

## **A base de conhecimentos profissionais para o ensino: provocações à docência universitária**

Jefferson da Silva Moreira<sup>1</sup>

Josinaldo Carlos de Lima Bernardo<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O texto resulta de pesquisa que buscou investigar como se deu a construção dos conhecimentos profissionais relacionados ao ensino por parte de professores que lecionam em cursos de Engenharia de uma universidade pública baiana. Visto que, comumente, os programas de pós-graduação *stricto sensu* estão voltados, predominantemente, para a formação do pesquisador, o processo investigativo girou em torno da seguinte questão norteadora: onde e por meio de quais processos professores de cursos de Engenharia de uma universidade pública baiana construíram seus conhecimentos profissionais relacionados ao ensino? O estudo, de natureza qualitativa, ancora-se em discussões tecidas por autores que discutem sobre a Pedagogia Universitária: Masetto (2012), Pimenta (2009), D'Ávila (2013), Soares (2009), e sobre formação de professores: Pimenta (2014); Marcelo Garcia (2012); Mizukami *et. al.* (2010) e Nono (2005). A coleta de dados foi procedida mediante um questionário socioprofissional, além da aplicação do caso de ensino intitulado "*O dilema de Ricardo*". O *corpus* de dados produzido foi analisado com base nos pressupostos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A análise dos achados empíricos permite-nos afirmar que: a) os docentes universitários exercem a docência baseados nos professores modelos que tiveram durante o seu processo de escolarização na educação básica e superior; b) a profissão docente, no ensino superior, vai sendo construída cotidianamente, a partir das trocas de experiências com os pares. c) o estágio de docência, realizado durante o período do mestrado,

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Graduado em Pedagogia pela UEFS. Especialista em Docência no Ensino Superior. Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde-Bahia. E-mail: [moreirajefferson92@yahoo.com.br](mailto:moreirajefferson92@yahoo.com.br)

2 Mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz – EPSJV/Fiocruz – Rio de Janeiro. Graduado em Pedagogia. Professor da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Recife – Pernambuco. E-mail: [josinaldobernardo@gmail.com](mailto:josinaldobernardo@gmail.com)

e a participação em treinamentos têm se constituído elementos impulsionadores nos processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes do nosso estudo.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Conhecimentos profissionais. Formação de professores.

**The basis of professional knowledge for teaching:** provocations on university teaching

## **ABSTRACT**

This work shows the results of a conducted research which aimed to understand how the professional knowledge related to teaching by professors who teach in engineering courses at a public university in Bahia. Since the *stricto sensu* graduate programs are predominantly directed to the researcher's formation, the investigation process revolved around the following guiding question: where and by which processes did teachers of engineering courses of a public university in Bahia built their professional knowledge related to teaching? This qualitative study is grounded in discussions made by authors who discuss University Pedagogy: Masetto (2012), Pimenta (2009), D'Ávila (2013), Soares (2009) and teacher training: Pimenta (2014); Marcelo Garcia (2012); Mizukami *et. al.* (2010) and Nono (2005). The collection of data was carried out by a socio-professional questionnaire, as well as the application of the teaching case entitled "Ricardo's Dilemma". The analysis of the data was based on the assumptions of the content analysis technique (BARDIN, 1977). The performed analysis allows us to assert that: a) the teaching practice of university professors is based on model teachers that they had during their schooling process in basic and higher education. b) The teaching profession, in higher education, is built daily, based on experience exchange with peers. c) the teaching practice during the master's degree and the participation in training courses have been considered as driving elements in the learning processes of teaching and professional development of the subjects participating in our study.

**Keywords:** University teaching. Professional knowledge. Teacher training

## La base de conocimientos profesionales para la enseñanza: provocaciones a la docencia universitaria

### RESUMEN

El artículo es resultado de una investigación que buscó investigar cómo se establece la construcción de los conocimientos profesionales relacionados con la enseñanza por parte de profesores que enseñan en cursos de Ingeniería de una universidad pública bahiana. Por esa razón, comúnmente, los programas de postgrado *stricto sensu* están volcados, predominantemente, para la formación del investigador, el proceso investigativo se centra en la siguiente cuestión: ¿dónde y por cuáles procesos los profesores de cursos de Ingeniería de una universidad pública bahiana construyeron sus conocimientos relacionados con la enseñanza? El estudio, de naturaleza cualitativa, se basa en varias discusiones, realizadas por diferentes autores que discuten sobre Pedagogía Universitaria: Masetto (2012), Pimenta (2009), D'Ávila (2013), Soares (2009) y sobre formación de profesores: Pimenta (2014); Marcelo García (2012); Mizukami *et. al.* (2010) y Nono (2005). La recogida de datos para el estudio fue realizada mediante un cuestionario socioprofesional, además de la aplicación de un estudio de caso de enseñanza titulado "El dilema de Ricardo". El *corpus* de datos producido fue analizado con base en los supuestos de la técnica de análisis de contenido (BARDIN, 1977). El análisis de los resultados nos permite afirmar que: a) los docentes universitarios ejercen la docencia basados en profesores modelos, quienes tuvieron contacto durante su proceso de escolarización en la educación básica y superior. b) La actividad docente en la enseñanza superior se va construyendo en el cotidiano, a partir del cambio de experiencias con los compañeros. c) la fase de docencia, realizada durante el período de la maestría, y la participación en entrenamientos ha constituido elementos impulsores en los procesos de aprendizaje de la docencia y desarrollo profesional de los sujetos participantes de nuestro estudio.

**Palabras clave:** Docencia universitaria. Conocimientos profesionales. Formación de profesores.

### INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de uma pesquisa mais ampla que objetivou compreender como se deu a construção dos conhecimentos profissionais relacionados ao ensino por parte de professores que atuam em

curso de Engenharia de uma universidade pública localizada no interior do Estado da Bahia. Apresentaremos, a seguir, um breve cenário da sociedade contemporânea que tem impactado o exercício da docência na universidade.

Denominada de pós-moderna, modernidade tardia ou modernidade líquida (BAUMAN, 2003; HALL, 2006; SOUSA SANTOS, 2002), a sociedade atual tem sofrido fortes influências dos processos de globalização e apresenta-se marcada por um acelerado desenvolvimento do sistema capitalista, o que gera transformações nas relações sociais, na vida econômica e nos processos educativos, que são desenvolvidos em diferentes níveis e modalidades de ensino. O contexto supracitado é marcado, principalmente, pela competitividade e disputa entre as diversas potências econômicas. Tais elementos fazem parte do ideário neoliberal que se disseminou em diversos países, impactando diversas ações da vida cotidiana dos sujeitos sociais. Esses elementos chegaram a atingir a instituição universitária, que se sentiu compelida a rever suas funções (SOUSA SANTOS, 2002).

De acordo com Charlot (2013, p.36), a palavra globalização ganhou destaque no cenário mundial nos últimos anos. Ela é aqui entendida como uma “crescente integração das economias e da sociedade no mundo, devido aos fluxos maiores de bens de serviços, de capital, de tecnologias e de ideias”. Trata-se, dessa forma, de um fenômeno econômico, mas que envolve ideologias, relações de poder e que, em muitos momentos, é visto ora como um elemento positivo, ora como negativo.

As transformações mundiais trouxeram significativos impactos na Educação Superior, desencadeando um vertiginoso processo de expansão no número de matrículas e instituições. No Brasil, a inauguração de faculdades privadas alcançou números inéditos a partir da década de 1990. O número de universidades públicas e Institutos Federais de Educação (IFES) cresceu aceleradamente, principalmente nas cidades do interior brasileiro. O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) teve grande impacto no número de matrículas em instituições públicas. Porém, esse número torna-se inexpressivo diante da expansão de matrículas nas instituições privadas de ensino superior (SGUISSARDI, 2011).

De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), no começo dos anos 90 do século passado estimava-se a existência de

1.540.080 alunos matriculados na educação superior no Brasil. Nos anos 2000, esse número saltou para 2.694.245 e em 2011 registrou-se um número de 6.379.299. Desse modo, observamos um número crescente, suscitando a curiosidade sobre o perfil e as características desse público.

Pesquisa realizada pela Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES – 2011) teve como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes das Universidades Federais Brasileiras. Assim, foi aplicado um questionário socioeconômico junto a estudantes de graduação e, posteriormente, criada uma plataforma onde os mesmos foram arquivados. De modo geral, os resultados da pesquisa, por meio do relatório publicado, sinalizam que: as mulheres são maioria nas classes econômicas, exceto na A; 75% dos estudantes possuem a faixa etária de até 24 anos; o número de estudantes negros aumentou consideravelmente nos últimos anos; mais da metade dos estudantes universitários usam transporte coletivo para locomoção; grande parte dos estudantes moram com os pais e 2,5% vivem em residências universitárias; mais de um terço dos estudantes trabalha.

O contexto de complexidades que assola o século XX e XXI, tendo como suporte o advento do neoliberalismo e posições conservadoras, induziu novas funções às instituições de Educação Superior, impondo como eixo central de suas ações o mercado (SOUZA, 2011). Além de desenvolver o ensino e a pesquisa, a instituição universitária passou a assumir outras funções, dentre as quais se destacam: contribuir no fortalecimento da sociedade competitiva, prover a formação de profissionais para atender ao mercado de trabalho, fortalecer a economia, além de uma própria revisão da sua natureza. Esses aspectos incidiram diretamente no tripé ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido pela instituição universitária, causando a sua crise de hegemonia, legitimidade e institucionalidade (SOUSA SANTOS, 2008).

Todos os aspectos anteriormente sinalizados indicam a evidência de mudanças no perfil dos estudantes que têm acesso ao Ensino Superior, levando-nos a questionar: quais são as dificuldades enfrentadas por docentes universitários de uma universidade pública baiana no exercício cotidiano de suas atividades profissionais? Quais conhecimentos profissionais eles mobilizam para gerir situações conflituosas que se manifestam no cotidiano da sala de aula universitária? Onde e por meio de que processos esses professores construíram os seus conhecimentos profissionais relacionados ao ensino?

Importa ressaltar que um conjunto de produções acadêmicas de pesquisadores brasileiros que se debruçam ao estudo da Pedagogia Universitária (MASETTO, 2003; ALMEIDA, 2015; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; VEIGA *et. al.*, 2010; ANASTASIOU, 2011,) se coaduna ao apontar uma problemática no âmbito da formação profissional dos docentes universitários. Aspectos concernentes à falta de construção de identidade profissional, necessidades formativas e lacunas no âmbito pedagógico são alguns dos elementos sinalizados por tais autores.

Cunha (2006) evidencia que, historicamente, a lógica segundo a qual *quem sabe fazer sabe ensinar* sustentou a contratação dos profissionais para atuar na docência universitária. Na análise da autora, o pressuposto de que a docência é um dom coloca os conhecimentos pedagógicos na berlinda, indicando que para o exercício do magistério são necessários, apenas, os conhecimentos da área específica na qual o professor se graduou e pós-graduou. O docente universitário pode ser identificado como aquele que domina o conhecimento específico de sua área, mas não possui formação para o exercício da docência. No âmbito das políticas educacionais brasileiras não há exigência de uma formação inicial para esse profissional. Tal aspecto pode ser considerado um paradoxo, visto que, dos professores que atuam na educação básica é exigida uma mínima formação no âmbito das práticas de ensino e de outras dimensões pedagógicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Com efeito, parece prevalecer entre os professores universitários despreparo e falta de conhecimentos para lidar com questões relacionadas aos processos de aprendizagem dos adolescentes e adultos. Aspectos concernentes à avaliação da aprendizagem, currículo e interação entre professor e aluno são desconhecidos desses profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2011, p. 27), quando pactuam sobre a necessidade de uma formação especializada para o exercício da docência universitária. Trata-se de uma profissão com características próprias, o que requer dos profissionais que desenvolvam “uma formação voltada exclusivamente para esse fim, bem como abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”.

O artigo está estruturado em cinco seções. Inicialmente, apresentamos uma revisão teórica de conceitos basilares para compreensão do objeto investigado nesta pesquisa. Logo após, na *Metodologia*, destacamos os procedimentos adotados para a coleta e interpretação dos

dados. Na seção de análise dos dados são apresentadas interpretações acerca dos achados empíricos coletados por meio da aplicação do caso de ensino intitulado “O dilema de Ricardo”. Por fim, apresentamos as considerações finais, apontando as limitações da pesquisa e sugestões de novas abordagens que poderão contribuir para o delineamento de novas possibilidades investigativas.

## **A base de conhecimentos profissionais para o ensino**

diversos estudos têm se voltado à compreensão dos conhecimentos e saberes profissionais que os professores mobilizam no cotidiano da ação educativa para gerir situações conflituosas da sala de aula (SCHÖN, 1992; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2010; SHULMAN, 2014, NONO; MIZUKAMI, 2002). A partir de uma multiplicidade de perspectivas teóricas e metodológicas, os estudiosos supracitados utilizam diferentes nomenclaturas para se referirem ao repertório que os professores precisam dominar para o desempenho de suas atividades profissionais no exercício cotidiano da docência.

No Brasil, autores como Pimenta (2014) têm se dedicado aos estudos dos saberes docentes, classificando-os como saberes específicos, pedagógicos e experienciais. Valendo-se, ainda, da nomenclatura saberes docentes, temos as contribuições de Tardif (2010) e sua equipe de colaboradores. Já o Shulman (2014) propõe a categoria *knowledge base* (base de conhecimento), considerando que a mesma não é estática, mas está em um constante processo de evolução. Essa base de conhecimentos é consubstanciada por conhecimentos específicos das diversas áreas, conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesse paralelo, estudiosos da profissionalização docente destacam que um dos aspectos essenciais a toda profissão é a exigência de um corpo de princípios, conhecimentos e um código deontológico que guie as ações dos profissionais. Sendo assim, a docência em diferentes níveis de ensino exige que o professor domine um conjunto de conhecimentos, o que torna possível diferenciar essa atividade de uma mera ocupação ou ofício (GAUTHIER, 2006). Contudo, pesquisas empreendidas por Gauthier (2006) destacam que, diferentemente de outras atividades, a profissão docente foi tardia em reivindicar conhecimentos próprios para o seu desempenho. Para o referido autor, há uma multiplicidade de ideias pré-concebidas sobre os requisitos necessários para o exercício do magistério,

destacando-se um conjunto de representações que concebem a ideia de que para exercer as práticas pedagógicas seja necessário, apenas, possuir bom senso, dominar o conteúdo específico das disciplinas, ter experiência ou possuir um profundo domínio da cultura geral (GAUTHIER, 2006).

Contraopondo-se aos pressupostos que defendem a ideia de que a docência seja uma atividade que não necessita de conhecimentos especializados, o pesquisador norteamericano Lee Shulman (2014) definiu, a partir de suas investigações, dois referenciais teóricos que possibilitam a análise dos conhecimentos que possuem os professores e que são mobilizados em situações de ensino, os quais são denominados, respectivamente, de base de conhecimentos profissionais para o ensino e processos de raciocínio pedagógico. Conforme sinaliza Mizukami (2010, p. 67), “esses referenciais implicam os diferentes tipos de conhecimentos para a docência, assim como os processos pelos quais esses conhecimentos são construídos e utilizados”.

De acordo com a literatura, essa base de conhecimento profissional para o ensino é formada por um conjunto de conhecimentos específicos das disciplinas específicas e pedagógicos que se articulam. Essa base é construída nas relações acadêmicas e profissionais dos professores, mas, também, nas vivências informais, oriundas do seu cotidiano, e das suas trajetórias de vida e experiências como estudantes e nos modelos de professores que tiveram (CAVALCANTE; JOLY, 2009). Contribuindo para essa discussão, Nono (2011) esclarece-nos que o professor precisa ter essa base consolidada para transformar o conteúdo específico da disciplina que ministra em garantias de aprendizagens adaptáveis às características e necessidades dos estudantes.

As fontes que constituem essa base de conhecimentos necessários ao ensino são de naturezas diversas, porém, todas indispensáveis para a atuação profissional docente. Esses conhecimentos se desenvolvem mais profundamente a partir das experiências profissionais e da reflexão sobre a prática pedagógica, desde que sejam fundamentados teoricamente e objetivados (MIZUKAMI, 2004). Partindo do pressuposto de que o ensino é uma atividade profissional, Shulman (1986 *apud* Mizukami, 2004) destaca que tal campo de conhecimento pode ser sistematizado e partilhado com outros, tendo em vista que:

Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que

pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria (MIZUKAMI, 2004, p. 4).

O conhecimento de conteúdo específico é definido por Nono e Mizukami (2002) como o domínio de conceitos e ideias de uma determinada área, além da forma de construção desse conhecimento. Já o conhecimento pedagógico geral ultrapassa o domínio dos conhecimentos relativos às diversas áreas específicas. Ele está relacionado ao conhecimento sobre os modos de aprendizagem dos alunos; os seus processos de desenvolvimento humano e cognitivo; como eles aprendem; conhecimento dos contextos educacionais - aspectos relacionados ao cotidiano da sala de aula, a forma de se relacionar com os estudantes e de manejar as classes. Inclui conhecimentos sobre aspectos da gestão da escola. Envolve, ainda, conhecimentos sobre os contextos macro, como de comunidades e/ou culturas; conhecimento das questões curriculares e da política de conhecimento que é desenvolvida pelas instituições educacionais e de “programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (MIZUKAMI, 2004, p. 5).

No âmbito dos estudos desenvolvidos por Shulman sobre os conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica de professores, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido colocado em destaque. Trata-se de um conhecimento que é de autoria do professor, construído cotidianamente durante a ministração de suas aulas e a partir do contato que ele estabelece com os estudantes, sendo, portanto, constantemente melhorado e modificado ao longo da sua atuação profissional (NONO e MIZUKAMI, 2002; NONO, 2011; MIZUKAMI *et. al.* 2010). Cabe destacar que o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser evidenciado pela tentativa dos professores explicarem suas ideias, valendo-se de analogias, metáforas, simulações, representações visuais e modelos, buscando garantir a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes (NONO, 2011)

Além do conhecimento pedagógico e do conhecimento da matéria, na perspectiva de Shulman, os professores necessitam dominar: conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, dos materiais e programas educacionais, conhecimento dos educandos, conhecimento dos contextos educacionais e conhecimentos dos fins educacionais.

Mizukami (2004) destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo é constantemente transformado quando se associa com outras duas bases de conhecimento definidos por Shulman – o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo específico. O seu desenvolvimento implica a compreensão sobre o porquê ensinar um tópico de uma disciplina específica, além dos princípios e técnicas necessárias para o ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento em que o professor ocupa um papel de autoria. Entretanto, o seu desenvolvimento não prescinde de outros tipos de conhecimentos aprendidos em cursos de formação, estudo de referenciais teóricos, cursos realizados, entre outros. Trata-se de um conhecimento apreendido, majoritariamente, no campo de atuação profissional, porém, é amalgamado por outros conhecimentos profissionais da docência (MIZUKAMI, 2004). Shulman (1986, p. 8 *apud* Mizukami 2004, p. 6) afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui:

[...] os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986:9).

Este tipo de conhecimento oferece aos professores orientações sobre como ensinar uma determinada matéria, observar as dificuldades dos alunos na aprendizagem, as suas capacidades, para se apropriarem de um conceito particular, as suas concepções prévias comuns, além dos materiais curriculares que “são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhor incluídos no currículo” (MIZUKAMI, 2004, p.8). Para Nono (2011), o conhecimento pedagógico do conteúdo abrange

uma combinação do conteúdo específico com a maneira de ensinar. Embora Shulman não considere a experiência como uma categoria da base de conhecimento para o ensino, ela é uma condição necessária (mas não suficiente) para que o professor construa o conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2004).

Na perspectiva de Mizukami (2010, p. 69), o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui “o conhecimento dos estudantes e de como eles provavelmente reagiriam à aula [...] a predição do comportamento dos alunos, os possíveis problemas de compreensão dos estudantes e de como os professores lidariam com os mesmos”. Montalvão e Mizukami (2002, p. 109) afirmam, ainda, que o conhecimento pedagógico do conteúdo possui grande destaque, pois “não se resume ao conhecimento do conteúdo específico, tampouco ao pedagógico, mas implica a construção de um tipo novo de conhecimento que pode ser denominado de conhecimento sobre o ensino de algo”. Nesse sentido, podemos analisar que a base de conhecimento para o ensino vai sendo gradualmente construída, tendo como sustentação quatro fontes básicas: os conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento; os materiais didáticos e as estruturas organizacionais da escola; o contato com fundamentos teóricos sobre os processos de escolarização, ensino, aprendizagem, processos de desenvolvimento humano, além de princípios éticos e filosóficos do campo educacional; e por fim, o saber da experiência, o conhecimento tácito que só é apreendido pela sabedoria da prática profissional (MIZUKAMI, 2004).

**Quadro 1:** Tipologia de conhecimentos profissionais proposta por Shulman

| <b>Conhecimento específico</b>                                                                                                                                                                                           | <b>Conhecimento pedagógico</b>                                                                                                                                                                                  | <b>Conhecimento pedagógico do conteúdo</b>                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Refere-se aos conhecimentos específicos dos diversos campos disciplinares. Conhecimento indispensável que o professor domine para o desempenho das suas atividades docentes em qualquer nível e/ou modalidade de ensino. | Conhecimento que ultrapassa o domínio das áreas específicas e refere-se ao domínio de temáticas relacionadas à Didática, Psicologia da Educação, Avaliação da Aprendizagem, Currículo, dentre outras temáticas. | Trata-se de um conhecimento que é construído pelo professor, cotidianamente, durante a ministração das suas aulas. Esse conhecimento profissional da docência pode ser evidenciado pela capacidade dos professores explicarem suas ideias valendo-se de analogias, metáforas e simulações. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor com apoio dos estudos desenvolvidos por Mizukami.

## Metodologia

esta investigação é de natureza qualitativa. De acordo com Severino (2007), esse tipo de pesquisa apresenta algumas características e especificidades que a diferem, por exemplo, da pesquisa quantitativa que trabalha, predominantemente, com números e dados estatísticos. Dentre estas singularidades destacam-se: dados com um enfoque majoritariamente interpretativo, com a perspectiva de compreender as impressões e subjetividades dos sujeitos participantes. Para Minayo (1995 p.21-22):

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com efeito, podemos perceber que essa abordagem de pesquisa é a mais apropriada para estudos que se centram em compreender aspectos subjetivos e complexos da realidade social que não podem ser quantificados. Lüdke e André (1986), ao explorarem as potencialidades dessa abordagem para o âmbito da pesquisa educacional, afirmam que ela se caracteriza por possuir algumas peculiaridades, a saber: obtenção de dados mediante o contato direto entre pesquisador e objeto investigado, dados de natureza predominantemente descritiva, preocupação com o processo mais intenso que o produto; análise de dados seguindo um processo indutivo. Destarte, avaliamos que para o objetivo do nosso trabalho essa abordagem se constitui a mais apropriada.

Os colaboradores desta pesquisa foram quatro professores universitários que possuem formação inicial em cursos de bacharelado em Engenharia. Atualmente, eles lecionam nos cursos de graduação de Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil e Engenharia da Computação de uma universidade pública localizada no interior da Bahia. Descrevemos, a seguir, o perfil de cada um deles, tendo como base as respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário socioprofissional via e-mail. Destacamos que os nomes explicitados a seguir são fictícios, tendo em vista que buscamos preservar as identidades desses indivíduos e os princípios éticos da Pesquisa em Educação:

- Priscila: 33 anos de idade, sexo feminino, é graduada em Engenharia de Alimentos e possui Mestrado. Atualmente, exerce uma jornada de 40 horas semanais na condição de professora substituta. Ministra aulas no curso de Engenharia de Alimentos da instituição focalizada neste estudo desde o ano de 2012. Atua na docência universitária há 04 anos, exercendo, concomitantemente, as atividades docentes numa instituição de ensino superior privada.
- Luísa: 34 anos de idade, sexo feminino, é graduada em Engenharia de Alimentos e a sua maior titulação é de mestre. No momento, é professora em regime de dedicação exclusiva em nível de assistente. Ministra aulas no curso de Engenharia de Alimentos há 7 anos e não atua profissionalmente em outro espaço.
- Angélica: Não revelou sua idade. Sexo feminino. Possui Bacharelado em Tecnologia de Laticínios e sua maior titulação é de mestre. No momento, é professora em regime de dedicação exclusiva em nível de assistente. Ministra aulas no curso de Engenharia de Alimentos há 6 anos e 3 meses. Possui experiência como professora de Ensino Superior há 10 anos e meio e não atua profissionalmente em outro espaço.
- Ricardo: 43 anos de idade, sexo masculino, graduado em Engenharia Elétrica e sua maior titulação é Doutorado. Atua como professor em regime de dedicação exclusiva nos cursos de Engenharia da Computação e Engenharia Civil da instituição focalizada neste estudo há 16 anos. Possui experiência profissional como professor universitário há 17 anos e, no momento, não atua profissionalmente em outro espaço.

A tabela 1, apresenta, sinteticamente, o perfil profissional desses sujeitos.

Para a coleta dos dados, nossa investigação pautou-se na utilização de casos de ensino/métodos de caso como instrumentos formativo-investigativos junto a professores universitários que atuam em cursos de graduação em Engenharia de uma universidade pública da Bahia. Acreditamos que essa ferramenta, ao mesmo tempo em que tem se constituído uma alternativa metodológica de pesquisa, pode proporcionar subsídios para os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, visto que incitam a esses

**Tabela 1:** Perfil profissional dos professores colaboradores da pesquisa

| Colaborador | Maior titulação | Carga horária de trabalho | Vínculo empregatício | Tempo de atuação na docência | Departamento em que está lotado |
|-------------|-----------------|---------------------------|----------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Priscila    | Mestrado        | 40 horas                  | Substituto           | 4 anos                       | Ciência e Tecnologia (DTEC)     |
| Luísa       | Mestrado        | Dedicação Exclusiva       | Assistente           | 7 anos                       | Ciência e Tecnologia (DTEC)     |
| Angélica    | Mestrado        | Dedicação Exclusiva       | Assistente           | 6 anos                       | Ciência e Tecnologia (DTEC)     |
| Ricardo     | Doutorado       | Dedicação Exclusiva       | Adjunto              | 17 anos                      | Ciências Exatas (DEXA)          |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

indivíduos refletirem sobre situações e aspectos do cotidiano das suas práticas pedagógicas. A seguir, passamos à descrição das características dos métodos de casos/casos de ensino. Além disso, colocamos em tela as suas contribuições e implicações para os processos formativos de professores que atuam no Ensino Superior.

Aproximadamente a partir de meados da década de 1980, Lee Shulman, pesquisador norteamericano e então presidente da American Educational Research Association (AERA), destacou a necessidade de que os professores dominassem o controle de situações específicas que aconteciam no interior da sala de aula. Ressaltou, então, a necessidade desse conhecimento como um elemento imprescindível a ser desenvolvido nos cursos de formação de professores. Insatisfeito com a proposta de formação até então vigente, Shulman considerou a possibilidade de trabalho com casos de ensino como uma estratégia importante na diminuição do abismo existente entre teoria e prática, além de ser uma possibilidade de ajudar os ingressantes na carreira docente a pensarem como professores mais experientes (NONO, 2005).

Nesse contexto, Mizukami (2010) defende que os métodos de caso/casos de ensino podem se constituir importantes contribuições para impulsionar processos de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional. Para a autora, a necessidade de que os futuros professores reflitam sobre as suas práticas é um aspecto que não pode ser negligenciado no âmbito dos processos formativos, visto que, o ensino

é uma atividade incerta e imprevisível, sendo, portanto, difícil de ser dirigido rigidamente por uma teoria finalizada (MIZUKAMI, 2010).

Trazendo subsídios para a discussão, Mussi (2007) sinaliza que as produções acadêmicas desenvolvidas por Shulman incentivou um conjunto de pesquisas, políticas e programas sobre formação de professores nos Estados Unidos. Ela destaca, ainda, que o interesse de Shulman em estudar questões referentes aos conhecimentos dos professores; como eles aprendem a ensinar; quais os seus conhecimentos sobre determinados tópicos ou assuntos específicos teve origem a partir da realização de um mapeamento dos programas de ensino desenvolvidos na década de 1960, quando foi possível perceber a existência de várias abordagens teóricas e metodológicas na área de ensino, dentre as quais se destacam: “Processo-Produto, Tempo de Aprendizagem Acadêmica, Mediação do Ensino e Cognição do aluno, Ecologia da Aula, Pensamento do Professor e, também, sobre Conhecimento do Professor” (MUSSI, 2007, p. 95).

A produção acadêmica existente, atualmente, sobre os casos de ensino indicam a possibilidade de sua utilização nos processos de formação de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino. Um caso de ensino pode ser definido como “um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72). O caso de ensino é criado para possibilitar a discussão, análise e interpretação sobre diversos acontecimentos da prática pedagógica. Porém, não é toda história escolar que pode ser classificada como um caso de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2002). Na análise de Nono e Mizukami (2002):

[...] o que define um caso é a descrição de uma situação com alguma tensão que possa ser aliviada; uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas; que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos.

É importante ressaltar que várias outras áreas de conhecimento já utilizam os métodos de casos na formação de seus profissionais, a exemplo da Engenharia e da Medicina. No entanto, ainda não dispomos entre os professores de um *corpus* de registros de casos, que lhes

permita consultarem e refletirem sobre acontecimentos da sala de aula, conforme pode ser comprovado no excerto a seguir:

[...] outras profissões criaram formas de acumular e compartilhar conhecimentos: médicos podem recorrer a uma literatura de casos documentados para analisar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas; advogados podem analisar o modo como leis foram interpretadas em casos específicos que já foram julgados e documentados. No ensino, infelizmente, ainda não é possível encontrarmos um conjunto de casos construídos por professores que possam ser analisados entre si (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

No que diz respeito às suas características, os casos são o retrato de situações reais ou fictícias da prática pedagógica e proporcionam oportunidades para que os docentes conheçam e pensem sobre situações específicas do seu *locus* de atuação profissional. Quanto à sua estrutura, os casos evidenciam uma narrativa que ocorre em um tempo e local específico; possuem um começo, meio e fim; demonstram emoções, angústias, frustrações e alegrias vividas pelos seus protagonistas; retratam situações práticas da sala de aula - a forma de um professor ensinar um determinado conteúdo e suas dificuldades. Os casos demonstram, ainda, múltiplas situações problemas vividas pelos professores e as formas deles agirem em determinada situação. Além dos aspectos já mencionados, os casos se fundamentam em análises teóricas, o que permite aos docentes mobilizarem os conhecimentos acadêmicos que possuem e fundamentar as suas tomadas de decisões (NONO; MIZUKAMI, 2010).

Nono e Mizukami (2002), citando Merseth (1996), apontam a existência de três diferentes propostas que podem subsidiar a utilização de casos de ensino. Eles podem ser utilizados como exemplos, servir de oportunidade de resolução de soluções e/ou problemas práticos, assim como servir de estímulo para reflexão pessoal dos docentes. Há, todavia, poucas informações na literatura brasileira disponível sobre o que caracteriza um caso de ensino, apesar de, nos Estados Unidos, já existir uma considerável produção de casos que pode ser agrupada em três categorias:

- 1) pesquisas a respeito da influência dos casos sobre o 'quê' os professores pensam;
- 2) pesquisas sobre a influência dos casos em 'como' os professores pensam;
- 3) pesquisas a respeito da influência de fatores diversos – experiência, idade, gênero – na maneira como os professores encaram os casos (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

Quanto ao processo metodológico de utilização de casos de ensino, Nono e Mizukami (2002) indicam que eles podem ser analisados e discutidos quando se trata de casos já elaborados, mas podem, também, ser elaborados e discutidos a partir das experiências pessoais dos professores vividas em situações de ensino. Os casos podem ser lidos individualmente, a partir de um roteiro de questões que orientem a sua análise. Outra possibilidade é a sua discussão em pequenos grupos e, posteriormente, a análise e debate em grupos maiores. De acordo com Nono (2006), essa metodologia possibilita que os professores elaborem, a partir das suas vivências, a construção de casos, que são um importante instrumento formativo. Inicialmente, pode-se propor que os professores analisem casos de ensino para compreenderem sua estrutura. Posteriormente, um conjunto de orientações permite que os próprios professores elaborem casos que explicitem as suas demandas e necessidades. O encontro entre professores e formadores, a partir de um processo de troca e colaboração, permite que os casos sejam cada vez mais aprofundados e melhorados, possibilitando que eles possam ser, assim, constantemente modificados.

Devido ao curto período de que dispomos para a realização desta investigação, optamos por apresentar aos professores o caso de ensino '*O dilema de Ricardo*'<sup>3</sup> que relata as experiências de um professor formado em Engenharia Naval, cuja aproximação com a docência no ensino superior deu-se pela influência da pesquisa. No referido caso de ensino, o professor Ricardo relata suas experiências na condução de atividades de ensino que considerou exitosas<sup>4</sup> e outras que avaliou como

---

3 O caso de ensino "o dilema de Ricardo" retrata as experiências de um professor do ensino superior, com nome fictício de Ricardo, que se aproximou da universidade, inicialmente, por conta da pesquisa. No referido caso, além de citar inúmeras situações de ensino, o professor Ricardo coloca em relevo as experiências bem e mal sucedidas ao utilizar determinadas estratégias de ensino no contexto universitário.

4 No caso de ensino o dilema de Ricardo, o protagonista da história evidencia o modo como determinadas estratégias de ensino não eram adequadas à realidade de dois determinados grupos de estudantes com características socioculturais semelhantes.

fracassadas. Trata-se, portanto, de um material importante para a análise de dilemas enfrentados por professores universitários no cotidiano da sala de aula e os conhecimentos profissionais da docência que são mobilizados na gestão dessas situações. Ao analisarem o referido caso de ensino, os professores colaboradores da pesquisa foram instigados por meio dos seguintes questionamentos: “Professor, como, onde, construiu seus conhecimentos sobre o ensino? De onde surgiram? O que o ajuda, auxilia, a tomar decisões durante o ensino que desenvolve? Que momentos, pessoas ou cursos foram mais fortes para auxiliá-lo a aprender a ensinar?”. Procedemos a uma articulação dos dados produzidos com os pressupostos teóricos e epistemológicos adotados como referenciais em nossa investigação. Neste texto, desenvolveremos uma análise da categoria intitulada “Fontes de aquisição de conhecimentos profissionais da docência de professores universitários” aqui posteriormente apresentada e discutida.

### **Análise dos dados**

apresentaremos nesta última seção do texto um exercício de análise dos dados coletados junto a professores universitários que atuam em cursos de Engenharia de uma universidade pública baiana por meio da aplicação do caso de ensino intitulado “*O dilema de Ricardo*”.

### **Fontes de aquisição de conhecimentos profissionais da docência de professores universitários**

Os colaboradores da pesquisa evidenciaram que os seus conhecimentos profissionais relacionados à docência foram construídos em diversos contextos e espaços. Alguns deles relataram a forte influência de grupos familiares, das experiências que viveram como estudantes na constituição dos seus saberes profissionais. Destacaram, também, a forte influência da imitação de ‘professores modelos’ como elementos impulsionadores no delineamento dos seus conhecimentos profissionais relacionados ao ensino. Nos depoimentos, ficou explícito que a troca de experiências com colegas de profissão tem se constituído um elemento determinante na construção de estratégias para lidar com as demandas advindas da prática profissional. Podemos inferir, pela análise dos excertos desses depoimentos, que os conhecimentos profissionais da docên-

cia para esses sujeitos foram sendo construídos paulatinamente, na lida cotidiana da profissão:

[...] E fui desenvolvendo a forma como preparo, **conduzo minhas aulas tendo como referência também as aulas de outros professores exemplares que tive na graduação e no mestrado**, nas quais eu compreendia bem os assuntos devido à didática desses docentes, que, justamente explicavam detalhadamente os conteúdos, os recursos que utilizavam para ensinar. Além disso, minha mãe e minha irmã também são professoras (minha irmã é professora da UEFS há mais de 20 anos) e, muitas vezes, me deram/dão conselhos em algumas situações em que sinto dificuldade na condução das mesmas. Troca de experiência com colegas de profissão também ajudaram/ajudam. As apresentações de seminário, durante a graduação, também contribuíram para adquirir confiança, segurança, desenvolver a habilidade de falar em público, expressar claramente os assuntos (Depoimento de Priscila, informação verbal, grifo nosso).

No passado, quando comecei a ensinar, a construção era basicamente feita pelos **exemplos de bons professores** (Depoimento de Ricardo, informação verbal, grifo nosso).

O que eu sei aprendi observando os meus professores e tentando melhorar aquilo que eu achava não ser bom quando eu estava na cadeira de estudante. **Também costumo perguntar para colegas como eles costumam fazer avaliações**, o que eles tentam aplicar de novo (Depoimento de Luísa, informação verbal, grifo nosso).

**O professor Ingemar Ingemarsson, durante o mestrado, na disciplina de Telecomunicações, baseada em PBL, foi muito influente. Alguns excelentes professores durante o ensino médio e a graduação também influenciaram**, especialmente na ética em sala de aula, mas também na maneira de trabalhar elementos teóricos (Depoimento de Ricardo, informação verbal, grifo nosso).

Os excertos dos depoimentos vão ao encontro do que tem sido produzido nas recentes investigações sobre formação de professores no Brasil, em especial, os estudos de Mizukami *et. al.* (2010), Ferenc e Mizukami (2009), Nono e Mizukami (2005), que pautados nos princípios da epistemologia da prática e da racionalidade prática têm apontado o

caráter dinâmico da construção dos conhecimentos profissionais da docência e a influência de diversas pessoas e espaços no seu delineamento. As pesquisas desenvolvidas com base nos pressupostos anteriormente anunciados indicam que os conhecimentos dos professores são plurais, construídos a partir de uma multidimensionalidade de experiências.

A despeito do que é sinalizado pelos professores da nossa pesquisa sobre a importância da socialização profissional e das trocas de experiências com os colegas professores para a construção dos seus conhecimentos profissionais relacionados ao ensino, Ferenc e Mizukami (2009) destacam que se trata de uma aprendizagem profissional contínua, que se inicia antes mesmo da entrada na formação inicial, e acontece nas relações estabelecidas com diferentes sujeitos (professores que tivemos, familiares), contextos das escolas de diferentes níveis e ambientes socio-culturais. Não podemos desconsiderar, ainda, que aprender a ensinar é um processo complexo. Para Mizukami *et. al.* (2010), isso requer tempo e recursos para que os professores modifiquem as suas práticas. Sendo assim, torna-se necessária uma análise dos aspectos subjetivos que demarcam a atuação profissional desses sujeitos.

Por conseguinte, os depoimentos dos colaboradores da pesquisa provocam-nos a debater a urgente necessidade de profissionalização da docência universitária no contexto brasileiro. Em que pese o valor das experiências de vida desses professores, como elementos influenciadores no seu exercício profissional, consideramos que estas, por si só, são incipientes para explicar a complexidade do exercício da docência na universidade. Posto isto, concordamos com Almeida (2015, p.134), quando pontua a necessidade de:

[...] aprofundamento da discussão a respeito de uma pedagogia da educação superior, centrada em oferecer o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação, e alimentar o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

Outro aspecto destacado por alguns dos professores participantes da pesquisa é a forte influência dos treinamentos realizados em serviço, além da experiência do estágio de docência, realizado durante o período do mestrado, como um fator determinante nos processos de aprendizagem da profissão e na construção de conhecimentos profissionais:

Durante o período do mestrado, fiz um treinamento para ser instrutora do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, coordenado por uma pedagoga. A metodologia do SENAR é voltada para a experiência prática, para o aprendizado de adultos com pouca ou nenhuma instrução prévia. Aprendemos a importância de desenvolver empatia, aproximação. **Neste treinamento, o principal aspecto que ficou na minha prática desde então é que: sempre é possível mudar a linguagem e ensinar de uma forma mais simples, que facilite a compreensão do que for ponto chave do que preciso ensinar em cada conteúdo.** Posteriormente, nas duas primeiras Universidades Particulares onde lecionei, todos os professores novos eram “treinados” sobre forma e coerência de avaliação, exercícios didáticos e organização e planejamento do trabalho docente. **Éramos muito cobrados sobre prazos de entrega para os estudantes dos roteiros, aulas, resultados. Aprendi a importância destes aspectos e até hoje mantenho a organização, entrego e cumpro cronogramas, faço a correção das avaliações em sala, no prazo** (Depoimento de Angélica, informação verbal, grifo nosso).

No Mestrado, fiz o estágio-docência, em que aprendi bastante. O professor da disciplina em que fiz esse estágio já ensina há muito tempo na UEFS, é um professor excelente e me ajudou no preparo das aulas, como utilizar o espaço do quadro, como lidar com a insegurança (Depoimento de Priscila, informação verbal, grifo nosso).

Pelo visto, o estágio docência mostra-se de fundamental instrumento para a formação e o exercício do magistério. Entretanto, estudo empreendido Freitas e Ribeiro (2014) evidencia que tal componente curricular não é priorizado em Programas de Pós-Graduação, em que se torna obrigatório, apenas, para estudantes que não tenham experiência comprovada na docência do ensino superior.

No entanto, observamos no depoimento da professora Angélica alguns resquícios de um treinamento voltado para os aspectos instrumentais do ensino, que não parece considerar a complexidade desse fenômeno. Tal fato leva-nos a problematizar a necessidade de superação de uma formação em serviço para os docentes universitários que supere os princípios da racionalidade técnica e da didática instrumental, mas que os instrumentalize a perceber a dinamicidade e complexidade do fenômeno ensinar. A docência se constitui, as-

sim, como uma atividade laboriosa, o que leva-nos a perceber que a formação como treinamento muitas vezes pontual, burocrático (para preenchimento de diários e apresentação de calendários de eventos e provas/ exames/avaliações) não consegue, de fato, colaborar para a sua ressignificação.

Na experiência da professora Priscila, o estágio mostrou-se uma fonte de aquisição de conhecimentos profissionais, o que vai ao encontro do estudo de Freitas (2016), que mostra a importância do estágio para ajudar ao formando, principalmente, na resolução de conflitos da prática pedagógica. Chamou-nos a atenção o fato de a colaboradora da pesquisa referir-se ao professor da disciplina do estágio, como fonte de conhecimentos da docência. De fato, a interação entre o professor experiente e o estagiário, como também constatou Freitas (2016), possibilita a observação da prática e a incorporação de suas orientações na construção da identidade profissional docente.

Todavia, provoca-nos o depoimento da professora Luísa, ao denunciar a precariedade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* para contemplar a formação pedagógica necessária ao exercício da docência na universidade:

Acho que falta nos cursos de pós-graduação uma disciplina que nos auxilie com a didática. Uma disciplina que nos oriente em relação à oratória, a métodos de avaliação, em como elaborar uma aula, etc. (Depoimento de Luísa, informação verbal, grifo nosso).

Ao analisarem projetos pedagógicos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas localizadas no Estado da Bahia, Soares e Cunha (2010) revelam que os componentes curriculares relacionados à Metodologia e à Didática do Ensino Superior e nomenclaturas correlatas se constituem como optativos na maioria desses programas. No cenário nacional, os mesmos problemas são apontados por Masetto (2010) que evidencia a precarização da formação pedagógica do professorado universitário nesse *locus*.

Outro aspecto sinalizado pelo professor Ricardo é a autoformação pessoal e continuada que tem buscado desenvolver para a construção dos seus conhecimentos profissionais relacionados às questões que dizem respeito ao exercício da docência no Ensino Superior, os processos de aprendizagem e as metodologias ativas:

[...] como eu nunca gostei de fazer as coisas empiricamente, **comecei a estudar, por conta própria, sobre os processos de ensino e aprendizagem**. Uma das referências mais importantes foi a de McKeachie, um livro chamado Teaching Tips, que procura oferecer um guia para novos professores universitários, é um livro que parece simples, mas que é bastante profundo. Lembro-me de um livro que encontrei na biblioteca da UEFS, de Bordenave, chamado **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**, que também foi útil no início de minhas atividades como professor. Depois, **passei a ler bastante sobre aprendizagem baseada em problemas e projetos, metodologia** que eu conhecia por ter sido aluno em disciplina no mestrado que a utilizava. Sobre o que me auxilia a tomar decisões durante o ensino, eu diria que é um misto de **leituras de artigos da área de educação em computação (em especial dos congressos e periódicos brasileiros e internacionais desta área), participação em congressos sobre educação em computação ou engenharia, muito de intuição que se revela gradualmente durante o próprio ensino e com o feedback recebido dos estudantes, e algo de discussão com os próprios colegas** (Depoimento do professor Ricardo, informação verbal, grifo nosso).

Sem dúvida, a autoformação e o investimento pessoal dos professores universitários nos seus processos de desenvolvimento profissional se constitui um elemento profícuo para o alcance de uma docência de qualidade no Ensino Superior. No entanto, torna-se necessária a criação de estratégias institucionais que oportunizem a discussão coletiva entre os pares sobre os aspectos relativos às práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Superior. Além disso, torna-se urgente a criação de mecanismo de avaliação nos processos de ingresso do magistério superior, estabelecendo critérios claros sobre questões relacionadas às dimensões do ensino.

## **Considerações finais**

a pesquisa que resultou na produção deste artigo objetivou investigar como se deu a construção dos conhecimentos profissionais relacionados à docência por parte de professores que atuam nos cursos de graduação em Engenharia de uma universidade pública localizada

no interior do Estado da Bahia. O estudo, ancorado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, teve como principal instrumento de coleta de dados a aplicação de um caso de ensino intitulado 'O dilema de Ricardo', que fora analisado pelos professores, sujeitos da nossa pesquisa, individualmente.

Com base nos achados empíricos, podemos inferir que os conhecimentos profissionais dos professores colaboradores da nossa pesquisa relacionados à docência foram sendo construídos paulatinamente, mediante a socialização profissional e a troca de experiência com os pares. Outro aspecto percebido através da análise dos depoimentos dos sujeitos é que eles parecem recorrer às suas experiências como estudantes e em modelos de "bons professores" para desenvolver as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, fica evidente uma lacuna na formação pedagógica desses profissionais no que diz respeito a uma fundamentação teórica e epistemológica que lhes possibilite ter consciência das ações realizadas mediante o desempenho de suas atividades profissionais.

Nos depoimentos, os professores revelaram que os seus conhecimentos profissionais relacionados ao ensino foram sendo construídos, também, no âmbito do estágio de docência, realizado durante o período do mestrado. Destacaram, ainda, experiências de formação continuada em serviço e investimentos em momentos de estudo individuais que lhes possibilitaram ter uma maior noção das questões relacionadas ao ensino e suas especificidades.

No entanto, fica evidenciada a denúncia por parte desses sujeitos sobre a incipiência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em se constituírem *locus* de engendramento de uma formação pedagógica que lhes possibilite o exercício da docência com uma maior qualidade. Destarte, consideramos necessária a criação de políticas de formação continuada na universidade focada neste estudo, com vistas a suprir as lacunas e necessidades formativas anunciadas pelos colaboradores da nossa pesquisa. Consideramos oportuno pontuar, ainda, que essas formações devem partir das necessidades apontadas pelos professores de se voltarem a elas, no sentido de contribuir para a sua minimização.

Por fim, avaliamos a necessidade de uma reestruturação curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que garanta, minimamente, um conjunto de conhecimentos profissionais relacionados à docência

para que os professores universitários possam desempenhar suas práticas pedagógicas com maior segurança e consciência das ações que realizam.

## Referências

ALMEIDA, M. I. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o lócus privilegiado para o seu desenvolvimento. In: MARIN, A. J.; Pimenta, S. G. (Orgs.) **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 258p

CAVALCANTE, F. S; JOLY, I. Z. L. Ensino de rítmica musical: analisando uma prática pedagógica bem-sucedida. In: MEDEIROS, A. M; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 2016.

D'ÁVILA, C. M; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Docência no ensino superior: os amores, temores e dissabores de um começo. In: MEDEIROS, A. M; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Complexidade da docência e formação continuada de professores**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

FREITAS, E. N. **O estágio docência na formação de professores da educação superior: representações de estudantes do mestrado em Saúde Coletiva**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

FREITAS, E. N.; RIBEIRO, M. L. **O estágio docência e a formação de professores da educação superior**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 22., 2014, Natal. Anais... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

MINAYO, M. C. De S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. *et. al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.101-26.

MUSSI, A. **Docência no ensino superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2007.

NONO, M. A. Professoras iniciantes e ensino de conteúdos matemáticos. **Revista contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 339-356, maio/ago. 2005.

NONO, M. A. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. Vol I. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: FIALHO, N. H. (Org.). **Políticas de Educação Superior**: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: EDUFBA, 2011.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo. v.4. n.2. p.196-229, dez. 2014.

SOARES, S. R; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. EDUFBA: Salvador, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: por uma reforma emancipatória e democrática da universidade, 2002.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2010.

VEIGA, I. P. *et. al.* (Orgs.) **Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente**: propostas em debate. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.