompanhamento institucional dos professores que se iniciam nessa atividade” (COSTA; CARDOSO; COSTA, 2012, p. 500), e Atrib Zanchet e Feldkercher (2016) também destacaram a necessidade de políticas nas IES voltadas para este sentido.

Costa (2010) pesquisou a formação pedagógica de professores de medicina em uma universidade brasileira, em um estudo descritivo-exploratório de cunho qualitativo. O foco de seu trabalho era acerca da realização, tipo, pontos positivos e negativos e saberes presentes na formação. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevista semiestruturada. Entre seus achados, a autora pontua que a maioria dos participantes não teve capacitação para docência, recebendo formação com disciplinas pedagógicas na pós-graduação (55,3% dos entrevistados tinham formação no âmbito *Stricto sensu*). Entre os pontos positivos, a autora destaca atualizações de métodos pedagógicos e da compreensão da área educativa. Entre os negativos foram citadas a pequena carga horária, falta de atividades práticas e, ainda, dicotomia entre o conteúdo teórico e o ensino médico. A autora também destaca a necessidade de projetos de desenvolvimento docente na instituição, considerando fonte de conhecimento profissional. Ainda consideramos pertinente destacar que a autora enfatiza que

Existem duas concepções de formação docente universitária: a não profissional e a profissional. A primeira considera que ensinar se aprende ensinando, numa visão simplista que reduz a formação docente à mera reprodução de modelos

existentes anteriormente. A segunda defende que ensino efetivo é tarefa complexa e grande desafio social, com altas exigências intelectuais e que ensinar consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de processo consistente de formação. A atuação docente na área médica restringe-se à reprodução de modelos considerados válidos, apreendidos anteriormente, e à experiência prática cotidiana (COSTA, 2010, p. 2).

Perim *et al.* (2009) estudaram o desenvolvimento docente e a formação de médicos por meio de autoavaliação realizada por 28 escolas médicas brasileiras - EMB. As escolas estudadas integram um projeto intitulado *Avaliação de Tendências de Mudanças no Curso de Graduação das Escolas Médicas*, buscando analisar o comportamento das escolas de acordo com alternativas predominantes (inovadora, avançada) no eixo Desenvolvimento Docente. O referido eixo compõe-se por quatro vetores, a saber: Formação Pedagógica; Atualização Técnico-Científica; Participação nos Serviços de Assistência; e Capacitação Gerencial. Os resultados pontuam que metade das EMB percebe-se tradicional e reconhece sua importância e influência no processo de formação do médico. Tais escolas também consideram essencial o suporte às mudanças implementadas para garantir a interação entre ensino, serviços e comunidade, voltando-se para o paradigma da integralidade. Os autores concluem, ainda, que o grupo de 28 escolas estudadas, no Desenvolvimento Docente, o eixo encontra-se mais distante de atender às Diretrizes Curriculares.

Os autores ainda salientam que, “embora a educação médica esteja subordinada a regras do campo da educação, é o setor saúde que define seus rumos e sua conexão com a sociedade, em particular por meio da prática médica” (PERIM *et al.*, 2009, p. 71).

Sebold e Carraro (2011) realizaram uma investigação integrativa em periódicos nacionais e internacionais para identificar dados relativos ao significado da prática pedagógica para os docentes em Enfermagem. O interregno selecionado foi entre 2005 e 2009, com 15 artigos de revistas indexadas nas bases Lilacs, Cihnal, Medline, Scielo, Wilson e Bdenf. Entre os resultados, as autoras pontuaram que os enfermeiros docentes, em suas práticas pedagógicas, tornaram evidentes os significados relacionados à experiência em ensinar os saberes da enfermagem, o despreparo para ser professor, entusiasmo, inovação e aprendizado constante na carreira. As autoras pontuam que “o mundo globalizado exige dos professores a articulação de diversas competências as quais articulam a prática de ser enfermeiro, a prática pedagógica, a prática docente e a capacitação pedagógica para que o processo de ensino-aprendizagem alcance o sucesso”

(SEBOLD; CARRARO, 2011, p. 1). Consideramos pertinente ressaltar que as autoras afirmam que, no contexto da Enfermagem, no Brasil, observa-se

que a prática pedagógica vem sendo cada vez mais repensada seguindo as mudanças da globalização, tendo em vista a busca constante da aproximação deste mundo com as atividades de ensino-aprendizagem para que estas sejam significativas para os sujeitos do processo - educando e educador. Este repensar a prática educativa remete a reflexão sobre a prática docente, que vai muito além de “preparar aulas”, envolve constantemente o professor no pensar certo, e envolve ainda, o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer o cotidiano do ensinar-aprender. Configurando assim o papel do professor como um agente de transformação contribuindo positivamente para que o educando busque o protagonizar de sua própria formação com o suporte necessário do educador (SEBOLD; CARRARO, 2011, p. 2, grifo das autoras).

Os autores seguintes dedicaram-se ao campo da Administração. O estudo de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012) buscou avaliar os saberes predominantes de docentes percebidos como referência pelos alunos de uma universidade pública do Brasil, em um curso de Ciências Contábeis. A pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo colheu dados de fontes primárias, por meio das avaliações dos professores realizadas pela instituição campo de pesquisa, posteriormente aplicando questionários aos alunos do último ano. Também realizou grupo focal com os alunos que responderam aos questionários, além de entrevista semiestruturada com os professores que os alunos apontaram como referência. Entre os resultados, os autores pontuam que “as razões principais para escolha dos docentes de referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012, p. 142). Também verificaram que o conhecimento didático, o domínio do conteúdo e os saberes experienciais, exatamente nesta ordem, subsidiaram as escolhas dos alunos. Os autores ainda pontuam “a necessidade de preparação didática sistematizada para o exercício da docência; a necessidade de formação continuada, notadamente, *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; e a importância de o docente estar conectado com as práticas mercadológicas” (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012, p. 142). Consideramos pertinente destacar a afirmação dos autores, ancorados em Gauthier *et al.* (1998, p. 2), que

[...] basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012, p. 146).

Em seu estudo apresentado na ANPAD (2011), Okazaki Rowe, Bittencourt Bastos e Moreno Pinho analisaram os vínculos de comprometimento e entrincheiramento de professores universitários de instituições públicas e privadas. A pesquisa abrangeu 635 participantes, docentes que responderam a um questionário on-line, que “buscava identificar as relações desses vínculos com o esforço instrucional, definido como o empenho em qualificar a atividade de ensino e potenciar os resultados positivos dos discentes” (OKAZAKI ROWE; BITTENCOURT BASTOS; MORENO PINHO, 2011, p. 974). As análises descritivas e multivariadas dos dados ocorreram através do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 15.0. Após a modelagem de equações estruturais para identificar os impactos dos vínculos com a carreira sobre o esforço instrucional, o modelo com melhor ajuste revelou que a identidade (dimensão do comprometimento com a carreira) exerce impacto sobre o esforço instrucional em todas as suas dimensões, e que há diferenças significativas entre IES públicas e privadas.

Em trabalho apresentado na EnANPAD 2008, Rowe e Bastos fizeram um estudo com 605 docentes de 22 Estados e do Distrito Federal, pesquisando sobre o vínculo profissional e embasando-se nos construtos de comprometimento e de entrincheiramento, “cujas relações, conceituais e empíricas, ainda estão por ser mais exploradas” (ROWE; BASTOS, 2008, p. 01).

Os autores esclarecem que,

enquanto comprometimento implica identificação e afetividade que conduzem ao desejo de permanecer na carreira, o entrincheiramento consiste na persistência na mesma linha de ação profissional por falta de opções de carreira, pela sensação de perda dos investimentos já realizados, ou pela percepção de uma conseqüência [*sic*] emocional muito alta em caso de mudança de carreira (ROWE; BASTOS, 2008, p. 01).

Seus achados levaram a concluir que “os docentes revelaram-se bem mais comprometidos do que entrincheirados nas suas carreiras” (ROWE; BASTOS, 2008, p. 01).

Os estudos seguintes focam na docência de forma geral. Pinto (2010) propôs refletir acerca da formação de professores, focando na análise dos saberes construídos ao longo da prática pedagógica, em um recorte de sua pesquisa de doutoramento. Seu estudo bibliográfico ancorou-se na Educação Superior, mas com interlocução com a formação em aspectos conceituais e epistemológicos. A autora sugere que,

Ao mudar as bases de análise, assumimos uma mudança de paradigma no tocante aos princípios que regem o conhecimento científico, especialmente nas áreas sociais e/ou humanas. Provavelmente não exista, no espaço pedagógico, “o lugar da prática”, mas lugares de práticas que se complementam e se (re)constróem. [...] As práticas pedagógicas são construídas por professores e professoras. Portanto, garantir visibilidade para esses sujeitos se mostrarem, falarem de si é contribuir para transformar essa ação em um ato reflexivo (PINTO, 2010, p. 116, grifos da autora).

O estudo de Volpato (2009) enfoca cursos que formam profissionais liberais, citando Direito, Medicina e Engenharia Civil, esta última é foco de nossa pesquisa. O autor buscou compreender representações sobre o professor e seu trabalho nos cursos citados. De abordagem qualitativa, sua pesquisa utilizou questionários e entrevistas para coleta de dados. Entre seus achados, o autor informa que seu estudo “mostrou que os estudantes têm como referência professores com forte inserção na prática profissional e valorizam domínio de conhecimento, metodologias, atitudes e posturas pessoais dos professores, bem como a docência que corresponde à satisfação de seus interesses imediatos” (VOLPATO, 2009, p. 333). Consideramos pertinente destacar, do trabalho do autor, que

Os professores dos cursos de Engenharia Civil têm uma percepção de que os alunos aprendem a partir de questões práticas e de resolução de exercícios. Parece que a forma de tratar com os conhecimentos em forma de exercícios, cálculos, visita às obras, visualização de construções, encontra aí seu sentido. Não quero afirmar que os professores da Engenharia não se preocupam com a dimensão humana e ética da formação, nem tampouco que não existam profissionais do Direito e da Medicina que sobrepõem, às questões éticas, as técnicas. Entretanto, a cultura do campo e seu objeto os fazem valorizar condições diferenciadas das práticas pedagógicas. Enfim, o que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivenciam com seus alunos, o que caracterizam seus sistemas de referências. Nesse caso, os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico dos docentes universitários, mais próximos da pesquisa (VOLPATO, 2009, p. 350).

Como o foco de nossa pesquisa recai sobre os professores de um curso de Engenharia Civil, verificaremos, em nossas análises, se nossos achados coincidem com os do estudo de Volpato (2009).

### 3.3 PESQUISAS SOBRE O TEMA NO ÂMBITO *STRICTO SENSU*

A base de dados utilizada nesta etapa da pesquisa foi o Banco de Teses e Dissertações da Capes, na área de concentração *Educação e Formação*; com o mesmo

interregno da fase anterior e, desta vez, teve apenas dissertações e teses como objeto do repositório pesquisado.

As palavras-chave foram: *ensino superior; educação superior; professor; identidade profissional*.

A primeira busca teve um retorno de 3123 teses e dissertações. Assim, passamos às etapas seguintes, conforme descrito anteriormente. As dissertações encontradas compõem o quadro 4; e as teses, o quadro 5.

Quadro 3 – Dissertações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
AGNOL, A. D.	A formação pedagógica do professor do curso de ciências contábeis: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP	Univ. Reg. Int. do Alto Uruguai e das Missões	2014
AIRES, S. N. S	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas	Universidade Católica de Santos	2015
ARAUJO, D. L.	Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de Odontologia no interior do estado de Pernambuco	UFMG	2013
BOING, V. B. S.	Professor psicólogo ou psicólogo professor?	UNISUL	2016
BRAGA, M. J. G.	Ser professor: um estudo sobre a constituição indenitária profissional do enfermeiro docente	Universidade Metodista de São Paulo	2013
BUSSOLO, R.	O <i>habitus</i> do professor administrador: um estudo nos cursos de administração da região carbonífera	UNESC	2013
CARDOSO, J. L. S.	A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica	Universidade do Estado do Pará	2016
CARUSO, V. G.	Saberes para a docência: um estudo sobre a formação dos professores que atuam em cursos tecnológicos em Instituição de Ensino Superior da região de Guarulhos	USP	2013
SOARES, I. M. M.	Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor	Universidade Federal do Piauí	2013
COSTA, N. T.	A dimensão educativa do trabalho do enfermeiro: a percepção dos docentes do curso de enfermagem da UFMT/Campus Sinop	Universidade Federal de Mato Grosso	2013
CUNHA, E. R.	Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (uesb): trajetórias, conhecimentos e desafios	UFMG	2016
DICKOW, C. F.	A construção dos saberes profissionais docentes: relatos (auto)biográficos de professores psicólogos	Universidade Federal de Rondônia	2015
ENGEL, E. P. J.	O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária	UNESC	2014
FONSECA, J. P. S.	O enfermeiro docente no Ensino Superior: atuação e formação profissional	Universidade do Vale do Sapucaí	2016
KATO, M. N. C.	Docência universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade	UFU	2015
LEITE, M. L. S. F.	Análise do trabalho docente na Educação Superior: um estudo de caso no Curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia	Universidade Tiradentes	2013
MORAES, P. J. B.	De Nutricionista a Professor: O percurso formativo dos atuais docentes Nutricionistas do Curso de Nutrição	USP	2014
NASCIMENTO, E. F.	O professor bacharel em direito: Investigando o desenvolvimento profissional docente	Universidade Federal do Piauí	2014
RIBEIRO NETO, L. G.	Desafios da docência no desenvolvimento das competências profissionais no curso de graduação em Administração	Universidade do Vale do Sapucaí	2015
NEVES, C. H. C.	Publicitário ou professor? Observando a docência desenvolvida em sala de aula'	Universidade Federal de Pelotas	2016
NOCETTI, I. W. J.	Desafios da docência no Ensino Superior: o caso do curso de publicidade e propaganda	Universidade Católica de Santos	2015
NUNES, A. L. P. F.	A aprendizagem da docência no Ensino Superior: de bacharel a professor	Universidade de Uberaba	2013
OLIVEIRA, M. C. S. C.	Trabalho docente no Ensino Superior: reflexões sobre a constituição de professores	Universidade do Vale do Sapucaí	2015
OSORIO, P. V. B.	Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em direito: a crise da tradição no contexto da modernidade	Universidade do Vale do Sapucaí	2016

Continua na página seguinte

Continuação da página anterior			
Autor	Título	Instituição	Ano
PEDROSO, L. V.	De farmacêutica-bioquímica à professora: desafios, incertezas e aprendizagens de uma iniciante na docência universitária	Universidade Católica Dom Bosco	2013
PEREIRA, L. R.	A prática pedagógica do professor bacharel no curso de Administração	Universidade do Vale do Sapucaí	2015
SANTOS, J. L.	Narrativas de Professores do Curso de Biblioteconomia: reflexões sobre a docência	Universidade Federal do Piauí	2014
SANTOS, P. P.	Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior	UFU	2013
SILVA, L. E. N.	A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior	Universidade Federal do Piauí	2016
SILVA, R. G.	Formação pedagógica do profissional bacharel em Ciências Contábeis e sua ação docente no Ensino Superior	Universidade Estadual de Maringá	2013
SILVA, S. M. M.	A Docência no Ensino Superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual	Univ. Reg. Int. do Alto Uruguai e das Missões	2014
SILVA, S. S. O.	A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro	Universidade Federal de Goiás	2015
SILVA, W. R.	Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia	Universidade Federal de Uberlândia	2014
VAZ, J. A.	De Engenheiro a Professor: A Construção da Profissionalidade Docente	Universidade Católica de Santos	2016

Fonte: Autora (2017).

#### Quadro 4 – Teses

Autor	Título	Instituição	Ano
BASSI, L. A. P.	Imaginário docente médico: o papel do <i>habitus medicus</i> na sua construção	UFMS	2015
FELDKERCHER, N.	A iniciação à docência de jovens professores na universidade	Universidade Federal de Pelotas	2015
FERREIRA, J. C. B.	Docência universitária: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo	Universidade Federal de Uberlândia	2013
FERREIRA, M. M.	Docência No Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade	UFSCar	2015
MATTOS, M.	Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na Educação Superior	UFMT	2015
MOURA, A. B. F.	Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re) conhecimento da experiência	Universidade Federal do Piauí	2014
ORSANO, A. C. F.	O bacharel professor: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na educação profissional e tecnológica	Universidade Federal do Piauí	2014
PRIMON, C. S. F.	Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em Química	USP	2014
SANTANA, L. R. A. G.	A docência como obra de arte um estudo com professores da Educação Superior	UFMT	2013
SILVA, M. P.	Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade	Universidade Federal de Uberlândia	2013
SIMÕES, H. C. G. Q.	Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica	Universidade Federal de Uberlândia	2013
STIVANIN, N. F.	Tornando-se Professor Universitário: os primeiros passos na docência	UFPEL	2013

Fonte: Autora (2017).

### 3.3.1 Resultados das dissertações

Entre as dissertações, o estudo de Agnol (2014) refletiu sobre a necessidade de formação pedagógica para os professores do Ensino Superior. De perspectiva qualitativa interpretativa, o campo de pesquisa de seu trabalho foi um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos, no Curso de Ciências Contábeis. A autora debruçou-se sobre os aspectos da formação inicial, se existe necessidade de formação pedagógica, e o que os

profissionais pensam sobre sua atuação como docentes. A autora pontua que a maioria dos professores é de profissionais que atuam no mercado de trabalho. Seu instrumento de pesquisa foi o questionário, respondido pelos professores e coordenador do curso. A abordagem selecionada foi a fenomenológica, para realizar uma descrição direta da experiência. Seus achados pontuam que “a necessidade de formação foi considerada por todos os docentes como importante” (AGNOL, 2014, p. 84). Ademais, a didática em sala de aula foi considerada fator decisivo para facilitar o aprendizado dos alunos, além de entenderem a contínua atualização de conteúdos como necessária, também consideram a integração com os alunos. A autora ainda verificou que havia docentes com pós-graduação em nível *stricto sensu*, mas a formação inicial destes profissionais não era em Ciências Contábeis. Ela ainda pontua a necessidade de um plano institucional de formação pedagógica, que seja construído coletivamente, de modo a possibilitar alcançar a complexidade da função docente.

Aires (2015) investigou a prática docente do professor bacharel iniciante no Ensino Superior. Sua dissertação buscou identificar e analisar dificuldades, tensões e aprendizagens que são vivenciadas por aqueles que não tiveram formação pedagógica para atuar como professores, mas que, mesmo assim, exercem tal atividade. De natureza qualitativa, a pesquisa coletou dados por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 professores de IES privadas, utilizando o referencial hermenêutico-dialético para interpretação. Seus resultados pautam o aspecto conteudista priorizado pelos profissionais, e atribui essa característica à ausência de formação pedagógica, caracterizando o ensino como *transmissivo*. Entretanto, a autora percebeu que os professores apropriam-se de estratégias pedagógicas no decorrer da carreira, que vêm a favorecer sua prática. Os respondentes também pontuaram a necessidade de formação continuada em Educação, o que consideram importante pré-requisito para exercer a docência. Como conclusão, a autora ainda pontua que “a falta de formação continuada é a principal dificuldade neste início de docência, vivenciada como grande ansiedade pelos iniciantes bacharéis, que ingressam nessa carreira, desprovidos de formação pedagógica” (AIRES, 2015, p. 178).

Uma investigação acadêmica discutindo a aprendizagem de docência e construção de identidade profissional de professores de ES foi realizada por Araújo (2013), tendo como amostra 23 cirurgiões-dentistas professores de um curso de Odontologia em uma IES localizada no interior do Estado de Pernambuco. A autora buscou compreender como os professores aprendem a ensinar e como ocorrem os processos de construção de

sua identidade profissional. Seus achados pontuam um duplo desafio: o de romper com a prática privada da profissão para tomar a responsabilidade de formar profissionais capacitados para responder necessidades de saúde bucal da população; e de se defrontarem com mudanças no ES, que buscam construir identidade e cultura profissional docente novas. Seus achados pontuam que cirurgiões-dentistas professores estão em um momento de transição, da prática especializada para algo mais reflexivo e construtivo. A autora ainda destaca a necessidade de existir disposição para construir essa nova cultura profissional para fortalecer a identidade docente. A autora também salienta que “compete aos professores assumir a responsabilidade por seus processos de formação permanente por meio da adoção de práticas de aprender com os outros, visando à superação de modelos de ensino centralizadores e tradicionais” (ARAÚJO, 2013, p. 89).

Motivada por uma curiosidade advinda de sua própria trajetória profissional, Souza (2016) entrevistou 13 professores de um curso de Psicologia de uma universidade do sul do Brasil, buscando responder à seguinte questão: Como ocorre a construção da identidade profissional dos professores de Ensino Superior em Psicologia? Os resultados encontrados pela autora pontuam que

os pesquisados percebem-se, em sua maioria, como prioritariamente professores, embora mantenham atividades específicas da psicologia fora do âmbito da universidade. Isto ocorre pelo tempo e pela importância com que se dedicam e atribuem à docência. Entretanto, quando perguntados de forma mais direta, como no cotidiano, sobre qual é a sua profissão, as repostas equilibram-se, no grupo, entre os que se percebem professores-psicólogos, psicólogos-professores e unicamente psicólogos. Mas, há um predomínio dos que priorizam a psicologia, ao observarmos que há sujeitos que se intitulam primeiro psicólogos e depois professores, e sujeitos que se definem apenas como psicólogos. Ainda assim, priorizando ou não, a docência é citada por quase todos os pesquisados (SOUZA, 2016, p. 118).

A autora considera que os professores de Psicologia aprendem a ensinar pela própria prática, e que o mesmo ocorre com outros profissionais que iniciam na docência universitária.

Braga (2013) buscou compreender a construção da identidade profissional de enfermeiros docentes em uma instituição privada da cidade de São Paulo. O instrumento de pesquisa foi questionário semiestruturado aplicada a 5 professores da graduação, e entrevista semi-diretiva com dois destes participantes. Seus resultados apontam que o que faz com que se tornem professores é o desejo de ensinar e compartilhar conhecimentos, também por oportunidade de trabalho, flexibilidade de horário e complementação de renda, além de terem sua trajetória influenciada por professores e familiares. A autora destaca que

“a identidade sempre pressupõe um entrosamento entre dois aspectos indissociáveis: o individual e o social” (BRAGA, 2013, p. 120). Da mesma forma que Souza (2016), Braga (2013, p. 125, grifo da autora) também concluiu que os professores enfermeiros aprendem a ensinar ensinando:

A experiência no magistério para o docente enfermeiro vai se configurando em um espaço rico em formação, pois os conhecimentos, gerados pelo modo como ele se apropria do 'ser professor' no decorrer da vida profissional, revelam-se muito valiosos no processo de desenvolvimento de sua carreira docente.

Também consideramos pertinente destacar, entre os achados da autora, que há

uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da Docência no ensino de Enfermagem, por parte dos Cursos de Graduação e, Pós-graduação *strictu sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas (BRAGA, 2013, p. 126).

Percebemos, portanto, que mesmo em dois diferentes cursos de bacharelado, os resultados apontam para os mesmos achados.

Bussolo (2013) buscou conhecer o *habitus* do professor administrador em cursos de Administração da região carbonífera de Santa Catarina para perceber como se manifestam na sala de aula. Participaram da pesquisa descritiva com abordagem quanti-qualitativa 8 professores administradores que atuam nos três Cursos de Administração, e 42 estudantes que estavam no último semestre. É pertinente pontuar que o autor afirma que,

No caso do professor, além dessa história pessoal anterior, a partir da entrada numa instituição de ensino superior, neste caso, em um curso de Administração, acaba por adequar o *habitus* existente ou desenvolver novo que permite encontrar sintonia com o que se espera desse profissional no exercício da docência. Os saberes da profissão acompanham os professores administradores na trajetória de sua carreira profissional, porém os saberes da prática pedagógica nem sempre têm a mesma trajetória (BUSSOLO, 2013, p. 104).

O autor ainda elenca

alguns comportamentos, atitudes e modos de pensar de administrador coabitam a sala de aula e se manifestam em ações pedagógicas, dentre as quais destacamos:

- \* habilidade na resolução dos conflitos em sala de aula;
- \* estabelecimento da hierarquia;
- \* avaliações mais complexas como forma de preparar os futuros administradores para assumirem determinados papéis em uma organização;
- \* levar a experiência da administração em empresas para a sala de aula;
- \* uso de ferramentas administrativas para quantificar e acompanhar a evolução do processo ensino-aprendizagem (BUSSOLO, 2013, p. 129-130).

Cardoso (2016) conduziu seu trabalho para estudar a prática docente de professores bacharéis no âmbito dos saberes pedagógicos que são requeridos para as

práticas educativas. O objetivo geral foi “analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica (EPT)” (CARDOSO, 2016, p. 22). De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou questionário misto e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, aplicados a professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica. O autor pontua “uma verdadeira aventura na busca por informações, dados e evidências sobre os movimentos ao longo da história da modalidade de ensino em questão, por conta da baixa produção bibliográfica acerca da prática pedagógica do professor-bacharel no âmbito do ensino profissional” (CARDOSO, 2016, p. 153). Entre seus achados, o autor destaca:

a articulação didática necessária para realização de um trabalho de qualidade por parte desse profissional, deveria ser promovida pelos governos e suas instâncias reguladoras na área da educação. Não obstante, verifica-se a falta ou poucas ações públicas efetivas voltadas à classe docente da EPT, o que tem dificultado ainda mais o fortalecimento das relações entre as instituições de educação profissional e de formação docente, a exemplo da Universidade Federal e Estadual que exercem forte destaque no estado do Pará e poderiam formar uma rede de apoio que visasse o melhoramento da profissionalização do docente-bacharel (CARDOSO, 2016, p. 154).

Com o objetivo de identificar os saberes necessários para a docência nos cursos tecnológicos, Caruso (2013) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise documental e um questionário aplicado a 20 professores. Seus achados esclarecem que “a maior parte dos docentes considera os saberes vindos da experiência como os que mais contribuem para uma docência bem sucedida neste campo, mas mesmo assim buscam completar estes saberes por meio daqueles adquiridos na academia” (CARUSO, 2013, p. 6). Ao estudar a formação de professores, a autora afirma que “a questão dos saberes que favorecem o trabalho docente e o permita eficiente nem sempre são explicitados nos processos formativos, com vistas à formação tecnológica, de nível superior” (CARUSO, 2013, p. 9). Consideramos que, com outras palavras e abordando cursos tecnológicos, a autora concluiu o mesmo que nós, ao iniciarmos nossa pesquisa, conforme pontuamos na Introdução deste trabalho.

A pesquisa de Soares (2013) teve viés discursivo sobre a formação de professores e desenvolvimento docente, sendo qualitativa e com o objetivo investigar os desafios na docência superior que mobilizam fisioterapeutas professores a investirem em seu desenvolvimento profissional docente. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário e entrevista narrativa com 4 fisioterapeutas professores da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Piauí, e a análise foi embasada nos

pressupostos de Bardin para a Análise de Conteúdo. Como resultados principais, a autora pontua que

o fisioterapeuta professor, na construção de sua profissionalidade, recorre aos saberes oriundos da prática e da teoria, assim como narra compreensivamente sobre investimentos em seu desenvolvimento profissional, que por extensão têm estreita conexão com os processos de formação continuada e, extensivamente, com o exercício docente universitário que requisita criatividade, flexibilidade e competências sempre renovadas daquele que o assume profissionalmente (SOARES, 2013, p. 9).

O corpo docente da faculdade pesquisada apresenta, “quanto à titulação, do total de professores com formação básica em Fisioterapia, 30 (trinta) possuem Especialização, 16 (dezesseis) têm título de mestre” (SOARES, 2013, p. 29). Esta proporção, embora não diga respeito ao total de professores atuantes no curso, mostra que mais de metade dos professores têm formação *stricto sensu*. Ainda consideramos pertinente destacar a afirmação da autora, de que

a docência universitária no panorama da política educativa contemporânea tem se mostrado como um campo investigativo que tem merecido um leque substancial de estudos em seu entorno, sobremaneira com o intuito de realizar reflexão crítica acerca do papel do professor que atua nesse nível de ensino (SOARES, 2013, p. 55).

Em suma, sua afirmação vem ao encontro de nossas expectativas com esta dissertação.

Costa (2013), em seu estudo descritivo de abordagem qualitativa, buscou conhecer, quanto à dimensão educativa do trabalho do enfermeiro, qual a percepção dos docentes deste curso da Universidade Federal de Mato Grosso. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com 6 professores do curso, e a análise teve base no modelo de análise do processo de profissionalização docente, ancorado em Nóvoa (1999), e na concepção de ética do cuidado, conforme Morin (2007) e Boff (1999). Os achados da autora destacam que a percepção dos docentes acerca da dimensão educativa do trabalho em Enfermagem está relacionada, especialmente com a concepção atual de educação em saúde, sendo integrada pelo conjunto de normas e princípios éticos intrínsecos à profissão do enfermeiro.

A dissertação de Cunha (2016, p. 17, grifos da autora) buscou compreender “como bacharéis professores, desenvolvem ‘boas práticas pedagógicas’, mesmo sem formação pedagógica”. A coleta de dados da pesquisa qualitativa ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, tendo análise de documentos e observações de aulas de 4 bacharéis professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de

Vitória da Conquista, como complemento. Entre os achados da autora, consideramos pertinente destacar que,

Inicialmente, tinha-se como pressuposto que os bacharéis professores construíssem “boas práticas pedagógicas” por meio do domínio do conteúdo do objeto de ensino e da experiência como professores na instituição e como profissionais em outros espaços de atuação. Desse modo, por meio de um processo de “erro e acerto”, as práticas pedagógicas se desenvolviam. Esse pressuposto foi confirmado. No entanto, outros aspectos foram revelados, o que nos faz afirmar que não basta apenas o domínio dos conteúdos e as experiências para o desenvolvimento de “boas práticas pedagógicas”, outras dimensões importantes são necessárias nesse processo (CUNHA, 2016, p. 76, grifos da autora).

Ainda, que entre os profissionais sujeitos da pesquisa, “os docentes, por meio das situações vivenciadas, observaram e aprenderam saberes pedagógicos e incorporaram estes nos seus modos de ser-fazer a docência” (CUNHA, 2016, p. 77).

Dicow (2015) buscou responder a seguinte pergunta, em sua pesquisa: *como os professores psicólogos do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia/UNIR construíram os seus saberes profissionais docentes?* Em pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, a autora utilizou entrevistas do tipo relato (auto)biográfico oral como coleta de dados com 9 sujeitos, que foram analisados através da análise de conteúdo proposta por Bardin. Seus resultados pontuam que “os professores construíram os seus saberes profissionais docentes, principalmente, a partir das experiências adquiridas na prática professoral, com modelos de professores e na formação acadêmica e continuada” (DICOW, 2015, p. 7). Ainda consideramos pertinente destacar, entre as afirmações da autora, que nas

relações marcadas por modelos professorais, observamos que os professores marcantes possuem várias características as quais foram lembradas pelos sujeitos pesquisados. As características mais citadas pelos seus formadores e que trouxeram uma maior admiração dos pesquisados estão relacionadas a modelos de professores que demonstraram ter conhecimento técnico, seguida por aqueles que eram competentes, detalhistas, carinhosos/afetivos, próximos dos alunos, dedicados, cuidadosos; os que não se colocavam em posição de superioridade; humildes, vibrantes, entusiasmados, apaixonados pelo que fazem; éticos, pacientes, firmes, responsáveis e organizados. Já com relação aos professores que foram marcantes como contra modelos, apresentaram as seguintes características: brigões, distantes e com pouco conhecimento técnico (DICOW, 2015, p. 119).

Mais uma vez fica patente a construção do fazer docente por meio da observação de modelos, muito mais que pela própria formação.

Concordamos com Engel (2014, p. 11), quando pontua, em sua dissertação, que

Nas instituições de ensino superior, uma parte do corpo docente é constituída por profissionais liberais que, na maioria das vezes, tornam-se professores universitários pelos conhecimentos específicos e experiências que trazem de suas áreas de formação, que abraçam a docência sem nenhum planejamento ou formação específica para este fim.

Para sustentar esta afirmação, a autora fundamenta-se em estudos de Carneiro (2010), Zabalza (2004), Masetto (2003), Vasconcelos (1998), Coelho (2009) e Volpato (2010), estudados ao longo de sua fundamentação teórica. Sua pesquisa procurou identificar o que esses professores, ao iniciarem a carreira docente, “entendem por formação pedagógica, sua importância no exercício da docência e verificar qual a percepção que trazem sobre o ensino, o papel do professor e do aluno” (ENGEL, 2014, p. 11). De abordagem qualitativa, a coleta de dados teve o uso de entrevistas semiestruturadas com 13 professores, com até cinco anos de docência. Seus resultados foram categorizados através da análise de conteúdo, demonstrando que o ingresso na carreira docente ocorreu *por acaso*. A imprevisibilidade contribuiu para que os sujeitos de pesquisa mostrassem a insegurança que marcou o início de suas experiências docentes.

Entre seus achados, consideramos destacar que

A falta de políticas explícitas em relação à qualificação dos docentes do ensino superior permitiu que várias concepções e práticas fossem adotadas pelas instituições, sendo uma delas a ênfase na seleção de docentes que possuam o domínio do conteúdo em determinada área e experiência profissional, ou que tenham titulação acadêmica em programas de pós-graduação *stricto sensu* (ENGEL, 2014, p. 159).

Além disto, a autora ainda pontua que “os principais influenciadores da prática pedagógica adotada pelos professores iniciantes foram seus antigos professores da graduação e a pós-graduação e também os familiares que já atuam na docência” (ENGEL, 2014, p. 162). Percebemos, portanto, até o momento, que mesmo variando os cursos e locais onde as pesquisas foram aplicadas, os resultados não apresentam diferenças significativas.

Fonseca (2016) pesquisou como se constituem os conhecimentos acerca da docência de enfermeiros que assumem a sala de aula no Ensino Superior. De abordagem qualitativa, seu trabalho coletou dados por meio de questionários aplicados a 41 profissionais de 11 diferentes IES de Minas Gerais; e por meio de entrevistas semiestruturadas com 5 profissionais. Entre as considerações do autor, frisamos que seus achados “revelaram que a docência faz parte da vida profissional desses enfermeiros/as em

muitos casos desde a formatura, tendo sido observadas situações em que os profissionais não atuam/atuaram na assistência em enfermagem” (FONSECA, 2016, p. 91). Ainda, que

Quanto à percepção dos próprios docentes sobre o que é ser professor e enfermeiro, diferentes concepções de conhecimento estão na base dessa percepção. Os participantes da pesquisa disseram sobre o conhecimento, fruto da transmissão e da reprodução; do conhecimento mediado pelo professor e pela sua experiência e dos sentidos de transformação que o conhecimento também pode assumir. Também em relação à percepção dos docentes sobre o ser professor e enfermeiro, ficou evidente o foco na relação que estabelecem, ou buscam estabelecer, com os alunos (FONSECA, 2016, p. 91).

Kato (2015) buscou compreender, em sua dissertação, o aprendizado da docência dos professores que atuam no curso de Agronomia da Universidade Federal de Uberlândia. De abordagem qualitativa, seu trabalho coletou dados por meio de questionários de identificação e de aprofundamento aplicados aos 29 docentes, obtendo 26 respondentes. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo fundamentada em Bardin e Pechêux. Alguns achados da autora pareceram-nos merecedores de maior destaque, como quando pontua que

os docentes reforçam trações de uma identidade cujos modelos são articulados às diferentes *tendências pedagógicas que historicamente marcaram a educação brasileira*. [...] os modelos advindos de práticas jesuíticas encontram-se presentes e reforçam condutas que vão desde o planejamento até a avaliação de uma aula (KATO, 2015, p. 93, grifos nossos).

Ainda, que,

embora os professores acreditem que têm uma boa formação para a docência [...] Diante da complexidade da docência, [...] a pesquisa demonstrou que a principal necessidade encontrada na docência foi ‘ter alunos interessados e participativos’. Esse dado demonstra que, na atuação, o profissional docente requer dimensões formativas que possibilitem superar as lacunas relativas às questões didático-pedagógicas (KATO, 2015, p. 93, grifos da autora).

Leite (2013) buscou caracterizar as representações de docentes sobre seu trabalho no curso de Administração da Universidade Tiradentes – UNIT, campus Aracaju Farolândia. Suas relações com a respectiva formação inicial foi buscada a partir da análise do trabalho docente em sala de aula de 12 professores por observação direta. Entre os entrevistados da autora também figuraram licenciados, mas que atuavam no curso de Administração da Universidade. Entre os aspectos pesquisados, a autora analisa os pedagógicos por meio de “dados fornecidos pela IES, levando em consideração a percepção dos alunos sobre o que é ser professor, supondo que o aluno é conhecedor da importância do cumprimento das atividades de ensino propostas para a reconstrução do conhecimento acadêmico pelo aluno” (LEITE, 2013, p. 103). As considerações finais da

autora pontuam que “o perfil dos docentes atende às expectativas dos mesmos, uma vez que o Curso de Administração, atualmente, está constituído por profissionais dotados de formação, titulação, experiência e conhecimento na área que leciona conforme requerido” (LEITE, 2013, p. 182). Ainda, que

foi verificada também a queda da pontuação na assiduidade e pontualidade dos professores, o que compromete claramente o aprendizado e a atitude de zelo, compromisso e participação discente. As entrevistas e os registros cursivos confirmaram essa questão que está a requerer uma reflexão por parte dos gestores da IES (LEITE, 2013, p. 183).

Também entre as considerações finais da autora, julgamos pertinente destacar que

através da avaliação institucional pudemos observar que nos aspectos pedagógicos da docência, a questão metodológica apresentou tendência negativa, enquanto que o processo de comunicação/relacionamento professor-aluno, importante para o favorecimento do processo de aprendizagem, foi apontado como “bom”. Entendemos que se trata de *uma constatação que acentua as necessidades pedagógicas para uma melhoria do desempenho do trabalho docente, visto que a maioria dos professores desse curso é constituída por bacharéis, que não têm formação nas ciências da educação e, em especial, sobre metodologia do ensino e da aprendizagem*. Seus saberes revelam essa carência, especialmente no que se refere à articulação teoria e prática, à utilização de material didático e ao domínio de classe (LEITE, 2013, p. 183, grifos nossos).

Nosso destaque, nas considerações da autora, vai ao encontro de nossas reflexões constantes no início desta dissertação, notadamente na Introdução.

Moraes (2014) investigou o processo de construção de identidade de nutricionistas docentes em uma IES de Alagoas. O autor analisou os currículos lattes de 17 nutricionistas do corpo docente da IES, de janeiro a março de 2014. Em suas considerações finais, o autor informa que

Os diálogos teóricos, ao destacarem a complexidade da docência, explicitam que esse exercício requer a articulação de saberes de diferentes ordens tais como: os disciplinares, os pedagógicos, os curriculares, os experienciais, entre outros. Exercer a docência, desconsiderando alguns deles, implica em não levar em conta seus múltiplos aspectos e, dessa forma, correr o risco de exercê-la de forma simplificada e precária (MORAES, 2014, p. 56).

Também é importante destacar:

os dados evidenciam algumas tensões e contradições que ocorrem na atividade dos professores e, dessa forma, demonstram a importância de iniciativas que valorizem a formação contínua do professor de ensino superior, *desmistificando certo consenso de que a docência nesse nível de ensino não requer formação específica e nem continuada e que para exercê-la, basta o domínio de conhecimentos específicos da profissão de origem*, tendo como base a visão de que o professor é aquele que ensina, transmite conhecimentos aos alunos. Nessa

perspectiva o sucesso ou insucesso no aprendizado poderia ser compartilhado simultaneamente pelo aluno e pelo professor e não considerado um problema ou uma conquista só do aluno (MORAES, 2014, p. 56, grifos nossos).

Consideramos pertinente ressaltar parte do excerto selecionado do trabalho do autor que, como ocorrido no trabalho de Leite (2013), está de acordo com nossas reflexões iniciais para esta pesquisa.

Nascimento (2014) investigou o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito, buscando caracterizar como esse profissional se torna professor, identificar aspectos que viabilizam ou não que ele invista em seu desenvolvimento docente, além de analisar investimentos na trajetória docente do referido profissional. A coleta de dados utilizou o memorial de formação de 7 profissionais com 5 anos de docência em IES privada, além de entrevistas semiestruturadas analisadas de forma descritiva e interpretativa, conforme Poirrier, Valladon e Raybaut (1999) e Bardin (1979). Entre os achados da autora, julgamos pertinente destacar que

Investir na docência, tanto pelo professor como pela instituição, é imprescindível ao exercício da profissão no ensino superior, tendo em vista que os conhecimentos técnicos aliados aos conhecimentos didático-pedagógicos dão ensejo a uma prática docente mais eficiente. Nessa perspectiva, concluímos que, diante das informações coletadas nos memoriais e nas entrevistas semiestruturadas, há necessidade em reforçar a identidade do docente bacharel em direito, a fim de que este, reconhecendo-se como professor, possa investir na docência, e com isso desenvolver-se pessoal e profissionalmente (NASCIMENTO, 2013, p. 132-133).

Ribeiro Neto (2015) buscou analisar e discutir a Educação para as competências no Ensino Superior, na sua relação político-pedagógica com a formação e a prática docente, no âmbito das competências profissionais estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso. Em um curso de Administração da modalidade presencial de uma IES privada do Sul de Minas Gerais, utilizou metodologia de caráter descritivo, analítico, transversal e inserida na abordagem quanti-qualitativa, para a qual convidou os 23 professores em exercício para participar. Contudo, apenas 18 questionários foram considerados, por razões de exclusão, resposta fora do prazo e falta de resposta ao convite. “Os procedimentos da análise de conteúdo se basearam em Bardin (2008) e Chizzotti (2009)” (RIBEIRO NETO, 2015, p. 54). Entre seus achados, destacamos a afirmação de que há “uma crescente preocupação dos educadores em encontrar caminhos para combater o fracasso escolar, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, a fim de proporcionar às pessoas

condições para uma vida mais cidadã, de pleno direito” (RIBEIRO NETO, 2015, p. 141).

Ainda, que

os programas de pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu*, também têm sido alvo de críticas pela ausência de conteúdos de formação de professor. Essa preocupação se acentua devido à complexidade da profissão docente, com o novo perfil dos alunos e outros fatores inerentes às transformações do ensino universitário a partir da década de 1990. [...] Em face aos resultados da pesquisa, verificou-se que, mesmo com a falta de formação inicial em formação pedagógica, a maioria dos professores conhece e utiliza as competências profissionais indicadas nas DCN do curso no planejamento de suas disciplinas. Além disso, possuem como referência de atividades pedagógicas eficazes aquelas relacionadas às metodologias ativas de aprendizagem, porém utilizam com maior frequência em suas aulas as técnicas tradicionais de ensino. Entretanto, todos os professores já fizeram uso de estratégias ativas de aprendizagem em algum momento de prática profissional (RIBEIRO NETO, 2015, p. 142-143).

O estudo de Neves (2016), de perspectiva qualitativa, questionou: *em que medida o professor utiliza as experiências vividas na profissão publicitária na sua sala de aula para ensinar conteúdos específicos?* Os dados foram coletados por meio de observações às aulas e de entrevistas com 3 professores selecionados para composição da amostra, que atenderam ao critério de experiência profissional recente ou atual na área. A análise de dados utilizada baseou-se na análise de conteúdo Bardin (2011). Entre seus achados, Neves (2016, p. 80) destaca que

o recrutamento de docentes com base no critério do reconhecimento em suas áreas de atuação profissional que era usado há até bem pouco pode ser interessante, desde que a universidade promova alguma alternativa de formação que auxilie os docentes no manejo de suas aulas e dê a eles subsídios pedagógicos para que possam melhor exercer suas atividades.

Nocetti (2015) buscou depreender os desafios da docência no ES, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Comunicação Social – habilitação Publicidade e Propaganda e Projetos pedagógicos de 2 instituições da Baixada Santista, além de entrevistas com 3 professores das diferentes IES privadas. O estudo qualitativo evidenciou, como principais desafios, “a mudança do perfil dos ingressantes; as exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo; a relação teoria e prática; as práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo aluno e, por fim, a responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos” (NOCETTI, 2015, p. 8). Entre os achados da autora, é pertinente destacar

a complexidade em que se dá a ação docente tem exigido mudanças na forma de lidar com os estudantes. E é nessa busca de caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios que decorrem da relação com os graduandos que o professor precisa estar mais próximo do universo do estudante, buscando

entender como ele aprende e o que faz sentido para ele (NOCETTI, 2015, p. 104).

A autora ainda salienta que “o professor, por exemplo, deve se libertar do peso de ser a única fonte de sabedoria e conhecimento, para assim, deixar de ser somente um transmissor de informações, que hoje se encontra disponível a todos que se dispõe a encontrá-la” (NOCETTI, 2015, p. 105). Ademais, também pontua que

Uma forma de facilitar esse processo é a reorganização das estruturas de aulas, direcionando o foco para o que é fundamental e relevante, planejando ações e atividades, adequando conteúdos para essas ações, inserindo novas estratégias de aula. Espera-se superar a recorrente compreensão de que a aula é um momento de transmissão e recepção (NOCETTI, 2015, p. 105-106).

Consideramos expor, entre os achados da autora, que

Outro aspecto que se destaca nos resultados é a importância da constituição da profissionalidade docente no ensino superior. A ausência da formação específica para ser professor dificulta a construção de uma identidade, pois os professores de ensino superior tornam-se professores no exercício da docência, sem formação prévia. Por este motivo, a identificação com a profissão docente não é um processo natural, principalmente para os professores que dedicam apenas poucas horas do seu dia para a docência, trabalhando nas instituições particulares de ensino onde, normalmente, chegam para “dar” a aula e vão embora assim que terminam. Cabe lembrar que esse pouco envolvimento também é favorecido pelo regime de contratação (NOCETTI, 2015, p. 106-107).

Embora não tenhamos comentado especificamente os regimes de contratação, quando se trata de bacharéis que atuam no mercado, é possível inferir que a contratação desses profissionais configura o professor horista, e que trabalha uma ou poucas disciplinas específicas. Por esta razão, na coleta de dados para a pesquisa desta dissertação, buscamos compreender o envolvimento do professor em seu processo identitário, como pode ser visto através do questionário (Anexo A) e do roteiro para a entrevista (Anexo B).

Nunes (2013) teve como objeto de estudo a aprendizagem da docência por professores bacharéis, em uma pesquisa de cunho qualitativo, buscando evidenciar possíveis relações existentes entre a formação inicial e o aprendizado da docência no ES. A coleta de dados utilizou questionário de identificação como instrumento, além de entrevistas a 8 professores nos 4 cursos de bacharelado da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. O tratamento dos dados foi embasado na análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Destacamos, das considerações da autora, que

Percorrendo o caminho da história da formação docente, observamos que o problema da falta de formação, ou seja, os problemas formativos dos profissionais docentes são remotos e advindos desde a implantação do curso de Pedagogia, existindo lacunas oriundas do —esquema 3+11, que destinava três

anos do curso para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática e, que não são exclusividade dos bacharéis (NUNES, 2013, p. 102).

Esta informação fez refletir sobre um dos comentários da banca durante a qualificação desta pesquisa, em que foi levantado o fato de que há um grande número de reprovações no curso estudado, e está justamente nas disciplinas ensinadas por licenciados, e não por bacharéis.

A autora ainda pontua, em seu trabalho, que

A constituição da identidade profissional do professor, um dos objetivos desta investigação, está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. O estudo demonstrou que os desafios e conflitos que já se configuram, a partir de sua formação inicial, se estendem por todo o processo de sua ação formativa e desempenho de sua prática pedagógica. Constatamos que uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. O desenvolvimento da identidade é um processo complexo, que necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NUNES, 2013, p. 102-103).

Também consideramos pertinente destacar que

As concepções apresentadas revelam que a formação inicial do bacharel é um espaço de preparação profissional e docente, os conhecimentos adquiridos ficam arraigados, pois através dela, mesmo com a carência de formação pedagógica, o bacharel adquire conhecimentos específicos da profissão e também práticos, através de eventos, seminários e estágios (NUNES, 2013, p. 102-103).

A autora justifica sua afirmação ao pontuar que “os conhecimentos necessários para a formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, não estão relacionados somente com as áreas do ‘saber pedagógico’, mas também as áreas do ‘saber-fazer’, que é a prática do ensino, assim como de ‘saber por que’ que é a justificação dessa prática” (NUNES, 2013, p. 104, grifos da autora). Neste ponto, concordamos apenas em parte com a autora: não haveria necessidade de licenciaturas se o aspecto pedagógico não tivesse importância. Como mencionamos na Introdução deste trabalho, sobre o curso de bacharel e professor de Educação Física, que são direcionados para atuação em campos diferentes.

Oliveira (2015) analisou, em sua pesquisa, a atividade docente de professores bacharéis que atuam no ES. Em seu trabalho, buscou elementos para compreender as razões de suas ações, questionando como esses professores aprendem a ensinar; como o bacharel aprende a *dar aulas* no ES, se é necessária formação pedagógica ou se é possível *aprender a ensinar* na sala de aula, em quê se baseiam as ações desse professor no ES e,

ainda, de que maneira a formação, trajetória pessoal e condições concretas de trabalho influenciam a prática pedagógica. A autora utilizou narrativas docentes, cujo instrumento foi a entrevista, buscando compreender a história de vida dos participantes e como ela afeta a constituição da prática docente. Também realizou análise de atividade por meio de autoconfrontações, na intenção de empreender uma reflexão sobre a prática, desnaturalizando gestos e atitudes repetidas. De cunho qualitativo, as “técnicas interpretativas podem auxiliar na descrição e decodificação de vários significados, durante todo o processo” (OLIVEIRA, 2015, p. 34). O trabalho da autora teve dois sujeitos entrevistados, e entre suas considerações, destacamos que “os momentos de aula escolhidos para as filmagens são muito parecidos: aula expositiva, pouco dialogada, com estratégias de ensino iguais – o uso de datashow e apresentações, transmissão de informação” (OLIVEIRA, 2015, p. 51-52).

Ainda, em suas considerações finais, a autora pode

observar que ao longo das trajetórias de formação, os professores constroem suas concepções de docência e estas constituem os processos de aprender a ser professor. Assim, não é possível construir o processo de aprender a ser professor apenas através da formação acadêmica. É preciso se relacionar com os outros sujeitos do objeto na atividade (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

A autora também considera que

a experiência adquirida pelos professores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos relacionados, ou a repetição de determinadas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. O que os docentes pensam sobre essa prática de certa forma está relacionado com suas experiências e formação profissional (OLIVEIRA, 2015, p. 76).

Embora o número de sujeitos seja pequeno, a autora motivou-se para pesquisar o tema por suas próprias inquietações, e percebeu semelhança com os resultados encontrados.

Osorio (2016) teve o objetivo, em sua pesquisa, de compreender qual é a identidade do docente de cursos de Direito. Seu campo de pesquisa foi uma faculdade do Sul de Minas Gerais, teve natureza qualitativa e sua coleta de dados utilizou questionário semiestruturado, aplicado a 67 discentes, 31 deles ingressantes e 36 concluintes, e com a 27 professores. Entre seus achados, a autora pontua que

O consumismo e a decisão política de preparar o homem para a relação de consumo da sociedade de massas, e não para a vida cidadã, levou a um aumento da oferta de cursos e uma maior autonomia dos cursos jurídicos, pois passou a

ser regido o ensino jurídico pelas regras da relação de consumo, onde o aluno exige a prestação do serviço e a titulação pelo menor valor possível e o ensino perde sua qualidade na tentativa de manter sua competitividade de mercado (OSORIO, 2016, p. 101).

Embora sua amostra tenha ocorrido em uma graduação diferente da que escolhemos, o excerto acima vai ao encontro não apenas da realidade econômica como um todo, também encontra os esforços das IES em relação aos investimentos e manutenção de seus quadros de professores.

Segundo Pedroso (2013), as pesquisas brasileiras no âmbito *stricto sensu* que focam nos profissionais liberais como docentes no ES são poucas. Sua pesquisa autobiográfica busca provocar reflexões e transformação do professor. A autora utilizou narrativas organizadas a partir de diários, instigando a reflexão por meio de um grupo colaborativo de pesquisa; portanto, a natureza do trabalho é qualitativa.

Por ser autobiográfico, seu trabalho apresenta-se em primeira pessoa do singular, e a autora narra o caminho de sua formação. Consideramos importante destacar:

as disciplinas que cursei no Mestrado, apesar de instigantes e interessantes, se apresentaram muito complexas para mim. Mas, confesso que senti mais dificuldades em algumas do que em outras. Uma das mais difíceis foi a disciplina Aprendizagem Escolar e Cognição, que abordou visões específicas a respeito do processo de aprendizagem e formação de conceitos discutidos por pesquisadores como Piaget e Vigotsky. Esses autores quase me enlouqueceram! Minha percepção inicial era que esses autores discordavam um do outro. Com muita dificuldade, compreendi posteriormente que se tratava de abordagens diferentes e que poderiam ser complementares. Enfrentei dificuldades também na disciplina Currículo e Tecnologia, principalmente por não pertencer ao grupo dos “nativos digitais” (PEDROSO, 2013, p. 64, grifo da autora).

Também ressaltamos o excerto abaixo, onde a autora mostra a trajetória de sua formação no Mestrado complementada por um grupo de pesquisa, onde é possível identificar autores encontrados em outros trabalhos pesquisados:

Além das disciplinas, outro cenário muito produtivo para as minhas aprendizagens foi o do Grupo de Pesquisa – o GEPPI, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante. As discussões naquele Grupo eram voltadas aos desafios enfrentados pelo professor em início de carreira e a formação dele nesse processo. Assim, logo nos primeiros dias, me senti contemplada nesses estudos, e com o auxílio de textos de Marcelo Garcia, Antônio Nóvoa, Michael Hubermann e Simon Veenman, entre outros, pude compreender melhor o momento que vivenciava (PEDROSO, 2013, p. 64-65).

A autora não apresenta *Considerações finais*, mas “reflexões e novas descobertas em uma viagem sem ponto final” (PEDROSO, 2013, p. 71) como seu último

capítulo. Isto, em nossa leitura, remete à formação docente, que precisa de atualização constante.

A pesquisa de Pereira (2015) focou na prática do professor bacharel em um curso de Administração, em uma faculdade privada do Sul de Minas Gerais, entrevistando 2 professores, além de dados do curso pesquisado. A autora buscou, “a partir das informações obtidas, estabelecer relação das possíveis deficiências ali encontradas com a ausência de formação pedagógica deste professor” (PEREIRA, 2015, p. 44). Sua pesquisa, de cunho qualitativo, partiu de sua própria experiência profissional. Em seus achados, a autora pontua que

foi possível notar que, muitas vezes, não tomamos consciência de nossas limitações e deficiências enquanto atuamos como professores e acreditamos que por ocuparmos cargos de gestão dentro da vasta área de Administração ou nos tornarmos especialistas em determinadas áreas, temos conhecimento o bastante para sermos bons professores. Esta crença se confirma em diversos trechos da análise dos dados desta pesquisa [...] (PEREIRA, 2015, p. 72).

Além disto, consideramos bastante importante destacar que, entre os sujeitos da autora,

os docentes atuantes no curso de Administração da instituição pesquisada são, em sua maioria engenheiros, exercem outras atividades profissionais [...]. A docência é, para estes profissionais da Engenharia, uma atividade secundária, o que aponta para uma questão preocupante quanto à docência. *O docente e professor bacharel é sobrecarregado pelas suas atividades profissionais em seu cotidiano, dedica-se pouco a docência* (PEREIRA, 2015, p. 73, grifos nossos).

A pesquisa da autora encontrou sujeitos graduados no curso que escolhemos como campo de pesquisa e, portanto, mostrou que, em nossa pesquisa, poderíamos ter considerado a questão de saber se atuam em outros cursos. Esta pergunta não consta em nosso questionário ou sequer foi mencionada no guia da entrevista, como pode ser observado através dos apêndices A e B.

A autora ainda pontua que

a busca pela formação do bacharel para atuar no ensino superior forja um profissional, cujo *perfil caracteriza-se pela formação da pós-graduação stricto sensu, que, por sua vez, preocupa-se com a formação focada mais na pesquisa do que para a docência em si; a reprodução do exercício da docência, ou seja, repetir métodos, utilizar os mesmos recursos pedagógicos, copiar estilos de outros professores, muitas vezes modelos reproduzidos de sua própria formação e, finalmente a supervalorização que as instituições de ensino superior atribuem a experiência adquirida destes profissionais por meio do exercício de outras profissões* (PEREIRA, 2015, p. 74, grifos nossos).

Consideramos importante pontuar que os achados da autora, expressos nos destaques do excerto acima, corroboram nossas afirmações, tanto na Introdução quanto no

capítulo 2 deste trabalho. Ainda consideramos pertinente destacar, entre os achados da autora, que “os professores do ensino superior não têm uma identidade única e suas características variam muito, principalmente em relação às instituições de ensino onde exercem a docência, e também em relação à trajetória de vida e de formação profissional de cada indivíduo” (PEREIRA, 2015, p. 22).

Santos (2014, p. 19) teve o objetivo de “investigar o pensamento dos professores do Curso de Biblioteconomia da UESPI<sup>13</sup>, no que se refere a concepções e crenças sobre a docência universitária”. Os sujeitos da pesquisa foram 5 professores com mais de 3 anos de experiência, em uma pesquisa qualitativa que coletou dados por meio de questionário, memorial e roda de conversa. Em seu trabalho, a autora pontua que há uma

*explosão de professores advindos das mais variadas áreas vem marcada pela ausência de uma formação para a docência que por vezes se manifesta na qualidade do ensino. Temos um grande contingente de professores universitários que ingressam no magistério superior apoiado apenas nos conhecimentos técnicos da profissão, experiência no mercado de trabalho e a titulação em nível de pós-graduação (SANTOS, 2014, p. 63, grifos nossos).*

Nosso grifo, no excerto acima, vai ao encontro do que já afirmamos anteriormente em nossa pesquisa. Ainda destacamos, entre os achados da autora, que

*Constatamos que os professores de Biblioteconomia, ao ingressar na profissão não possuíam uma visão de si como professores, foram se identificando com a docência no exercício da profissão. [...] Outra constatação do estudo foi que a prática docente é permeada de dificuldades [...] [e que] é no exercício da docência que o professor universitário produz sua profissão (SANTOS, 2014, p. 21).*

Os achados da autora também vão ao encontro de nossas afirmações anteriores.

Embora a pesquisa de Santos (2013) tenha focado no processo de socialização de professores ingressantes nos cursos de Engenharia (Civil, Elétrica, Mecânica, Química e Mecatrônica) na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, seus instrumentos de pesquisa, questionário e entrevista, focaram as concepções de formação presentes nas práticas e saberes que considera mais importantes na formação de professores para atuar na docência universitária e, portanto, consideramos bastante pertinente para nosso estudo. A autora utilizou um primeiro questionário (de identificação), um questionário ampliado (que teve 9 nove participantes) e entrevistas reflexivas (com 8 professores).

---

<sup>13</sup> Universidade Estadual do Piauí.

A autora pontua que “as concepções de formação estão presentes em suas práticas e os saberes que consideram mais importantes na formação de professores para atuar na docência universitária”, e ancorada em Tardif e Raymond (2000), exemplifica: “formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.” (SANTOS, 2013, p. 56). Ainda consideramos pertinente destacar, entre seus achados, que

todos os professores queixam da inexistência de apoio, não somente no início da carreira, mas durante toda a sua atuação, visto que professores experientes também têm suas dificuldades e dúvidas devido à dinâmica da profissão. A preocupação torna-se ampla porque esse professor formará futuros profissionais e se ele considerar somente a parte técnica, tudo entrará num círculo vicioso. Nesse instante, nossa discussão afunila no professor-engenheiro que não tem uma formação para ser docente e cujas dificuldades na profissão do magistério superior podem ser mais agressivas (SANTOS, 2013, p. 91).

Ancorada em Ioschpe (2012), a autora ainda pontua que

alguns países já sentiram a necessidade de mudança relacionada à formação docente, como por exemplo, o Reino Unido, em que os profissionais formados em outras áreas (exceto licenciaturas) passam por um curso de formação de professores durante um ano, obtendo um certificado final, capacitando-o para tal finalidade. [...] [e defende que] o Brasil comece a pensar a respeito de alternativas para melhorar a formação de professores (SANTOS, 2013, p. 91).

Os excertos justificam nossa escolha, pela similaridade com nosso objeto de estudo.

O trabalho de Silva (2016) foi intitulado *A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior*, e buscou compreender as trajetórias formativas dos professores que atuam nesta etapa da Educação, caracterizando tempos, espaços, saberes e práticas que colaboram na construção da professoralidade no ES. Também analisa os saberes construídos na experiência profissional do professor bacharel, os quais possibilitam o desenvolvimento e a construção da professoralidade. Em pesquisa de cunho qualitativo, o autor coletou dados por meio de memorial de formação e entrevista narrativa com 4 profissionais.

Entre seus achados, o autor reconhece “que a condição de ser e tornar-se professor configura-se como uma realidade complexa, integrada e atravessada por uma diversidade de nuances, nas quais uma pesquisa nunca atinge um estado definitivo de compreensão, visto que, no decurso desse processo, vão surgindo outros aspectos” (SILVA, 2016, p. 82). Ainda, que

os docentes bacharéis que militam no ensino universitário, não possuem, formalmente, uma formação pedagógica para o exercício do magistério. No entanto, têm clareza acerca da importância do aporte didático, o que não parece comprometer a efetivação de sua prática pedagógica, tendo em vista revelarem que buscaram se apropriar desses componentes, inclusive como forma de ampliar e produzir saberes demandados pela condição de ser professor, o que requer considerar espaços e tempos que incidem direta ou indiretamente sobre a construção de sua professoralidade, dispositivo formativo que subsidia a construção e a consolidação de uma prática docente de maior qualidade e dinamicidade no Ensino Superior (SILVA, 2016, p. 83).

Os achados do autor não diferem dos outros textos mencionados até o momento: inclusive, os professores do ES com formação *stricto sensu* têm seus estudos focados, principalmente, na pesquisa. Diferentemente de Santos (2013), o autor considera que

a suposta lacuna em relação à formação pedagógica para o exercício do magistério, claramente não se evidenciou, principalmente, pela conscientização que têm os professores sobre este aspecto e procuraram saídas neste sentido, o que não parece comprometer sua prática, pois buscaram desenvolver meios para a aquisição e produção de saberes demandados pela condição de ser professor, descobrindo e valorizando alguns aspectos e tempos que incidem sobre a construção de suas professoralidades, contribuindo para a consolidação de suas práticas no Ensino Superior (SILVA, 2016, p. 85).

O excerto acima leva a inferir que o professor bacharel atuante no ES necessita, portanto, ser consciente de suas limitações e buscar, enfatizamos, *por conta própria*, desenvolver meios para consolidar sua efetiva prática de ensino, pois sua formação não o prepara para a docência.

O estudo de Silva (2013) buscou conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que constituem o suporte da ação docente dos bacharéis em contabilidade em um curso de graduação em duas IES de Maringá, no Estado do Paraná. O estudo teve 20 professores de uma IES pública e 10 de uma privada, além de 25 alunos dos 7º e 8º períodos de cada uma das IES como sujeitos. A classificação teórico-descritiva apontada pela autora leva a inferir sua abordagem qualitativa. O instrumento de coleta foi o questionário. Entre seus achados, verificamos que, no curso estudado, “as competências e habilidades elencadas referem-se especificamente à atuação como bacharel, mas não tratam da formação pedagógica dos professores que atuam ou atuarão na formação dos profissionais de Ciências Contábeis” (SILVA, 2013, p. 120). Também, que “um dos pontos imprescindíveis [...] é a formação pedagógica do professor que atua nos referidos cursos” (SILVA, 2013, p. 121). A autora refere-se aos cursos de Ciências Contábeis, mas é possível estender seu entendimento a todos os bacharelados, pois também não contam com formação pedagógica em nível de graduação.

Em trabalho bibliográfico de abordagem qualitativa, Salete Maria Moreira da Silva buscou compreender os desafios e perspectivas postos para a atuação do professor universitário no contexto atual. A autora pontua que percebeu,

ao desenvolver os escritos [...] que a docência no ensino superior ainda caminha a passos lentos, com uma tímida legislação que exige, dos profissionais docentes, um preparo a nível [*sic*] *lato* ou *scritto sensu*, mas o mesmo ainda deve investir nos pilares essenciais ao ensino superior que são o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses pilares nortearão o caminho dos docentes em sua formação continuada, reforçando suas habilidades e competências, bem como seu saber fazer (SILVA, S. M. M., 2014, p. 92).

A autora não desenvolveu pesquisa de campo e, portanto, não focou seus estudos em um curso, especificamente, mas buscou, na bibliografia estudada, compreender em que consiste a docência no ES; como ocorre e qual a importância da formação inicial e continuada do professor; e quais respostas de formação continuada podem ser delineadas para os docentes do ES. Entre seus achados, é pertinente pontuar a “extrema importância que a formação do professor universitário seja alicerçada, também, em seus saberes docentes, na construção de sua identidade” (SILVA, S. M. M., 2014, p. 21). Ainda, a autora conclui que

a formação continuada somada aos saberes docentes ajuda igualmente na reconstrução da identidade do ser professor, que necessita ser resgatada com urgência; na importância em sua vida enquanto pessoa e profissional, levando em conta seus valores éticos e morais, sua flexibilidade, sua autonomia, seu dinamismo e seu diálogo durante e depois de sua prática pedagógica, *quebrando os tabus de uma educação que gera apenas a memorização, transmissão de conteúdos, de disciplinas fragmentadas*, estabelecendo conexões com ideias sócio-histórico-políticas, com ideias crítico reflexivas e [capazes] de orientar para preparar reais cidadãos e profissionais competentes (SILVA, S., 2014, p. 93, grifos nossos).

Entretanto, mais adiante, a autora afirma:

muitos docentes se originam de diversas áreas de formação e desempenham seu papel embasado *em seus conhecimentos específicos da área e que de alguma forma devem ser passados a determinados grupos* independente da heterogeneidade das turmas, de suas individualidades, história de vida entre outros (SILVA, S. M. M., 2014, p. 95, grifos nossos).

Neste ponto, percebe-se que a ideia de *passar conhecimentos* parece arraigada, já que a autora, alguns parágrafos acima, alerta para a necessidade de preparar cidadãos competentes, criticando a mera *transmissão de conteúdos*, que grifamos no excerto.

Weliton dos Reis Silva (SILVA, W. R., 2014) buscou compreender o desenvolvimento profissional do médico professor na Universidade Federal de Uberlândia

– UFU, partindo das experiências profissionais de docência. Entre seus questionamentos norteadores, vale destacar:

quais são as principais queixas, desafios e estratégias utilizadas pelos professores da área médica ao exercerem a docência na Educação Superior? Quais são os principais fatores de formação que contribuem para o processo identitário docente? [...] Como ocorre o processo de aprendizado da docência? Qual a percepção de seu ofício enquanto médico-professor? (SILVA, W. R., 2014, p. 21).

Sua pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou um questionário simplificado e um aprofundado com 14 professores do curso pesquisado. Com relação “à formação acadêmica dos professores pesquisados enfatizaram que tanto o curso de graduação quanto o de pós-graduação na área médica não tinham como objetivos a formação do profissional para atuação enquanto professor” (SILVA, W. R., p. 99).

Entre seus achados, é mister destacar que,

Em função dos processos formativos, especialmente a formação na Pós-Graduação *stricto sensu* dos médicos professores ter como foco o aprimoramento das competências técnico-científicas, os saberes da docência ainda são construídos e mobilizados no confronto direto com a realidade acadêmica. Embora alguns professores tenham tido contato com disciplinas pedagógicas e estágio docente na Pós-Graduação, a pesquisa científica foi a prioridade (SILVA, W. R., p. 140).

Mais uma vez, os achados do autor encontram-se com nossas afirmações anteriores, neste trabalho.

Silva (2015, p. 15) questionou, em sua pesquisa, “como o enfermeiro se torna professor? Como o professor enfermeiro se relaciona com a docência?”. De abordagem qualitativa, o trabalho teve como campo de pesquisa duas universidades, uma em Goiás e outra em Minas Gerais, realizando entrevistas semiestruturadas com 10 professores, 5 de cada instituição. Entre os achados da autora, destacamos sua percepção de que os pesquisados “são sujeitos ativos e passivos do processo histórico da Educação e do ensino de Enfermagem. Ativos no sentido de acreditarem e de lutarem pelos ideais da docência universitária; e passivos por estarem envolvidos, acuados pela pressão econômica e social dos ideais capitalistas” (SILVA, 2015, p. 113).

Ainda destacamos que

os enfermeiros professores acreditam que, durante suas atividades iniciais como enfermeiros docentes, os conhecimentos teóricos e práticos de Enfermagem lhes proporcionavam maior segurança, mesmo percebendo a necessidade de conhecimentos pedagógicos para utilizá-los. A busca por novos conhecimentos parece ser um estímulo para o enfermeiro se consolidar como docente no ensino

superior. Então, o domínio do conhecimento teórico-prático de Enfermagem e a busca pelo conhecimento teórico-prático da educação fundamentam a constituição da identidade do professor enfermeiro. Nesse sentido, os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, foram importantes para a aquisição de conhecimentos pedagógicos e para formação da sua identidade docente. O mesmo ocorreu com os cursos de capacitação e especializações (SILVA, 2015, p 114-115).

Depreende-se, do trabalho da autora, que o confronto com a realidade acadêmica, parafraseando Silva, W. R. (2014), foi a mola propulsora para a busca de conhecimentos pedagógicos que faltavam aos professores enfermeiros pesquisados, e que eles foram encontrados na formação continuada e em nível *lato e stricto sensu*.

Em sua pesquisa de abordagem qualitativa, Vaz (2016, p. 90) pesquisou “como o engenheiro professor constrói a sua profissionalidade docente”. Seus sujeitos de pesquisa foram “professores doutores, que trabalhassem em uma Universidade, com dedicação exclusiva ou que atuassem exclusivamente na docência” (VAZ, 2016, p. 91), e os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 3 sujeitos de uma universidade fluminense. A análise de conteúdo foi realizada com base em Bardin (1979) e Stake (2011). Entre os achados do autor, julgamos pertinente destacar que

os resultados da pesquisa mostraram que, *no caso do engenheiro professor, o processo de construção da profissionalidade docente, na maioria dos casos, ocorre durante a prática, entre acertos e erros, visto que falta uma formação voltada para a docência, que possibilitaria aos engenheiros professores obter mais conhecimentos sobre como ser professor* (VAZ, 2016, p. 141, grifos nossos).

Ainda, que

os engenheiros professores entrevistados apresentaram as dificuldades, os desafios e os dilemas que vivenciaram durante sua trajetória profissional docente, abordando problemas que enfrentaram desde o ingresso na carreira docente, nas primeiras aulas, até o momento atual em que se sentem descontextualizados perante *o novo perfil de alunos que estão ingressando na vida universitária sem uma formação básica sólida* (VAZ, 2016, p. 141, grifos nossos).

O destaque nos dois excertos acima parece guardar enorme importância: os sujeitos da pesquisa apresentada *são doutores* e, portanto, já possuem a pós-graduação *stricto sensu*, conforme o ideal preconizado pela legislação brasileira (BRASIL, 1996), também abordada neste trabalho, tanto na Introdução quanto no capítulo 2. Entretanto, ainda assim são pontuadas dificuldades e desafios por esses profissionais. Também consideramos oportuno destacar que

alguns professores demonstram a *preocupação com o distanciamento que pode se apresentar, em algumas situações, entre a pesquisa e o mercado de trabalho do engenheiro, lembrando a importância de o professor pesquisador não se distanciar completamente do mercado de trabalho e da Engenharia como um todo*. Nesse sentido, os engenheiros professores entrevistados mais experientes valorizaram aquele professor que exerce a dupla carreira, que atua como engenheiro no mercado de trabalho concomitante com a carreira de professor, ao afirmar que a experiência trazida das indústrias, obras, escritórios de projeto, etc., pode ser benéfica para a formação dos novos profissionais de Engenharia (VAZ, 2016, p. 141, grifos nossos).

Nossos achados encontram-se com os de Vaz (2016) destacados no excerto acima, como pode ser visto na análise de dados e nas considerações finais deste trabalho. Também destacamos que

*é preciso que se valorize o professor pesquisador, mas também é preciso que se discuta e se criem mecanismos para valorizar o engenheiro professor que escolhe seguir a carreira dupla, atuando no mercado de trabalho e na docência. [...] No entanto, o mais importante na formação dos novos engenheiros é que estes tenham aulas com engenheiros professores que sejam realmente professores, ou seja, com engenheiros que realmente se sintam como professores, que acolham a docência como profissão e que busquem melhorar suas aulas, atentos à aprendizagem dos alunos* (VAZ, 2016, p. 142).

Talvez por ter sido aplicada ao mesmo curso que nossa pesquisa, os achados de Vaz (2016) guardam grande semelhança com os nossos, como pode ser visto no capítulo 6 e nas Considerações finais deste trabalho, mesmo que os sujeitos de nossa pesquisa não tenham sido restritos apenas aos doutores.

### 3.3.2 Resultados das teses

Bassi (2015, p. 39) buscou compreender, a partir do imaginário de um grupo de professores do curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria, “como eles percebem a aquisição ou a construção de um *habitus medicus* e quanto e como isso afeta seu Trajeto Formativo como docente”. De cunho qualitativo, os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com 10 professores efetivos do curso, e a análise de conteúdo foi utilizada para trabalhá-los. Seu pressuposto inicial era de que

*o habitus medicus se construiria de uma forma paulatina, à sombra de outro habitus medicus já formado, havendo uma transferência gradual de características de um professor mais velho para um aluno ainda em formação. Com o que foi evidenciado na pesquisa esta possibilidade se mostrou bastante cabível, ou seja, efetivamente muitas do conjunto de disposições próprios dos docentes médicos do grupo estudado foram adquiridos ao longo da sua trajetória de formação, desenvolvendo-se à sombra de um outro habitus medicus já formado, de certa forma espelhando-se nele* (BASSI, 2015, p. 107-108).

Embora não percebidas conscientemente, de acordo com o autor, elas manifestaram-se “em situações como a entrada na vida docente médica em que eles se remetiam aos velhos exemplos para solucionar problemas contemporâneos à sua atuação inicial em sala de aula” (BASSI, 2015, p. 108). Ancorado em Vasconcelos (2011), o autor explica que “a influência importante de exemplos vivenciados ao longo da trajetória formativa sobre a atuação docente também aparece” (BASSI, 2015, p. 108). Mas o autor ressalta que “que a identidade dos docentes médicos assenta-se, fundamentalmente, sobre o ser médico [...]” e que os médicos se sentem diferentes dos demais profissionais que atuam na docência (BASSI, 2015, p. 108-109). O autor explica que

talvez esta dificuldade em sentir-se parte de um grupo de docentes, tanto por questões ligadas ao preconceito com os médicos quanto com o conjunto de preconceitos dos médicos com os demais, explique a baixa identificação com as questões que remetem ao ensino superior como um todo por parte dos docentes médicos (BASSI, 2015, p. 109).

Suas afirmações remetem à reflexão sobre a dissertação de Santos (2013), abordado no item anterior, quando a autora menciona Ioschpe (2012), que afirma que já há adoção de mudanças na formação de docentes que não vêm de licenciaturas, como ocorre no Reino Unido.

Feldkercher (2015) estudou seis jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos. Sua classificação para *jovem* foi “no máximo três anos de experiência docente e com até 32 anos de idade” (FELDKERCHER, 2015, p. 20). Ainda destaca que suas preocupações estavam em torno do professor universitário iniciante que não teve a formação para a docência, na Universidade Federal de Pelotas. Entre os achados da autora, consideramos importante destacar que os professores pesquisados,

em virtude de não terem sido preparados para assumir a docência, alguns docentes caracterizaram a transição da condição de estudante para a de professor como “traumática”, “estranha”, “de uma hora para outra”. Considero que essa transição é difícil e desafiadora, pois o recém professor é desafiado instantaneamente a ter sua autonomia docente numa profissão e num contexto de trabalho desconhecidos. (FELDKERCHER, 2015, p. 229, grifos da autora).

Ainda, que

alguns professores de maneira mais explícita e outros de maneira mais discreta transitam, ou vivenciam um vai e vem, entre suas condições de aluno e de professor: eles resgatam as suas experiências estudantis para fazerem-se professores; ou, ainda, enfrentam conflitos ou mesclam suas identidades de estudante e de professor. Estão no início de carreira e é nela que vão construindo

suas novas identidades, suas identidades docentes (FELDKERCHER, 2015, p. 229).

O trabalho da autora lembra a dissertação desenvolvida por Silva (2016), de onde depreendemos que o professor bacharel atuante no ES necessita, portanto, ser consciente de suas limitações e buscar, enfatizamos novamente, *por conta própria*, desenvolver meios para consolidar sua efetiva prática de ensino, pois sua formação não o prepara para a docência, conforme citamos no item anterior.

A autora também pontua um reconhecimento de perfis bastante distintos entre os alunos de seu período de graduação e os que os professores pesquisados recebem nas aulas, e destaca que suas vivências anteriores “dão suporte para que os professores entendam melhor os seus alunos de graduação; por outro, elas os intrigam quando percebem os significativos distanciamentos entre as suas condutas de estudante e as de seus alunos” (FELDKERCHER, 2015, p. 230).

Ainda, no que diz respeito à aprendizagem da docência, a autora pontua que seus pesquisados

aprendiam a ser professores essencialmente no e com o próprio exercício profissional. Nenhum deles foi formado professor. Para fazerem-se docentes eles buscavam, por iniciativa própria e de maneira informal, referências e apoio especialmente em ex-orientadores e em professores que também estavam em início de carreira. Construíam seus conhecimentos da docência integrando as distintas experiências que possuíam, usando seus próprios recursos pessoais. Observei que o tempo de experiência docente é um fato que imprime maior confiança e segurança profissional aos professores. Percebi que eles se mostravam receptivos a iniciativas de formação docente e de reflexão sobre suas práticas, queriam ser escutados, mostravam vontade de dialogar e de aprimorar-se profissionalmente (FELDKERCHER, 2015, p. 229).

Com relação às aulas, a autora relata que, nas

práticas realizadas pelos professores, constatei que o desenvolvimento das aulas ocorria essencialmente pela improvisação, pela imitação ou negação de modelos e pelo ensaio e erro. Alguns, ao contarem-me como ensinavam, ressaltaram que não sabiam se aquela era a melhor forma de fazê-lo (FELDKERCHER, 2015, p. 232).

Portanto, mais uma vez vemos emergir nossos pressupostos iniciais, também corroborados pelos achados de outros autores. A autora ainda valida sua tese,

de que os jovens professores universitários iniciantes, na transição de estudantes a professores, se fazem docentes através das descobertas e desafios de suas práticas, do resgate de suas experiências estudantis, da relação que estabelecem em aula com seus alunos, de modelos e antimodelos de professores, das inseguranças e motivações para ensinar. Assim, eles vivem experiências intensas, mas mantêm um equilíbrio pessoal e profissional (FELDKERCHER, 2015, p. 232).

A tese de Ferreira (2013, p. 114), de abordagem quali-quantitativa, pesquisou “49 universidades públicas brasileiras, sendo 35 federais e 14 estaduais [...] [com] o curso de Jornalismo”, com coleta de dados por meio de questionário, que teve 184 respondentes. A autora desenvolveu um estudo sobre as abordagens pedagógicas em seu trabalho, e buscou defender a tese de que o “profissional é capaz de compreender a importância de trabalhar questões básicas que envolvem a docência universitária enquanto profissão, entendendo e priorizando seus significados em frente de sua prática docente, não apenas na teoria, mas no cotidiano das Instituições de Ensino Superior – IES” (FERREIRA, 2013, p. 8). Em seus achados, a autora pontua que,

no curso com formação em Bacharelado em Comunicação Social, as habilitações em Jornalismo oferecem, na graduação, conhecimentos teóricos e práticos que dizem respeito ao campo da profissão como um todo. Não existindo, porém, ao longo do percurso de formação do jornalista, disciplinas específicas que abordem as categorias e elementos pedagógicos discutidos aqui, sendo eles: a Concepção de Docência Universitária, a Formação Profissional, os Saberes Docentes, o Processo de Ensino e Aprendizagem, Estratégias para Aprendizagem e a Relação Professor e Aluno. Nos cursos de pós-graduação dentro da área da Comunicação há disciplinas específicas em Docência Universitária no ensino superior, porém, algumas com cargas horárias curtas, surgindo então a necessidade de se confirmar se elas contribuíram muito ou pouco para o profissional que atua como professor de Jornalismo (FERREIRA, 2013, p. 210).

Ainda consideramos de suma importância destacar que,

Sobre as Concepções de Docência Universitária, de uma maneira geral, os professores entrevistados mostraram que, apesar de apresentarem uma inclinação à tendência cognitivista nas respostas fechadas, verifica-se por meio das respostas abertas que muitos ainda estão ligados a tendências tradicionais. Exatamente por essa ligação arraigada a velhas abordagens é que os itens “o professor é a fonte do conhecimento” e “o bom jornalista é aquele que domina bem as técnicas” se mantiveram na neutralidade pela maior parte dos entrevistados, não sendo totalmente descartadas. [...] apesar de afirmarem ter noções pedagógicas e formação profissional para atuar enquanto professores do ensino superior, as respostas abertas demonstram o contrário, sendo que muitos afirmam que tiveram noções de pedagogia antes da graduação, pela imitação de modelos de antigos professores ou pela reprodução de fórmulas antigas baseadas na técnica jornalística. Quanto aos Saberes Docentes, ainda se verifica um conhecimento centrado na especificidade técnica da área de Jornalismo, sendo que muitos ainda não pensam na importância de uma formação profissional verdadeiramente voltada para a docência no ensino superior (FERREIRA, 2013, p. 212-213, grifos da autora).

Mais uma vez é possível perceber a confirmação de nossos pressupostos iniciais nos achados da autora, que ainda percebe “‘dissociação entre teoria e prática’, dando atenção demasiada à ‘vivência prática da profissão’” (FERREIRA, 2013, p. 2013).

Já Ferreira (2015, p. 17, grifo do autor), em sua tese intitulada *Docência No*

*Ensino Superior: aprendendo a ser professor de contabilidade*, buscou, através de um questionário breve com 44 professores bacharéis em Contabilidade de 4 campi da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, e entrevista semiestruturada com 12 professores de 3 *campi*, “compreender as concepções sobre o ‘ser professor’ que fundamentam e dão sentido à docência de professores de contabilidade no ensino superior”. Entre seus achados, é pertinente destacar que,

no aprendizado da docência não houve processo formativo formal. Os conhecimentos de como ser e agir enquanto professores foi formado exclusivamente no exercício da docência e, tal como ocorreu no aprendizado da profissão contábil, na observação de modelos de professores que foram considerados como referências em termos de comportamento, postura e conhecimentos (FERREIRA, 2015, p. 147).

Também é importante mostrar que

a diversificação é marca preponderante para a maioria (7) que antes do ingresso na Unespar já haviam sido professores em outras IES particulares, enquanto que para parcela menor (5) o próprio campus em que é professor constitui-se na única experiência. São experientes também em termos de tempo em que estão no ensino superior. [...] Entretanto, mostraram-se em estágios de preocupações profissionais docentes diferentes, ou seja, quanto mais tempo de carreira possuem, as preocupações profissionais em relação ao exercício da docência na universidade se mostram diferentes. O fator geracional, conjugado com o tempo de carreira, também se mostrou interveniente em termos de preocupações profissionais docentes. Nesse sentido, quanto menor é a idade e o tempo de carreira, mais preocupados se mostraram com competências profissionais docentes, destacadamente o domínio de conteúdo e boa comunicação, bem como com aspectos relacionados às suas imagens enquanto professores (FERREIRA, 2015, p. 148).

O autor ainda afirma que os professores investigados não tiveram formação para a docência. Também destacamos que,

Em termos de saberes necessários para ensinar, são os disciplinares, os pedagógicos e os experienciais, nesta ordem, os mais valorizados pelos professores de contabilidade. O domínio de conteúdo é, portanto, o saber mais valorizado pelos professores de contabilidade que o associam com a ideia de que o domínio de conteúdos técnico-profissionais são os que proporcionarão melhores condições de aprendizagem pelos alunos. Quanto aos saberes pedagógicos, os investigados os tomam no sentido de técnicas de ensino que lhes são úteis na condução de suas aulas: domínio de turmas, preparação de boas aulas, preparação de boas apresentações e boa comunicação para aulas expositivas (FERREIRA, 2015, p. 14-150).

Este último excerto remete ao trabalho de Ferreira (2013), que pontua a ligação às práticas *tradicionais* de ensino, pois tanto o autor (FERREIRA, 2015) quanto a autora (FERREIRA, 2013) observam o predomínio de modelos: “Modelos de bons profissionais com os quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias profissionais – docente e não

docente – constituem-se nas principais referências do saber ser dos professores investigados” (FERREIRA, 2015, p. 151).

Mattos (2015, p. 31) buscou compreender “como as enfermeiras docentes constroem o desenvolvimento profissional da docência a partir de sua inserção na educação superior”. Seu trabalho, de abordagem qualitativa, teve a coleta de dados por meio de questionário, narrativa escrita e entrevista narrativa com 6 professoras de uma universidade pública do Estado do Mato Grosso. Entre seus achados, vale destacar que as narrativas das entrevistadas revelaram os mesmos conflitos pessoais da autora.

Inicialmente, por perceber o tamanho da responsabilidade de ser professora da educação superior. Em seguida, a constatação de que os discursos recorrentes que tantas vezes foram proferidos e ouvidos: de que, para ser um bom professor da educação superior, bastava ser exímio profissional em sua área de atuação não se sustentava na prática. Já inserida na educação superior, começam os *desafios*, o de aprender a aprender a ensinar, pois do mesmo modo que boa parte dos professores inicia a carreira docente na Universidade sem o domínio dos conhecimentos pedagógicos, também iniciei assim. [...] e as crenças e imagens de “bons” professores, que eu tive durante toda a minha vida de estudante, me acompanharam nesse início. Também utilizei de meus conhecimentos específicos que eu dominava, resultantes de duas décadas no exercício profissional na Enfermagem. *Novos desafios se colocaram no planejamento da disciplina: optar por uma aula mais interativa e compartilhada, e não conduzir o aprendizado do aluno na mesmice de sempre, eu falando, falando, e os alunos ouvindo, ou ao menos, tentando me ouvir* (MATTOS, 2015, p. 155, grifos nossos).

Também consideramos pertinente transcrever que Mattos (2015, p. 156) destaca que

a relação que se estabelece entre o professor, aluno e o indivíduo a ser cuidado demandam estratégias de ensino que superem o modelo pedagógico ainda hegemônico na saúde (BATISTA; BATISTA, 2004), avançando para um aprendizado centrado no aluno, no conhecimento compartilhado, na diversidade dos cenários de ensino e na aprendizagem, e nas necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS (BRASIL, 2001).

A autora ainda pontua:

a construção e reconstrução das identidades docentes devem ser pensadas e analisadas levando-se em conta as singularidades e especificidades dos docentes. Nesse sentido, a construção dessa identidade decorre de uma significação social do que é a docência, enquanto percepção coletiva, porém, o significado de se sentir-se docente e de pertencer a um grupo profissional é individual e particular a cada professor-enfermeiro. Por isso, entendo que as identidades docentes são plurais (MATTOS, 2015, p. 157-158).

O trabalho da autora traz grandes partes de socialização autobiográfica, mostrando sua motivação para a pesquisa fundamentada em suas inquietações particulares.

Moura (2014, p. 18) teve como objetivo geral, em seu trabalho, “compreender

como os docentes bacharéis produzem e reconhecem o conhecimento da experiência em sua prática educativa”. De perspectiva narrativa de formação, a pesquisa qualitativa teve 10 sujeitos e foram realizadas 3 rodas de conversas. Pelos critérios de inclusão, os entrevistados deveriam ser

Professores bacharéis; 2) que estivessem atuando no ensino superior em uma IES privada, cenário da pesquisa; 3) que todos contassem com mais 8 anos de exercício do magistério superior; 4) que tivesse ingressado no campo do ensino superior sem formação inicial para a docência ou qualquer formação continuada específica (MOURA, 2014, p. 171)

Entre eles havia “três bacharéis em Direito, dois Assistentes Sociais, dois Arquitetos, uma Economista, um Administrador e uma Contadora” (MOURA, 2014, p. 171). Entre os achados da autora, observamos que

O universo de atuação desses professores é complexo e contempla aspectos de ordem interna e externa às instituições educacionais. É um ambiente marcado pelo signo da mudança e dos controles externos e internos e o trabalho do professor é constantemente avaliado por indicadores de várias ordens, exigindo deste profissional uma capacidade de adaptação e ocupação de espaços que antes não faziam parte de seu cotidiano. Ao professor do ensino superior é exigida a atividade de ensino, mas também a atividade de pesquisa e extensão, e que se adeque as tecnologias interativas da educação (MOURA, 2014, p. 172-173).

Ademais, a autora percebeu que

os professores constroem sua professoralidade por meio da formação continuada, mas que também fazem uso, de forma bastante frequente, dos conhecimentos advindos da experiência para solucionar as demandas decorrentes da sua prática. Os conhecimentos da experiência, que também nomeio, no trabalho, de conhecimentos experienciais, são produzidos pelos professores de forma idiossincrática e situacional, e advêm de sua atuação profissional trazendo marcas do vivido dentro e fora da sala de aula, antes e durante o exercício da docência [...] (MOURA, 2014, p. 174).

Os excertos acima permitem inferir que a falta de formação inicial exige, dos bacharéis professores, uma ampla reflexão sobre suas práticas, para que possam construir sua *professoralidade* e, mais uma vez, é possível perceber a influência das experiências para a construção do que consideramos a identidade de professor.

Orsano (2016, p. 10) buscou “investigar os princípios definidores da constituição da profissionalidade relacionando-os a construção da trajetória profissional do bacharel professor que atua na EPT/IFPI no Campus Teresina (PI)”. Suas questões norteadoras procuraram compreender “quais concepções acerca do trabalho docente na EPT são construídas pelo bacharel professor”, também “que princípios são definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT”, além de “como se delinea

para o professor da EPT, a relação ensinar e aprender na aquisição de sua profissionalidade” (ORSANO, 2016, p. 10). De abordagem qualitativa, teve 6 sujeitos participantes com o mínimo de 5 anos de experiência na Educação profissional, bacharéis e lotados nos departamentos de “Processos Industriais, Sistema de Informação e Administração, que atuam como docentes nos diversos cursos e níveis de escolaridade (cursos técnicos, bacharelado, superiores de tecnologia) ofertados pelo Campus”, selecionados após “a aplicação de um questionário via e-mail, disponibilizado aos docentes que compõem o quadro de professores” (ORSANO, 2016, p. 24). A coleta de dados também contou com entrevista narrativa, e entre seus achados, a autora pontua a construção da professoralidade por meio de certos aspectos, destacando:

- Uma construção social do trabalho do professor,
- Uma contínua busca de formação profissional, pelo professor, visando à conquista de sua autonomia docente, circunscrita aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho educacional.
- A constituição de espaços de formação, demandadas pelas instituições, que impulsionem os docentes à reflexão e à problematização das suas práticas educativas, de modo coletivo/ compartilhado, tendo em vista a necessária reconfiguração de seu papel na docência e nas suas práticas de ensinar e aprender.
- A necessidade do reconhecimento do movimento de profissionalização docente, como forma de possibilitar a ressignificação das práticas educativas dos professores (ORSANO, 2016, p. 154).

A autora ainda pontua a

importância da vivência colaborativa na escola e do investimento institucional em programas de formação contínua, como impulsionadores ou mesmo promotores de uma reflexividade crítica necessária à prática docente, na condição de elementos constitutivos da aquisição da profissionalidade do bacharel professor na Educação Profissional e Tecnológica (ORSANO, 2016, p. 154).

Ademais, consideramos mister destacar, entre as afirmações da autora, sua percepção de que é “necessário investimento em formação pedagógica, dos bacharéis professores, no contínuo de suas práticas educativas, sobretudo em programas institucionais sistematicamente planejados, implementados e avaliados no sentido de contribuir com o desenvolvimento desses professores” (ORSANO, 2016, p. 154).

Primon (2014, p. 40) teve o objetivo de investigar “fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em Química”. De abordagem qualitativa, seu estudo teve, como público-alvo, 26 docentes de cursos superiores de Química da Universidade de São Paulo – USP, que responderam questionários e participaram de entrevistas semiestruturadas, posteriormente trabalhadas através da análise hermenêutica da

narrativa.

Os achados da autora alertam que “estudos sobre a formação de professores da Educação Básica é algo frequente. No entanto quando se trata da formação de docentes para o Ensino Superior não encontramos tantas pesquisas” (PRIMON, 2014, p. 203). A autora ainda aponta a lacuna existente na legislação, destacando sua clareza para a Educação Básica, mas no que se refere ao ES, “não há na Lei nenhuma exigência formativa para exercer a docência no nível superior. O que temos é apenas uma recomendação de que tais profissionais devam ser preparados em cursos de Pós-Graduação” (PRIMON, 2014, p. 203). Esta afirmação vai ao encontro do que pontuamos, ancorados em Morosini (2001, p. 17, grifos da autora), como afirmado na Introdução desta dissertação, de que “a principal característica dessa legislação [LDB] sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado”.

A autora afirma que

Ainda é forte a crença de que para ser professor bastam um volume de conhecimento acumulado e o exercício competente de alguma profissão [...] e surge outra pergunta: a legislação que rege nosso país determina que toda profissão de nível superior necessita de formação específica. [...] médico deve cursar medicina, um advogado deve cursar direito, um dentista odontologia, e professor de nível superior, qual o curso que o forma? [...] A docência em nível superior é a única profissão que não necessita de formação específica para ser exercida (PRIMON, 2014, p. 203-204).

Mais uma vez retomamos a dissertação de Santos (2013), já comentada ao discorrer sobre a tese de Bassi (2015), reforçando que já existe o entendimento da necessidade de formação específica para a docência no ES em outros países. Ainda, reforçamos nossos achados nas pesquisas de Silva (2016) e Feldkercher (2015), quando inferimos que o professor que reflete sobre sua prática e procura sanar suas dificuldades busca, *por conta própria*, desenvolver meios para consolidar sua efetiva prática de ensino, pois sua formação não o prepara para a docência.

Primon (2014, p. 204) ainda acrescenta que a disciplina de Docência no ES, oferecida por alguns cursos de Pós-Graduação em nível *stricto sensu* “não é suficiente para a formação de tal profissional”. A autora também aponta que este nível de Pós-Graduação prioriza pela “formação de pesquisadores de alto padrão. [...] [e] A docência fica em segundo plano”, e alerta que “os saberes da pesquisa não são suficientes para garantir uma formação docente e um ensino de qualidade, pois para isso é necessário, além da formação

científica, uma formação didático-pedagógica” (PRIMON, 2014, p. 204).

Primon (2014, p. 204-205) também alerta que “um docente que dá excelentes aulas não detém o mesmo prestígio que aquele que tem boas publicações em periódicos de impacto. Muito pelo contrário, a docência é desvalorizada e vista como empecilho para a realização de pesquisas”. Seus achados também apontam que

muitos docentes não manifestam interesse pelas atividades de docência e tampouco pelos conhecimentos pedagógicos. Alegam não ter tempo suficiente para dedicar-se à literatura de cunho pedagógico e desacreditam em sua contribuição para o exercício da docência. Apesar disso, esses docentes preparam suas aulas e tentam fazer o seu melhor (PRIMON, 2014, p. 205).

A autora ainda menciona as dificuldades que esses profissionais têm quando iniciam a carreira docente, “devido à falta de formação específica para a atuação docente em nível superior, [...] esses professores encontram inúmeras dificuldades, sendo a maioria de cunho pedagógico” (PRIMON, 2014, p. 206).

A tese da autora serve para refletir acerca da docência e da formação do professor de nível superior, e destacamos o alerta que ela traz acerca da lacuna na legislação, já pontuada neste trabalho com fundamentação em Morosini (2001).

A pesquisa de Santana (2013, p. 21) buscou “compreender a docência na educação superior, quando se trata de professores que são oriundos de áreas não voltadas ao ensino”. A orientação do trabalho é a otobiografia e, portanto, de cunho qualitativo, com foco em 6 “professores do campus de Cuiabá da UFMT<sup>14</sup>” (SANTANA, 2013, p. 37).

Entre seus achados, destacamos que os narradores de suas biografias, ouvidos pela pesquisadora,

Ao falarem sobre ensino, pesquisa, extensão, gestão, ou seja, sobre as atividades que desenvolvem na universidade, nenhum professor disse literalmente, por exemplo, “eu não gosto de dar aula”, ou “não tenho interesse em fazer pesquisa” ou ainda, “se pudesse escolher, atuaria apenas na pós-graduação”, mas isso aparece nas narrativas, pelo menos nos sentidos que atribuo a elas ao escutá-las (SANTANA, 2013, p. 148, grifos da autora).

Parece-nos que nenhum dos participantes da pesquisa se identifica com a docência, ou tem se atualizado com ela, como vemos na fala de um dos participantes, parafraseada pela autora:

De formação rígida, sua tendência é transferir sua experiência como estudante aos seus alunos. [...] Parece que Norman insiste na ideia de que a rigidez nas práticas pedagógicas e institucionais resolveria muitos problemas da formação dos

---

<sup>14</sup> Universidade Federal de Mato Grosso.

estudantes. Declara essa ideia repetidas vezes (SANTANA, 2013, p. 128).

Mais adiante, ao discutir os resultados de seus achados, Santana (2013, p. 149) ainda menciona, sobre o mesmo participante, que ele “entende o ensino como transmissão de conhecimentos e julga que alguns professores têm capacidade inata para essa tarefa. [...] Acha que a universidade deve ser apenas para os que têm capacidade para estar nela”. Ao buscar compreender como a docência chegou à vida desses professores, que não foram formados para essa atuação, a autora esclarece que “os professores que colaboraram com a pesquisa, não chegaram à carreira acadêmica por um motivo específico, mas pela casuística do destino” (SANTANA, 2013, p. 152).

Ainda consideramos pertinente destacar que

Muitos problemas no processo ensino-aprendizagem nesse nível da educação são atribuídos à falta de formação específica desses professores para a docência, o que tem levado as instituições a oferecer a seus professores a formação que, supostamente, lhes falta. Contudo, conforme as ideias, opiniões e comentários de autores do campo da educação apresentados neste trabalho, ainda é pequeno o número de instituições de nível superior que assumem um compromisso efetivo com a formação dos docentes. As iniciativas mais tomadas são: coordenação pedagógica, assistência pedagógica, formação continuada, oficinas de didática, introdução nos currículos dos cursos de pós-graduação de formação pedagógica, palestras e seminários. Até as pesquisas têm se voltado mais para esse tema, como a que realizei (SANTANA, 2013, p. 154).

Entretanto, a autora destaca que procurou “olhar a formação dos professores a partir deles mesmos, melhor dizendo, a partir da vida deles. É como se fosse uma epistemologia do sujeito, uma epistemologia da pessoa e não da sua prática” (SANTANA, 2013, p. 154). Portanto, seu foco recai sobre a construção que cada indivíduo fez, o que nos remete, mais uma vez, ao encontrar respostas para sua atuação *por conta própria*, como já mencionado anteriormente em outros trabalhos (SILVA, 2016; FELDKERCHER, 2015; BASSI, 2015).

A pesquisa de Marluclena Pinheiro da Silva (2013, p. 3) buscou “conhecer, estudar e analisar o grau de importância que o enfermeiro, enquanto docente universitário, atribui às categorias formação profissional, concepção do processo ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais”. A abordagem é “quantitativa, cujos dados qualitativos complementam a análise” (SILVA, M. P., 2013, p. 36). Sua pesquisa “foi realizada no Curso de Enfermagem (CE) de quatro IES, uma pública e três privadas, todas localizadas no Estado do Amapá” (SILVA, M. P., 2013, p. 39), cuja coleta de dados ocorreu por meio de questionário com 43 docentes participantes. A autora explica que, “para

elucidação dos problemas indicados, utilizamos a pesquisa exploratória, a qual já apresentava características docentes ainda ligadas ao modelo tradicional de ensino, porém com perspectivas de mudanças lentas e graduais” (SILVA, M. P., 2013, p. 117). A autora ainda pontua, em seus achados, que

Esse período de transformações tem indicado que não basta ser um enfermeiro renomado em sua área de atuação para ser um bom professor. As exigências legais também aumentaram e se passou a cobrar títulos de mestre e doutor para atuar na educação superior de Enfermagem, ou seja, os cursos dos quais os docentes fazem parte serão bem avaliados se possuírem quadro docente titulado (SILVA, M. P., 2013, p. 117).

Contudo, a autora esclarece que seu “estudo identificou várias docências que ainda enfrentam muitas dificuldades no âmbito pedagógico” (SILVA, M. P., 2013, p. 117), e que a maioria dos participantes possui especialização. A autora também observou que seus sujeitos de pesquisa

reconheciam a importância do aperfeiçoamento didático-pedagógico e da titulação. Nas concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem, ainda prevaleceram a postura conservadora e o tradicionalismo das práticas pedagógicas. Ainda que em menor escala, alguns docentes valoraram de importante e muito importante o professor como principal sujeito em sala de aula, o predomínio da memorização (SILVA, M. P., 2013, p. 119).

Ainda, entre seus achados, consideramos pertinente transcrever:

As respostas revelaram o fato de que os enfermeiros-docentes desconhecem a linguagem das ciências da educação, pois foram formados por currículos de base tecnicista, o que acabou, algumas vezes, provocando informações equivocadas, confusas. Em relação às respostas das subcategorias “formação docente”, “processos de ensino-aprendizagem”, “saberes docentes” e “relações interpessoais”, obtivemos resultados que demonstraram várias concepções (SILVA, M. P., 2013, p. 119, grifos da autora).

Também destacamos que, “quanto à formação docente, pudemos identificar que os sujeitos se reportam ao termo de maneiras distintas, algumas vezes relacionando-o com a formação do bacharel enfermeiro” (SILVA, M. P., 2013, p. 120). Em nossa leitura, as respostas demonstram o que Primon (2014) chamou de *lacuna na legislação*, que remonta à necessidade de formação docente específica para o ES, já pontuada nesta dissertação (SANTOS, 2013).

O trabalho de Simões (2013) teve foco no magistério superior em Direito. Seu trabalho também traz um estudo sobre as abordagens pedagógicas de Mizukami (1986), buscando elementos para fundamentar as práticas encontradas. A pesquisa foi desenvolvida em seis IES do Amapá, entre públicas e privadas, com 64 docentes que responderam ao

questionário, instrumento de pesquisa. De abordagem quali-quantitativa, entre os achados da pesquisa, a autora pontua que “hoje, o magistério jurídico apresenta-se regulado pela exigência da pós-graduação, ou seja, os cursos dos quais os docentes fazem parte serão bem avaliados se possuírem quadro docente titulado” (SIMÕES, 2013, p. 140).

Consideramos pertinente destacar o que afirma a autora: “com efeito, identificou-se um paradoxo que impedia a superação do modelo tradicional de ensino-aprendizagem no Direito, ao se considerar uma educação jurídica que deveria preparar o bacharel, também, para o exame da Ordem ou concursos para as carreiras jurídicas” (SIMÕES, 2013, p. 140). A afirmação leva-nos a considerar a predominância de práticas tradicionais no curso pesquisado. Entretanto, é importante salientar que a autora reconhece “que a ampliação do mercado para a docência impõe a rediscussão sobre a desvalorização da carreira, a identidade docente e a formação específica para atuar no ensino superior” (SIMÕES, 2013, p. 140). Ainda, “que quanto à formação docente, houve confusão no significado do termo utilizado, onde os professores entenderam-na como ‘atualização na área jurídica’”, o que remete a outros trabalhos já citados nesta dissertação (SILVA, 2016; FELDKERCHER, 2015; BASSI, 2015; SANTANA, 2013).

A tese de Stivanin (2013, p. 95) buscou “compreender o processo vivido por docentes universitários iniciantes durante o período de iniciação à docência”, com professores com até 5 anos de experiência docente, bacharéis que não cursaram licenciaturas e com título de mestre ou doutor em sua área de conhecimento, alcançando 15 sujeitos. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas. De abordagem qualitativa, a autora pontua, em seus achados, que

As investigações sobre o início na profissão docente assinalam que uma maioria dos professores ingressantes vive seus primeiros anos de trabalho no ensino como uma experiência problemática e estressante. Precisam aprender a usar os recursos pessoais de que dispõem para enfrentar com êxito as situações do ensino. Durante os primeiros anos da carreira se produz um processo de reorganização dos conhecimentos aprendidos enquanto estudantes para poder ensiná-los, e isso não é tarefa fácil (STIVANIN, 2013, p. 189).

Ainda destaca que os participantes “entendem que ser professor envolve um processo contínuo e exigente de reinvenção de suas práticas” (STIVANIN, 2013, p. 190). Julgamos pertinente destacar, também, que os participantes da pesquisa,

ao falarem sobre sua sala de aula, expressaram que nela se encerram expectativas e desafios. Ao mesmo tempo em que afirmaram a importância de fazer algo diferente em suas aulas para despertar a atenção e o interesse dos alunos, sentem falta de uma formação pedagógica e de conhecimentos didáticos que os ajude a

ensinar. *Reconheceram a ausência e ao mesmo tempo expressaram como necessidade os saberes pedagógicos para exercer a docência.* Entendem que os conhecimentos específicos são importantes para ensinar, mas não são suficientes, pois percebem nestes primeiros anos de carreira que para ser professor são necessários conhecimentos de outra natureza (STIVANIN, 2013, p. 190-191, grifos nossos).

Mais uma vez, voltamos a resultados que mostram dificuldades que poderiam ser sanadas com formação específica.

Embora as pesquisas estudadas apresentem características diversas, foi possível perceber, ao longo do capítulo, muitas convergências em seus achados. Passamos, então, a verificar a bibliografia física no próximo capítulo, comparando-a com os achados deste capítulo.

#### 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: UM ÁRDUO DESAFIO AOS NÃO LICENCIADOS

[...] a docência do ensino superior é uma atividade complexa do ponto de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico, cujos saberes e competências imprescindíveis ao seu estudo [...] a configuram como um campo específico de intervenção profissional (SOARES; CUNHA, 2010, p. 30).

Dubar e D'Olimpio (2008, p. 01, grifo dos autores) pontuam que Alfred Grosser, em um artigo publicado em *du Monde* (28 de janeiro de 1994), *As identidades abusivas*, afirma que “‘poucas palavras são tão usadas hoje em dia quanto a identidade’. Em dez anos, a identidade tornou-se um conceito importante nas ciências humanas e sociais”.

O processo de formação da identidade do professor tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores nas últimas décadas. No Brasil podem ser citados Isaia e Bolsan (2004), Isaia (2000), Morosini (2000, 2003a; 2003b), Morosini *et al.* (2001), além do pioneiro Nóvoa (1997) em Portugal, e Marcelo (1999) na Espanha.

Entretanto, mais atenção é dispensada para a formação dos licenciados, que desempenham sua função principalmente na Educação Básica. É necessário, portanto, lançar olhares para a identidade e a formação do professor do Ensino Superior para os cursos de bacharelado e formação tecnológica, já que estes são profissionais de outras áreas por formação, sem preparação para a docência.

Kassick (2009, p. 37) mostra, em seu estudo, que

a realidade da educação superior, no que diz respeito à formação pedagógica dos professores dos diferentes cursos de graduação, especialmente na área técnica, aponta para o fato de que estes docentes geralmente são recrutados no mercado de trabalho específico, sendo critério básico a sua capacidade técnica na área do exercício profissional.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que muitos autores, em trabalhos mais recentes, já alertam que o reconhecimento em um campo profissional já não é suficiente para a docência no ES, e salientam a pressão que os professores sofrem, por questões legais, inclusive, para buscar sua formação (MOROSINI, 2001). Destacamos, aqui, a convergência com a afirmação de Barbosa e Viana (2008), quando salientam que a docência requer preparação específica, como qualquer outra atividade profissional.

Kassick (2009, p. 37) alerta que, “ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, no entanto, este profissional, quando guindado à profissão docente, nem sempre apresenta os atributos específicos necessários e desejados para esta outra profissão – a de docente”. Cunha (2007, p. 14, grifos da autora) já utiliza outro termo, “‘profissionalidade’ [que] tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão *em ação, em processo, em movimento*”. A autora ainda informa que,

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre um processo. Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída sobre o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura [...] (CUNHA, 2007, p. 14).

Cordeiro (2007, p. 120) alerta que grande parte dos professores “não possui formação pedagógica consistente e desenvolve outras atividades fora da universidade, acumulando vários empregos”.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23) sintetizam, na obra *Docência no Ensino Superior*, dados que encontramos em nossas pesquisas: “a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis”, como também afirmam Morosini (2001) e Primom (2016). Entretanto, as autoras pontuam que,

de modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* quanto *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um número de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 23-24).

Soares e Cunha (2010, p. 17) complementam a informação de Pimenta e Anastasiou (2014), ao informar que “os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implementação na década de 1960, se configuram fortemente como responsáveis pela formação do professor da educação superior”. Também colabora Morosini (2001, p. 32), quando pontua que “a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. [...] a formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação”.

Kassick (2009, p. 44) complementa, afirmando que “[...] a formação docente para lecionar na educação superior é de responsabilidade da pós-graduação que, no

entanto, busca formar o profissional-pesquisador e não, necessariamente, o profissional professor”.

Entretanto, já demonstramos que manter profissionais com titulação de mestres e doutores *onera* instituições, principalmente da dependência privada, que ainda mantém *apenas* os 30% de profissionais titulados em seus quadros pela exigência legal, e já destacamos a característica marcadamente neoliberal que vivemos na Educação (MARTINS, 2001). Pimenta e Anastasiou (2014, p. p. 41, grifo das autoras) também mencionam esse aspecto em sua obra, conforme já pontuamos na Introdução deste trabalho, que, “no mercado de empregos, em geral, essa titulação [*lato sensu*] tem servido [...] [e] também tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos que os exigidos por titulados em cursos *stricto sensu*”.

Ancorados em Soares e Cunha (2010, p. 15), podemos afirmar esta atitude das IES, pois, “diante das críticas e da pressão de que tem sido alvo, a universidade é compelida a uma ação essencialmente instrumental, determinada pela lógica da competitividade, eficácia e produtividade própria da empresa capitalista”. Ainda é pertinente considerar que “a lógica de mercado, em outros termos, a mercantilização, que impacta fortemente o campo das profissões, também invade a educação superior e interfere nas práticas educativas dos docentes universitários” (SOARES; CUNHA, 2010), além de reforçar com a *economização* mencionada por Mainardes (2017).

Bolmann e Carvalho (2009, p. 20-21) complementam, ao indicar que “a política de formação docente, vem sendo tratada [...] como uma ‘estratégia para mudanças neoliberais. [...] A educação passa a ser considerada mercadoria e não um direito social do cidadão”. Morosini (2001, p. 25-26) corrobora, quando afirma que há “predomínio de docentes com especialização [que] exerce atividades nas instituições não universitárias; o predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades; e nas públicas, há uma tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres”.

Ancoradas em Libâneo (1998, p. 21), Pimenta e Anastasiou (2014, p. 65, grifos das autoras) alertam que

“É surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. Ou seja, esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, a qual, tendo por objeto de estudo a educação enquanto prática social, constrói a teoria pedagógica.

Ainda segundo as autoras, a

prática educacional não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral -, possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas se apropriem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 66).

Pontuamos que a apropriação da cultura pedagógica permitiria auxiliar a resolver as dificuldades que os professores, principalmente os bacharéis, sujeitos de nosso estudo, encontram na atividade docente, como já pontuado nas pesquisas estudadas (BARBOSA; VIANA, 2008; PEDROSO, 2013; SANTOS, 2013; SILVA, M. P., 2013; STIVANIN, 2013; NUNES, 2013; SANTOS, 2014; AIRES, 2015; BASSI, 2015; FELDKERCHER, 2015; PRIMON, 2014; SILVA, 2016; VAZ, 2016), e promover “os atributos necessários e desejados” para a profissão docente, como mencionou Kassick (2009, p. 37).

Ainda julgamos pertinente destacar Pimenta e Anastasiou (2014, p. 71, grifos das autoras), quando pontuam que,

nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe, dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), *dos saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), *dos saberes da experiência do sujeito professor* (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las e ampliá-las. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores.

Soares e Cunha (2010, p. 25) também refletem sobre os saberes dos professores universitários em sua obra e, em nossa leitura, complementam aqueles definidos por Pimenta e Anastasiou (2014):

os saberes relacionados com o contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica, que implicam a compreensão do papel da universidade na construção do Estado democrático, bem como das políticas que envolvem essas instituições;

os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que envolvem o conhecimento das condições de aprendizagem de pessoas adultas e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social e os caminhos da integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e de atitudes;

os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se traduzem em habilidades de compreensão e da condição cultural e social dos estudantes [...];

os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva [...];  
 os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades [...];  
 os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, que exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permite, ao professor, a identificação das estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes [...].

Masetto (1998, p. 19-23, grifos do autor) complementa estes *saberes*, quando afirma que “a docência em nível de ensino superior exige do candidato [...] que ele *seja competente em uma determinada área de conhecimento*. [...] *exige do professor domínio na área pedagógica*. [...] [e que] *o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária*”.

Ariza e Toscano (2001, p. 66, tradução minha) também pontuam as fontes de conhecimento profissional em saberes:

- a) De diversas disciplinas científicas relacionadas, analisadas cada uma delas sob uma perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica, o que constituirá a dimensão científica do saber profissional.
- b) Das diferentes disciplinas que estudam os problemas de ensino e aprendizagem de uma forma geral, o que constituirá a dimensão psicopedagógica do saber.
- c) Da própria experiência, seja como professores ou alunos (no caso de formação inicial), e da experiência acumulada historicamente pelos coletivos de professores inovadores, o que constituiria sua dimensão empírica.
- e) E das didáticas específicas que atuariam como disciplinas de síntese, que integrariam as três dimensões anteriores.

Kassick (2009, p. 42), por sua vez, destaca que

Esses saberes, que constituem a competência do professor para o exercício da docência, manifestam-se, segundo Rios (2008), por intermédio das dimensões técnica (domínio dos saberes a ensinar e como ensinar), estética (presença da sensibilidade na relação pedagógica, numa perspectiva criadora), política (organizar o acesso aos saberes num processo de construção coletiva) e ética (mediante a orientação da relação pedagógica por meio de princípios promotores de diálogo).

Os *saberes* mencionados são imprescindíveis, em nossa leitura, para a atividade de ensino. Contudo, nas pesquisas estudadas, percebemos a predominância de práticas *tradicionais* apontada pelos autores que se dedicaram a esta vertente (PERIM *et al.*, 2009; PINTO, 2013; ARAÚJO, 2013; CARUSO, 2013; SIMÕES, 2013; SILVA, M. P., 2013; FERREIRA, 2013; RIBEIRO NETO, 2015; FERREIRA, 2015; CUNHA, 2016).

Chaves (2001, p. 150) considera que

o professor que consegue compreender como e em que bases se dá a aprendizagem do aluno, tem mais possibilidades de alcançar seus objetivos. É necessário que haja uma adequação entre as situações de ensino e o processo de

aprendizagem, ou seja, a busca de formas e meios de intervenção cada vez mais adequados às necessidades dos alunos e às especificidades do curso e da disciplina.

Entretanto, sem uma formação pedagógica que aborde “o necessário aprofundamento dos pressupostos filosófico-metodológicos”, como alertam Bolmann e Carvalho (2009, p. 23), resta a reflexão do próprio professor, sobre sua atuação, para aprimorar seu trabalho nesta outra profissão: a docente.

Chaves (2001, p. 151) ressalta que “muitos docentes universitários deixam a desejar quando realizam sua atividade de ensino. Não dão conta de submeter a disciplina que lecionam à lógica da pedagogia e da didática, não conseguem fazer interpenetrar o ensino e a pesquisa e suscitam pouco a atividade mental dos alunos”. Contudo, Cordeiro (2007, p. 120) destaca que “alguns professores, por motivações e iniciativas próprias, fazem uma revisão de suas práticas pedagógicas”.

Portanto, é importante considerar que

A mediação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem, em relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 78, grifos das autoras).

Ao considerar esta mediação reflexiva, lembramos alguns trabalhos estudados, nos quais percebemos que a lacuna da formação pedagógica dos professores exige que eles *aprendam* a referida mediação reflexiva *por si próprios* (SILVA, 2016; FELDKERCHER, 2015; BASSI, 2015). Grillo (2001, p. 140-141) afirma que “o professor, como sujeito reflexivo que é, debruça-se sobre o conteúdo da própria experiência, examina-a, relaciona-a com outras e a analisa à luz de experiências de outros e das suas próprias”.

Contudo, Cunha (2001, p. 71) alerta que o “modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa sua base principal” [...] e que “a concepção de que a formação do professor universitário se ergue sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas”. A autora ainda destaca que

Parece importante reconhecer que o professor, para construir sua professoralidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão (CUNHA, 2001, p. 84).

Ao longo de nosso estudo, além da abordagem tradicional predominante, ainda percebemos a permanência dos *modelos* (COSTA, 2010; ARAÚJO, 2013; FERREIRA, 2013; DICOW, 2015; KATO, 2015; PEREIRA, 2015; FELDKERCHER, 2015; FERREIRA, 2015).

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquirem como alunos de diferentes professores ao longo da sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 79).

Kassick (2009, p. 37) alerta que “a docência universitária ainda é realizada sob o signo da ‘transmissão de conhecimentos’”, que compreendemos como uma abordagem tradicional de ensino. O mesmo autor (2009, p. 39-40, grifos do autor) afirma, ancorado em Chauí (2001), que a universidade passa “a assumir o papel de agência adestradora e treinadora de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho”, e fundamentado em Cunha (1992), que, “na opinião de muitos alunos, mesmo os considerados ‘bons professores’ organizam sua ação didática na perspectiva da reprodução do conhecimento [...]”. Chaves (2001, p. 151-152) também alerta que muitos professores

[...] permanecem numa prática extremamente tradicionalista, prendendo-se quase sempre à transmissão pouco criativa dos conteúdos factuais da matéria. É raro um professor universitário preocupado com o método investigativo ou com o processo de pensar característico da disciplina que leciona.

Elegemos Cunha (1998) para compreender melhor o ensino tradicional no ES.

Como *ensino tradicional* poder-se-ia dizer que a informação é repassada ao estudante partindo dos seguintes pressupostos:

- *o conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é descontextualizado historicamente [...];*
- *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor [...];*
- *há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”. [...];*
- *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira. [...];*
- *no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter “toda a matéria dada”. [...];*
- *o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos. [...];*
- *a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida. [...]* (CUNHA, 1998, p. 10, grifos da autora).

Os professores estão, então, adotando o que Cunha e Leite (1996, p. 23) chamam de pedagogia visível, onde se enfatiza “a transmissão e o desempenho, o produto externo, o resultado da aprendizagem. [...] procura diferenças entre os sujeitos, centra-se em práticas estratificadoras e transmissão do conhecimento”. Entretanto, Kassick (2009, p. 40) alerta que, “diante da velocidade da produção do conhecimento, sua divulgação e vulgarização em tempo real, que a microeletrônica permite, não cabem mais professores universitários transmissores de conhecimentos (ou será de ‘informações’)?”.

Nosso trabalho buscou aproximar-se do estado da arte da formação do professor, no capítulo anterior, pesquisando, nas bases de dados, textos pertinentes ao tema. As dissertações e teses estudadas são oriundas de programas de pós-graduação em Educação. Remetemo-nos, portanto, a Soares e Cunha (2010, p. 17), de quem

chama a atenção [...] o número expressivo de professores da Educação Superior, de todas as áreas, admitidos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Mesmo não sendo essa uma iniciativa estimulada no contexto de suas áreas específicas, muitos quebram a lógica de se especializarem no seu campo disciplinar e procuram uma formação que atenda a especificidade da profissão docente.

Postas as afirmações das autoras, lembramos trabalhos estudados, quando houve *confusão* sobre a *formação de professor* para atuar no ES, com atualizações na área ou conhecimentos oriundos da graduação, mesmo sendo elas de bacharelado (SIMÕES, 2013; SILVA, M. P. 2013).

As ponderações até o momento levam à questão que norteia a próxima subseção: quem é, então, o professor de ES?

#### 4.1 QUEM É O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR?

O questionamento que abre esta subseção foi inspirado em Franco (2001, p. 113): “Quem é este professor”? Olhar sobre a formação do professor-profissional ou do profissional-professor, como propomos para este trabalho, passa pelo conhecimento de quem é este profissional. A resposta de Franco abrange alguns pontos de vista, mas optamos por utilizar sua própria síntese.

Resumindo, [...] o professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para dissemina-

lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de ações, caminhos, alternativas, interesses e tensões (FRANCO, 2001, p. 113).

Também destacamos o que pontua Morosini (2001, p. 21): “o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque”. O autor ainda pontua que “a pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são complexas, como complexo e variado é o sistema de educação brasileiro” (MOROSINI, 2001, p. 31). Cunha (2001, p. 86) corrobora, ao afirmar que “o perfil do professor universitário também não é homogêneo”. Entre as pressões destacadas por Morosini (2001), podemos citar a necessidade de produção acadêmica. Primon (2014, p. 204-205) já foi mencionada anteriormente, ao pontuar que “um docente que dá excelentes aulas não detém o mesmo prestígio que aquele que tem boas publicações em periódicos de impacto. Muito pelo contrário, a docência é desvalorizada e vista como empecilho para a realização de pesquisas”. Cunha (2001, p. 88) ainda complementa, ao demonstrar que “as publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria”.

Bolmann e Carvalho (2009, p. 23, grifos dos autores), entretanto, alertam:

a produção científica em torno de questões da profissionalização docente passa a contar, na última década, com a chamada “formação reflexiva” dos professores e de sua importância no processo educativo, ressignificando o conceito de formação docente, pois o professor passa a destacar a reflexão sobre sua própria prática.

Os autores mostram que, “nessa situação, o necessário aprofundamento dos pressupostos filosófico-metodológicos fica em segundo plano. [...] Shiroma (2003, p. 134) chama a atenção para a tendência de desintelectualização instituída pela perspectiva do ‘professor reflexivo’” (BOLMANN; CARVALHO, 2009, p. 23).

Entretanto, alertamos que os bacharéis que atuam como professores não tiveram, em sua formação, contato com esses pressupostos filosófico-metodológicos a que Bolmann e Carvalho (2009) se referem e, portanto, *a saída* para sua atuação é a reflexão *por conta própria*, como já vimos em outros trabalhos estudados (SILVA, 2016; FELDKERCHER, 2015; BASSI, 2015). Ainda consideramos pertinente lembrar o trabalho de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012, p. 146), que alertaram que isto custa

“extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos”.

Kassick (2009, p. 46) complementa nossa reflexão, quando pontua que “profissionais com formação técnico-científica [...] não tiveram, na Graduação, e mesmo na Pós-Graduação, formação pedagógica com carga horária e aprofundamentos necessários para enfrentar os recentes e crescentes desafios da complexidade da ação docente”.

Ao se referir aos professores “que não tiveram formação pedagógica para a docência”, Chaves (2001, p. 149) pontua que

a grande maioria dos docentes universitários conhece muito pouco sobre os aspectos pedagógico-didáticos de sua profissão e, por isso mesmo, frequentemente, as atividades de ensino não são valorizadas, tanto quanto costuma ser a pesquisa. São médicos, engenheiros, advogados, arquitetos, agrônomos etc., muitas vezes exímios conhecedores dos conteúdos de sua área de atuação, mas que, geralmente, não dominam os meios, as estratégias, as formas mais adequadas de lidar com esses conhecimentos e ensiná-los aos seus alunos.

Assim, voltamos a Kassick (2009, p. 45), quando destaca que “a realidade tem nos mostrado que a formação não é só insuficiente para atender à demanda das instituições de ensino superior, mas até mesmo a que ocorre nem sempre se dá no sentido da troca do velho paradigma de ensino reprodutivista”. Assim, emprestamos de Chaves (2001, p. 152) a pergunta: “como formar um professor universitário, considerando-se (*sic*) que vivemos numa sociedade da informação, com forte poder dos meios de comunicação?”. Após analisar os resultados de nossa pesquisa, buscamos responder, além de nossas questões norteadoras, mais esta, que emergiu durante os estudos porque, como Cunha (2007, p. 10), “é a qualidade da educação superior que nos interessa e sobre ela que temos nos debruçado. Sabemos que qualidade é um conceito multirreferencial e polissêmico, mas acreditamos que a exploração consequente de suas possibilidades trará benefícios para todos”.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“O impossível não é impensável” (GARCÍA, 2002, p. 47).

A compreensão da identidade do professor do Ensino Superior, mesmo em se tratando apenas dos cursos de bacharelado, abrange grande número de profissionais. Por ser um universo vastíssimo para ser estudado em uma dissertação e, portanto, é preciso restringir o campo de pesquisa.

Assim, foi eleito o curso de Engenharia Civil de uma universidade de Santa Catarina como campo de pesquisa. Como foram inquiridos os professores de um curso em dois campi de uma universidade, infere-se que ela se vale de amostragem, pois os resultados não são passíveis de generalização.

Contudo, “a amostragem garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população, sem que se percam informações” (BAUER; AARTS, 2010, p. 40). A amostragem operacionaliza a representatividade, já que “os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade” (GIL, 2010, p. 109). Portanto, para compreender a identidade do professor de Engenharia Civil, é necessário limitar-se a uma amostra, delimitada em um campo de estudo, neste caso, uma universidade.

O problema delineado para esta pesquisa questiona: o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil?

Para responder à questão de pesquisa, delineamos hipóteses, pois, de acordo com Rauen (1999, p. 72), é a “fase do método de pesquisa que vem depois da formulação do problema. Como se trata de uma suposição de solução, a hipótese precisa de teste para verificar sua validade”.

Gil (2010, p. 17) corrobora afirmando que, “por hipótese entende-se uma suposição ou explicação provisória do problema”, que deverá ser verificada pela realização da pesquisa. Ela deve consistir, de acordo com o mesmo autor, em uma “expressão verbal que pode ser definida como verdadeira ou falsa, submetida a teste. Se, em decorrência do teste, for reconhecida como verdadeira, passa a ser reconhecida como resposta ao problema” (GIL, 2010, p. 17).

Assim, delineamos três hipóteses: na universidade pesquisada, (i) o professor do curso de Engenharia Civil identifica-se como *professor profissional*; (ii) o professor do curso de Engenharia Civil identifica-se como *profissional professor*; (iii) o professor do curso de Engenharia Civil identifica-se como *profissional e professor*.

Com base em seu propósito, esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e, por isto, ocorre em campo. A pesquisa exploratória proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito” (GIL, 2010, p. 27). Classificamos nossa pesquisa como qualitativa, pois interpreta a realidade social, centrada em questionário (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010). Para compreender como os professores do curso de Engenharia Civil de uma universidade compreendem sua identidade, é necessário questioná-los a este respeito, e este é um dos instrumentos de coleta de dados.

Para a operacionalização da pesquisa, foram elaborados os objetivos geral e específicos.

## 5.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa visa a conhecer como o professor de um curso de engenharia civil constrói sua identidade, buscando identificar se sua ligação é mais forte com a formação do bacharelado ou com a atuação como professor.

### 5.1.1 Objetivo geral

Conhecer a identidade do professor de um curso de bacharelado em Engenharia Civil.

### 5.1.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral foram delineados os objetivos específicos que seguem:

- Identificar os professores de um curso de Engenharia Civil, verificando sua formação acadêmica;
- Investigar como o professor do curso pesquisado reconhece sua função de professor.

## 5.2 MÉTODOS DE ANÁLISE

A identidade do professor do Ensino Superior é de suma importância, pois reflete na atuação do profissional em sala de aula e, conseqüentemente, nos estudantes.

A realização desta pesquisa busca contribuir para a academia por meio desta dissertação e de outros textos científicos, disseminando os resultados. Para a comunidade, procura-se colaborar indiretamente, pois, na medida em que se auxiliam os professores, o resultado reflete nos alunos e, conseqüentemente, em seu entorno.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram selecionados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada.

É comum que categorias de análise emergam durante os procedimentos e, para realizá-la, contamos com ferramentas estatísticas para analisar as perguntas fechadas do questionário, e com o software WebQDA para a análise do Discurso do Sujeito Coletivo, sobre a qual discorreremos no item 5.2.3 deste trabalho.

Entretanto, em princípio, foram determinadas as categorias *perfil e formação dos professores do curso de Engenharia Civil*, para auxiliar a traçar a identidade destes profissionais.

### 5.2.1 O questionário

O questionário permite estudo comparativo e modelagem estatística (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010), o que auxilia na determinação de um perfil dos entrevistados, mesmo que não seja uma pesquisa quantitativa.

Bell (2010, p. 140, tradução minha) é bastante clara quanto aos questionários: “você somente alcançará o estágio de desenvolver o questionário depois que tiver realizado o trabalho preliminar de planejamento, pesquisado e decidido exatamente o que você precisa saber”.

Assim, desenvolvemos o questionário (Apêndice A) com o objetivo de traçar um perfil para os professores e identificar sua formação e trajetória como docentes e, assim, conhecer a identidade do professor de um curso de Engenharia Civil em uma universidade de Santa Catarina.

Para conceber o questionário, utilizamo-nos das instruções de Bell (2010) para possibilitar a categorização (idade; gênero; nível, *lato* ou *stricto sensu*; e tempo de

formação e atuação). Ainda com base em Bell (2010, p. 142, tradução minha), procuramos evitar a ambiguidade ao elaborar as questões, pois “palavras que tem um significado comum para você podem ter significado diferente para outras pessoas, então você precisa considerar o significado de suas perguntas para os diferentes respondentes”. Este cuidado pareceu-nos importante, pois os profissionais pesquisados pertencem a uma categoria profissional diferente da nossa: sua formação primeira é um bacharelado, a *Engenharia*, e não uma *licenciatura*, como da pesquisadora e do orientador.

Entretanto, consideramos que apenas o questionário não traria elementos suficientes para conhecer sua identidade e, conseqüentemente, também não possibilitaria ratificar ou refutar as hipóteses previamente delineadas durante a fase de projeto. Então, além do questionário, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados (Apêndice B).

A escolha por este segundo instrumento ocorreu porque “a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se [*sic*] os aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 58). Discorremos mais sobre ela na subseção 5.2.2.

É importante salientar que “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro das opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2010, p. 64).

Portanto, elegemos a entrevista semiestruturada individual (entrevista em profundidade) ao invés da entrevista coletiva.

A entrevista qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente empregada. Ela é, como escreveu Robert Farr (1982), “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (GASKELL, 2010, p. 65, grifos do autor).

Conseqüentemente, as hipóteses delineadas representam os possíveis pontos de vista dos respondentes, de acordo com os pesquisadores, que podem ser refutados ou comprovados e, ainda, compreendidos e corroborados pelas respostas das entrevistas. Gaskell (2010, p. 65) esclarece que a “entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento das relações entre os atores sociais e sua situação”. Portanto, de grande validade para complementar o perfil do docente em um curso de Engenharia Civil, pesquisado neste trabalho, para auxiliar no entendimento de sua identidade.

A seleção dos entrevistados ocorreu por meio de convite na primeira reunião de congregação do curso em dois *campi*. Todos os professores alocados para o semestre de 2018-A do curso selecionado como campo de pesquisa que compareceram às reuniões foram convidados a responder o questionário (Apêndice A), e junto receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). O TCLE para o questionário configura sua *abertura*, para que o respondente pudesse sentir-se à vontade em respondê-lo.

A adesão dos docentes participantes da pesquisa foi de 100% dos presentes. Entretanto, por se tratar de um curso representando a formação superior (bacharelado) diferente da licenciatura, já afirmamos anteriormente que se trata de uma amostragem e, portanto, não é passível de generalizações.

O questionário respondido pelos professores do curso selecionado como campo de pesquisa (Apêndice A) é dividido em duas partes: a primeira teve o objetivo de traçar um perfil do docente do curso pesquisado, e é formada por 13 perguntas fechadas, com até 5 opções de resposta; e 3 questões abertas, para que os respondentes pudessem expressar sua opinião. Nesta parte buscou-se, primeiro, esclarecer ao professor que sua identidade será resguardada, que ele ou ela pode desistir da participação a qualquer momento, além de pontuar o objetivo da pesquisa, conforme preconizam os comitês de ética em pesquisa. Esta parte do questionário recebeu tratamento estatístico, mesmo sendo esta uma pesquisa qualitativa, e está delineada na seção 6.1.1.

A segunda parte do questionário buscou compreender a opinião profissional dos respondentes, sendo formada por perguntas abertas. Esta parte do questionário foi analisada com base na Análise do Discurso do Sujeito Coletivo, sobre o qual nos aprofundamos no item 5.2.3.

### **5.2.2 A entrevista**

Para atingir os objetivos estabelecidos e responder ao questionamento da pesquisa, foram desenvolvidos os apêndices B e C, que correspondem, respectivamente, ao Roteiro para a entrevista semiestruturada e ao Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além deles, para o primeiro contato com a Coordenação do Curso, foi elaborada uma Carta de Apresentação para ser entregue à Coordenadora (Apêndice D) e ao

Coordenador, em ambos os campi, e uma Carta-convite para os professores do curso (Apêndice F).

Conforme já exposto, para os questionários, optamos pela análise estatística para traçar o perfil dos docentes respondentes. No caso das entrevistas, a opção foi a Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

A entrevista semiestruturada também está desenvolvida em duas partes, e o objetivo da primeira parte é o mesmo descrito no item anterior. Já a segunda é formada por perguntas abertas, e o objetivo é conhecer o profissional, auxiliando a conhecer sua identidade profissional.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a identidade do professor do curso de Engenharia Civil como *representante* dos cursos de nível superior que não são licenciaturas e, portanto, desejamos entender se o *Engenheiro* sobrepõe-se ao *professor*, se ocorre o contrário ou se, a partir do próprio ponto de vista, o professor vê um *equilíbrio* entre as funções. Por questões de compatibilidade de horários, as entrevistas foram realizadas com 4 professores, 2 de cada *câmpus*.

### 5.2.3 Análise do Discurso do Sujeito Coletivo

Lefevre e Lefevre (2006) propuseram o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como alternativa de análise que possibilite considerar a opinião coletiva.

Os autores ainda esclarecem que

o pensamento, materialmente falando, isto é, como matéria significativa, é um discurso, e sendo esse discurso um resultado previamente desconhecido (pela pesquisa empírica) a ser obtido indutivamente, tal pensamento apresenta-se, indubitavelmente, como uma variável qualitativa, ou seja, como um produto a ser qualificado *a posteriori*, como *output*, pela pesquisa. [...] pensamento *coletivo*, configura-se também como uma variável quantitativa, na medida em que tem de expressar as opiniões compartilhadas por um quantitativo de indivíduos, que configuram a coletividade pesquisada. [...] um dos desafios a ser superado para que o pensamento coletivo possa se auto-expressar [*sic*] por meio da pesquisa empírica, seria a constituição de um sujeito portador desse discurso coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 01, grifos dos autores).

Portanto, mesmo sendo paradoxal por se apresentar na primeira pessoa do singular,

depoimentos coletados em pesquisas empíricas de opinião por meio de questões abertas, operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais cada um desses depoimentos coletivos veiculando uma determinada e distinta

opinião ou posicionamento, sendo tais depoimentos redigidos na primeira pessoa do singular, com vistas a produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela "boca" de um único sujeito de discurso (JODELET, 1989, *apud* LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 01, grifos dos autores).

Neste ponto, recorreremos novamente a Dubar (2005), que pontua a recusa em distinguir a identidade social da coletiva.

Neste trabalho, optamos por utilizar a proposta do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006) com auxílio do software WebQDA® para o procedimento das análises.

Figueiredo, Chiari e Goulart (2013, p. 130) esclarecem que

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos, desenvolvido por Lefevre e Lefevre no fim da década de 90, e tem como fundamento a teoria da Representação Social. O DSC é um discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados.

O software WebQDA® oferece “apoio à análise qualitativa que funciona num ambiente colaborativo e que poderá ser utilizado quer por estudantes, como por docentes, investigadores/pesquisadores” (FREITAS *et al.*, 2016, p. 109). Baseados em Neri-de-Souza, Costa e Moreira (2011), Freitas e colaboradores (2016, p. 109, grifos dos autores) informam que o “software permite as definições de ‘categorias’ codificadas e os seus respetivos conteúdos”. Ainda é importante salientar que

Outra grande vantagem do webQDA® em relação aos demais softwares de análise qualitativa, prende-se com a sua compatibilidade com diversos sistemas operativos, possibilitando assim o acesso aos projetos em qualquer computador com conexão à Internet, o que acaba por se traduzir em enorme proveito no que concerne à mobilidade, bem como a possibilidade de adicionar e trabalhar com arquivos armazenados na “Cloud” (FREITAS *et al.*, 2016, p. 110, grifo dos autores).

Outra vantagem a ser considerada no uso é que o webQDA® é um software baseado na internet, o que não necessita de instalações e, por esta razão, já facilita seu uso. Ao elaborar o projeto de pesquisa, outro software havia sido testado e eleito para auxiliar a análise, mas problemas de funcionamento impediram a continuidade. Outros softwares foram testados, e o WebQDA® foi selecionado por ser baseado na internet, suportar diversos formatos de arquivo, além de contar com um *manual* que pode ser acessado no momento do uso, dentro do próprio sistema, direcionado ao campo que está sendo utilizado. Foi desenvolvido pela Universidade de Aveiro, em Portugal, em parceria com o

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF, da própria universidade, além das empresas Microio, Ludomedia e Ciberdid@ct<sup>15</sup>.

No site do software ainda é possível encontrar uma aba com publicações “sobre investigação qualitativa, entre os quais estão alguns estudos desenvolvidos sobre/com o webQDA”, agrupados pelos tipos *artigos, livros, teses e dissertações*, e por ano, desde 2012.

Contudo, ainda é mister destacar que, embora a pesquisa nas bases de dados realizada no capítulo 3 tenha perspectiva construtivista (LACERDA; ENSSLIN; ENSSLIN, 2011), ao longo do trabalho demonstramos inclinação histórico-dialética (MARTINS, 2001), de perspectiva marxiana, que compreendemos por meio de Saviani (2003, p. 1), quando alerta que “a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade” [...] [e que] “O problema da subjetividade cujo conceito será considerado, neste texto, como correlato da individualidade, é central no pensamento de Marx”. Emprestamos o termo utilizado por Cunha (2001), e recorrente em outros autores estudados para desenvolver este texto (MOURA, 2014; SILVA, 2016; ORSANO, 2016) ao afirmar que, estudando a *professoralidade* de docentes de um curso de Engenharia Civil poderíamos compreender como se constrói sua identidade, visto que o que fazemos reflete-se profundamente naquilo que somos, e que é imprescindível buscar na individualidade dos professores a reverberação de seu discurso, que passa a ser coletivo. Neste caminho, não há como realizar um trabalho consistente sem considerar o aspecto sócio-histórico.

Ousamos afirmar que, para este trabalho, apenas *flertamos* com a teoria marxiana, a despeito de inúmeras leituras realizadas para as disciplinas do programa de pós-graduação em Educação, pois a carga semântica de seus escritos é muito mais densa do que parece e, justamente por esta razão, tantos incorrem em uma interpretação equivocada de seus escritos. Por meio de outros estudiosos parece mais *simples* compreendê-lo, e evocamos Santos Neto (2014), que enfatiza a necessidade de conhecer o caráter histórico e processual da Educação, sua subsunção aos imperativos do capital e sua restrição à mera *mercadoria*. Por não nascer *pronto e acabado*, o homem “se constitui dialeticamente pela mediação com a natureza e com os demais seres humanos” (SANTOS NETO, 2014, p. 91), em um desenvolvimento lento e gradual, caracterizando a

---

<sup>15</sup> Mais informações no site do software, disponível em <<https://www.webqda.net/parcerias/>>.

incompletude, também, da Educação, em razão do contínuo processo de formação do homem. Percebemos, até o momento, a *economização* ou mercantilização da Educação, em um processo lento e gradual de ainda incompletude que necessita de reflexão para que possamos pleitear e subsidiar mudanças. Cada estudo é uma pequena centelha de luz que busca clarear o conhecimento e a Educação, e por meio deles podemos ousar afirmar que estamos, a cada passo, *completando* uma pequena parte de nós mesmos e contribuindo socialmente.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme explanado anteriormente, para estudar o bacharelado é necessário delimitar o campo de estudo e, por esta razão, escolhemos um curso de Engenharia Civil para *representar* a formação dos bacharéis. A amostragem da pesquisa ocorreu em uma universidade no Sul de Santa Catarina, que oferece o curso bacharel em Engenharia Civil em dois *campi*. Iniciamos nossa análise pelos questionários, buscando traçar um perfil dos professores para, posteriormente, conhecer sua identidade pois, para Dubar (2005, p. 139), ancorado em Laing (1961, p. 114), a “incorporação ativa da identidade pelos próprios indivíduos [...] só pode ser analisada no interior das **trajetórias** sociais pelas e nas quais os indivíduos ‘identidades para si’, que nada mais são que ‘a história que eles contam sobre quem são’”.

### 6.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS: O PERFIL E A FORMAÇÃO

O questionário foi respondido por um dos membros da banca de qualificação, também Engenheiro Civil, e outro professor do curso, na intenção de validar as questões. O instrumento foi composto por questões abertas e fechadas, configurando duas partes. Validado o instrumento, os professores foram convidados a participar da pesquisa no início de sua reunião semestral de congregação, e 100% dos presentes responderam ao questionário, em ambos os *campi*, que chamamos de *A* e *B*.

#### 6.1.1 A primeira parte do questionário

Antes de iniciar, é importante destacar que há algumas coincidências nos resultados dos dois *campi*, como o número de respondentes, percentual de gênero, entre outros, que serão expostos ao longo do texto. Contudo, é imprescindível esclarecer que não se tratam dos mesmos profissionais, pois suas alocações estão em apenas um *câmpus*.

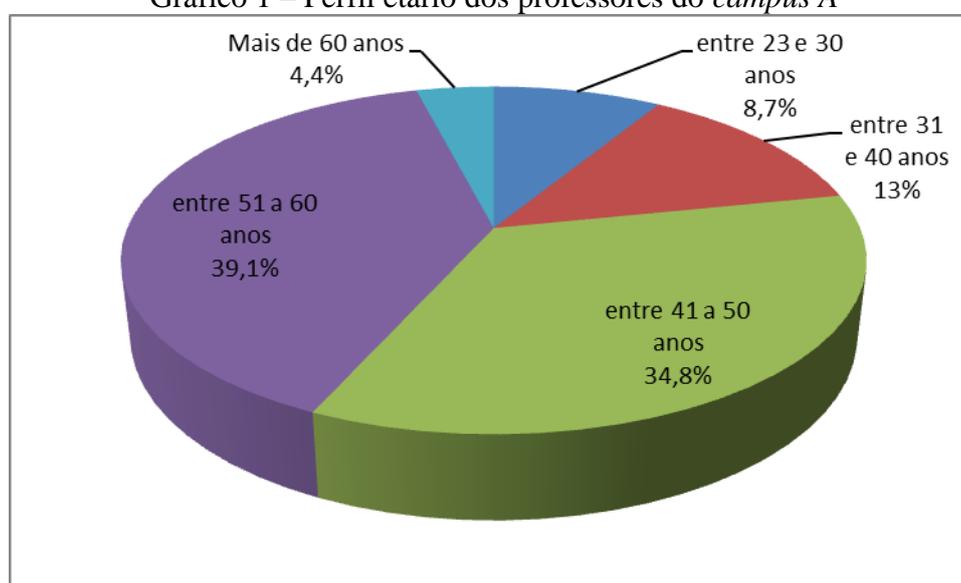
No *câmpus A*, os 23 professores presentes responderam ao questionário. Entre eles, 8,7% têm entre 23 e 30 anos; 13% entre 31 e 40; 34,8%, de 41 a 50; 39,1% têm de 51 a 60 anos; e 4,4% têm mais de 60 anos, conforme pode ser visualizado no gráfico 1, na página seguinte.

No *câmpus B*, também os 23 professores presentes na reunião, convidados a participar da pesquisa, responderam ao questionário. Neste *câmpus*, 8,7% têm entre 23 e

30 anos; 26% entre 31 e 40; 21,6%, de 41 a 50; 30,4%, de 51 a 60 anos e 13,6% têm mais de 60 anos, conforme o gráfico 2, também na próxima página.

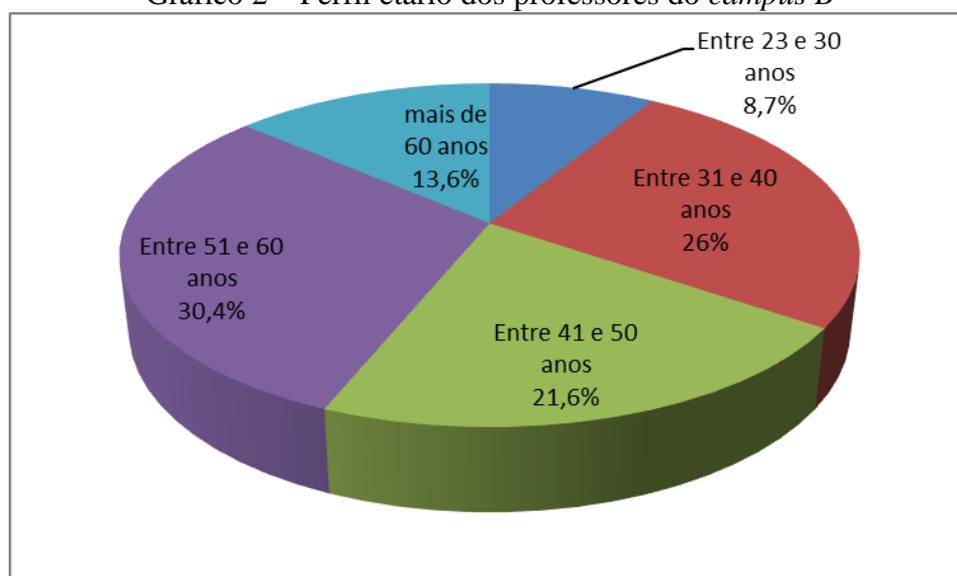
Percebe-se a coincidência no número de professores em ambos os campi, o que se justifica por ser o mesmo curso, mas o perfil do *câmpus B* tem um percentual maior de profissionais com mais idade, como se observa pelos 13,6% de professores com mais de 60 anos; já que o percentual de profissionais com menos idade, entre 23 e 30 anos também coincide nos dois campi.

Gráfico 1 – Perfil etário dos professores do *câmpus A*



Fonte: Autora (2018).

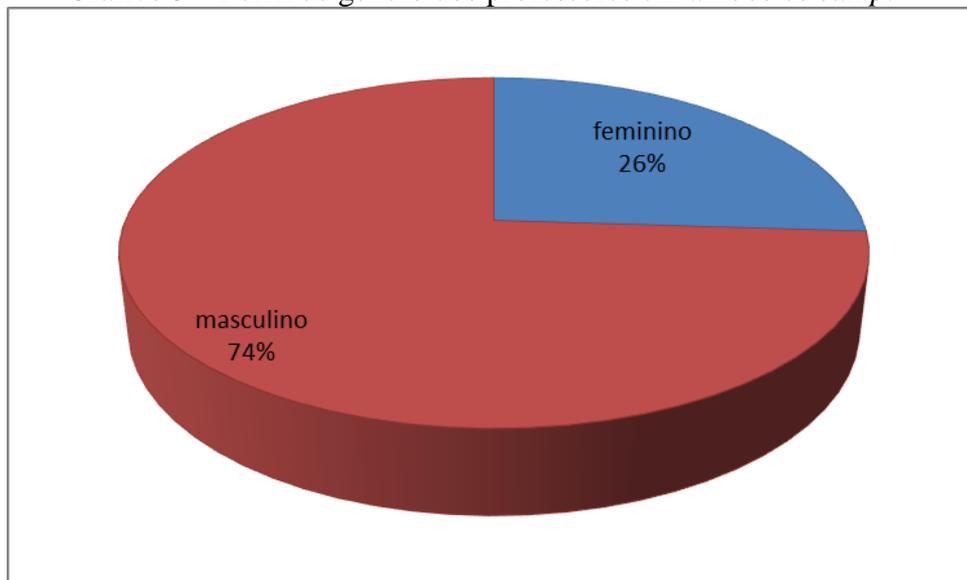
Gráfico 2 – Perfil etário dos professores do *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

Em relação ao gênero, 74% dos respondentes do *câmpus A* informaram ser do sexo masculino e 26% feminino. Coincidentemente, o percentual é o mesmo no *câmpus B* e, por esta razão, apenas um gráfico foi utilizado como demonstração, na página seguinte.

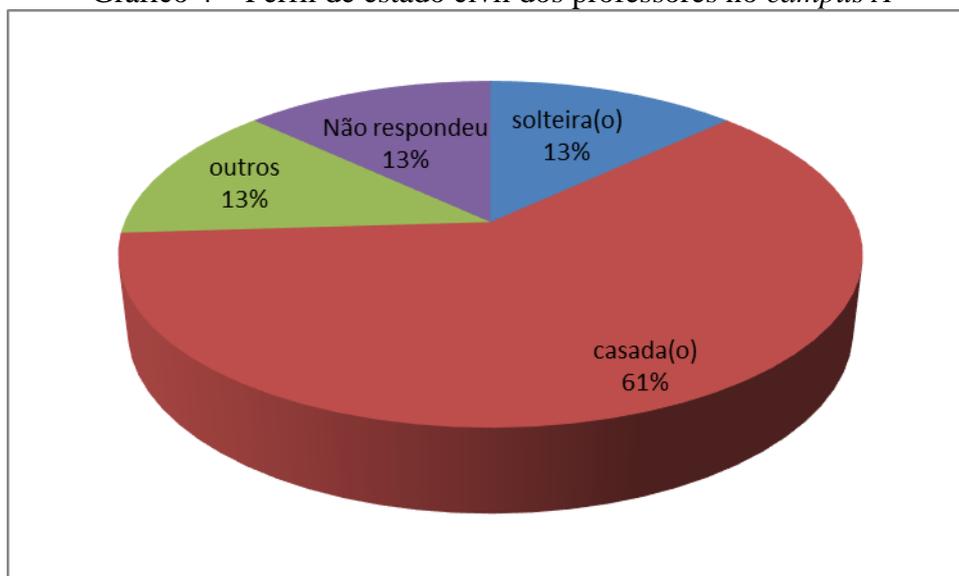
Gráfico 3 – Perfil de gênero dos professores em ambos os *campi*



Fonte: Autora (2018).

Em relação ao estado civil, no *câmpus A* 13% declararam-se solteiros; 61%, casados; 13% ser *outro*, cuja opção englobava ser *viúvo* ou *descasado*; e 13% não responderam a questão.

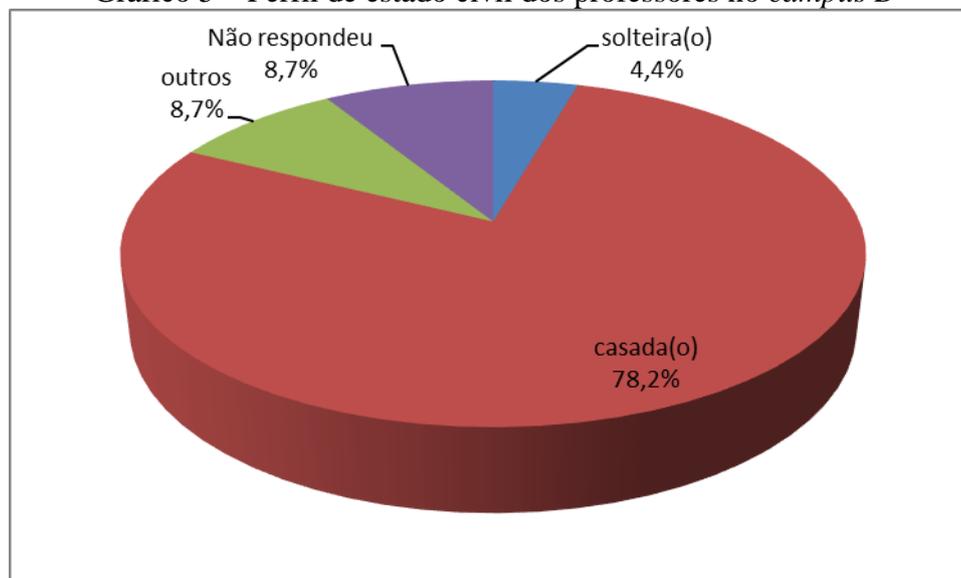
Gráfico 4 – Perfil de estado civil dos professores no *câmpus A*



Fonte: Autora (2018).

Já no *câmpus B*, quanto ao estado civil, 4,4% declaram-se solteiros; 78,2%, casados; 8,7% ser *outro*, cuja opção englobava ser *viúvo* ou *descasado*; e 8,7% não responderam a questão, conforme pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5 – Perfil de estado civil dos professores no *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

A respeito de ter filhos, *no campus A*, 56,5% declararam tê-los; 26% não ter; e 17,5% não responderam a esta questão. Os dados do *câmpus B* são idênticos e, portanto, estão demonstrados em gráfico único.

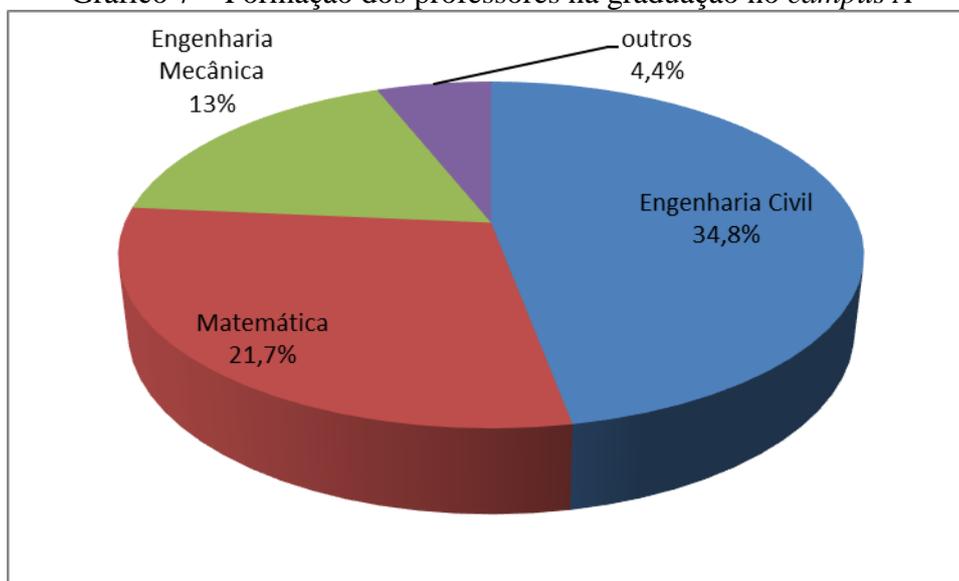
Gráfico 6 – Perfil de professores com e sem filhos em ambos os *campi*



Fonte: Autora (2018).

Entrando no nível de formação, no *câmpus A* observamos que 34,8% têm graduação em Engenharia Civil; 21,7%, em Matemática; 13% em Engenharia Mecânica; e os cursos de Administração, Química, Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Sanitária, Geologia, Direito e Desenho têm 4,4% de profissionais cada. O total percentual extrapola os 100%, pois 17,5% dos profissionais possuem mais de uma graduação. Também é pertinente salientar que, entre os professores deste *câmpus*, quase um quarto deles têm formação em uma licenciatura, computando apenas Matemática, já que a Química, por apresentar um número reduzido, foi computada com *outros cursos*. Uma demonstração simplificada da graduação pode ser observada no gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Formação dos professores na graduação no *câmpus A*



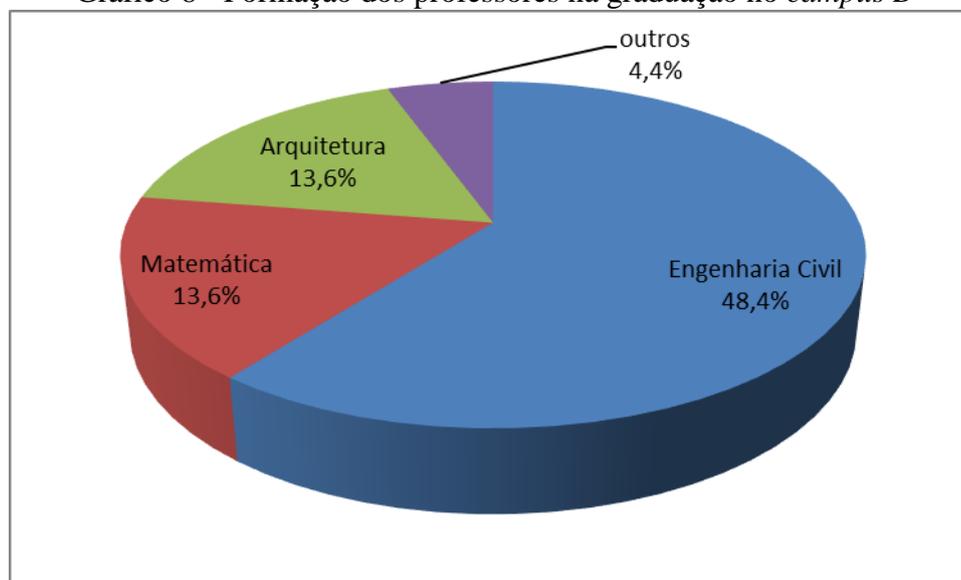
Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B*, em relação ao nível de formação, 48,4% têm graduação em Engenharia Civil; 13,6%, em Matemática; 13,6% em Arquitetura e Urbanismo; 8,7% em Administração de Empresas; e com os cursos de Engenharia Química, Engenharia Elétrica, Ciência da Computação, Economia, Licenciatura em Química e Agronomia, 4,4% cada. Neste *câmpus*, 4,4% dos respondentes têm dois cursos de graduação, e 4,4% têm 3 cursos. Assim, o percentual totaliza mais de 100%, como pode ser observado no gráfico 8, na página seguinte.

Percebe-se, portanto, que no *câmpus B* o percentual de professores graduados em Engenharia Civil corresponde a quase metade do corpo docente, e é mais alto que no *câmpus A*. Também constatamos a diferença pela presença de mais engenheiros mecânicos

no *câmpus A*, e de mais arquitetos no *câmpus B*. Ainda consideramos importante destacar o percentual de profissionais com mais de uma graduação: 17,5% no *câmpus A* e 8,8% no *câmpus B*.

Gráfico 8 - Formação dos professores na graduação no *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

Com relação à Pós-Graduação, em nível lato, no *câmpus A*, 45,5% dos respondentes possui especialização em/nas áreas de Metodologia do Ensino Superior, Estruturas, Gestão de Engenharia, Administração Pública e Sistemas de Telecomunicação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Segurança do Trabalho, Transporte Multimodal e Gestão Portuária, Engenharia de Segurança, Engenharia de Qualidade e MBA em transportes. Destes 45,5%, 8,7% possui mais de uma especialização. Aqueles que cursaram especialização em Metodologia do Ensino foram 4,4%, e os respondentes são graduados em *Matemática*. Portanto, já haviam passado por disciplinas que facilitam o processo de ensino e, ainda assim, buscaram esta área na Especialização.

Ainda em nível *lato sensu*, no *câmpus B*, 74% dos respondentes possui especialização em/nas áreas de Docência no Ensino Superior, Estruturas e fundações, Gestão Pública e Infraestrutura, Engenharia de Segurança do Trabalho, Construção Civil, Construção Sustentável, Tecnologia em Construção Civil, Engenharia de Estruturas, Administração em Recursos Humanos e Turismo, Ensino Profissional, Matemática, Gerenciamento de obras e Projetos, Gestão de Marketing, Engenharia de Qualidade e Desenho. Destes 74%, 4,4% possui dois cursos de especialização, e 4,4%, 4 cursos. É

preciso destacar que, destes 74% especializados em nível *Lato sensu*, 4,4% têm especialização em *Docência do Ensino Superior*, e os respondentes são bacharéis (Arquitetura e Urbanismo); e 4,4% dos respondentes com graduação na Licenciatura buscaram especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho e Gestão de Projetos. Destacamos, aqui, uma diferença significativa do *câmpus A*, onde os que buscaram especialização na área de Educação são licenciados; no *câmpus B*, os especialistas em Docência no Ensino Superior são bacharéis.

No nível *stricto sensu*, no *câmpus A*, 77,2% dos respondentes possuem curso em nível de Mestrado nas áreas de Geotecnia, Engenharia de Produção, Física e Matemática, Administração Empresarial, Construção Civil, Educação, Infraestrutura Urbana e Gerência Viária, Infraestrutura e Geotecnia, Educação Matemática, e Bacias hidrográficas. Em nível de doutorado, 17,5% possuem cursos nas áreas de Engenharia Mecânica, Engenharia de Materiais e 4,4% não especificaram a área do doutorado. Ainda, 4,4% dos respondentes são pós-doutores. Os professores que cursaram o *Stricto sensu* em Educação (4,4% em nível de Mestrado e 4,4% em nível de doutorado), são licenciados em Matemática, como os que buscaram a *Metodologia de Ensino no Lato sensu*, e convém destacar que não se tratam dos mesmos respondentes, embora o percentual seja idêntico. Ainda, é mister informar que 4,4% não informaram a área de doutoramento.

No nível *stricto sensu*, *câmpus B*, 30,4% dos respondentes possui curso em nível de Mestrado nas áreas de Engenharia de Produção (21,6%), Urbanismo (4,4%) e Engenharia de Irrigação (4,4%). Em nível de doutorado, 4,4% possuem cursos em Engenharia de Produção. Não há pós-doutores neste *câmpus*. Também convém destacar que, entre os especialistas em nível *stricto sensu*, há 4,4% de Licenciados (Matemática) que buscaram o grau de Mestre em Engenharia de Produção.

Embora tenha ocorrido a coincidência no número de respondentes nos dois campi, e também do percentual de gênero (74% masculino e 26% feminino), os profissionais não trabalham nos dois campi: são pessoas diferentes. Ainda que haja o mesmo percentual entre profissionais entre 23 e 30 anos (8,7%), no *câmpus A*, 13% têm entre 31 e 40 anos, e o dobro deste percentual com a mesma idade atua no campo B (26%). No *câmpus A* existe 13,2% a mais de profissionais entre 41 e 50 anos (34,8% contra 21,6%), 9% a mais entre 51 e 60 anos (39,4% contra 30,4%), e 9,2% a menos de profissionais com mais de 60 anos. Se somarmos a faixa intermediária das idades, descartando as duas extremidades, percebemos que o *câmpus A* concentra 9,4% a mais de

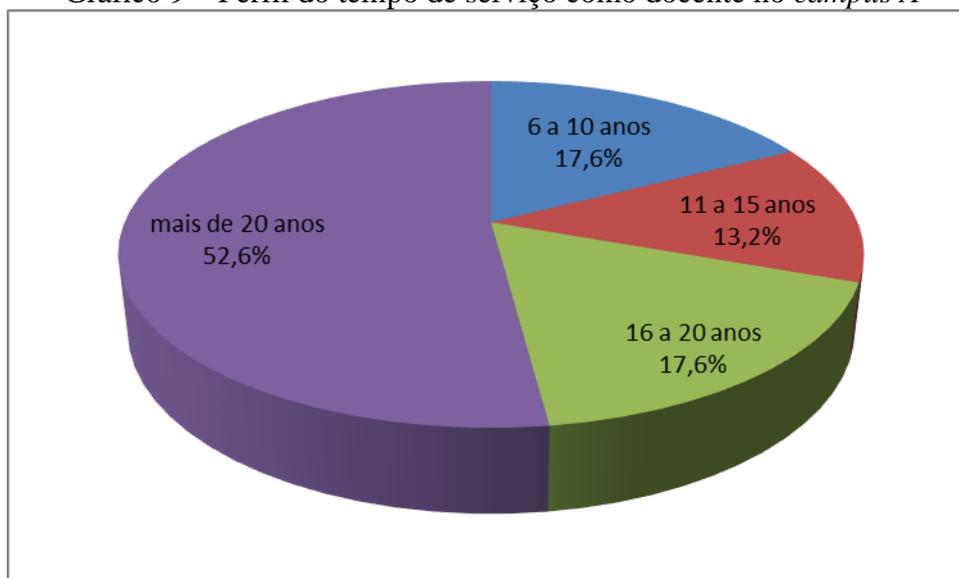
profissionais nesta parcela, configurando um perfil *mais jovem* que o *câmpus B*. Também é perceptível a diferença no estado civil, em que o *câmpus A* concentra 8,6% mais de solteiros que o *câmpus B* (13% contra 4,4%, respectivamente); o *câmpus B* concentra 17,2% a mais de casados que o *câmpus A* (61% e 78,2%, respectivamente), e o *câmpus A* teve 4,3% a mais de professores que não responderam à questão (13%, contra 8,7% no *câmpus B*).

Analisando a graduação dos respondentes, percebemos que o corpo docente do curso não é formado apenas por bacharéis, pois o *câmpus A* concentra 30,5% de profissionais com Licenciatura, e o *câmpus B*, 18%. O *câmpus A* tem, no corpo docente do curso de Engenharia Civil, 34,8% de graduados no mesmo curso; o *câmpus B*, 48,4%. O número de Engenheiros no quadro docente do curso analisado não atinge os 50% em nenhum dos *campi*. O *câmpus A* tem 69,5% de bacharéis; e o *câmpus B*, 82%. Entretanto, este percentual agrega profissionais de outras áreas, não apenas da Engenharia Civil, e ainda há profissionais com mais de uma graduação, em alguns casos, licenciatura.

Este fato se explica pela busca de profissionais com expertise nas disciplinas que lecionam, e a formação do Engenheiro Civil abrange, em seu programa, *matérias* que concentram maior ênfase em outras formações, o que explica a presença de Administradores, Arquitetos, Engenheiros Químicos, Engenheiros Eletricistas, entre tantos outros citados em parágrafos anteriores.

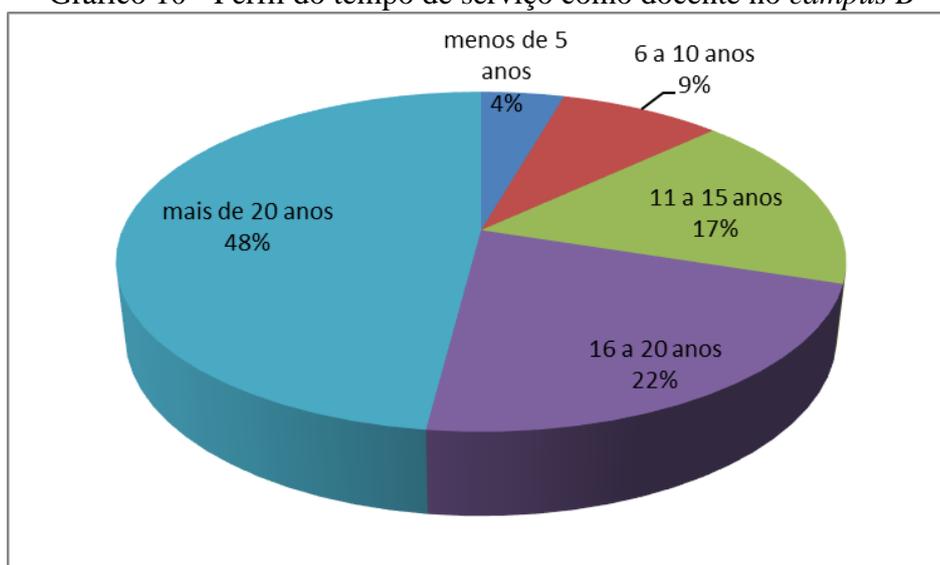
Estes dados mostram que a análise do perfil dos professores de um curso é bastante complexa e, por isto mesmo, não permite generalizações. Este estudo também desvela a necessidade da frequente pesquisa dentro dos próprios cursos, não apenas acerca do perfil dos docentes, mas cruzando dados com outras pesquisas, no intuito de fornecer às equipes, tanto docente quanto pedagógica, subsídios para compreender as necessidades dos professores em seu trabalho no Ensino Superior.

A pergunta seguinte do questionário buscava observar há quanto tempo os respondentes atuavam como docentes. No *câmpus A*, 4,4% exercem a docência entre 6 e 10 anos; 13,2%, de 11 a 15 anos; 4,4% entre 16 e 20 anos; e 52,6% há mais de 20 anos. Estes resultados estão de acordo com o perfil etário do *câmpus*, e significam que os participantes são experientes e boa parte de sua vida profissional foi dedicada à docência.

Gráfico 9 – Perfil do tempo de serviço como docente no *câmpus A*

Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B*, 4,4% dos participantes lecionam há menos de 5 anos; 8,6%, de 6 a 10 anos; 17% de 11 a 15 anos; 22% de 16 a 20 anos, e 48% há mais de 20 anos. Embora com um percentual um pouco menor, é possível afirmar que ambos os campi têm, na maioria de seus quadros docentes, profissionais experientes, e apenas o *câmpus B* apresenta jovens professores, como pode ser visualizado no gráfico 10, na página seguinte.

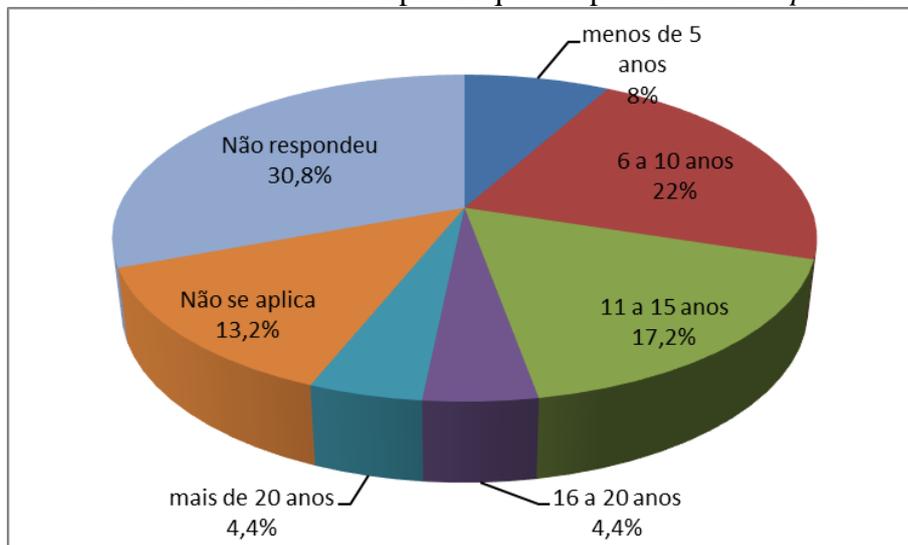
Gráfico 10 - Perfil do tempo de serviço como docente no *câmpus B*

Fonte: Autora (2018).

Com relação ao tempo em que são especialistas, no *câmpus A*, 8% afirmou que é especialista há menos de 5 anos; 22% entre 6 e 10 anos; 17,2% entre 11 e 15 anos; 4,4%

entre 16 e 20 anos; igualmente 4,4% há mais de 20 anos. Ainda, 13,2% optaram pela opção *não se aplica*; e 30,8% não responderam, como pode ser visto no gráfico 11.

Gráfico 11 - Perfil do tempo em que é especialista - *câmpus A*

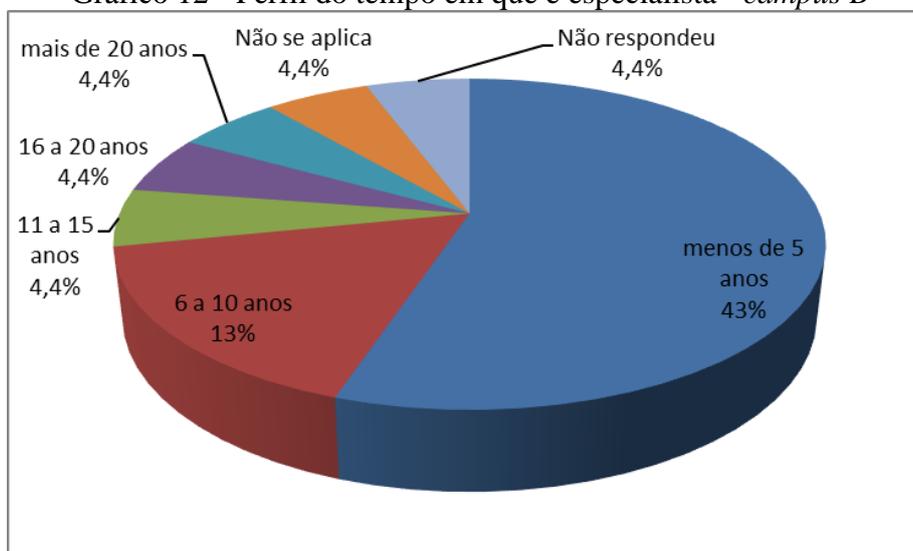


Fonte: Autora (2018).

Ainda sobre o tempo em que é especialista, no *câmpus B* foi obtido o mesmo percentual, 4,4% para as opções *não respondeu*; *não se aplica*; *mais de 20 anos*; *de 16 a 20 anos*; e *11 a 15 anos*. A opção *6 a 10 anos* teve 13% das respostas; e a *menos de 5 anos*, 43%.

Percebe-se uma grande diferença entre os dois *campi*, onde há percentual maior para os que cursaram especialização há uma década ou mais, que somam 87%; contra 56% que cursaram há uma década ou menos, conforme pode ser visto no gráfico 12.

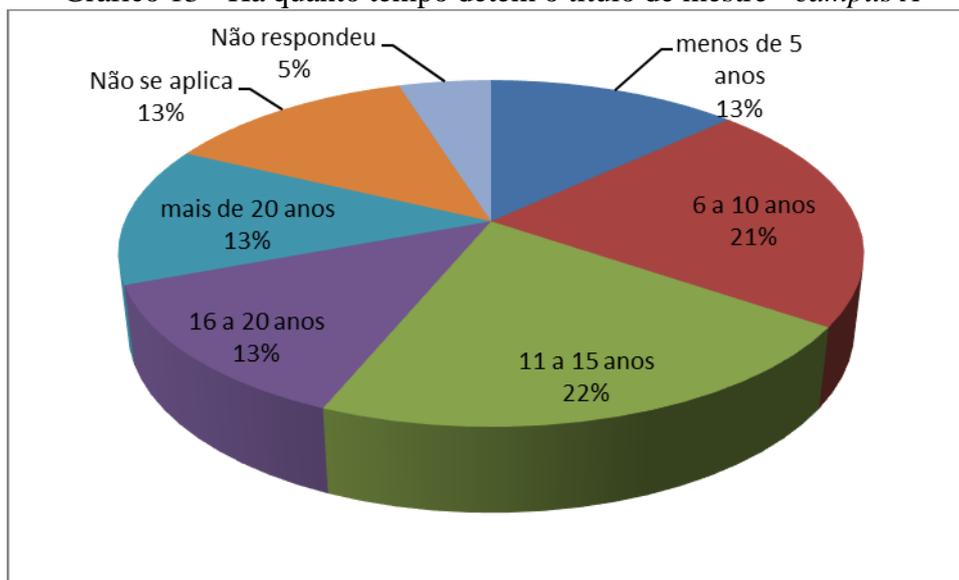
Gráfico 12 - Perfil do tempo em que é especialista - *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

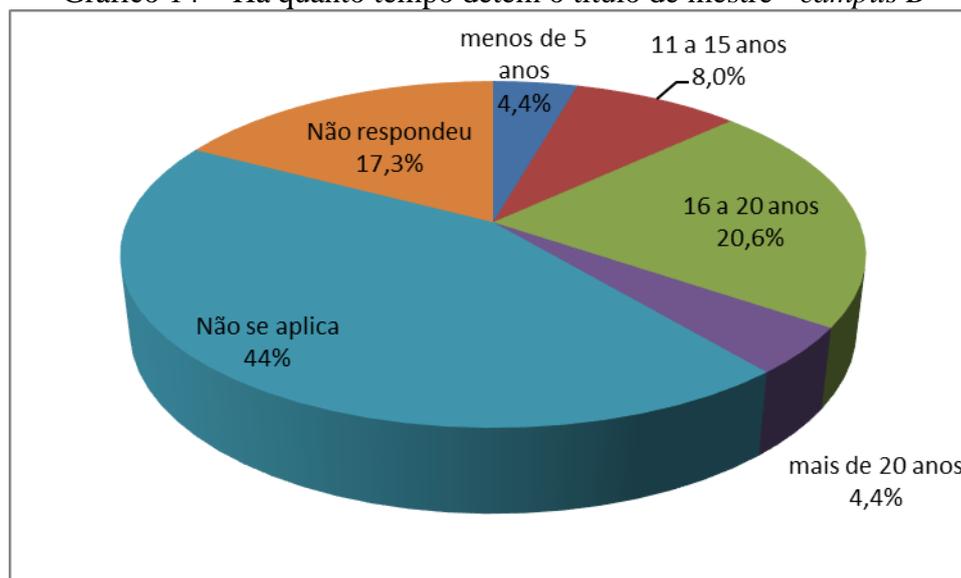
A questão seguinte buscava saber há quanto tempo os participantes detêm o título de mestre. No *câmpus A* houve coincidência de percentual para as respostas às opções *menos de 5 anos*; *de 16 a 20 anos*; *mais de 20 anos* e *não se aplica*, todas com 13% de resultados. Também houve resultado idêntico para as opções *de 6 a 10 anos* e *de 11 a 15 anos*, ambas com 21,6%. Ainda, 4,8% não responderam a questão. Observa-se que 87% do corpo docente é mestre, em sua maioria há uma década ou mais.

Gráfico 13 - Há quanto tempo detêm o título de mestre - *câmpus A*



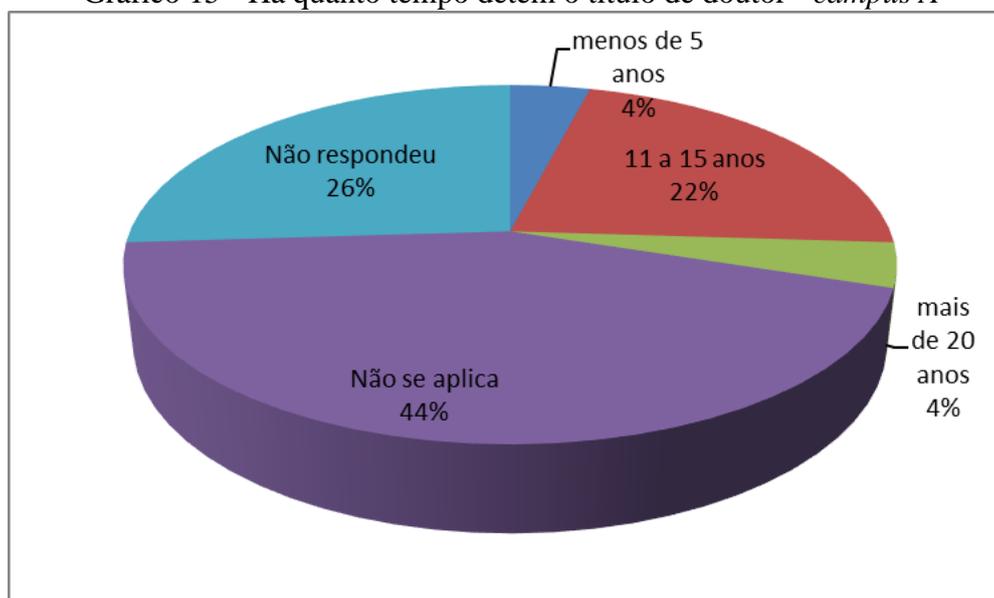
Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B*, 4,4% respondeu *há menos de 5 anos*; 8,0% informou *entre 11 e 15 anos*; 20,6%, de 16 a 20 anos; 17,3 não responderam a questão e 44% que *não se aplica*. É possível concluir, portanto, que 66% dos docentes do *câmpus* são mestres, e que metade deste percentual o detêm há uma década ou mais. Jovens mestres são poucos, apenas 4,4%, como pode ser visto no gráfico da página seguinte.

Gráfico 14 – Há quanto tempo detêm o título de mestre - *câmpus B*

Fonte: Autora (2018).

A décima questão buscava saber há quanto tempo os participantes detinham o título de doutor. No *câmpus A*, 4% dos respondentes informou a opção *menos de 5 anos*, igualmente a opção *mais de 20 anos*; 22%, *de 11 a 15 anos*; 44%, *não se aplica*; e 26% *não respondeu a questão*. Percebe-se que a maioria dos que detêm o título já o fez há uma década ou mais.

Gráfico 15 - Há quanto tempo detêm o título de doutor - *câmpus A*

Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B*, 4,4% respondeu *de 11 a 15 anos*; 61,3%, que *não se aplica*; e 34,3% não respondeu a questão. O percentual de doutores, considerando apenas os que responderam a questão, é significativamente menor no *câmpus B*.

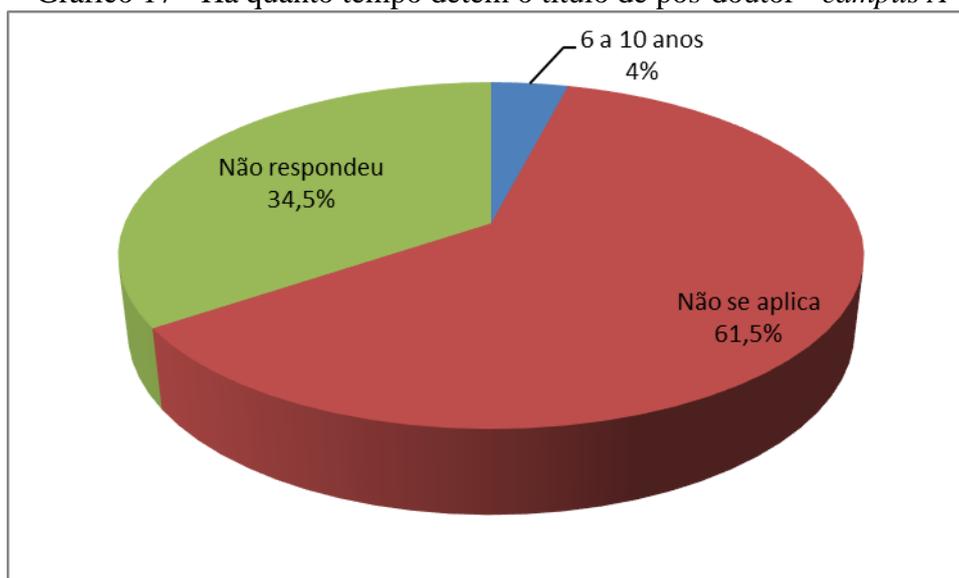
Gráfico 16 - Há quanto tempo detêm o título de doutor - *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

A questão seguinte versava sobre pós-doutorado, inquirindo há quanto tempo possuíam o título. No *câmpus A*, 4% informaram *de 6 a 10 anos*; 61,5%, que *não se aplica*; e 34,5% não respondeu a questão.

Gráfico 17 - Há quanto tempo detêm o título de pós-doutor - *câmpus A*

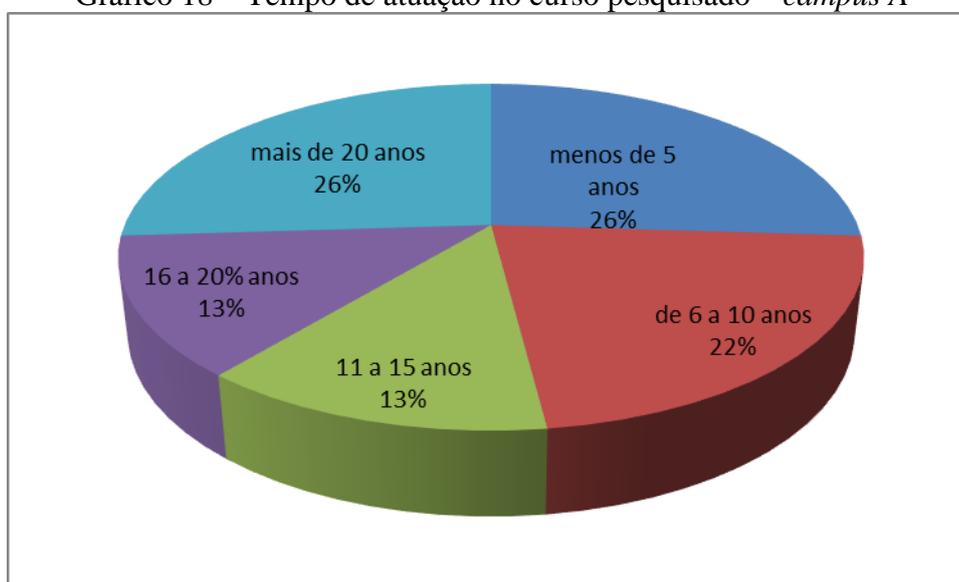


Fonte: Autora (2018).

No *Câmpus B*, 66% marcou a opção *não se aplica*; e 34% não respondeu a questão.

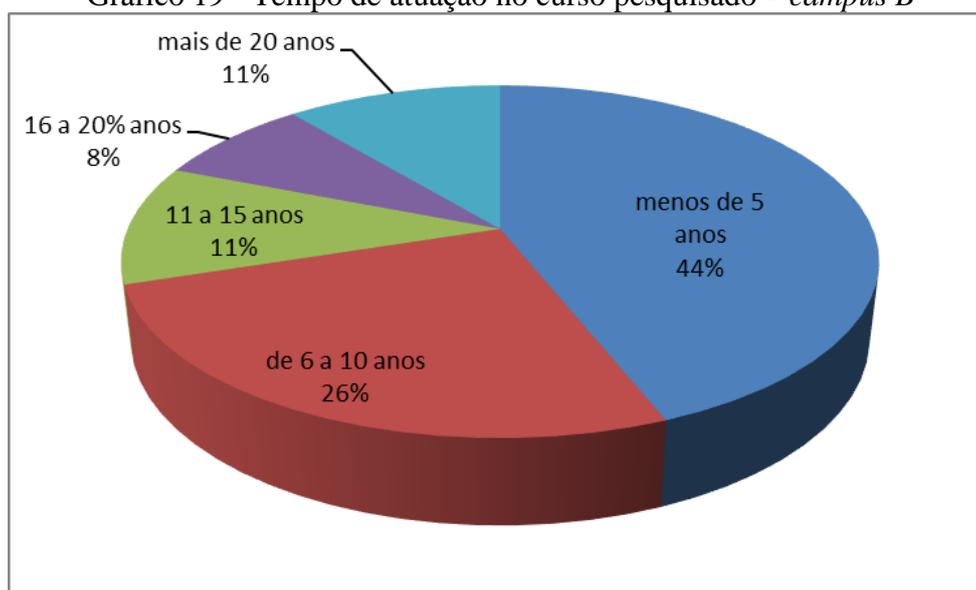
A questão de número 12 inquiriu há quanto tempo atua como docente no curso de Engenharia Civil. No *câmpus A*, 26% informou que atua no curso há *menos de 5 anos*; 22%, *de 6 a 10 anos*; 15% *de 11 a 15 anos*; igualmente 15% *de 16 a 20 anos*; e 26% há *mais de 20 anos*. Todos os participantes responderam a questão; logo, podemos afirmar que mais de um quarto dos profissionais atuam há menos de cinco anos no curso, igualmente, mais de um quarto atua há mais de 20 anos.

Gráfico 18 – Tempo de atuação no curso pesquisado – *câmpus A*



Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B*, 44% atua no curso há *menos de 5 anos*; 26%, *de 6 a 10 anos*; 11%, *de 11 a 15 anos*; 8%, *de 16 a 20 anos*; e 11% há *mais de 20 anos*. Observa-se um percentual consideravelmente maior de profissionais que atuam há 5 anos ou menos no curso, diferentemente do *câmpus A*.

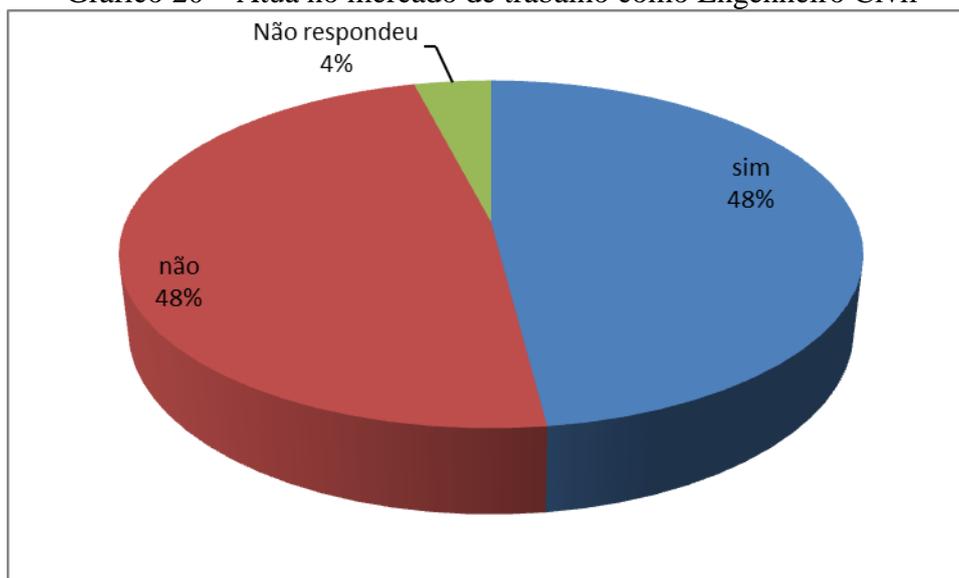
Gráfico 19 - Tempo de atuação no curso pesquisado – *câmpus B*

Fonte: Autora (2018).

A questão de número 13 foi dividida em duas partes: a primeira inquiriu se atua no mercado de trabalho, e a segunda buscava saber há quanto tempo. Como uma grande diversidade de profissionais fazem parte do corpo docente do curso de Engenharia Civil, e buscando verificar se o professor se identifica como professor de Engenharia Civil ou Engenheiro Civil, analisamos, a partir desta questão, apenas os questionários respondidos pelos bacharéis em Engenharia Civil.

No *câmpus A*, 47% informou que *sim*, e 53%, que *não*. No *câmpus B*, 4% não responderam, e houve coincidência no percentual dos que afirmaram que *sim* com aqueles dos que responderam *não*, como pode ser visto no gráfico da página seguinte.

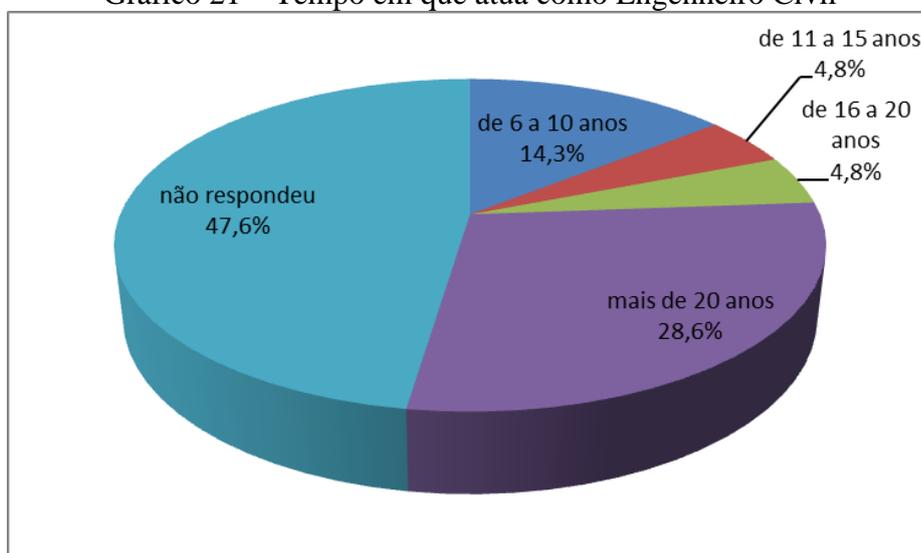
Gráfico 20 – Atua no mercado de trabalho como Engenheiro Civil



Fonte: Autora (2018).

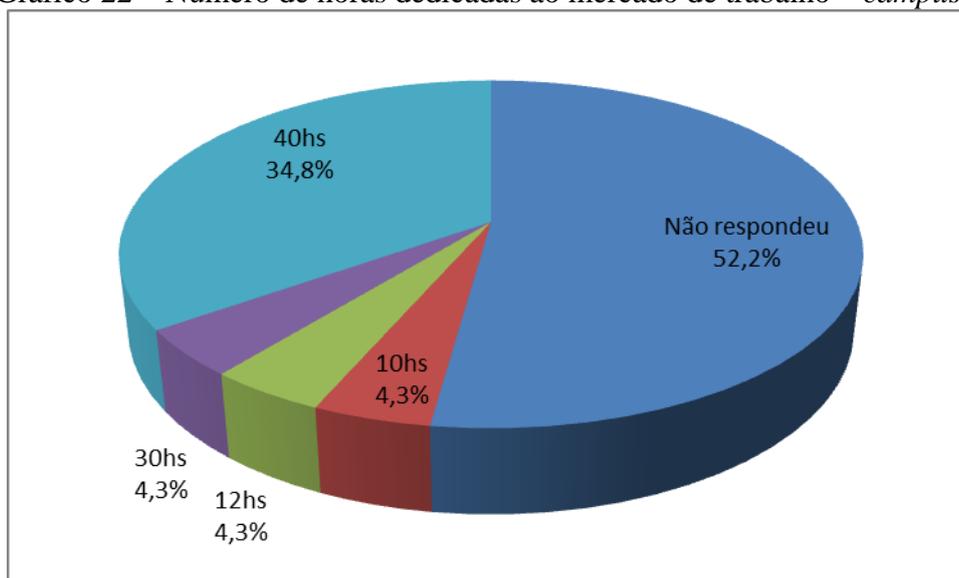
Acerca do tempo, no *câmpus A*, 47,6% dos participantes não responderam a pergunta. Entre os que responderam, 14,3 % afirmaram que atuam no mercado de trabalho de 6 a 10 anos; 4,8%, de 11 a 15 anos; 4,8%, de 16 a 20 anos; e 28,6% há mais de 20 anos.

Gráfico 21 – Tempo em que atua como Engenheiro Civil



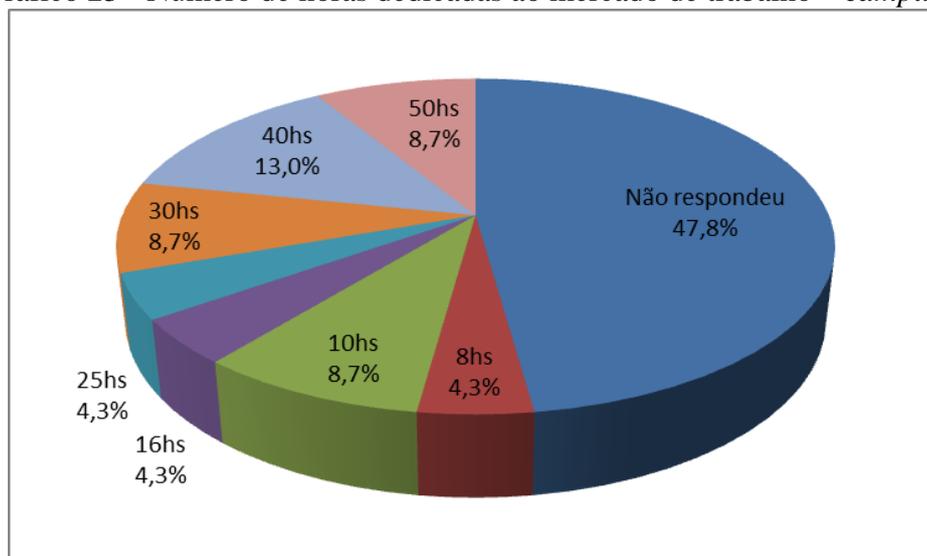
Fonte: Autora (2018).

A pergunta de número 14 inquiriu, caso atue no mercado de trabalho, quantos horas semanais são dedicadas à função de Engenheiro. No *câmpus A*, entre os que responderam a pergunta, 34,8% trabalham 40 horas semanais, e o percentual que se dedica 30, 12 e 10 horas coincidiu em 4,3%.

Gráfico 22 – Número de horas dedicadas ao mercado de trabalho – *câmpus A*

Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B* houve uma diversidade maior de respostas: 8,7% afirmaram dedicar 50 horas ao mercado de trabalho como Engenheiro Civil; 13%, 40 horas; 8,7%, 30 horas; 4,3%, 25 horas; também 4,3%, 16 horas; 8,7%, 10 horas, igualmente aos que trabalham 50 horas; e 4,3%, 8 horas, coincidindo com o percentual dos que trabalham 25 e 16 horas.

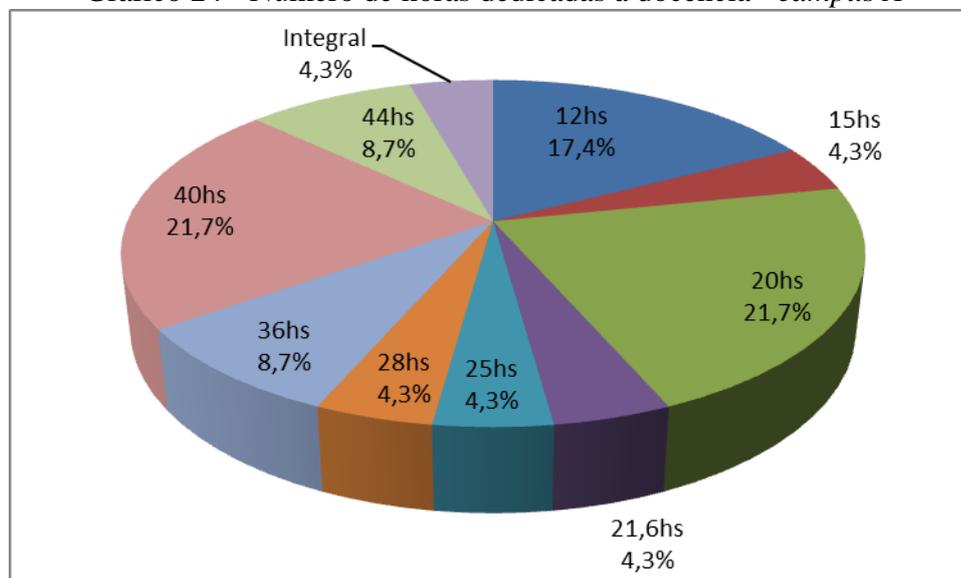
Gráfico 23 - Número de horas dedicadas ao mercado de trabalho – *câmpus B*

Fonte: Autora (2018).

A questão 15 buscou saber o número de horas dedicadas à função de professor. No *câmpus A*, 4,3% dos respondentes afirmaram dedicar-se em *tempo integral*, 8,7%, 44 horas; percentual igual afirmou dedicar-se 36 horas; 21,7%, 40 horas; 4,3% registrou 28; o

mesmo percentual registrou 25 e 15 horas, respectivamente; 21,7% informou 20 horas; e 17%, 12 horas.

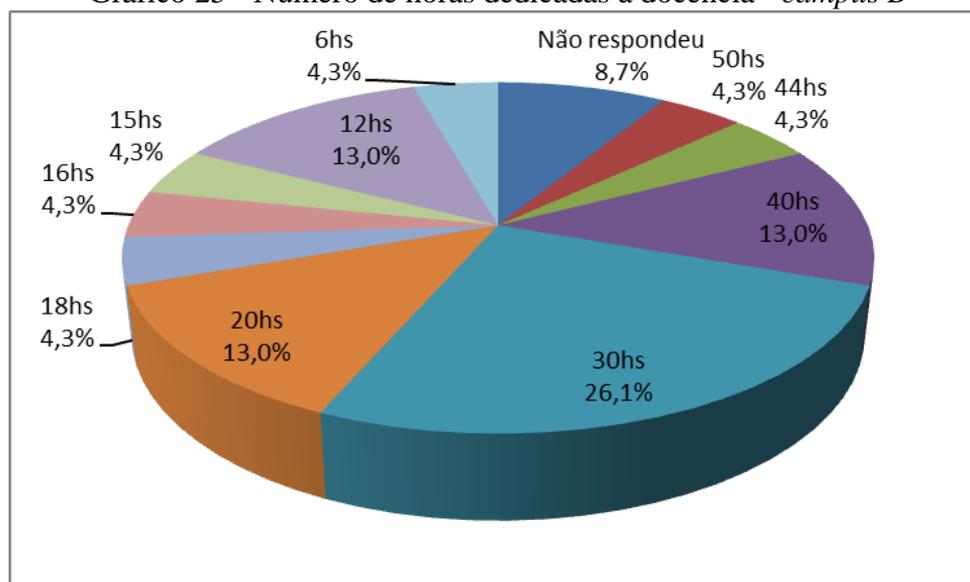
Gráfico 24 - Número de horas dedicadas à docência - *câmpus A*



Fonte: Autora (2018).

No *câmpus B* é possível perceber uma diversidade ainda maior nas respostas, e 8,7% não responderam a questão. O percentual de 4,3% apresentou respostas com 50; 44; 18; 16; 15 e 6 horas; 13% afirmou dedicar 40 horas à docência; igual percentual informou 20 e 12 horas; e 26,1%, 30 horas. Percebe-se grande diversidade entre os dois *campi*.

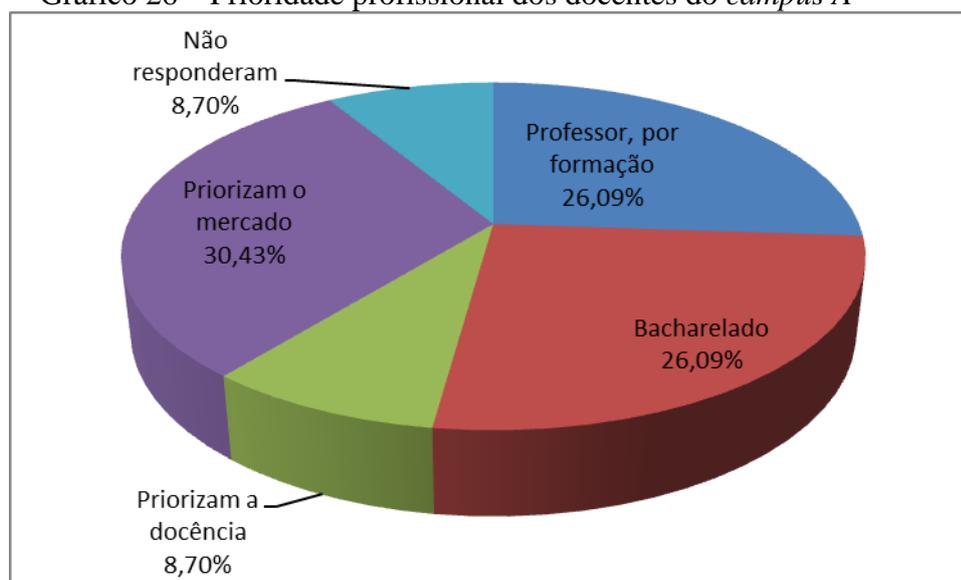
Gráfico 25 - Número de horas dedicadas à docência - *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

Em resposta à questão que perguntou qual a prioridade profissional, se *professor* ou *Engenheiro Civil*, percebe-se que 8,7% não responderam. Os docentes com formação em licenciatura somam 26,9%; também aqueles que tinham formação em outros bacharelados. Entre os bacharéis em Engenharia Civil que responderam a questão, apenas 8,7% priorizam a docência; 30,43% priorizam o mercado de trabalho, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 26 – Prioridade profissional dos docentes do *câmpus A*



Fonte: Autora (2018).

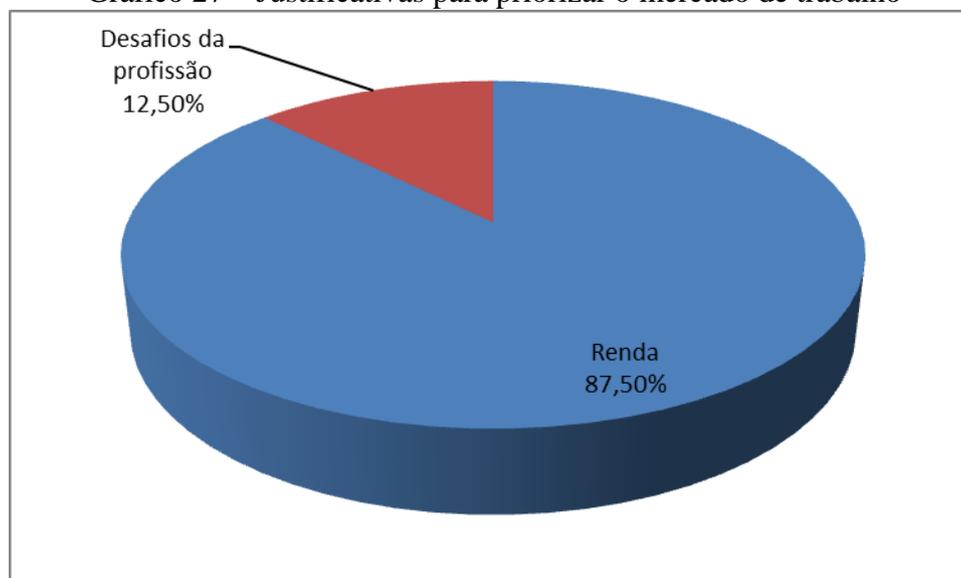
Entre os Engenheiros Civis que priorizam a docência, as respostas variaram em forma, mas o conteúdo repetiu-se: escolha pessoal ou gosto pela docência. Entre os que priorizam o mercado de trabalho, as justificativas foram a renda (87,5%) e os desafios da profissão (12,5%). Estes resultados apontam para a desvalorização da carreira docente em detrimento de outras, inclusive no ES. O gráfico 27 permite a visualização da distribuição.

No *câmpus B*, 4,35% não responderam; 21,74% são licenciados; e 39,13% são bacharéis em outras áreas. O percentual de engenheiros que prioriza a docência é idêntico ao que prioriza o mercado de trabalho (13,04%). O gráfico 28, na página seguinte, ilustra os resultados.

Entre os que conseguem conciliar as duas funções, as justificativas variam entre *considerar a universidade como cliente, acreditar que ambas são prioridade, que as disciplinas complementam o trabalho, e que gostam de participar de ambas com igual peso*. Entre os que priorizam a docência, as justificativas variam entre a *dificuldade em conciliar as duas funções, gosto e encanto pela prática docente*. Os que priorizam o

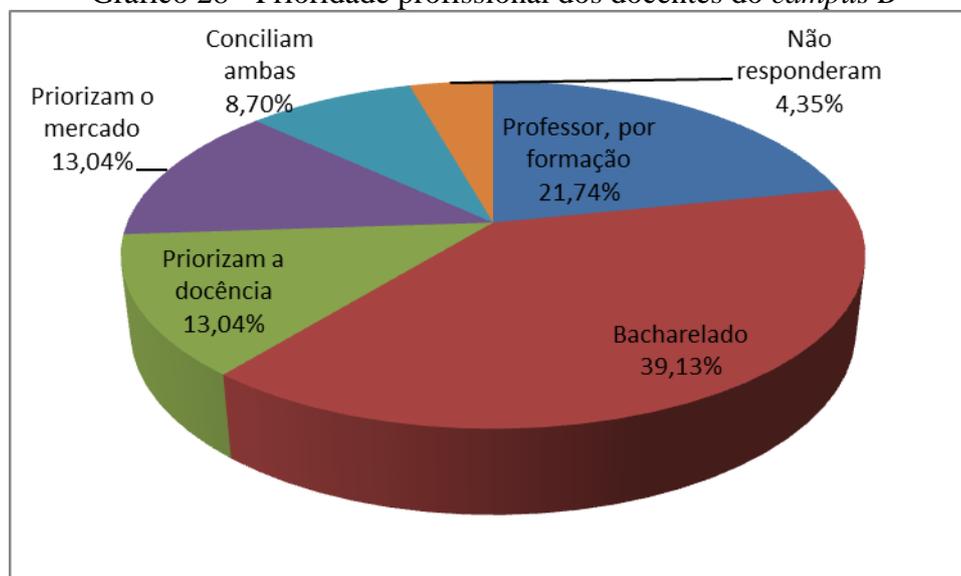
mercado de trabalho justificaram afirmando que *não deixam de ser engenheiros quando estão em sala de aula, apenas que a engenharia é a prioridade, e que para ser professor é necessário atuar diariamente.*

Gráfico 27 – Justificativas para priorizar o mercado de trabalho



Fonte: Autora (2018).

Gráfico 28 - Prioridade profissional dos docentes do *câmpus B*



Fonte: Autora (2018).

### 6.1.2 A segunda parte do questionário: A opinião do profissional

A questão seguinte inquiriu se a formação, seja na graduação ou pós-graduação conseguiu preparar para a docência. No *câmpus A*, 88,9% dos Engenheiros Civis

participantes responderam *sim*; e 11,1% não. Estes últimos justificaram com *nenhuma* ou deixaram o campo em branco. Entre os que responderam *sim*, as justificativas variaram em afirmações, como *mestrado na área específica (Geotecnia), graduação e experiência profissional, devido às experiências, e a graduação em engenharia é básica e comum a todos os profissionais*, ou simplesmente deixaram o campo em branco. Inferimos que estes profissionais *sentem-se preparados para a docência*.

No *câmpus B*, 62,5% responderam que *sim*; e 37,5% que *não*. Entre as justificativas dos que responderam *sim*, estão afirmações como *todas contribuíram (lato sensu e graduação); especialização na área que leciona, sinto-me bem informado (lato sensu e graduação); na graduação e ampliação dos conhecimentos no Mestrado e segunda graduação*. Este respondente também é licenciado. Entre os Engenheiros Civis que responderam *não* estão *não houve preparo para a função docente, e que a formação de engenheiro não prepara para a docência ou não houve oferta de práticas pedagógicas*.

É interessante salientar, entretanto, que na questão seguinte, que inquiriu se existem dificuldades na atuação como professor, no *Câmpus A*, 33,3% destes engenheiros afirmaram ter dificuldades na atuação como professores. Então, mesmo parte dos que se consideram preparados reconhecem dificuldades. As justificativas variam entre *falta de interesse dos alunos, em lidar com perfis e personalidades diferentes em sala de aula, e com relação a técnicas mais dinâmicas e menos expositivas*.

No *Câmpus B*, 77,2% dos engenheiros responderam ter dificuldades na atuação como professores. Mais uma vez, mesmo aqueles que se consideraram preparados reconheceram dificuldades. As justificativas foram *distribuir os assuntos na grade horária; saber lidar com as necessidades dos alunos; nas questões didáticas; critérios e análises das avaliações; falta de conhecimentos didáticos; e, inclusive, alunos mal preparados*. Estes achados convergem com aqueles das pesquisas de Silva, M. P. (2013) e Stivanin (2013).

Quanto às respostas ao serem questionados sobre o que poderia auxiliar na atuação como professor, os Engenheiros Civis do *Câmpus A* 77,8% citaram *Cursos de "pedagogia"/metodologias; encontros com professores mais experientes que atuem na mesma área*, citando as disciplinas; *disponibilização de cursos voltados para a área de atuação; estabelecer critérios avaliativos dos professores como forma de melhorar as atividades em sala de aula; e o respeito da instituição*; 22,2% deixaram o campo em branco.

Os resultados do *Câmpus B* para a mesma questão, 11,1% dos professores deixou a questão em branco. O mesmo percentual informou que *a experiência e grade curricular dos cursos* podem auxiliar. Entretanto, 77,8% que mencionaram poderia haver: *maiores recursos, como Datashow em todas as salas; incentivos da instituição na formação dos professores; especialização latu e stricto sensu na área de pedagogia e educação; práticas pedagógicas; melhor preparo na área; e, ainda, alunos mais bem preparados.*

Analisando as respostas, percebemos que a falta de estrutura mencionada aponta para a questão econômica, já mencionada anteriormente. Quanto à pós-graduação na área, ela é oferecida em um dos *campi*, e há incentivos da IES, com bolsas que proporcionam percentual de descontos para os colaboradores.

A questão seguinte inquiriu se os respondentes frequentam os cursos de formação continuada oferecidos pela instituição. No *câmpus A*, todos os participantes responderam que *sim*, e quanto à frequência nestes cursos, 77,2% optaram pelo campo *semestralmente*; e 22,8% por *ocasionalmente*.

No *câmpus B*, para a mesma pergunta, 88,9% dos participantes responderam *sim*; e 11,1%, *não*. Estes últimos marcaram a opção *não se aplica*, com referência à frequência. Entre os que responderam *sim*, 87,5% responderam *semestralmente*; e 12,5%, *ocasionalmente*. Percebe-se que há engajamento dos professores na busca por melhorias através da formação continuada oferecida pela universidade que, conforme já mencionamos, merece ser pesquisada mais profundamente. O engajamento no *câmpus A* é ainda maior que no *câmpus B*.

A questão seguinte inquiriu se os cursos que o participante frequentou auxiliaram, de alguma forma, no desempenho docente. No *câmpus A*, 12,5% dos respondentes deixaram a questão em branco. Entre as respostas dos 87,5% que a preencheram foram citados *a viabilização de estudos através de questões do ENADE, dinâmicas e discussões sobre a função de professor, o aprendizado de novas práticas e metodologias de ensino, ampliação das áreas de conhecimento e de novas 'ferramentas' de aprendizagem*, e até mesmo foi mencionado um curso oferecido pela IES.

No *Câmpus B*, 28,5% deixaram a questão em branco; 14,3% informaram que não; e entre as respostas dos 52,7% estão *o aumento do discernimento na aplicação do conteúdo em sala de aula; novas estratégias de ensino; segurança conhecendo a*

*experiência dos colegas; agregar conhecimentos de diversas áreas; revisão de práticas docentes; e, ainda, sensibilizar para ser menos exigente.*

Os resultados mostram que, mesmo indiretamente, a maioria dos participantes reconhece o auxílio da formação continuada que, como já afirmamos, configura-se em uma estratégia adotada pelas IES para melhorar as práticas docentes e, de certa forma, *compensar a ausência* de formação pedagógica inicial. Outros autores chegaram à mesma conclusão em suas pesquisas, conforme vimos ao longo da fundamentação teórica deste trabalho (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JUNIOR, 2012; AIRES, 2015; SOARES, 2013; SILVA, S. M. M., 2014; SILVA, S. 2014; MOURA, 2014; SANTANA, 2013).

A questão seguinte perguntou quais cursos de formação continuada poderiam aprimorar a atuação docente dos participantes. No *câmpus A*, 11,1% deixaram a questão em branco. Os 89,9% que responderam mencionaram que deveriam ser cursos focados em *novas tecnologias*, incluindo como aplicar estudos de caso de sucesso e *insucesso; na área de atuação; dinâmicas em sala de aula; práticas didáticas; gestão docente; metodologias ativas*; e cursos focados *especificamente à pedagogia na engenharia*.

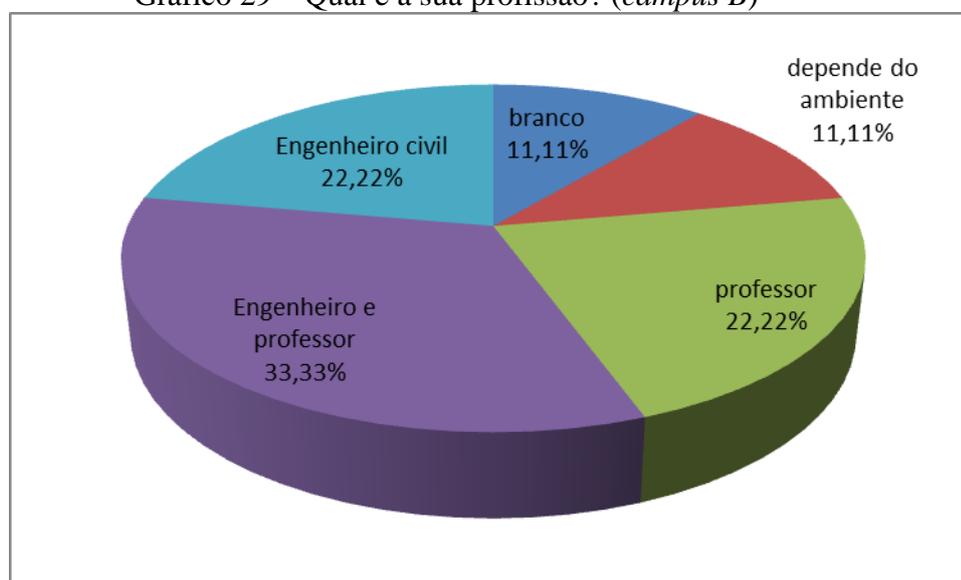
No *câmpus B*, 44,44% deixaram a questão em branco; 11,11% mencionaram que o modelo precisa ser repensado, justificando a *descontinuidade* e a *fragmentação* dos cursos frequentados. As sugestões de 44,44% incluíram: *experiências de outros professores; metodologias de ensino; área pedagógica; prática e métodos pedagógicos; e que auxiliasse a se preparar melhor para as aulas*.

Estes achados, em nossa leitura, corroboram as questões anteriores, reconhecendo a necessidade de formação continuada, indicando um *reconhecimento inconsciente* da falta de formação pedagógica, como pontuaram autores estudados, como a necessidade de políticas globais nas universidades (ATRIB ZANCHET; FELDKERCHER, 2016; SILVA, M. P. 2013), e a complexidade da função, que se configura na incompletude, na medida em que novos aspectos surgem (SILVA, 2016).

A última pergunta do questionário inquiriu como o Engenheiro Civil que atua nos campos de pesquisa se vê, inquirindo qual é a resposta, quando perguntado *qual é a sua profissão*, e por quê. No *câmpus A*, 12,5% responderam *engenheiro e professor*; os 87,5% restantes responderam *Engenheiro civil*, e as justificativas variaram entre *ser a formação inicial; ser a profissão principal; por atuar com uma carga horária maior; ou apenas sou engenheiro civil e é a minha formação*.

No *câmpus B* as respostas apresentaram maior diversidade: 11,11% deixou a questão em branco; 22,22% responderam *Engenheiro civil*, justificando que não deixam de ser engenheiros quando são professores, ou que é “*a minha formação*”; 11,11% respondeu que *depende do ambiente*; 33,33% responderam apenas *professor*, com a justificativa que foi a profissão que escolheram, ou que é o campo de atuação, ou que não atuam no mercado de trabalho; e 33,33% responderam engenheiro e professor, por *identificação com a área acadêmica*; ou *porque são funções complementares*. O gráfico da página seguinte ilustra os percentuais.

Gráfico 29 – Qual é a sua profissão? (*câmpus B*)



Fonte: Autora (2018).

Percebem-se, portanto, entrevistados que parecem conseguir *conciliar* ambas as funções quando pensam sobre sua profissão, mas estão em proporções distintas nos dois *campi*. Há a parcela significativa dos que se percebem apenas como *engenheiros* (22,22%), maior em ambos os campi, e o quantitativo que marca a escolha pela docência. Estes achados mostram que o perfil dos professores de um curso pode ser bem diverso, mesmo em se tratando de uma universidade, em dois campi com pouco menos de 150km de distância um do outro.

## 6.2 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Nos dias de aplicação dos questionários, vários professores dispuseram-se a continuar participando como entrevistados. Entretanto, a restrição de horários aliada à



Após observar a nuvem, decidimos excluir preposições, artigos definidos e indefinidos, pronomes relativos, dos casos reto e oblíquo, demonstrativos e indefinidos para buscar maior *precisão* na análise. As duas palavras mais fortes que podem ser observadas são *não* e *eu*, com 330 e 326 ocorrências, respectivamente.

As menções mais relevantes, em nossa análise, dizem respeito aos atributos do profissional-professor, quando o entrevistado 1 enfatiza: “não [pode] se acomodar à situações, mesmo que você tenha a mesma disciplina há muitos anos, não é necessário ter o mesmo conteúdo, o conteúdo sempre tem que estar renovado”. O entrevistado 2, na mesma altura da entrevista, menciona que “O mínimo é ter esse entendimento, saber que nem todos os alunos que vêm ali têm o mesmo nível. E não só *jogar* conteúdo”.

O entrevistado 4 tem o mesmo ponto de vista:

como eu vou dar aula, na graduação a gente não chega nesse nível de conhecimento, mas como eu vou dar aula para um aluno, e alguém me pergunta assim, *e aquele equipamento tal, aquele ensaio tal...* - Ah, não, não conheço... Não posso! Eu sou obrigado a conhecer também, mesmo eu não trabalhando com ele, mas eu tenho que conhecer... tenho que saber informar...

Eu tive um professor no mestrado que me deu uma *luz* que eu até hoje eu levo, até para os meus orientandos: você não precisa saber fazer, mas tem que saber quem sabe...

Autores pesquisados durante os estudos desenvolvidos para esta dissertação também chegaram às mesmas conclusões (AGNOL, 2014; PEDROSO, 2013; SIMÕES, 2013).

Ao avaliar a docência no exercício de suas atividades diárias, o entrevistado 1 pontua: “quem se sente professor, e não está professor, quem é professor, eu acho que se sente gratificado” e que sua atividade “não é um *bico*”. Também menciona que “Na verdade, assim, a cada início de semestre eu sinto que não estou preparado, porque eu preciso revisar o conteúdo”, [...] porque “o conhecimento não é estaque, ele evolui, ele se modifica, então você não pode estar acomodado” (E1). A ocorrência também aparece ao mencionar os cursos de aperfeiçoamento:

Eu vou buscar algum curso que venha a melhorar as deficiências que eu tenho, ou que me coloque de frente com o conhecimento que eu não tenho. Então, também vou ter outra pessoa que, dependendo, muitas vezes, pode ser que não seja necessário um curso de aperfeiçoamento: uma palestra já pode te dar, preencher uma lacuna que você poderia não ter pensado que pode estar deficitário (E1).

Podemos relacionar o discurso acima com os achados de Atrib Zanchet e Feldkercher (2016) e Silva, M. P. (2013), ao mencionarem o reconhecimento da

necessidade de formação continuada. Ainda a respeito do aperfeiçoamento, o entrevistado 1 destaca que, com a experiência,

a gente consegue identificar professores que necessitam de capacitação. O difícil é conscientizar esse professor. E principalmente aquele professor que está há mais tempo atuando como professor, e que não se identifica como alguém que precisa de alguma ajuda, ou que tenha uma deficiência.

[...] *Porque um engenheiro não foi formado como pedagogo, ou não tem as técnicas que eventualmente poderiam ajudar. Ele aprendeu intuitivamente, ou repetiu. Uma das colocações que eu faço [...]: o que você vai fazer? Você vai se espelhar nos seus professores, repetindo os que são bons e tirando aquilo que você não gostava enquanto estava sentado como aluno.*

O entrevistado 3 pontua que, no Mestrado,

Eu vi como *não fazer*, que era o de Ciência do concreto, a referência; e vi *como fazer*, que seria o de Ciência dos materiais. Ele era muito rigoroso, como eu considero os professores antigos, eles usam a apostila deles, eles fazem a gente escrever um monte, a gente ler um monte, e exercitar um monte. E assim, 90% da população *aprende* desse jeito, com repetição. É difícil quem escuta e aprende de um assunto, que era o que a gente tinha com o de Tecnologia do concreto. A gente ouvia, e ele riscava, e apagava, e se tu não acompanhasse, tu não *pegava* nada.

O entrevistado 2 complementa:

Muitos professores, como eles não têm a parte pedagógica, eles querem simplesmente *jogar* o conteúdo pra atender o plano. Mas não quer saber se o aluno evoluiu, se aprendeu. Porque às vezes o aluno chega, ele não tem aquela base, ele vai acabar não acompanhando, não tem o aprendizado. E às vezes vai passar, porque, ou colou, ou porque teve trabalho... acho que, a base, é o professor ter essa *prática docente* de chegar até o aluno. Eu penso que não é o aluno que tem que chegar no nível do professor. O professor precisa *ajudar* o aluno a evoluir.

O entrevistado também menciona que o bacharelado não o preparou para a docência:

Pra mim, não. O que acontece na Engenharia, que a gente vê, é que o professor sabe muito da prática, mas ele não consegue *passar* para o aluno. Tem vários alunos que dizem, *aquele professor domina, sabe tudo, mas a gente não entende!* Quando faz um cálculo, diz: *é assim que se faz*. Mas o porquê, às vezes nem ele sabe, Ele aprendeu daquela maneira, mas não foi buscar de onde veio, de onde surgiu... essa preocupação de *como eu posso explicar melhor para o aluno...* Eu vejo que a graduação vai te dar o conteúdo, mas como passar este conteúdo, não (E2).

E o entrevistado 3 concorda, afirmando que “Não. Longe disso [...] Não preparam. De Engenharia, não”, e o entrevistado 4 complementa: “Assim, a prática de docência, pra mim... assim, se você faz uma licenciatura, você tem a prática da

licenciatura. O engenheiro civil não tem isso, o curso é um bacharelado, não é licenciatura”.

Nossos destaques na transcrição das falas dos entrevistados têm a intenção de mostrar que nossos resultados apresentam dados semelhantes aos da pesquisa bibliográfica: a *imitação* (FELDKERCER, 2015; FERREIRA, 2013), o *modelo* (COSTA, 2010; ARAÚJO, 2013; FERREIRA, 2013; DICOW, 2015; KATO, 2015; PEREIRA, 2015; FELDKERCHER, 2015; FERREIRA, 2015) e a *abordagem tradicional* (SILVA, M. P., 2013; SIMÕES, 2013, KASSICK, 2009; CHAVES, 2001, CUNHA, 1998), ou a falta de preparação pedagógica (AIRES, 2015; RIBEIRO NETO, 2015; NUNES, 2013, VAZ, 2016; MOURA, 2014, PRIMON, 2014; SANTANA, 2013; STIVANIN, 2013) encontrados nos autores pesquisados, traduzem-se pela fala transcrita.

O entrevistado 1 ainda pontua: “O *ser professor* passa por uma identificação, e a motivação varia, depende do seu dia-a-dia, depende, porque a pessoa está sujeita ao meio ambiente, não é alheio ao meio ambiente. Então, ele sofre pressões da família, pressões profissionais, o humor”. A *pressão* mencionada pelo entrevistado também aparece em outros trabalhos estudados (MOROSINI, 2001; SILVA, 2015; SOARES; CUNHA, 2010).

O termo *não* também pode ser relacionado ao discurso dos 4 entrevistadas, quando afirmam que os alunos chegam sem uma preparação mínima para estar no curso superior. Esta afirmação, talvez porque o foco de nossa pesquisa tenha sido embasado na formação de professores, não foi encontrada nas obras pesquisadas.

Se somarmos plural e singular, as ocorrências de *professor* e *professores*, caso aparecessem juntas, teriam um tamanho maior, ocorrendo em tamanho mais destacado, totalizando 250 vezes.

Assim, geramos mais uma nuvem, desta vez com as palavras que tivessem mais de 9 caracteres, que englobariam os termos *professor* e *engenheiro* e seus plurais, além de outros. A nuvem pode ser visualizada abaixo.



depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais” (JODELET, 1989, *apud* LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 01).

Também consideramos pertinente pontuar que os discursos dos entrevistados *encontram-se* várias vezes com achados das obras utilizadas na fundamentação teórica, mostrando o valor da técnica de análise, pois “DSC é um discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 130).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A dimensão do conhecimento profissional docente refere-se ao conhecimento necessário ao professor para realizar o ensino” (GRILLO, 2002, p. 219).

A Educação brasileira apresentou um avanço em suas políticas nas últimas décadas. Preocupados com a Educação em nosso país, debruçamo-nos sobre o Ensino Superior e buscamos lançar um olhar sobre a formação de professores. Nossa inquietação veio da reflexão sobre as diferenças curriculares entre as licenciaturas e os demais cursos, conforme pontuamos na Introdução deste trabalho. Os cursos de bacharelado e superiores em tecnologias não têm disciplinas relacionadas à docência em seus currículos porque formam profissionais para o mercado de trabalho, e não para a Educação.

Por ser um *universo* muito complexo, é necessário restringir o campo de pesquisa, e elegemos os bacharelados como objeto de estudo, representados por um curso de Engenharia Civil de uma universidade de Santa Catarina, oferecido em dois *campi*.

Para compreender melhor o Ensino Superior – ES no Brasil, estudamos a legislação sobre o tema, que configura o capítulo 2 desta dissertação, de onde depreendemos que a formação de professores para o ES traz uma *lacuna* em seus textos, já que não há uma definição clara de quem eles são, mas uma *orientação* de como devem ser formados.

Em seguida, lançamo-nos na tentativa de encontrar o Estado da Arte sobre a formação de professores e, para isto, começamos uma pesquisa bibliométrica utilizando o processo chamado *ProKnow-C*, com o intuito de construir um portfólio com os artigos sobre o tema no interregno dos últimos 10 anos, sem incluir o atual. O resultado final foi sistematizado em quadros, um deles com os artigos encontrados; e outro com as referências que fundamentam estes artigos, excetuando a legislação e outras obras de apoio. Os textos foram estudados e compõem a subseção 3.2.1 do capítulo.

Entretanto, percebemos que apenas artigos não representam *O Estado da Arte*, de acordo com o conceito que utilizamos para fundamentá-la. Então, estendemos a pesquisa para o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando os mesmos procedimentos para compor as subseções 3.2.2 e 3.2.3 do capítulo.

Contudo, uma de nossas observações foi a de que os trabalhos que consideramos mais importantes nas fundamentações dos estudos pesquisados tiveram a

presença de obras físicas em suas referências. Buscamos, então, os livros que figuravam nelas e compusemos, com seu estudo, o capítulo 4.

Conhecidas obras consistentes para embasar nossa pesquisa, buscamos os caminhos metodológicos para realizá-la e optamos pela Análise do Discurso do Sujeito Coletivo e buscamos, considerando o aspecto sócio-histórico, analisar os dados coletados. Estes dados foram recolhidos por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, previamente validado por 2 engenheiros civis que também atuam como professores; e uma entrevista semiestruturada que procurou subsídios para responder ao seguinte questionamento de pesquisa: *o professor do curso de Engenharia Civil entende sua identidade como profissional da área da Engenharia Civil ou como Professor de Engenharia Civil?*

Para responder a esta pergunta, traçamos o objetivo geral: *conhecer a identidade do professor de um curso de bacharelado em Engenharia Civil*. Para alcançá-lo, procuramos (i) Identificar os professores de um curso de Engenharia Civil, verificando sua formação acadêmica; e (ii) Investigar como o professor do curso pesquisado reconhece sua função de professor.

A coleta de dados aconteceu nos dois *campi* da universidade campo de pesquisa, e o questionário teve 100% de adesão, tendo sido aplicado na primeira reunião pedagógica dos professores no primeiro semestre de 2018, com o mesmo número de profissionais nos dois *campi*, que identificamos como *A* e *B*. O questionário tem duas partes: a primeira busca traçar o perfil e a formação dos professores do curso; a segunda procura a opinião desses profissionais.

Os resultados da primeira parte da entrevista mostraram que a maioria dos profissionais é do sexo masculino (74%), e o percentual é o mesmo em ambos os *campi*, mesmo que sejam profissionais diferentes, sendo a segunda coincidência. Contudo, o perfil do *câmpus B* tem um percentual maior de profissionais com mais idade (13,6% de professores com mais de 60 anos), já o percentual de profissionais com menos idade, entre 23 e 30 anos (8,7%) também coincide nos dois *campi*. A maioria dos professores é casada (61% no *câmpus A*; 78% no *câmpus B*). A terceira coincidência observada foi no número de profissionais com e sem filhos: 56,5% afirmaram tê-los; 26% declararam não tê-los; e 17,5% não responderam a questão. Estes resultados são idênticos para ambos os *campi*, e foram representados por gráfico único.

Assim, a primeira categoria, *perfil*, pode ser definida como profissionais que, em sua maioria, são do sexo masculino, casados e com filhos.

O corpo docente do curso pesquisado não é formado apenas por Engenheiros Civis, mas há licenciados (Matemática, Física, Química), engenheiros de outras áreas (Química, Mecânica, Elétrica, Sanitária), e bacharéis em outras áreas (Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Arquitetura, Economia, Ciência da Computação, Geologia, Direito e Desenho). O número de Engenheiros Civis compõe menos de 50% em ambos os *campi*. Um dado interessante a respeito da formação é um percentual de professores com mais de uma graduação (17,5% no *câmpus A*; 8,8% no *câmpus B*). O número de licenciados é de 30,5% no *câmpus A* e 18% no *câmpus B*).

Com relação à pós-graduação, 45,5% dos professores do *câmpus A* é especialista, e constatamos uma diversidade de áreas. Além disto, 8,7% possuem mais de uma especialização. Um dado interessante é que os 4,4% dos professores licenciados buscou especialização em Metodologia do Ensino. No *câmpus B*, o número de profissionais com especialização é maior (74%), e o número de especialistas com mais de um curso *lato sensu* também supera o do *câmpus A*: 8,8% (4,4% com 2 cursos e 4,4% com 4). Neste *câmpus*, os profissionais que buscaram especialização em *Docência do Ensino Superior* são bacharéis.

Quanto ao nível *stricto sensu*, 77,2% tem título de mestre e 17,5%, de doutor no *câmpus A*, também em diversas áreas, incluindo Educação, mas estes últimos são licenciados; e 4,4% são pós-doutores. Entretanto, 4,4% dos respondentes não informaram a área de doutoramento, o que impede de afirmar se é ou não na área da Educação. No *câmpus B*, 30,4% possui o título de mestre em áreas diversas, e 4,4% são doutores (apenas em Engenharia de Produção); Não há pós-doutores no *câmpus B*. Quanto ao tempo que faz que adquiriram seu títulos, percebe-se que a maioria já os possui há mais de cinco anos, em todos os níveis e em ambos os *campi*.

A maioria atua há mais de 20 anos em ambos os *campi* (52,6% no *câmpus A*; 48% no *câmpus B*), e especificamente no curso de Engenharia Civil, 74% atua há mais de 5 anos no *câmpus A*; no *câmpus B* o percentual é de 66%.

Quanto à atuação no mercado de trabalho, no *câmpus A*, 53% informaram que não atuam; e 47% responderam que sim, e as horas dedicadas pela maioria foi de 40 horas semanais no *câmpus A*; e no *câmpus B*, a maioria não respondeu a questão.

Acerca da dedicação à função de professor, 83% dedica mais de 20 horas à atividade no *câmpus A*; o percentual atinge 88,3% no *câmpus B*.

Quanto à prioridade, 30,43% são Engenheiros Civis e priorizam o mercado de trabalho, e 8,7%, a docência no *câmpus A*; e percentual igual dos que são Engenheiros Civis e priorizam a docência é o mesmo: 13,04%.

A análise da *formação*, segunda categoria elencada, dos professores do curso de Engenharia Civil pesquisado, é bastante complexa e, por isto mesmo, não permite generalizações. Há uma grande diversidade de profissionais, e o número de Engenheiros Civis não chega a 50% em nenhum dos campi. A justificativa que nos ocorre é a diversidade de disciplinas do currículo, que necessita de profissionais com formação bastante diversa no corpo docente.

De forma sumarizada, podemos afirmar que a formação do docente do curso de Engenharia Civil é bastante diversificada, e não permite generalizações para os dois *campi*: a maioria dos profissionais do *câmpus A* têm formação em nível *stricto sensu*, o que não ocorre no *câmpus B*. Entretanto, é possível afirmar, para ambos os *campi*, que a maioria atua há mais de 20 anos como docente, há mais de 5 anos no curso de Engenharia Civil, e dedica mais de 20 horas semanais à função de professor.

A segunda parte da entrevista deu *voz* aos professores, ao perceber que a maioria considera que sua formação os preparou para a docência, seja na graduação ou na pós-graduação. Entretanto, algumas questões mostraram que a maioria dos professores reconheceu ter dificuldades na atuação, e suas justificativas levam a considerar que a formação docente, como ocorre na atualidade, não atende às necessidades dos professores. Mesmo a formação continuada apresentou características, na voz dos professores, que pode e deve melhorar. Observamos que a maioria dos profissionais frequenta semestralmente esses cursos que, como já afirmamos, merecem ser objeto de pesquisa. Contudo, quanto à menção ao oferecimento de *incentivos* para a melhoria da formação em nível *lato* ou *stricto sensu*, a IES pesquisada oferece descontos através de bolsas aos colaboradores.

Percebemos um reconhecimento indireto do auxílio da formação continuada, e consideramos pertinente destacar que os professores consideram-se preparados, mas suas *vozes*, ao anunciarem as dificuldades, desvelam uma necessidade de formação *diferente*, mais aprofundada nas questões didático-pedagógicas que não fazem parte da legislação atual, como vimos no capítulo 2.

Percebemos, ainda, que tanto o *perfil*, a *formação*, e a *voz* dos professores encontram eco nas pesquisas estudadas para este trabalho. O mesmo ocorre com os dados coletados por meio das entrevistas: eles demonstram que o professor precisa de constante atualização e aperfeiçoamento, mas percebemos que baseiam seu fazer docente em *modelos*, mesmo que seja para não serem copiados. Os entrevistados mencionaram que o bacharelado *não prepara para a docência*, mesmo que, nos questionários, os resultados tenham apontado que se sentiam preparados. O reconhecimento da falta de formação traduziu-se nas dificuldades apontadas.

Quanto às hipóteses que delineamos para a pesquisa, os resultados apontam que, em razão da diversidade do perfil, poucos conseguem conciliar ambas as funções, que era nossa hipótese 3; e poucos também conseguem identificar-se como profissional professor. O que pontuamos, portanto, é que a maioria dos participantes da pesquisa é profissional professor, pois consideram que não deixam de ser engenheiros quando estão em sala de aula, e a atuação no mercado de trabalho ainda é mais atrativa que a docência.

Neste ponto, a característica econômica está *falando mais alto* na voz destes professores.

Questionamos se a titulação e qualificação profissional auxiliam na compreensão da identidade de professor, no decorrer deste trabalho, e nossa conclusão é: *não*. A justificativa para esta afirmação é que mesmo a formação em nível de pós-graduação não está preparando para a docência. Mais uma vez, o eco da voz dos teóricos estudados se faz ouvir.

Também questionamos se a docência no curso de Engenharia Civil promove *identidade de professor*, e podemos afirmar, também, que *não*. A prioridade para estes profissionais ainda é a atuação como engenheiro. O engenheiro não está preparado para a docência, mas para a atuação no mercado de trabalho em sua área específica.

A condição de ser e tornar-se professor encontra uma realidade bastante complexa, e a formação pedagógica é um dos pontos imprescindíveis.

Resta, então a pergunta: como formar o professor que atua no bacharelado? Nossa conclusão é que existe a necessidade de políticas voltadas para a formação docente dos que vêm de cursos que não pertencem à área da Educação, como já ocorreu em outra versão da Lei de Diretrizes e bases e, principalmente, como outros países já reconheceram e promoveram mudanças.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. H. F.; SOUZA, J. V.; ENSSLIN, S. R.; ENSSLIN, L. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo proknow-c na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, n. 2, 2011. ISSN 1981-982X.
- AGNOL, A. D. **A formação pedagógica do professor do curso de Ciências Contábeis: um estudo de caso na Faculdade Regional de Palmitos – FAP**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. 2014. Disponível em: < <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/64.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- AIRES, S. N. S. **Professor bacharel iniciante no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1781/2/Susye%20Nay%C3%A1%20Santos%20Aires.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- ARAÚJO, V. A. T.; GEBRAN, R. A.; BARROS, H. F. Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 69-79, Jan.-Mar., 2016.
- ARAUJO, D. L. **Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de Odontologia no interior do estado de Pernambuco**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=560998](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=560998)>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. [Org]. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.
- ATRIB ZANCHET, B. M. B.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum. Education (UEM)**, 2016, Vol.38(1), p.93(10).
- BALL, R. Bibliometric analysis as a new business area in libraries: theory and practice. In: ASIA-PACIFIC CONFERENCE ON LIBRARY & INFORMATION EDUCATION & PRACTICE, 2006, Singapore. **Proceedings...** Singapore, 2006. p. 536-540.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (4a ed.). Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BASSI, L. A. P. **Imaginário docente médico: o papel do *habitus medicus* na sua construção**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2377663](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2377663)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BOLMANN, M. G. N.; CARVALHO, E. B. A globalização e a concepção de Universidade: o contexto da formação do professor. In: BASSI, E. B.; AGUIAR, L. C. (Org.) **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2009.

BAUER; W. B.; GASKELL; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER; W. B.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELL, Judith. **Doing your research Project**. England: McGraw Hill – Open University Press, 2010.

BRAGA, M. J. G. **Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de São Paulo. 2013. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1295365](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1295365)>. Acesso em 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 maio 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.168, de 06 de outubro de 2015**. Altera a redação do § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13168.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13168.htm#art1)>.

Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Portal e-mec. **Perguntas frequentes**. [s.d.] Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/emec/faq>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Portaria Inep nº 244, de 02 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes\\_cursos\\_diplomas\\_bacharel/diretrizes\\_bacharel\\_engenharia\\_civil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_engenharia_civil.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução Nº 2, de 02 de junho de 2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971**. Aprova alterações na língua portuguesa e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5765-18-dezembro-1971-357789-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BUSSOLO, R. **O *habitus* do professor administrador**: um estudo nos cursos de administração da região carbonífera. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=553264](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=553264)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CARDOSO, J. L. S. **A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica**. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4688414](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4688414)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CARUSO, V. G. **Saberes para a docência**: um estudo sobre a formação dos professores que atuam em cursos tecnológicos em Instituição de Ensino Superior da região de Guarulhos. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=200229](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=200229)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

CHAVES, A. M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. C. [Org]. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

CHAVES, R. Já foi dito - Almanaque gaúcho. **Zero Hora**. Ano 51, nº 18.118, 2015.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Mestrado Profissional**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acesso em: 21 maio 2017.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Programa de Excelência Acadêmica (PROEx)**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/proex>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Portaria n.º 34, 30 de maio de 2006**. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_034\\_2006.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_034_2006.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA – CONFEA. **Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966**. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=25&idTiposEmentas=4&Numero=5194&AnoIni=&AnoFim=&PalavraChave=&buscarem=conteudo&vigente=>>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA – CONFEA. **Resolução nº 1.048, de 14 de agosto de 2013**. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=25&idTiposEmentas=4&Numero=5194&AnoIni=&AnoFim=&PalavraChave=&buscarem=conteudo&vigente=>>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

COSTA, N. T. **A dimensão educativa do trabalho do enfermeiro: a percepção dos docentes do curso de enfermagem da UFMT/Campus Sinop**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=93248](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=93248)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. 18(1):[07 telas] jan-fev 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt\\_16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/pt_16.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

COSTA, N. M. S. C.; CARDOSO, C. G. L. V.; COSTA, D. C. **Concepções sobre o bom professor de medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, Vol.36(4), 2012, pp.499-505.

CUBAS, A. L. V.; DUTRA, A. R. A.; MOECKE, E. H. S. **I e II Seminários de Formação de Professores da Educação Básica em Ciências Exatas**. Disponível em:

<<http://www.blogdellagiustina.unisul.br/wps/portal/home/fique-por-dentro/eventos/todos/2015/10/ii-seminario-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CUNHA, E. R. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios**.

Dissertação. Mestrado em Educação. 2016. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4280187](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4280187)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

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, 2001.

CUNHA, M. I. ; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1996.

DICOW, C. F. **A construção dos saberes profissionais docentes: relatos (auto)biográficos de professores psicólogos**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia. 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3328243](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3328243)>. Acesso em 23 nov. 2018.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C.; D'OLIMPIO, S. F. Le concept d'identité autour des travaux de Claude Dubar. **Ressources en Sciences économiques et sociales**, 2008. Disponível em: <<http://ses.ens-lyon.fr/articles/le-concept-d-identite-autour-des-travaux-de-claude-dubar-39775#section-2>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ENGEL, E. P. J. **O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina – UNESC. 2014. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1741747](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1741747)>. Acesso em 23 nov. 2018.

FELDKERCHER, N. **A iniciação à docência de jovens professores na universidade**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2358228](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2358228)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

FERREIRA, J. C. B. **Docência Universitária**: elementos norteadores da prática pedagógica no curso de Jornalismo. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1018210](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1018210)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

FERREIRA, M. M. **Docência no Ensino Superior**: aprendendo a ser professor de contabilidade. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2979083](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2979083)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

FERREIRA, N. S.; YOSHIDA, E. M. P. Produção científica sobre psicoterapias breves no Brasil e demais países latino-americanos (1990-2000). **Est. Psicol**, v. 3, n. 3, p. 523-531, 2004.

FIGUEIREDO, M; Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, Bárbara N. G. de. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrb Comun**, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/.../11139>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FONSECA, J. P. S. **O Enfermeiro Docente no Ensino Superior**: atuação e formação profissional, 2016. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4374278](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4374278)>. Acesso em 23 nov. 2018.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. [Org]. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

FREITAS, F.; SOUZA, F. N.; COSTA, A. P.; MENDES, S. O Manual de Utilizador de um Software de Análise Qualitativa: as percepções dos utilizadores do webQDA. **Revista Ibérica de Informação – RISTI**, Nº 19, 2016, p. 107-117. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n19/n19a09.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2018.

GARCÍA, A. E. Los caminos de la universidad. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER; W. B.; GASKELL, G. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, S. L.; CUNHA, M. I.; MARTINI, J. G. **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002.

ISAIA, S. M. A.; BOLSAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**. v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3845/2198>>. Acesso em: 21 maio 2017.

ISAIA, S. M. A. **Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional**. In: MOROSINI, M. C. [Org.] **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <<https://www.desenv.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf>>. Acesso em 21 maio 2017.

KASSICK, C. N. Formação de professores para a Educação Superior: necessidades e perspectivas. In: BASSI, E. B.; AGUIAR, L. C. (Org.) **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2009.

KATO, M. N. C. **Docência Universitária: o professor agrônomo na construção de sua professoralidade**. Dissertação. Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2714253](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2714253)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LACERDA, R. T. O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. A Performance measurement framework in portfolio management: a constructivist case. **Management Decision**, v. 49, p. 1-15. 2011. <http://dx.doi.org/10.1108/0025174111126530>

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito que fala. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. On-line version ISSN 1807-5762. Interface (Botucatu) vol.10 no.20 Botucatu July/Dec. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832006000200017>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832006000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832006000200017)>. Acesso em: 24 jul. 2017.

LEITE, M. L. S. F. **Análise do trabalho docente na Educação Superior: um estudo de caso no Curso de Administração da UNIT Aracaju Farolândia**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Tiradentes. 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=524129](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=524129)>. Acesso em 26 nov. 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **EDUR • Educação em Revista**. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MARCELO, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001. Disponível em: [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_analise\\_socio-historica\\_do\\_processo\\_de\\_personalizacao\\_de\\_professores.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Coleção Práxis. Campinas: Papirus, 1998.

MATTOS, M. **Desenvolvimento profissional docente: trajetória de um grupo de enfermeiras na Educação Superior**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2367472](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367472). Acesso em: 08 dez. 2018.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. **Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade**. Revista Contabilidade & Finanças, May-August, 2012, Vol.23(59), p.142(12).

MORAES, P. J. B. **De Nutricionista a Professor: O percurso formativo dos atuais docentes Nutricionistas do Curso de Nutrição**. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO. 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2103949](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2103949). Acesso em: 26 nov. 2018.

MOROSINI, M. C. [Org]. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <https://wwwdesenv.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2134.pdf>. Acesso em 21 maio 2017.

MOROSINI, M. C. [org]. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, M. [Org.] **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

MOROSINI, M. [Org.] **Professor de licenciatura: concepções de docência**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003b.

MOURA, A. B. F. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (Re) conhecimento da experiência**. Tese.

Doutorado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2186433](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2186433)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

NASCIMENTO, E. F. **O professor bacharel em direito**: Investigando o desenvolvimento profissional docente. Dissertação. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí. 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=378611](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=378611)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

NEVES, C. H. C. **Publicitário ou professor?** Observando a docência desenvolvida em sala de aula. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3721137](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3721137)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

NOCETTI, I. W. J. **Desafios da docência no Ensino Superior**: o caso do curso de publicidade e propaganda. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos. 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2659485](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2659485)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

NÓVOA, A. [Coord.] **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. L. P. **A aprendizagem da docência no Ensino Superior**: de bacharel a professor. Dissertação. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE DE UBERABA. 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1000311](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1000311)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

OKAZAKI ROWE, D. E.; BITTENCOURT BASTOS, A. V.; MORENO PINHO, A. P. Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. **Revista de Administracao Contemporanea - RAC**, Nov-Dec, 2011, Vol.15(6), p.973(20).

OLIVERA, M. C. S.C. **Trabalho docente no Ensino Superior**: reflexões sobre a constituição de professores. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2708359](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2708359)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

OLIVEIRA, J. **Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil**. 2014. Portal Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>>. Acesso em: 21 maio 2017.

ORSANO, A. C. F. **O bacharel professor**: elementos intrínsecos à aquisição da profissionalidade docente na Educação Profissional e Tecnológica. Tese. Doutorado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4926579](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4926579)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

OSORIO, P. V. B. **Formação da Identidade Docente dos cursos em bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3611872](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3611872)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

PEDROSO, L. V. **De farmacêutica-bioquímica à professora: desafios, incertezas e aprendizagens de uma iniciante na docência universitária.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=220489](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=220489)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

PEREIRA, L. R. **A prática pedagógica do professor bacharel no curso de administração.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2633598](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2633598)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

PERIM, G. L.; ABDALLA, I. G.; SILVA, R. H. A.; LAMPERT, J. B.; STELLA, R. C. R.; COSTA, N. M. S. C. Desenvolvimento docente e a formação de médicos. **Revista brasileira de Educação Médica.** 2009, vol.33, suppl.1, pp.70-82. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500008>. Acesso em: 09 dez. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education (UEM)**, Jan, 2010, Vol.32(1), p.111(7).

PRIMON, C. S. F. **Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em Química.** Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-143157/pt-br.php>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

RAUEN, F. J. **Elementos de iniciação à pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 1999.

RAUEN, F. J. **Roteiros de pesquisa.** Rio do Sul: Nova Era, 2006.

RIBEIRO NETO, L. G. **Desafios da docência no desenvolvimento das competências profissionais no curso de graduação em Administração.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2405971](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2405971)>. Acesso em: 26 nov. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Comprometimento ou entrenchamento na carreira? Um estudo entre docentes do ensino superior. **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32, 2008, setembro.

SANTANA, L. R. A . N. G. **A docência como obra de arte um estudo com professores da Educação Superior**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=133603](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=133603)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SANTOS, J. L. **Narrativas de Professores do Curso de Biblioteconomia**: reflexões sobre a docência. Dissertação. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2222312](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2222312)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SANTOS, P. P. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13929>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SANTOS NETO, A. B. **Universidade, Ciência e violência de Classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SAVIANI, D. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo, 29/09/2003. Disponível em:  
<[http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina\\_inicial/Biblioteca/76\\_SAVIANI\\_Dermeval\\_-\\_Perspectiva\\_marxiana\\_do\\_problema\\_da\\_subjetividade-intersubjetividade.pdf](http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. A prática pedagógica para o docente em Enfermagem: uma revisão integrativa da literatura. **Enfermería Global**. Nº 22, 2011. Disponível em:  
<[http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n22/pt\\_revison4.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n22/pt_revison4.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SILVA, M. R.; HAYASHI, A. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que aruam no campo. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2011.

SILVA, L. E. N. **A Constituição da professoralidade do docente bacharel**: o aprender a ensinar na educação superior. Dissertação. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal do Piauí, 2016. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4680555](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4680555)>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SILVA, M. P. **Docência universitária no curso de Enfermagem**: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de

Uberlândia, 2013. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=411656](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=411656)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

**SILVA, R. N. Formação pedagógica do profissional bacharel em Ciências Contábeis e sua ação docente no Ensino Superior.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=604532](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=604532)>. Acesso em 07 dez. 2018.

**SILVA, S. M. M. A Docência no Ensino Superior:** reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1315783](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1315783)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

**SILVA, S. S. O. A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro.** Dissertação. Mestrado em Educação.

Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2579605](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2579605)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

**SILVA, W. R. Desenvolvimento profissional do médico professor:** um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1418180](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1418180)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

**SIMÕES, H. C. G. Q. Docência universitária:** concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13647>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

**SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Formação do professor:** docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

**SOARES, I. M. M. Docência universitária e desenvolvimento profissional do fisioterapeuta professor:** desafios implícitos – retratos e relatos. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2013. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=98105](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=98105)>. Acesso em 23 nov. 2018.

**SOUZA, V. V. Professor psicólogo ou psicólogo professor?** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2016. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3922018](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3922018)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

**STIVANIN, N. F. Tornando-se Professor Universitário:** os primeiros passos na docência. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=132150](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132150)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

TASCA, J. E.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; ALVES, M. B. M. An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. **Journal of European Industrial Training**, v. 34, n. 7, p. 631-655, 2010.

TAVARES, J. ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: Alarcão, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed, 2001.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Coleção Práxis. Campinas: Papyrus, 1998.

VAZ, J. A. **De Engenheiro a Professor**: a construção da profissionalidade docente. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3623783](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3623783)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

VELLEI, C. Bacharelado ou licenciatura? Descubra qual é a melhor opção para você. **Guia do estudante**. 2012. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/bacharelado-ou-licenciatura/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

VOLPATO, G. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009.

WEBQDA. **Parceiros**. [s.d.] Disponível em: <<https://www.webqda.net/parcerias/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ZANCHET, B. M. A.; FELDKERCHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, Jan.-Mar., 2016.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prezado(a) Professor,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores de um curso de Engenharia Civil em Santa Catarina*, cujo objetivo geral é “conhecer a identidade do professor do curso de bacharelado em Engenharia Civil”.

Sua participação no referido estudo será de responder a um questionário, que levará um tempo médio inferior a 15 minutos.

Não há qualquer risco ou benefício em responder o questionário, além de sua contribuição com a pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, sem que a pesquisadora ou o orientador consigam saber quem respondeu de qual forma e, portanto, os dados permanecerão em sigilo, não havendo qualquer exposição dos respondentes.

Durante a pesquisa, você pode solicitar informações adicionais.

A qualquer momento você pode desistir da pesquisa, sem necessitar justificativa, o que não acarretará qualquer prejuízo.

Ao responder o questionário, você indicará que está concordando com estes termos.

Ressaltamos a importância de sua participação, pela qual somos imensamente gratos.

**Contatos** - Pesquisador Responsável: Clóvis Nicanor Kassick

E-mail para contato: clovis.kassick@unisul.br

Pesquisadora: Elita de Medeiros

E-mail para contato: elita.medeiros@unisul.br

### QUESTIONÁRIO

#### Primeira parte: Perfil

1) Idade

- a)  23 a 30 anos
- b)  31 a 40 anos
- c)  41 a 50 anos
- d)  51 a 60 anos
- e)  Mais de 60 anos

2) Gênero

- a)  masculino
- b)  feminino

3) Estado civil

- a)  solteiro
- b)  casado
- c)  outro (viúvo ou descasado)

4) Tem filhos

- a)  sim
- b)  não

5) Graduação<sup>16</sup>

- a) ( ) Engenharia Civil  
b) ( ) Outra área – especificar: \_\_\_\_\_

## 6) Nível de formação

- a) ( ) graduação  
c) ( ) especialização – especificar: \_\_\_\_\_  
b) ( ) Mestrado – especificar área: \_\_\_\_\_  
c) ( ) Doutorado – especificar área: \_\_\_\_\_  
d) ( ) pós-doutorado – especificar área: \_\_\_\_\_

## 7) Há quanto tempo concluiu a graduação

- a) ( ) menos de 5 anos  
b) ( ) de 6 a 10 anos  
c) ( ) de 11 a 15 anos  
d) ( ) de 16 a 20 anos  
e) ( ) mais de 20 anos

## 8) Caso seja especialista, solicitamos informar há quanto tempo

- a) ( ) menos de 5 anos  
b) ( ) de 6 a 10 anos  
c) ( ) de 11 a 15 anos  
d) ( ) de 16 a 20 anos  
e) ( ) mais de 20 anos  
f) ( ) não se aplica

## 9) Caso seja mestre, solicitamos informar há quanto tempo

- a) ( ) menos de 5 anos  
b) ( ) de 6 a 10 anos  
c) ( ) de 11 a 15 anos  
d) ( ) de 16 a 20 anos  
e) ( ) mais de 20 anos  
f) ( ) não se aplica

## 10) Caso seja doutor, solicitamos informar há quanto tempo

- a) ( ) menos de 5 anos  
b) ( ) de 6 a 10 anos  
c) ( ) de 11 a 15 anos  
d) ( ) de 16 a 20 anos  
e) ( ) mais de 20 anos  
f) ( ) não se aplica

## 11) Caso seja pós-doutor, solicitamos informar há quanto tempo

- a) ( ) menos de 5 anos  
b) ( ) de 6 a 10 anos  
c) ( ) de 11 a 15 anos

---

<sup>16</sup> Caso possua mais de uma graduação, favor informar.

- d) ( ) de 16 a 20 anos
- e) ( ) mais de 20 anos
- f) ( ) não se aplica

12) Há quanto tempo atua como docente no curso de Engenharia Civil?

- a) ( ) menos de 5 anos
- b) ( ) de 6 a 10 anos
- c) ( ) de 11 a 15 anos
- d) ( ) de 16 a 20 anos
- e) ( ) mais de 20 anos

13a) Atua como Engenheiro no mercado de trabalho?

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

13b) Em caso positivo, há quanto tempo?

- a) ( ) menos de 5 anos
- b) ( ) de 6 a 10 anos
- c) ( ) de 11 a 15 anos
- d) ( ) de 16 a 20 anos
- e) ( ) mais de 20 anos
- f) ( ) não se aplica

14) Caso atue no mercado de trabalho, quantas horas semanais você dedica à função de Engenheiro?

\_\_\_\_\_

15) Quantas horas semanais você dedica à função de professor?

\_\_\_\_\_

16) Qual a sua prioridade profissional, a de professor ou de Engenheiro Civil?

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Segunda parte: A opinião do profissional

I) Você considera que sua formação (na graduação, especialização ou mestrado/doutorado) conseguiu prepará-lo para a docência no curso de Engenharia Civil?

- a) ( ) sim
- b) ( ) não

Por quê e em qual delas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

II) Você encontra dificuldades na sua atuação como professor?

- a) ( ) sim
- b) ( ) não

Quais?

---

---

III) Em sua opinião, o que poderia auxiliar a sua atuação como professor?

---

---

IV) Você frequenta os cursos de formação continuada oferecida pela Universidade?

a) ( ) sim

b) ( ) não

V) Com que frequência?

a) ( ) semestralmente

b) ( ) ocasionalmente

c) ( ) não se aplica

VI) Caso se aplique, os cursos de formação que você frequentou favoreceram ou auxiliaram, de alguma forma, seu desempenho docente? Como?

---

---

VII) Quais cursos de formação continuada você acredita que ajudariam a aprimorar sua atuação como docente? Por quê?

---

---

VIII) Quando alguém pergunta sua profissão (em um cadastro, por exemplo, ou uma conversa), como você responde? Por quê?

---

---

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Primeira parte: Definição do perfil

- 1) Idade
  - a)  23 a 30 anos
  - b)  31 a 40 anos
  - c)  41 a 50 anos
  - d)  51 a 60 anos
  - e)  Mais de 60 anos
  
- 2) Gênero
  - a)  masculino
  - b)  feminino
  
- 3) Estado civil
  - a)  solteiro
  - b)  casado
  - c)  outro (viúvo ou descasado)
  
- 4) Tem filhos
  - a)  sim
  - b)  não
  
- 5) Graduação
  - a)  Engenharia Civil
  - b)  Outra área – especificar: \_\_\_\_\_
  
- 6) Nível de formação
  - a)  graduação
  - b)  especialização – especificar: \_\_\_\_\_
  - c)  Mestrado – especificar área: \_\_\_\_\_
  - d)  Doutorado – especificar área: \_\_\_\_\_
  - e)  pós-doutorado – especificar área: \_\_\_\_\_
  
- 7) Há quanto tempo concluiu a graduação
  - a)  menos de 5 anos
  - b)  de 6 a 10 anos
  - c)  de 11 a 15 anos
  - d)  de 16 a 20 anos
  - e)  mais de 20 anos
  
- 8) Caso seja especialista, solicitamos informar há quanto tempo
  - a)  menos de 5 anos
  - b)  de 6 a 10 anos
  - c)  de 11 a 15 anos
  - d)  de 16 a 20 anos

- e)  mais de 20 anos
- f)  não se aplica

9) Caso seja mestre, solicitamos informar há quanto tempo

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 6 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos
- f)  não se aplica

10) Caso seja doutor, solicitamos informar há quanto tempo

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 6 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos
- f)  não se aplica

11) Caso seja pós-doutor, solicitamos informar há quanto tempo

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 6 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos
- f)  não se aplica

12) Há quanto tempo atua como docente?

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 6 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos

13a) Atua como Engenheiro Civil no mercado de trabalho?

- c)  Sim
- d)  Não

13b) Em caso positivo, há quanto tempo?

- a)  menos de 5 anos
- b)  de 6 a 10 anos
- c)  de 11 a 15 anos
- d)  de 16 a 20 anos
- e)  mais de 20 anos
- f)  não se aplica

## Segunda parte: o profissional

- I) Por que escolheu a Engenharia Civil como graduação?
- II) Quanto tempo após a conclusão da graduação você iniciou a carreira docente?
- III) Você fez outros cursos de aperfeiçoamento? Quais?
- IV) A razão que levou a fazer cursos de aperfeiçoamento foi pela profissão de Engenheiro ou de Professor?
- V) Sua atuação, em termos de tempo dedicado, é maior à *ser Engenheiro* ou a *ser professor*?
- VI) O que levou você a atuar como docente?
- VII) De seu ponto de vista, o que distingue o professor profissional do profissional professor?
- VIII) Quais os principais atributos que você atribui ao profissional professor? E ao professor profissional?
- IX) A docência no curso de Engenharia Civil promove identidade de professor? Como?
- X) Qual a sua prioridade profissional, a atuação como engenheiro ou como professor?
- XI) Como você avalia a docência no exercício de suas atividades?
- XII) Você se considera preparado para atuar como docente? Por quê?
- XIII) Pretende fazer ainda algum curso de aperfeiçoamento? Quais (?)
- XIV) Você tem planos em relação à carreira de professor? Quais?
- XV) Qual a sua visão sobre o cotidiano da atuação. Suas dificuldades, motivação. Qual o seu ponto de vista sobre a atuação?
- XVI) Que sugestões você daria aos jovens graduandos em relação à sua atuação?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colega,

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: *Professor profissional ou professor: breve olhar sobre a formação de professores do curso de Engenharia Civil no sul de Santa Catarina*, cujo objetivo geral é “conhecer a identidade do professor do curso de bacharelado em Engenharia Civil”. Acreditamos que ela seja importante, pois os professores da Educação Básica preparam-se para ensinar, e os professores dos cursos de bacharelado e tecnológicos preparam-se para atuar no mercado de trabalho, e a formação específica como docente da Educação Superior de acordo com a legislação, ocorre através da pós-graduação.

Sua participação no referido estudo será de responder a um questionário que levará um tempo médio inferior a 15 minutos.

Não há qualquer risco ou benefício em responder o questionário, além de sua contribuição com a pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, sem que a pesquisadora ou o orientador consigam saber quem respondeu de qual forma e, portanto, os dados permanecerão em sigilo, não havendo qualquer exposição dos respondentes.

Durante a pesquisa, você pode solicitar informações adicionais.

A qualquer momento você pode desistir da pesquisa, sem necessitar justificativa, o que não acarretará qualquer prejuízo.

Ao responder o questionário, você indicará que está concordando com estes termos.

Ressaltamos a importância de sua participação, pela qual somos imensamente gratos.

**Contatos** - Pesquisador Responsável: Clóvis Nicanor Kassick

E-mail para contato: [clovis.kassick@unisul.br](mailto:clovis.kassick@unisul.br)

Pesquisadora: Elita de Medeiros

E-mail para contato: [elita.medeiros@unisul.br](mailto:elita.medeiros@unisul.br)

**APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA SER ENTREGUE À  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNISUL – CÂMPUS  
TUBARÃO**

Prezada Coordenadora  
Prof<sup>a</sup> Lucimara Aparecida Schambeck, MSc.

Tubarão, 01 de fevereiro de 2018.

Vimos, por meio desta, solicitar sua permissão para convidar os docentes do curso de Engenharia Civil desta universidade para participarem da pesquisa de mestrado intitulada *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores do curso de Engenharia Civil no sul de Santa Catarina*.

O objetivo da pesquisa busca compreender como ocorre a construção da identidade do professor do curso de bacharelado em Engenharia Civil.

Para alcançar o objetivo, traçamos um percurso metodológico em que os professores respondem a um questionário em que não haverá como identificar os participantes. Desta forma, os professores poderão se sentir confiantes em expressar sua real opinião, sem qualquer constrangimento. Solicitamos permissão para aplicação do questionário durante a próxima reunião de Congregação, para que possamos atingir o maior número de participantes quanto possível.

Além do questionário como instrumento de coleta de dados, ainda gostaríamos de entrevistar os professores que concordem em participar da pesquisa com este instrumento adicional.

Após o preenchimento do questionário os professores serão convidados a conceder a entrevista, e o contato será agendado entre a pesquisadora e o professor, em data e horário conveniente para ambos.

Desta forma, solicitamos o número de professores que participarão da reunião de congregação para que possamos providenciar as cópias dos questionários, caso a coordenação esteja de acordo com a pesquisa.

Acreditamos que nossa pesquisa seja de grande valia para a Universidade, para a comunidade acadêmica e, principalmente, para o curso de Engenharia Civil.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisador Responsável: Clóvis Nicanor Kassick  
E-mail para contato: clovis.kassick@unisul.br

Pesquisadora: Elita de Medeiros  
E-mail para contato: elita.medeiros@unisul.br

**APÊNDICE E - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA SER ENTREGUE À  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNISUL – CÂMPUS  
PEDRA BRANCA**

Prezado Coordenador  
Prof. Oscar Ciro Lopez, Dr.

Tubarão, 02 de fevereiro de 2018.

Vimos, por meio desta, solicitar sua permissão para convidar os docentes do curso de Engenharia Civil desta universidade para participarem da pesquisa de mestrado intitulada *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores do curso de Engenharia Civil no sul de Santa Catarina*.

O objetivo da pesquisa busca compreender como ocorre a construção da identidade do professor do curso de bacharelado em Engenharia Civil.

Para alcançar o objetivo, traçamos um percurso metodológico em que os professores respondem a um questionário em que não haverá como identificar os participantes. Desta forma, os professores poderão se sentir confiantes em expressar sua real opinião, sem qualquer constrangimento. Solicitamos permissão para aplicação do questionário durante a próxima reunião de Congregação, para que possamos atingir o maior número de participantes quanto possível.

Além do questionário como instrumento de coleta de dados, ainda gostaríamos de entrevistar os professores que concordem em participar da pesquisa com este instrumento adicional.

Após o preenchimento do questionário os professores serão convidados a conceder a entrevista, e o contato será agendado entre a pesquisadora e o professor, em data e horário conveniente para ambos.

Desta forma, solicitamos o número de professores que participarão da reunião de congregação para que possamos providenciar as cópias dos questionários, caso a coordenação esteja de acordo com a pesquisa.

Acreditamos que nossa pesquisa seja de grande valia para a Universidade, para a comunidade acadêmica e, principalmente, para o curso de Engenharia Civil.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisador Responsável: Clóvis Nicanor Kassick  
E-mail para contato: clovis.kassick@unisul.br

Pesquisadora: Elita de Medeiros  
E-mail para contato: elita.medeiros@unisul.br

## APÊNDICE F – CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES PARA PARTICIPAREM DA PESQUISA

Prezada Professor,

Data...

Vimos, por meio desta, convidar você para participar da pesquisa de mestrado intitulada *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores do curso de Engenharia Civil no sul de Santa Catarina*.

O objetivo da pesquisa busca compreender como ocorre a construção da identidade do professor do curso de bacharelado em Engenharia Civil.

Para alcançar o objetivo, traçamos um percurso metodológico em que precisamos que você responda a um questionário pelo *Google forms* e, assim, não haverá como identificar sua participação. Desta forma, você poderá se sentir confiante em expressar sua real opinião, sem qualquer constrangimento.

Além do questionário como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, ainda gostaríamos convidá-lo para participar de uma entrevista semiestruturada, que será agendada entre a pesquisadora e o professor, em data e horário conveniente para ambos.

Você pode desistir da participação a qualquer momento, mas sua participação é imprescindível para a realização da pesquisa.

Acreditamos que nossa pesquisa seja de grande valia para a Universidade, para a comunidade acadêmica e, principalmente, para o curso de Engenharia Civil.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Pesquisador Responsável: Clóvis Nicanor Kassick

E-mail para contato: [clovis.kassick@unisul.br](mailto:clovis.kassick@unisul.br)

Pesquisadora: Elita de Medeiros

E-mail para contato: [elita.medeiros@unisul.br](mailto:elita.medeiros@unisul.br)

**ANEXO A – RESOLUÇÃO CONFEA Nº 1.048, DE 14 DE AGOSTO DE 2013**

Consolida as áreas de atuação, as atribuições e as atividades profissionais relacionadas nas leis, nos decretos-lei e nos decretos que regulamentam as profissões de nível superior abrangidas pelo Sistema Confea/Crea.

O CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA - CONFEA, no uso das atribuições que lhe confere a alínea "f" do art. 27 da Lei nº 5.194, de 24 de dezembro 1966, e

Considerando que compete exclusivamente ao Confea baixar e fazer publicar as resoluções previstas para regulamentação e execução da lei, bem como proceder a consolidação e o estabelecimento das atribuições dos profissionais por ele abrangidos, conforme o Decreto-Lei nº 8.620, de 10 de janeiro de 1946;

Considerando a Lei nº 5.194, de 24 de dezembro de 1966, que regula o exercício das profissões de engenheiro e de engenheiro agrônomo;

Considerando a Lei nº 4.076, de 23 de junho de 1962, que regula o exercício da profissão de geólogo;

Considerando a Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979, que disciplina a profissão de geógrafo;

Considerando a Lei nº 6.835, de 14 de outubro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de meteorologista;

Considerando o Decreto nº 23.196, de 12 de outubro de 1933, que regula o exercício da profissão agrônômica;

Considerando o Decreto nº 23.569, de 11 de dezembro de 1933, que regula o exercício das profissões de engenheiro e de agrimensor;

Considerando o Decreto-Lei nº 8.620, de 10 de janeiro de 1946;

Considerando a Lei nº 4.643, de 31 de maio de 1965, que determina a inclusão da especialização de engenheiro florestal na enumeração do art. 16 do Decreto-Lei nº 8.620, de 1946;

Considerando a Lei nº 7.410, de 27 de novembro de 1985, que dispõe sobre a especialização em nível de pós-graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho;

Considerando o disposto na Constituição Federal, art. 5º, inciso XIII, que preconiza “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”; e

Considerando o disposto na Constituição Federal, art. 5º, inciso XXXVI, que preconiza “a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada”;

**RESOLVE:**

Art. 1º Consolidar as áreas de atuação, as atribuições e as atividades dos Engenheiros Agrônomos ou Agrônomo, Engenheiros Cíveis, Engenheiros Industriais, Engenheiros Mecânico Eletricistas, Engenheiros Eletricistas, Engenheiros de Minas, Engenheiros Geógrafos ou Geógrafos, Agrimensores, Engenheiros Geólogos ou Geólogos e Meteorologistas, nos termos das leis, dos decretos-lei e dos decretos que regulamentam tais profissões.

Art. 2º As áreas de atuação dos profissionais contemplados nesta resolução são caracterizadas pelas realizações de interesse social e humano que importem na realização dos seguintes empreendimentos:

I - aproveitamento e utilização de recursos naturais;

II - meios de locomoção e comunicações;

III - edificações, serviços e equipamentos urbanos, rurais e regionais, nos seus aspectos técnicos e artísticos;

IV - instalações e meios de acesso a costas, cursos e massas de água e extensões terrestres;  
e

V - desenvolvimento industrial e agropecuário.

Art. 3º As atividades dos profissionais citados no art. 1º desta resolução são as seguintes:

I - desempenho de cargos, funções e comissões em entidades estatais, paraestatais, autárquicas e de economia mista e privada;

II - planejamento ou projeto, em geral, de regiões, zonas, cidades, obras, estruturas, transportes, explorações de recursos naturais e desenvolvimento da produção industrial e agropecuária;

III - estudos, projetos, análises, avaliações, vistorias, perícias, pareceres e divulgação técnica;

IV - ensino, pesquisa, experimentação e ensaios;

V - fiscalização de obras e serviços técnicos;

VI - direção de obras e serviços técnicos;

VII - execução de obras e serviços técnicos;

VIII - produção técnica especializada, industrial ou agropecuária.

Art. 4º O exercício das atividades e das áreas de atuação profissional elencadas nos arts. 2º e 3º correlacionam-se às seguintes atribuições:

I - ensino agrícola em seus diferentes graus;

II - experimentações racionais e científicas referentes à agricultura, e, em geral, quaisquer demonstrações práticas de agricultura em estabelecimentos federais, estaduais e municipais;

III - propagar a difusão de mecânica agrícola, de processos de adubação, de métodos aperfeiçoados de colheita e de beneficiamento dos produtos agrícolas, bem como de métodos de aproveitamento industrial da produção vegetal;

IV - estudos econômicos relativos à agricultura e indústrias correlatas;

V - genética agrícola, produção de sementes, melhoramento das plantas cultivadas e

fiscalização do comércio de sementes, plantas vivas e partes vivas de plantas;

VI - fitopatologia, entomologia e microbiologia agrícolas;

VII - aplicação de medidas de defesa e de vigilância sanitária vegetal;

VIII - química e tecnologia agrícolas;

IX - reflorestamento, conservação, defesa, exploração e industrialização de matas;

X - administração de colônias agrícolas;

XI - ecologia e meteorologia agrícolas;

XII - fiscalização de estabelecimentos de ensino agrônômico reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação;

XIII - fiscalização de empresas agrícolas ou de indústrias correlatas;

XIV - barragens;

XV - irrigação e drenagem para fins agrícolas;

XVI - estradas de rodagem de interesse local e destinadas a fins agrícolas;

XVII - construções rurais, destinadas a moradias ou fins agrícolas;

XVIII - avaliações e perícias;

XIX - agrologia;

XX - peritagem e identificação, para desembaraço em repartições fiscais ou para fins judiciais, de instrumentos, utensílios e máquinas agrícolas, sementes, plantas ou partes vivas de plantas, adubos, inseticidas, fungicidas, maquinismos e acessórios e, bem assim, outros artigos utilizados na agricultura ou na instalação de indústrias rurais e derivadas;

XXI - determinação do valor locativo e venal das propriedades rurais, para fins administrativos ou judiciais, na parte que se relacione com a sua profissão;

XXII - avaliação e peritagem das propriedades rurais, suas instalações, rebanhos e colheitas pendentes, para fins administrativos, judiciais ou de crédito;

XXIII - avaliação dos melhoramentos fundiários;

XXIV - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção de obras de drenagem e irrigação;

XXV - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção de edifícios, com todas as suas obras complementares;

- XXVI - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das estradas de rodagem e de ferro;
- XXVII - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das obras de captação e abastecimento de água;
- XXVIII - trabalhos de captação e distribuição da água;
- XXIX - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das obras destinadas ao aproveitamento de energia e dos trabalhos relativos às máquinas e fábricas;
- XXX - o estudo, projeto, direção, execução e exploração de instalações industriais, fábricas e oficinas;
- XXXI - o estudo, projeto, direção e execução das instalações das oficinas, fábricas e indústrias;
- XXXII - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das obras relativas a portos, rios e canais e das concernentes aos aeroportos;
- XXXIII - o estudo, projeto, direção, fiscalização e construção das obras peculiares ao saneamento urbano e rural;
- XXXIV - projeto, direção e fiscalização dos serviços de urbanismo;
- XXXV - assuntos de engenharia legal;
- XXXVI - assuntos legais relacionados com suas especialidades;
- XXXVII - perícias e arbitramentos;
- XXXVIII - fazer perícias, emitir pareceres e fazer divulgação técnica;
- XXXIX - trabalhos topográficos e geodésicos;
- XL - o estudo e projeto de organização e direção das obras de caráter tecnológico dos edifícios industriais;
- XLI - o estudo, projeto, direção e execução das instalações de força motriz;
- XLII - a direção, fiscalização e construção das instalações que utilizem energia elétrica;
- XLIII - o estudo, projeto, direção e execução das instalações mecânicas e eletromecânicas;
- XLIV - o estudo, projeto, direção e execução de obras relativas às usinas elétricas, às redes de distribuição e às instalações que utilizem a energia elétrica;
- XLV - a direção, fiscalização e construção de obras concernentes às usinas elétricas e às

redes de distribuição de eletricidade;

XLVI - vistorias e arbitramentos;

XLVII - o estudo de geologia econômica e pesquisa de riquezas minerais;

XLVIII - a pesquisa, localização, prospecção e valorização de jazidas minerais;

XLIX - o estudo, projeto, execução, direção e fiscalização de serviços de exploração de minas;

L - o estudo, projeto, execução, direção e fiscalização de serviços da indústria metalúrgica;

LI - reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico, biogeográfico, antropogeográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e especiais da Geografia, que se fizerem necessárias:

- a) na delimitação e caracterização de regiões, sub-regiões geográficas naturais e zonas geoeconômicas, para fins de planejamento e organização físico-espacial;
- b) no equacionamento e solução, em escala nacional, regional ou local, de problemas atinentes aos recursos naturais do País;
- c) na interpretação das condições hidrológicas das bacias fluviais;
- d) no zoneamento geo-humano, com vistas aos planejamentos geral e regional;
- e) na pesquisa de mercado e intercâmbio comercial em escala regional e inter-regional;
- f) na caracterização ecológica e etológica da paisagem geográfica e problemas conexos;
- g) na política de povoamento, migração interna, imigração e colonização de regiões novas ou de revalorização de regiões de velho povoamento;
- h) no estudo físico-cultural dos setores geoeconômicos destinados ao planejamento da produção;
- i) na estruturação ou reestruturação dos sistemas de circulação;
- j) no estudo e planejamento das bases físicas e geoeconômicas dos núcleos urbanos e rurais;
- k) no aproveitamento, desenvolvimento e preservação dos recursos naturais;
- l) no levantamento e mapeamento destinados à solução dos problemas regionais;
- m) na divisão administrativa da União, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios.

LII - a organização de congressos, comissões, seminários, simpósios e outros tipos de reuniões, destinados ao estudo e à divulgação da Geografia;

LIII - levantamentos geológicos, geoquímicos e geofísicos;

LIV - estudos relativos a ciências da terra;

LV - trabalhos de prospecção e pesquisa para cubação de jazidas e determinação de seu valor econômico;

LVI - ensino das ciências geológicas nos estabelecimentos de ensino secundário e superior;

LVII - relatório circunstanciado, nos termos do inciso IX do art. 16, do Decreto-lei nº 1.985, de 29 de janeiro de 1940 (Código de Minas);

LVIII - dirigir órgãos, serviços, seções, grupos ou setores de Meteorologia em entidade pública ou privada;

LIX - julgar e decidir sobre tarefas científicas e operacionais de Meteorologia e respectivos instrumentais;

LX - pesquisar, planejar e dirigir a aplicação da Meteorologia nos diversos campos de sua utilização;

LXI - executar previsões meteorológicas;

LXII - executar pesquisas em Meteorologia;

LXIII - dirigir, orientar e controlar projetos científicos em Meteorologia;

LXIV - criar, renovar e desenvolver técnicas, métodos e instrumental em trabalhos de meteorologia;

LXV - introduzir técnicas, métodos e instrumental em trabalhos de Meteorologia;

LXVI - pesquisar e avaliar recursos naturais na atmosfera;

LXVII - pesquisar e avaliar modificações artificiais nas características do tempo; e

LXVIII - atender a consultas meteorológicas e suas relações com outras ciências naturais.

Parágrafo único. Os profissionais citados no art. 1º desta resolução poderão exercer qualquer outra atividade que, por sua natureza, se inclua no âmbito de suas profissões.

Art. 5º Compete exclusivamente ao Sistema Confea/Crea definir as áreas de atuação, as atribuições e as atividades dos profissionais a ele vinculados, não possuindo qualquer efeito prático e legal resoluções ou normativos editados e divulgados por outros conselhos de fiscalização profissional tendentes a restringir ou suprimir áreas de atuação, atribuições e atividades dos profissionais vinculados ao Sistema Confea/Crea.

Art. 6º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de agosto de 2013.

Eng. Civ. José Tadeu da Silva  
Presidente

Publicada no D.O.U, de 19 de agosto de 2013 – Seção 1, pág. 149 e 150