



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Hélio Loiola dos Santos Júnior

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS ENGENHEIROS-PROFESSORES DOS CURSOS DE
ENGENHARIAS**

Belém
2024

Hélio Loiola dos Santos Júnior

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS ENGENHEIROS-PROFESSORES DOS CURSOS DE
ENGENHARIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués

Belém

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

- S237f Santos Júnior, Hélio Loiola dos.
Formação docente para a educação superior e a prática pedagógica dos
engenheiros-professores dos cursos de engenharias
/ Hélio Loiola dos Santos Júnior. — 2024.
276 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2024.
1. Magistério superior. 2. Docência nas engenharias. 3.
Formação docente. 4. Prática pedagógica. I. Título.

Hélio Loiola dos Santos Júnior

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS ENGENHEIROS-PROFESSORES DOS CURSOS DE
ENGENHARIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 25/04/2024

Conceito: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués - Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Santos - Avaliadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães - Avaliador Interno
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Savana Diniz Gomes Melo - Avaliadora Externa
Universidade de Minas Gerais (UFMG)

Prof.^a Dra. Antônia Costa Andrade - Avaliadora Externa
Universidade Federal do Amapá (Unifap)

À minha amada e guerreira mãe *Maria Rosa Loiola dos Santos* (mãe e pai representados na mesma pessoa), pela vida concedida e pelos esforços empreendidos na minha criação e educação. Uma mulher solteira, negra e semianalfabeta que, mesmo sem ter um único emprego formal em toda sua vida, sempre fez o possível pela nossa criação, minha e de meus dois irmãos. É para essa pessoa espetacular que dedico esta tese, fruto de uma constante e intensa vida de trabalho acadêmico.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dra. **Olgaíses Cabral Maués**, por aceitar-me como seu orientando (último orientando de doutorado) e por realizar a empreitada de minha orientação de doutoramento, efetuada sempre com muita ética, sabedoria, disciplina/rigor, generosidade e compreensão, que, sem dúvidas, contribuiu de modo substancial para o meu desenvolvimento acadêmico, intelectual e humano, sem o qual à construção da presente tese não seria possível.

Às minhas queridas professoras que ministraram, com muita dedicação e compromisso sociocultural e político, as disciplinas do curso de doutorado, nomeadamente destaco a Prof.^a Dra. **Arlete Maria Monte de Camargo**, a Prof.^a Dra. **Terezinha Fátima Andrade M. dos Santos**, além do Prof. Dr. **André Rodrigues Guimarães**, e de minha orientadora e prof.^a **Olgaíses Maués**, que me acompanhou também durante essa etapa do curso. Todas e todos, sem exceção, a seu modo, deram suas significativas contribuições, ajudando-me na superação/amenização das lacunas teóricas e conceituais e, por conseguinte, em meu amadurecimento teórico relativo ao objeto de estudo.

Ao grupo de estudos e pesquisa **Gestrado** e a todos os seus membros com quais tive a alegria de conviver durante o processo do doutoramento, e aqueles que tive oportunidade de, pelo menos, ter compartilhado alguns momentos mais isolados de trocas de dados, informações, experiências e conhecimentos, sejam professores e professoras, discentes egressos do PPGED, e colegas discentes do mestrado e do doutorado e até da graduação. Tais pessoas e momentos foram essenciais para a minha iniciação e evolução científica, cultural e política, faculdades essas imprescindíveis à concepção e estruturação desta tese.

Aos/as integrantes da banca examinadora: Prof.^a Dra. **Maria da Conceição Santos**; Prof. Dr. **André Rodrigues Guimarães**; Prof.^a Dra. **Antônia Costa Andrade** e Prof.^a Dra. **Savana Diniz Gomes Melo**, pelos importantes direcionamentos que se consubstanciaram em contribuições, de fato, para a melhoria da forma e conteúdo desta tese, todas as indicações da banca examinadora foram cruciais para sequência da construção deste trabalho.

Aos colegas do Seminário de Pesquisa, **Carlos Alberto Saldanha da Silva Júnior** também orientando da Prof.^a Olgaíses Maués e Dra. **Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu**, ex-orientanda da prof.^a Olgaíses Maués, pela vivência acadêmica durante todo o processo do doutoramento, pelas dicas de estudos e sugestões que, com certeza, me ajudaram a avançar no processo de evolução da leitura e escrita acadêmica, e certamente contribuíram para o avanço na apreensão do objeto que me propus a investigar.

À colega de PPGED na condição de estudante de doutorado e colega de instituição

UFPA na qualidade de servidores técnicos administrativos, companheira **Francy Taissa Nunes Barbosa**, pelas dicas a mim dadas, pelos livros emprestados (sem me conhecer direito na época), isso ainda no processo de seleção de entrada no PPGED em 2019, tal procedimento/atitude foi fundamental para concorrer e conseguir a vaga no curso de doutorado. Obrigado, Taissa!

À nobre e generosa amiga que a vida me presenteou, **Rosinete Silva Macedo**, colega de trabalho no Campus Universitário de Tucuruí e amiga que levo para a vida, agradeço-te pelo companheirismo incondicional do começo ao fim do processo de doutoramento, pelas conversas sempre muito agradáveis, pelos incontáveis incentivos, pelas leituras incansáveis dos textos parciais desta tese, pelas devolutivas, com sugestões sempre pertinentes. Você fez a construção desta tese ser menos solitária. Obrigado!

À **Ildenê Freitas da Silva Mota**, pelas leituras e sugestões pertinentes e valiosas ao melhoramento dos textos parciais da tese, referentes à adequação do texto às normas cultas da Língua Portuguesa. Obrigado, companheira! Suas contribuições foram significativas.

À **Jardiliane Pereira da Silva** (Tatá), pelo companheirismo incondicional empregado durante o percurso do doutoramento, pelos incentivos de diversas naturezas quando me senti desanimado, por me ouvir atenciosamente quando precisava falar com alguém ou, às vezes, desabafar, por ler os meus textos e apontar os erros de digitação. Enfim, por estar sempre ao meu lado, nem sempre fisicamente, mas presente no decorrer da árdua jornada do doutoramento, que a sua existência tornou mais branda. Obrigado, minha amada, Tatá.

Às revisoras **Márcia Uchôa** e **Angélica Ramacciotti**, pelo excelente trabalho de normalização do texto final desta tese, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da Língua Portuguesa.

Ao Campus Universitário de Tucuruí, representado na pessoa do Prof. Dr. **Wassim Raja El Banna**, pelo afastamento para estudos a mim concedido, embora parcial, (2 anos), mas que foi essencial para o término da pesquisa e produção do texto desta tese.

Aos **professores** e às **professoras do Camtuc** que cederam um pouquinho de seus preciosos tempos para as entrevistas, sem as quais esta tese não seria possível. A todos vocês, meu muito obrigado pela valiosa e significativa contribuição.

SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. **Formação docente para a educação superior e a prática pedagógica dos engenheiros-professores dos cursos de engenharias**. 2024. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

RESUMO

O presente estudo situa-se no campo da docência da educação superior, tem como **objetivo** principal investigar o processo formativo do/a professor/a desse nível de ensino e sua prática pedagógica nos cursos de Engenharias do Campus Universitário de Tucuruí, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para apreender como vem ocorrendo o processo formativo dos engenheiros-professores e suas práticas pedagógicas nos cursos de engenharias, formulou-se como **questão central** de pesquisa, o seguinte questionamento — Qual a relação existente entre a formação docente e as práticas pedagógicas dos docentes dos cursos superiores de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA? — A investigação foi alicerçada pelo enfoque teórico-metodológico de orientação crítica e caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa viabilizada por um estudo de campo efetuado através de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2002; Triviños, 1987), complementado pela pesquisa bibliográfica (Severino, 2007) e documental (Evangalista; Shiroma, 2019). A análise dos dados foi orientada pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A diversificação de técnicas de pesquisa e de análise, alicerçada pela epistemologia de linha crítica, possibilitou captar diversas determinações da docência do nível superior, advindas das múltiplas dimensões e transformações socioculturais, econômicas e políticas da sociedade brasileira. Os **resultados** revelam que a docência (formação e prática) do nível superior, mais especificamente da área das engenharias, continua fortemente marcada pelo predomínio da racionalidade técnica, e até certo ponto, pelo autodidatismo da docência. Evidenciou-se que no processo formativo docente é dada ênfase aos conhecimentos específicos das engenharias em desfavor da dimensão pedagógica, que é colocada em plano posterior. A falta de formação, ou a formação precária relativa à formação específica para a docência, aliada à falta de condições materiais e pedagógicas das instituições de ensino superior, constitui uma das principais adversidades a ser superada pelos engenheiros-docentes e pelas IES, pois impacta negativamente o processo de ensino e aprendizagem, afetando docentes e discentes. Outro resultado encontrado, é que as concepções de ensino tradicional e tecnicista são predominantes na docência das engenharias. Apesar do Brasil ter “avançado” quanto à formação dos docentes para a educação básica, que passou a ser de nível superior, o magistério superior continua a sobreviver de ações formativas pontuais realizadas, em geral, pelas próprias IES, sem diretrizes nacionais governamentais que as orientem, e/ou por iniciativas dos professores, na busca de melhorarem suas práticas pedagógicas para que possam fazer frente aos desafios de um contexto acadêmico diverso, complexo e contraditório consolidado no início do século XXI.

Palavras-chave: magistério superior; docência nas engenharias; formação docente; prática pedagógica.

SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. **Teacher training for higher education and the pedagogical practice of engineer-teachers in engineering courses.** 2024. 276 pp. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2024.

ABSTRACT

This study is in the field of higher education teaching and its main **purpose** is to investigate the training process of teachers at this level of education and their pedagogical practice in the Engineering courses at the Tucuuruí Campus of the Federal University of Pará (UFPA). In order to understand how the training process of engineer-teachers and their pedagogical practices in engineering courses has been taking place, the following question was formulated as the **central research question**: — What is the relationship between teacher training and the pedagogical practices of teachers in higher engineering courses at the Tucuuruí University Campus of UFPA? — The research was based on the theoretical-methodological approach of critical orientation and is characterized as qualitative research characterized by a field study carried out through semi-structured interviews (Minayo, 2002; Triviños, 1987), supplemented by bibliographic research (Severino, 2007) and documentary research (Evangelista; Shiroma, 2019). Data analysis was guided by the Content Analysis technique (Bardin, 1977). The diversification of research and analysis techniques, based on critical epistemology, made it possible to capture various determinations of teaching at higher education level, arising from the multiple dimensions and socio-cultural, economic and political transformations of Brazilian society. The **results** show that teaching (training and practice) at higher education level, more specifically in the field of engineering, continues to be strongly marked by the predominance of technical rationality and, to a certain extent, by self-taught teaching. It was evident that in the teacher training process, emphasis is placed on the specific knowledge of engineering to the detriment of the pedagogical dimension, which is placed at second place. The lack of training or precarious training regarding specific training for teaching, combined with the lack of material and pedagogical conditions in higher education institutions, is one of the main adversities to be overcome by engineer-teachers and HEIs, as it has a negative impact on the teaching and learning process, affecting both teachers and students. Another result found is that traditional and technicist teaching concepts are predominant in engineering teaching. Despite the fact that Brazil has “advanced” in terms of teacher training for basic education, which is now at higher education level, higher education teaching continues to survive on the basis of specific training actions carried out, in general, by the HEIs themselves, without national government guidelines to guide them and/or by teacher initiatives, in order to improve their teaching practices so that they can face up to the challenges of a diverse, complex and contradictory academic context consolidated at the beginning of the 21st century.

Keywords: Higher Education; Teaching in Engineering; Teacher Training; Pedagogical Practice.

SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. **La formación docente para la educación superior y la práctica pedagógica de los ingenieros-docentes de carreras de ingeniería.** 2024. 276 p. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Federal de Pará, Belém, 2024.

RESUMEN

El presente estudio se ubica en el campo de la docencia universitaria, su principal **objetivo** es investigar el proceso de formación de docentes de este nivel de educación y su práctica pedagógica en carreras de Ingeniería en el Campus Universitario de Tucuruí, de la Universidad Federal de Pará. (UFPA). Para comprender cómo viene ocurriendo el proceso de formación de profesores de ingeniería y sus prácticas pedagógicas en las carreras de ingeniería, se formuló como **pregunta central** de investigación la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la formación docente y las prácticas pedagógicas de los docentes de las carreras de ingeniería Campus Universitario de Tucuruí de la UFPA? — La investigación se basó en un enfoque teórico-metodológico con orientación crítica y se caracteriza por ser una investigación cualitativa posibilitada por un estudio de campo realizado a través de entrevistas semiestructuradas (Minayo, 2002; Triviños, 1987), complementado con una investigación bibliográfica (Severino, 2007) y documental (Evangelista; Shiroma, 2019). El análisis de los datos fue guiado por la técnica de Análisis de Contenido (Bardin, 1977). La diversificación de las técnicas de investigación y análisis, basadas en la epistemología crítica, permitió captar diferentes determinaciones de la docencia de la educación superior, derivadas de las múltiples dimensiones y transformaciones socioculturales, económicas y políticas de la sociedad brasileña. **Los resultados** revelan que la docencia (formación y práctica) en la educación superior, más específicamente en el área de las ingenierías, sigue siendo fuertemente marcada por el predominio de la racionalidad técnica y, en cierta medida, por la autoformación docente. Se evidenció que en el proceso de formación docente se enfatiza el conocimiento específico de la ingeniería en detrimento de la dimensión pedagógica, que se ubica en un nivel posterior. La falta de formación, o precaria formación relacionada con la formación específica para la docencia, combinada con la falta de condiciones materiales y pedagógicas en las instituciones de educación superior, constituye una de las principales adversidades a superar por los ingenieros docentes y las IES, ya que tiene un impacto negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, afectando a profesores y estudiantes. Otro resultado encontrado es que los conceptos didácticos tradicionales y técnicos son predominantes en la docencia de la ingeniería. Si bien Brasil ha “avanzado” en la formación de docentes para la educación básica, que ahora paso a ser una formación de nivel superior, la educación superior continúa sobreviviendo de acciones formativas específicas llevadas a cabo, en general, por las propias IES, sin lineamientos gubernamentales nacionales que las orienten, y/o por iniciativas de los docentes, en la búsqueda de mejorar sus prácticas pedagógicas para que puedan enfrentar los desafíos de un contexto académico diverso, complejo y contradictorio consolidado a principios del siglo XXI.

Palabras clave: enseñanza superior; docencia en ingenierías; formación de docentes; práctica pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto presidencial nº 3.890/1901.....	44
Quadro 2 - Classes do pessoal do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 8.659/1911.....	46
Quadro 3 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 11.530/1915.....	51
Quadro 4 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 19.851/1931.....	57
Quadro 5 - Os Organismos Internacionais e o novo papel do Estado na educação superior....	87
Quadro 6 - DCN dos cursos superiores de bacharelados e a formação de professores.....	101
Quadro 7 - Derivados do termo Pedagogia e suas relações sinalizadas no I PNPG.....	111
Quadro 8 - Incentivos ao desenvolvimento da pesquisa e produção científica e o descaso pela pesquisa voltada ao melhoramento do processo de ensino.....	130
Quadro 9 - Formação pedagógica no currículo dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	138
Quadro 10 - O Estágio docência e a formação de professores da educação superior na concepção da Capes.....	142
Quadro 11 - Cursos de engenharias da UFPA fora da capital do estado do Pará.....	164
Quadro 12 - Docentes entrevistados: área de formação inicial, titulação e curso de atuação..	180
Quadro 13 - Docentes entrevistados: área de formação na pós-graduação.....	182
Quadro 14 - Docentes entrevistados: idade, experiência docente e sexo.....	183
Quadro 15 - Atividades curriculares de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área das engenharias na UFPA.....	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Projetos desenvolvidos pelos docentes das engenharias do Camtuc de 2015 a 2019.....	228
Gráfico 2 - Área da produção científica dos professores das engenharias do Camtuc/UFPA.....	229

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação brasileira de educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
Camtuc	Campus de Tucuruí
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara da Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
Consepe	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EP	Ensino Primário
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FET	Faculdade de Engenharia de Tucuruí
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
ForGRAD	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação
Gats	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICT	Instituições Científicas e de Inovação Tecnológica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Itec	Instituto de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Mare	Ministério da Administração Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NUT	Núcleo Universitário de Tucuruí
NDAE	Núcleo de Desenvolvimento Amazônico em Engenharias
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PG	Pós-graduação
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Picd	Programa Institucional de Capacitação de Docentes
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Planos Nacionais de Pós-graduação
PPG	Programas de Pós-graduação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UHE	Usina Hidrelétrica Eletronorte
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
A delimitação do objeto.....	16
Aproximação e interesse pelo objeto.....	24
Procedimentos metodológicos.....	27
Estrutura da tese (Método de exposição).....	33
1 A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À DITADURA CIVIL-MILITAR.....	36
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÉGIDE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	75
3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	105
4 DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	122
4.1 Docência universitária: formação fragmentada, descaso pela formação didático-pedagógica.....	122
4.2 Ensaio de uma formação pedagógica do docente do magistério superior: estágio, docência e disciplina curricular com enfoque pedagógico.....	136
4.3 A formação continuada e os desafios da prática pedagógica do professor da educação superior.....	146
5 O ENGENHEIRO-PROFESSOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	161
5.1 Engenharia na UFPA: origens e contexto histórico do surgimento do Campus Universitário de Tucuruí.....	162

5.2 O engenheiro-professor no Campus de Tucuruí da UFPA: caracterização dos sujeitos.....	180
5.3 A formação docente para a educação superior: percepção dos engenheiros-professores.....	186
5.4 A prática pedagógica dos engenheiros-professores: percepção dos sujeitos da pesquisa.....	215
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	271
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas aos Professores do Campus de Tucuruí da Universidade Federal do Pará.....	273
APÊNDICE C - Docentes do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA (2023).....	274

INTRODUÇÃO

A delimitação do objeto

O presente estudo situa-se no campo da docência do magistério superior e, de modo mais específico, busca analisar a relação entre a formação docente da educação superior e sua prática pedagógica nos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará (Camtuc-UFPA).

A investigação parte do pressuposto que a formação docente e a prática pedagógica são indissociáveis, haja vista, que a prática não existe de modo isolado, ou seja, sem a existência do sujeito que a realiza, que atua conforme suas determinações históricas advindas de sua vivência nos ambientes relacionados à sua vida pessoal, experiência profissional e institucional. Nesse prisma, Cunha (2013, p. 212) assinala “Não há professores no vazio, [...]. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Nesse sentido, entende-se a formação docente como processo coletivo e permanente de construção de saberes, conhecimentos, competências e valores, que orientam a prática docente em suas diversas dimensões: cultural, técnico-científica, ética, psicológica, filosófica, política e pedagógica. Dimensões essas que em seu bojo integram a pedagogia universitária (Almeida, 2012; Mussi, 2023). A prática é compreendida como instrumento de transformação da realidade concreta. Já a **prática pedagógica**, compreende a prática social movida por intencionalidades e pela relação indissociável de teoria e prática, sujeitos (docentes e discentes) e objeto na busca pela apreensão e intervenção na realidade objetiva.

Todavia, seguindo uma tendência internacional, a docência na educação superior no Brasil, mormente nos cursos de graduação relacionados aos bacharelados, esteve historicamente atrelada à naturalização dos saberes pedagógicos tácitos/experienciais e à primazia dos conhecimentos técnico-científicos, específicos de determinadas áreas (engenharias, ciências jurídicas e medicina). Esse fato contribuiu para que a formação tenha sido conduzida sob os princípios da ciência positivista que, por sua vez, supervaloriza as ciências da natureza e exatas, seus métodos e sua aplicabilidade, em detrimento das especificidades objetivas e subjetivas das ciências humanas e sociais (Almeida, 2012; Cunha, 2005a; Soares; Cunha, 2010).

Nessa lógica, a racionalidade técnica, revestida do pragmatismo técnico positivista e desprovida de senso político, determina a neutralidade da ciência, dos pesquisadores e dos

professores diante do objeto cognoscível (natural e/ou social) e, assim, se sobrepõe sobre a racionalidade pedagógica, sobretudo em sua perspectiva crítica emancipadora, que nunca teve espaço no projeto educacional burguês e sempre esteve relegada a segundo plano ou a plano nenhum, (Cunha, 2005b, 2013; Oliveira, 2016; Veiga, 2011b, 2020). Fato que ocorre desde a implantação do ensino superior no Brasil, no ano de 1808, e que permaneceu intocado por todo o século XIX.

Somente na década de 30 do século XX, com a Reforma Francisco Campos, surgiram as primeiras condições legais para a criação de estudos sistematizados na área das humanidades, mais precisamente com a institucionalização da universidade brasileira a partir do Decreto presidencial nº 19.851 de 1931, por meio do qual se levantou a possibilidade da incorporação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em sua constituição.

Isso se deu em um contexto de fortes críticas e embates das elites intelectuais contra a cultura do autodidatismo da docência em todos os níveis de ensino. Cultura essa resultante da inexistência de políticas e ações concretas e perenes voltadas ao desenvolvimento da pesquisa educacional e da formação docente no nível mais elevado da educação nacional. Por conseguinte, os docentes (pelos menos parte deles) se viam forçados a buscar o conhecimento (teórico) no campo da docência através da leitura de livros, ou até mesmo de apostilas e fragmentos de livros importados de países com uma cultura pedagógica mais desenvolvida (Teixeira, 1989, 2010).

Na tentativa de superação da cultura do autodidatismo da docência — **autodidatismo** compreendido aqui como o desenvolvimento de ações formativas informais por conta própria na ausência de políticas de formação docente concretas e permanente por parte do Estado brasileiro (Dias, 2010; Teixeira, 1989, 2010) — neste período (década de 1930) começaram a surgir as primeiras faculdades na área da educação no país, com destaque para os cursos instituídos pela Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e pela Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935.

Os cursos superiores em educação criados com a Reforma de Campos estariam todos referenciados na Faculdade de Educação, Ciências e Letras instituída, posta como modelo padrão pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931) que conjuntamente com outros dispositivos¹ legais compuseram a referida Reforma. Essa nova área de conhecimentos e estudos deveria estar voltada ao desenvolvimento da pesquisa e para a

¹ Lei da organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931); Lei da criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931); Organização do ensino secundário (Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931).

formação docente de todos os níveis, como previstos nos projetos iniciais da USP e especialmente da UDF, essas fortemente influenciadas pelos ideais políticos e pedagógicos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente (Cunha, 1986; Bianchetti; Sguissardi, 2017).

No que tange à educação superior, a formação docente para esse nível de ensino teve sua entrada tardia na pauta dos formuladores de políticas educacionais do país. Isso aconteceu somente em 1951 com a criação da comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que se deu com o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. A referida comissão foi instituída em definitivo em 1961, pelo Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961. Ressalta-se que essa comissão foi transformada pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 em Fundação pública, atualmente denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que teve, desde seus primórdios, entre suas atribuições, o fomento para promoção da formação e qualificação de docentes e pesquisadores para os níveis mais elevados (graduação e pós-graduação) da educação nacional (Gouvêa, 2012, 2018).

Todavia, as políticas da Capes no que tange à formação docente para a educação superior só foram desenvolvidas de modo mais efetivo e regular a partir dos anos 1970, por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), especialmente os dois primeiros PNPG (1975-1979/1982-1985), que direcionaram um foco maior à formação e qualificação de docentes e pesquisadores (Furtado; Hostins, 2014; Hostins, 2006), visando com isso a própria sustentabilidade do sistema de educação superior (em plena expansão) e a consolidação do subsistema de pós-graduação regulamentado em 1965 pelo Parecer 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, devido ao nome do relator do parecer.

Entretanto, a percepção da formação docente intrínseca nessas políticas das décadas de 1970 e 1980 permaneceu na lógica tradicional positivista de valorização do conhecimento/conteúdo em si, (embora agora instrumental e especializado) e de sua transmissão de modo pronto e acabado, a ser ministrado por um docente que mais se assemelha a um técnico repassador de conteúdos aplicáveis (Cunha, M., 2007; Veiga, 1992, 2004), principalmente no nível da graduação. Essa etapa de ensino (graduação) estava, desde então, subordinada aos imperativos da intensificação industrial e ao novo modelo produtivo brasileiro — desenvolvimentista com traços fordistas — altamente fragmentado e especializado, importado, especialmente, dos Estados Unidos.

No que se refere ao desenvolvimento da forma de socialização (competência didático-pedagógica) e de construção de saberes e conhecimentos pedagógicos (competência científico-

pedagógica), esses continuaram a ser negligenciados no processo formativo dos profissionais (engenheiros, médicos, advogados, administradores etc.) possíveis candidatos à docência no magistério superior. Essa negligência permaneceu, tanto nos estudos em nível de graduação, quanto na pós-graduação. Tal situação tende a afetar significativamente o processo formativo desse futuro professor, processo esse cada vez mais fragmentado e fortemente direcionado para a atividade de prática de transmissão de conhecimentos específicos na graduação e para atividade de pesquisa, também específica, na pós-graduação (Masetto, 2003; Veiga, 2011a, 2020).

Nesse sentido, denota-se que a concepção de formação, seja de docentes, pesquisadores e demais profissionais, prescrita na política dos PNPG não foi constituída sob a égide do princípio da indissociabilidade de ensino e pesquisa, como anunciado na Reforma Universitária de 1968. Pois, a despeito dessas atividades serem realizadas na universidade, elas raramente se encontram, sendo o ensino mais restrito à graduação e a pesquisa, à pós-graduação (Cunha, 2005a; Leher, 2019; Romanelli, 2002).

Cunha (2005a, p. 10), apoiada em Balzan (1995) corrobora essa linha de pensamento ao assinalar:

O panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a ideia do ensino com pesquisa. Em geral neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pelas prescrições e certezas. Nesse sentido, a ideia de ensinar resume-se a dar aulas [...] *dando bem a matéria [...] sem atribuir valor real ao modo de aquisição de conhecimentos, às estruturas epistemológicas que fundamentam cada ciência* (Balzan, 1995) e/ou à estrutura de controle do conhecimento presente na sociedade.

Nessa perspectiva, o domínio técnico-científico de determinada área, de conhecimento, desvinculados da realidade contextual (sociocultural, econômica e política) em que os sujeitos do processo educacional estão inseridos, torna-se suficiente para legitimar o exercício da docência na educação superior, que em algumas situações dispensava/dispensa inclusive os títulos acadêmicos. Um exemplo clássico é a aceitação do notório saber presente em todas as reformas que envolveram o ensino superior da Primeira a mais recente República.

Ressalta-se que o ensino tradicional foi/é realizado baseado no verbalismo, na memorização dos conteúdos, na disciplina dos estudantes e na autoridade inquestionável do professor, que dava suas aulas para números bem restritos de alunos, no geral filhos de pessoas bem abastadas, que seriam preparadas por meio do ensino superior para o exercício das profissões liberais, cargos públicos e/ou políticos. Tal modelo de ensino se manteve hegemônico no país até a década de 1930, sendo predominante até a década de 1960 e suas raízes continuam fincadas, sobretudo na educação superior até a atualidade, destacadamente

nos cursos de bacharelados, responsável por formar quase a totalidade dos ditos profissionais liberais: engenheiros, médicos, advogados, administradores, entre outros (Veiga, 1992, 2004).

Esse modo de conceber o ensino e a docência começou a sofrer intensas transformações, a partir da segunda metade do século XX, isso em virtude da eclosão de alguns eventos históricos, com destaque inicialmente para o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que entre os anos de 1950 e 1970 se difundiram nos países do centro capitalista e posteriormente pelo mundo (chegando ao Brasil com maior força a partir dos anos finais do século XX e início do século XXI). As TIC revolucionaram a forma de produzir e o modo de relacionamento entre pessoas e instituições e, portanto, impactaram fortemente a sociedade e, por conseguinte, a educação e a aceção de formação de novos homens e novas mulheres para a nova reconfiguração social e produtiva.

Em corroboração com este posicionamento, Cunha (2013, p. 622) assinala que “As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade”.

Nesta mesma linha de argumentação, Pinto (2020, p. 33-34) assevera que “[...] a formação de professores e os novos paradigmas de formação [...] são resultados das transformações que ocorreram e estão ocorrendo e ocorrerão na sociedade”.

A sociedade como organismo vivo, por ser construída e constituída de pessoas vivas, não se apresenta de forma estática/inerte, estando assim, em constantes movimentos, dos quais os indivíduos inevitavelmente participam na qualidade de sujeitos das mudanças ou de objetos da modelação e sujeição.

Assim, o advento e a proliferação das TIC transformaram não só o modo de produção industrial de mercadorias e bens tangíveis como também impactaram diretamente a maneira de formar os novos trabalhadores para uma sociedade que entra em nova fase, a etapa mais tecnológica de sua longa história. Nesse cenário, a docência na qualidade de profissão formadora dos demais trabalhadores tende a ser reconfigurada para dar conta das demandas que lhe são imputadas pelo novo contexto social — mais tecnológico e dinâmico.

Em análises realizadas por alguns estudiosos a respeito dos impactos das TIC na docência do ensino superior, ficam evidenciadas o abalo da autoridade do professor como detentor quase exclusivo de um conhecimento, isento de questionamentos, assim como manifesta-se o questionamento de métodos de ensino de caráter puramente transmissível, fortemente afetado devido à grande capacidade que essas tecnologias têm de produzir, acumular, organizar, disseminar e transmitir as informações para os estudantes e para todas as

pessoas no seu próprio país e em todas partes do planeta (Almeida, 2012; Candau, 2020; Masetto, 2003, 2010; Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2008, 2012).

Outro evento histórico marcante e ao mesmo tempo oriundo de determinantes socioculturais, políticos e econômicos que têm contribuído fortemente para a reconfiguração da docência na educação superior é a expansão desse nível de educação, fenômeno esse intensificado no Brasil a partir da década de 1960 num contexto de exacerbação da industrialização do país, sob a tutela do capital estrangeiro, mormente do norte-americano, no período do governo ditatorial civil-militar (1964-1985).

Alguns estudiosos do campo da docência na educação superior, dentre os quais destacam-se: Cunha, M. (2007), Rocha *et al.* (2015), Veiga (2016, 2020) e Zabalza (2004) vêm, ao longo dos últimos anos, realizando importantes estudos a respeito dos desafios que a expansão desse nível de ensino tem proporcionado à docência.

Entre os desafios destacados, pode-se mencionar o aumento significativo da relação professor/aluno, o que resulta em salas de aulas superlotadas, isso em virtude da não implementação de políticas que aumentassem, na mesma proporção, o número de professores e demais servidores que compõem a comunidade acadêmica; e o aumento da diversidade estudantil, num cenário em que cada aluno possui suas particularidades, sejam essas de cunho cultural, econômico e/ou emocional. Diante desse novo contexto diverso e plural, o professor precisa continuamente recriar “[...] sua prática para desenvolver um trabalho interativo com os acadêmicos, considerando as peculiaridades do grupo, em favor da aprendizagem” (Rocha *et al.*, 2015, p. 281).

Finalizando a sequência dos grandes eventos históricos que impactaram fortemente a educação superior e por conseguinte a docência desse nível de ensino, tanto em sua prática, como em sua concepção de formação e processo formativo, não poderia deixar de destacar o papel da avaliação institucional externa na reconfiguração das instituições de ensino superior e dos sujeitos que a compõem, no caso os docentes, pesquisadores, técnicos e estudantes — cidadãos e futuros profissionais a atender às novas demandas da sociedade.

O atual sistema de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiro é oriundo das políticas neoliberais iniciadas nos países do centro capitalista no final da década de 1970 e início de 1980, e que atingiram o Brasil na década de 1990 (Sguissardi, 2021). Por conseguinte, as primeiras experiências de avaliação externa (em âmbito nacional) em nível de graduação, vividas nesse país, tiveram sua origem em 1993, com o Programa de Avaliação

Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)², ainda antes da Reforma Empresarial do Estado brasileiro em 1995, por meio da qual aderiu-se, por completo, aos preceitos neoliberais de avaliação institucional regulatória (Cunha, 2005b).

No Brasil, a consolidação do sistema de avaliação da educação superior se deu a partir do ano de 2004 com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), estabelecido pela Lei nº 10.861 de 14 abril de 2004. Tal dispositivo passou a exercer o papel de controle e acompanhamento das regulações educacionais pré-definidas pelo Estado-regulador-avaliador, sob a tutela do sistema neoliberal.

Desde então, as IES, sobretudo seus cursos de graduação, semelhantemente ao que ocorria nas empresas, passaram a ser submetidas a um criterioso processo de regulação e controle de qualidade, tendo de prestar contas periodicamente pela qualidade de seus cursos e pela formação por elas realizada. Qualidade essa definida externamente, geralmente por organizações que representam os setores empresariais. Definindo, assim, a já limitada autonomia das IES e responsabilizando os docentes pela baixa qualidade dos cursos quando detectada nessas avaliações externas.

Alguns pesquisadores, por meio de seus estudos, têm apontado o quanto a avaliação institucional tem sido eficiente em seu papel de moldar as instituições de ensino superior e a docência desse nível de ensino, conforme os preceitos empresariais, a saber: eficiência, eficácia, produtividade e prestação de contas, com foco sempre nos resultados, em detrimento dos processos, princípios esses estabelecidos pela nova ordem do capital, o neoliberalismo, com o auxílio do Estado (Cunha, 2005b; Veiga, 2012; 2016; Zabalza, 2004).

Nesse sentido, Cunha (2005b) realiza uma crítica enfática ao papel do Estado brasileiro que ao invés de tentar proteger as IES das constantes ingerências externas generalizadas, especialmente as das empresas, age (Estado) contrariamente, inclusive assumindo o comando por meio das adequações legais para sujeitar as instituições de educação superior aos imperativos do capital, seja para produção de conhecimentos e tecnologias e/ou para formação de mão de obra especializada para as novas demandas do mercado.

Consequentemente, a concepção tradicional de docência foi/é afetada pela nova reconfiguração das IES em um novo contexto social. Assim, “o papel e a competência que se

² Programa proposto pela comunidade acadêmica fundado efetivamente nos princípios de avaliação participativa e democrática, partindo do pressuposto do envolvimento e engajamento de todos os segmentos da comunidade acadêmica na detecção das dificuldades, desafios, avanços e possibilidades do processo formativo acadêmico, tendo em vista, o aprimoramento holístico e qualitativo da formação desenvolvida nas IES. No entanto, sofreu desvalorização pelo Estado no processo de avaliação institucional em decorrência da implantação da avaliação regulatória neoliberal (Lopes, s.d.).

espera do professor estão intimamente vinculados ao papel que se atribui a universidade e ao sistema educativo num determinado tempo e espaço” (Cunha, 2005b, p. 19).

Assim, as sucessivas mudanças ocorridas no interior da sociedade e de suas instituições, sobretudo a partir dos últimos 150 anos, como: a subordinação da ciência às forças produtivas econômicas e o implemento da extrema especialização da força de trabalho, promovidas pelo taylorismo/fordismo a partir das últimas décadas do século XIX e início do século XX; seguido da massificação³ do ensino superior nos países desenvolvidos e posteriormente nos países periféricos, processo que vem ocorrendo de modo diverso nos diferentes países; as mudanças no papel das IES e os resultados das avaliações externas, amplamente consolidadas com o neoliberalismo; além do surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, em especial as mídias digitais. Mudanças essas que em seu combo “[...] determinam revisões nos atuais modelos de **atuação e de formação** docente” (Enricone, 2007, p. 145).

No caso do magistério superior brasileiro algumas políticas educacionais/ações governamentais voltadas à formação (preparação) pedagógica do professor desse nível de educação, como a introdução de carga horária mínima de formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e o Estágio docência no nível *stricto sensu*, foram introduzidas nas últimas décadas. Todavia, se mostraram insuficientes e ineficazes ao alcance da finalidade a que foram direcionadas — melhorar a qualidade do ensino de graduação por meio de uma pretensa “qualificação” docente — como se verá em seção específica (Castanho, 2007; Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021; Ribeiro; Zanchet, 2015; Veiga, 2012).

Diante do exposto, e na busca da compreensão dos determinantes históricos e ao mesmo tempo socioculturais, políticos e econômicos que reconfiguraram (interferiram/interferem) na docência na educação superior, ou seja, na formação docente e em sua prática pedagógica. Este estudo, tem como **problema** de investigação a relação entre a formação docente e a prática pedagógica dos/as professores/as da educação superior, visando identificar como ocorre o exercício profissional junto aos estudantes. Desse modo, indaga-se, qual a relação existente entre a formação docente e as práticas pedagógicas dos docentes dos cursos superiores de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA?

Na tentativa de percorrer um caminho mais esclarecedor na busca da apreensão do problema em tela, alguns questionamentos foram levantados com o intuito de melhor elucidar

³ Um sistema educacional de nível superior é considerado de **massas** quando, atende de 16% a 50% de sua população estudantil entre 18 e 24 anos, sendo consolidado quando atinge mais de 30% desse grupo; é considerado **elitizado** quando atende até 15%; e é classificado como **universal** quando atende acima de 50% desse público estudantil (Gomes; Moraes, 2012).

a compreensão do objeto e seus determinantes. Questionamentos esses que estão organizados da seguinte forma:

- Como as diversas reformas educacionais da Primeira República aos governos neoliberais impactaram historicamente a constituição da docência na educação superior?
- Qual a concepção de docência universitária (formação e prática pedagógica) presente nas políticas educacionais brasileiras?
- Como ocorre a formação docente do engenheiro-professor dos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA? E quais os principais desafios/adversidades de sua prática pedagógica?

Portanto, o **objetivo geral** da presente pesquisa é investigar o processo formativo do/a professor/a do nível superior e sua prática pedagógica nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí, da Universidade Federal do Pará.

No que tange aos **objetivos específicos**, esses consistem, em:

- 1) Investigar como a docência do magistério superior se constituiu no contexto histórico das reformas da educação superior da nova república às reformas neoliberais mediadas pelos Organismos Internacionais;
- 2) Desvelar a concepção de docência presente nas políticas educacionais brasileiras e como essas orientam o processo formativo do/a professor/a da educação superior;
- 3) Detectar o nível de importância que é dada a formação pedagógica do/a docente do magistério superior nas políticas de formação docente;
- 4) Identificar como ocorre o processo de formação docente do engenheiro-professor;
- 5) Verificar os principais desafios da prática pedagógica do/a docente nos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará.

Nesse sentido, busca-se o diálogo entre a categoria central de análise, no caso, a formação docente dos engenheiros-professores com a (categoria) prática pedagógica dos referidos docentes, levando em conta o contexto social em suas múltiplas dimensões na intenção de captar as determinações da realidade concreta, em que o objeto em estudo está inserido.

Aproximação e interesse pelo objeto

O interesse em pesquisar a docência da educação superior surgiu a partir do ingresso no quadro efetivo de servidores da UFPA, na categoria de técnico administrativo, mais

especificamente no cargo de Pedagogo lotado no *Campus*⁴ Universitário de Tucuruí no ano de 2016.

Em 2017, ao atuar na Divisão de Avaliação e Ensino departamento (vinculado à Coordenação acadêmica do referido *campus*), que tem sob sua responsabilidade o acompanhamento e suporte nas questões relacionadas ao ensino e avaliação institucional (Camtuc/UFGA, 2022), esse interesse em apreender a problemática relacionada à docência (formação e prática) tornou-se uma necessidade diante das inquietações dos docentes e discentes perante as adversidades que permeiam o processo ensino e aprendizagem e que afetam o desempenho pedagógico dos professores e o desempenho acadêmico dos discentes dessa unidade acadêmica.

É importante situar que o *Campus* de Tucuruí, desde a sua origem em 2005, vem ofertando exclusivamente cursos de engenharias, os quais estão vinculados às faculdades de: Engenharia da Computação; Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; e Engenharia Sanitária e Ambiental. Logo, quase totalidade do quadro efetivo docente é oriundo dos cursos de bacharelados em engenharias⁵, ou seja, são engenheiros que pela aprovação em concurso público passaram a exercer a função de professores nas engenharias, sem uma formação específica para docência, haja vista, esse quesito não se constituir em exigência para a docência no nível de graduação, conforme a legislação brasileira vigente (notadamente a Lei nº 9.394/1996), que dispensa para a docência no nível superior formação didático-pedagógica.

Tal circunstância tende a corroborar algumas situações vivenciadas no cotidiano do *Campus* e, mais especificamente, no dia a dia da Divisão de Avaliação e Ensino da referida unidade acadêmica. Tais situações referem-se a algumas inquietações relacionadas tanto ao corpo discente quanto ao docente do citado *campus*.

No que condiz às inquietações dos discentes, eram recorrentes as reclamações realizadas por esses a respeito da falta de conhecimento e domínio da competência didático-pedagógica dos professores de todos os cursos.

No tocante às situações manifestadas e relatadas pelos docentes, percebeu-se durante nossa vivência na Divisão de Ensino do *Campus* de Tucuruí, que os professores possuíam opiniões diferentes e divergentes. Identificou-se previamente pelo menos dois grupos. O primeiro, composto aparentemente pela minoria, assumia que a formação em grau de

⁴ “*Campus* é uma unidade regional da Universidade instalada em determinada área geográfica, com autonomia administrativa e acadêmica” (UFGA, 2006, p. 8).

⁵ Cerca de 80,4% dos docentes do *Campus* Universitário de Tucuruí da UFGA, são oriundos dos cursos de bacharelados em engenharias, conforme consta no Apêndice C.

bacharelado em engenharia, assim como a realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não possibilitam o desenvolvimento da capacidade didático-pedagógica, por não disporem de atividades curriculares efetivas e suficientes que propiciam o desenvolvimento dessa dimensão. Já o segundo grupo de docentes, demonstrava um certo despreço a dimensão pedagógica, parecia acreditar que pelo fato de possuírem o conhecimento técnico-científico de determinada área das engenharias, poderiam ministrar aulas de modo satisfatório, e bastaria aos discentes se esforçarem que conseguiriam aprender.

As situações relatadas são motivos de preocupação, sobretudo diante de um contexto acadêmico de expansão da educação superior iniciado no século XX e intensificado no XXI, no qual as turmas são cada vez mais heterogêneas, com discentes de distintas especificidades, sejam de origens: sociais, culturais, econômicas, psicológicas ou cognitivas que influenciam diretamente os seus desempenhos acadêmicos. Cenário esse que se agrava diante das múltiplas cobranças que recaem sobre os docentes e discentes relativas ao ensino e à educação de qualidade definida pelos indicadores da avaliação institucional gerida pelo Estado-avaliador.

Desse modo, torna-se cada vez mais necessário aos professores que, além do conhecimento técnico específico de suas áreas de atuação, tenham uma sólida formação didático-pedagógica. Pois não basta o conhecimento específico de determinada área é preciso saber socializá-lo e reconstruí-lo. Logo, é premente ações/políticas educacionais que possibilitem um certo equilíbrio entre o conhecimento específico e o conhecimento de cunho pedagógico (Veiga, 2006). Pois, os conhecimentos científico-pedagógicos associados ao conhecimento de técnicas diversas de socialização do conhecimento (didática) são imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem, a construção do conhecimento novo e a formação dos sujeitos, para além do mundo do trabalho, com capacidades que entrelaçam as dimensões técnica, ética, cultural, intelectual e política.

E de acordo com a Lei nº 9.394/1996, há diversas maneiras de socializar o saber/conhecimento construído, e uma delas é o ensino formal (art. 43), por sua vez, sob a responsabilidade das instituições oficiais, que têm nos professores os principais agentes dessa atividade, que podem realizar de maneira crítica ou acrítica, a depender da concepção de sociedade que representam, podendo assim contribuir para sua manutenção ou transformação (Gramsci, 1995; Masson, 2022).

O **ensino** aqui é compreendido não apenas como repasse ou transmissão mecânica de conteúdos de professores para alunos, mas como processo de difusão dos conhecimentos tido como patrimônio histórico e cultural da humanidade (ensino) acrescido de sua reelaboração/construção (pesquisa) em uma dinâmica que envolve: docente, discente e a

realidade social (extensão) e sua contestação (dimensão política).

Isto posto, “ensinar significa mais que transmitir conhecimentos; significa desenvolver as potencialidades de uma pessoa” (Veiga, 2012, p. 56) de modo a “intercambiar, compartilhar, confrontar, debater ideias, e, mediante essas atividades o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos gerando novas estruturas mentais [...]” (La Tore, 1993 *apud*, Veiga, 2012, p. 56). E assim, esse sujeito **aprende**, ou seja, compreende, interpreta e reelabora o conhecimento relativo a uma dada realidade (Veiga, 2012).

Nesse âmbito, o **ensino** se desenvolve articulado com a atividade de **pesquisa**, por meio da qual se apreende, produz e reformula os objetos cognoscíveis, de todas as áreas de conhecimentos sejam das ciências naturais e/ou das humanidades, em cujo interior se situa a educação e formação docente para todos os níveis de ensino.

A pesquisa se relaciona, tanto com a construção de novos conhecimentos (dimensão epistemológica), quanto com sua socialização (dimensão pedagógica). A pesquisa não prescinde ao ensino, que instrumentaliza o pesquisador com as teorias e métodos necessários a sistematização de novos conhecimentos acerca da realidade (social) concreta. Tanto a pesquisa, quanto o ensino são mediatizados pela **extensão** – relação recíproca com a sociedade – de onde se abstraem os elementos da construção dos conhecimentos (objetos sociais), sejam: acadêmicos, científicos e culturais, que de modo sistematizados retornam à sociedade e na prática social têm sua validade verificadas e constatadas (Cunha, 2005a; Severino, 2007).

Todavia, o que tem prevalecido historicamente na realidade da educação superior brasileira, tem sido o predomínio de instituições isoladas de ensino superior (sobretudo de graduação) que primam pelas atividades de ensino profissional, ou seja, pela transmissão mecânica dos produtos da ciência e das técnicas e tecnologias produzidas especialmente pelos países mais desenvolvidos, em detrimento dos processos científicos de suas construções (Severino, 2007), que no geral, ficam restritos às universidades públicas (em raras exceções ocorrem fora dessas IES) com programas de pós-graduação consolidados, sendo que somente 30% dessas IES (públicas), possuem essa consolidação da pós-graduação, que no geral pouco se articula com a graduação/ensino (Sguissardi, 2009ab).

Procedimentos metodológicos

A abordagem da presente pesquisa se apresenta como qualitativa que, por sua vez, compreende a um enfoque interpretativo do mundo dos sujeitos (engenheiro-docentes) o que requer do pesquisador, munido de um quadro teórico sólido, a averiguação dos fatos, crenças,

valores, atitudes e aspirações em seus cenários habituais (campo), procurando compreender o fenômeno investigado (relação entre formação e prática pedagógica do engenheiro-docente). Por isso, atribui-se importância fundamental à boa interação com os sujeitos e aos depoimentos e informações transmitidas por eles, que em seus detalhes e conjunto, associadas a um contexto geral (macro e micro), possibilitam a compreensão de uma dada realidade investigada (Mazzotti; Gewandsznajder, 1998; Minayo, 2002; Severino, 2007; Triviños, 1987).

Para coleta dos dados teóricos e empíricos necessários à concreção do estudo em tela, foram utilizadas algumas modalidades e técnicas de pesquisa, inerentes à pesquisa qualitativa com destaque para o **estudo de campo**, apoiado nas técnicas de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental (Minayo, 2002). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, no caso, os/as docentes dos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA. Já a análise dos dados da pesquisa se deu por meio da Análise de Conteúdo, segundo os critérios de codificação, categorização, análise e interpretação orientados por Bardin (1977).

A respeito do processo de construção/sistematização de conhecimentos, Severino (2007) compreende o método científico como um conjunto organizado de procedimentos que parte da observação sistemática dos fenômenos, e envolve o método que orienta o percurso a ser trilhado; os procedimentos técnicos/instrumentos de coleta e análise de dados e a base epistemológica/teórica que dará sustentação ao próprio método na busca da apreensão da realidade investigada.

Neste sentido, Severino (2007, p. 100) assinala:

[...] não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia aplicada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto.

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) entende essa modalidade de pesquisa como aquela efetuada,

[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica não parte de dados experimentais ou de dados empíricos, sejam oriundos de documentos, relatos, entrevistas etc. Tornando, assim, a etapa de

revisão de literatura imprescindível à sua realização. Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica se constitui elemento imprescindível a qualquer estudo sistemático que visa a produção de conhecimentos, pois o conhecimento não se constrói do zero, sendo preciso avançar a partir da ciência já produzida.

Gil (2008) aponta algumas outras etapas fundamentais para a realização da pesquisa bibliográfica, a saber: 1) Formulação do problema, etapa indispensável a qualquer pesquisa científica. 2) Constituição de um *corpus* (conjunto de fontes necessárias à elucidação do objeto). 3) Leitura flutuante que permita ao pesquisador entrar em contato com o amplo material pré-selecionado e identificar o que, de fato, interessa à pesquisa, sucedida da leitura analítica no material selecionado, que, por sua vez, visa a “identificação das ideias-chaves do texto, à sua ordenação e finalmente à sua síntese (Gil, 2008, p. 75)” e, por fim, a leitura interpretativa que objetiva estabelecer as “[...] relações entre os conteúdos das fontes pesquisadas e outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos pela leitura analítica” (Gil, 2008, p. 75).

O diálogo e interlocução entre as múltiplas fontes de natureza teórica e o posicionamento e postura crítica do investigador, que jamais pode ser neutra diante do objeto cognoscível, é o que produz uma nova perspectiva epistemológica a partir do conhecimento sistematizado existente que é sempre inconcluso e provisório devido à natureza dinâmica da realidade social.

Nesse sentido, diversas fontes bibliográficas de autores renomados no campo da docência da educação superior dão respaldo à compreensão do movimento histórico, político e epistemológico desse campo, no qual o objeto deste estudo está inserido nos diversos contextos, espaços e tempo em que é analisado.

No tocante à pesquisa documental, essa modalidade de pesquisa se faz pertinente devido à necessidade de situar o movimento da historicidade do objeto em estudo. Assim como de desvelar concepções de educação/formação, de homem/mulher e de sociedade, que, por sua vez, só podem ser captadas por meio de uma análise ampla, rigorosa e criteriosa dos documentos que estruturam as políticas, visto que, geralmente as verdadeiras intenções destas são postas de maneira implícita ou confusa. Isso devido à natureza ideológica⁶ e operacional dos documentos, geralmente concebidos como instrumentos organizadores e normatizadores das políticas

⁶ A ideologia transcende a noção de conjunto de ideias, e não se limita a noção de falsa consciência. A ideologia é consubstanciada no interior das relações objetivas capitalistas (propriedade privada; expropriação e exploração da força de trabalho), que por sua vez, buscam sua aceitação e naturalização no interior da sociedade. Todavia, apreendida em sua integralidade - aparência e essência - fornecem os elementos fundamentais à sua contestação e superação (Iasi, 1999; Konder, 2015).

educacionais que em uma sociedade de classes representam interesses muitas das vezes contraditórios, mas que, no geral, tende a prevalecer as propensões da classe que detém o monopólio do poder econômico e político.

Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) ressaltam a respeito da necessidade da análise dos documentos das políticas educacionais avançar muito além dos aspectos descritivos, devendo assim,

[...] decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Com essa perspectiva, foram analisados documentos históricos, que vão desde a instituição da Primeira República (1889-1930) até documentos oriundos das políticas neoliberais relativos à segunda parte dos anos 1990 e às duas primeiras décadas do século XXI, documentos que tratam da organização da educação superior no Brasil e que abordam direta ou indiretamente a docência do nível mais elevado da educação nacional e em seu bojo envolvem leis, decretos e resoluções que abordam e/ou omitem a formação didático-pedagógica dos docentes do magistério superior.

Assim, a busca pelos determinantes históricos da docência (formação e prática pedagógica) do nível superior, nos documentos oficiais, muito tem a contribuir na elucidação da realidade objetiva, em que se situa o referido objeto, assim como na concreção do próprio objeto, pois “Produzir conhecimentos sobre os documentos é produzir consciência” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89), no caso, conhecimento/consciência sobre a docência na educação superior.

No que tange à pesquisa de campo, essa modalidade de estudo é compreendida como um instrumento metodológico que possibilita ao pesquisador contato direto com os sujeitos que constituem o objeto que se almeja apreender (Cruz Neto, 2002). “O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito” (Bogdan; Biklen, 1994) no qual o pesquisador busca construir uma relação de confiança e solidariedade, sem a qual seria inviável a obtenção fidedigna de informações, algumas até confidenciais, que em seu combo auxiliam na apreensão da realidade pesquisada. O campo é aqui compreendido “como recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto em investigação” (Cruz Neto, 2002, p. 53).

Isso posto, o Campus universitário de Tucuruí da UFPA, como espaço delimitado para a investigação do fenômeno que circunda a docência (formação e prática pedagógica) dos

engenheiros-professores, constitui-se como campo de estudo da presente pesquisa.

Os dados da pesquisa de campo foram captados por meio de técnicas de entrevistas semiestruturadas (qualitativa). A entrevista qualitativa, por sua natureza interativa, tende a possibilitar um ambiente tranquilo para um diálogo, possibilitando aos sujeitos expressarem a historicidade de suas experiências, bem como suas frustrações, êxitos e dificuldades dentre outros elementos que forem surgindo na conversa, conforme norteamentos inseridos pelo entrevistador no momento do diálogo estabelecido. As entrevistas dessa natureza favorecem ainda a abordagem de temas complexos que por meio de outra técnica dificilmente poderiam ser explorados em profundidade (Mazzotti; Gewandsznajder, 1998).

As entrevistas qualitativas geralmente não seguem estruturas rígidas com enunciados e questionários fechados, seus roteiros são organizados com poucas estruturas e apenas no decorrer do diálogo com os entrevistados se introduz os temas relacionados à pesquisa, a fim de nortear o diálogo e deixar os sujeitos à vontade para falar de si, de eventos e situações vivenciadas por eles, e sobre situações diversas relacionadas e representadas pelos temas inseridos durante a conversação, no caso, os temas estão relacionados às **motivações para docência no magistério superior, experiência profissional, formação docente e prática pedagógica** que, por sua vez, poderão contribuir em conjunto com as demais técnicas de pesquisas utilizadas para compreensão do investigador sobre os determinantes que constituem o objeto da pesquisa (Cunha, 2005a; Mazzotti; Gewandsznajder, 1998).

O detalhamento da pesquisa de campo ocorreu da seguinte forma:

Primeira etapa: Convite e sensibilização dos sujeitos alvos da pesquisa a respeito da importância da participação consciente e ativa no estudo, tendo em vista que estes forneceriam/forneceram os dados que constituíram as informações necessárias à compreensão da problemática em questão, em que os próprios sujeitos/docentes são parte, não apenas como objeto a ser apreendido, mas também como sujeitos ativos participantes do processo de apreensão da realidade concreta em que o objeto está inserido.

A opção pelos docentes (engenheiros-professores) como sujeitos da pesquisa está atrelada ao fato desses constituírem-se como principais autores da relação pedagógica, que imprescindivelmente envolve docente, discente e o objeto cognoscível, sendo ambos, sujeitos ativos no processo pedagógico a ser conduzido pelos docentes. Nesse sentido, Veiga (1992, p. 67) ressalta que “é pela presença do professor que se tornou possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e a dispersa dos alunos em direção aos conteúdos culturais universais [...]”. Nessa direção, Cunha, M. (2007, p. 18) assegura sobre a necessidade de o professor ser a “ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e

afetivas dos educandos”.

Assim sendo, o professor do magistério superior necessita de um amplo processo formativo que lhe possibilite a condução segura da prática pedagógica que ocorre no interior das IES. Por isso, a opção pela categoria docente justifica-se por entendermos que esses sujeitos podem fornecer os dados e informações que contribuirão para a elucidação do problema levantado pela presente pesquisa, uma vez que eles vivem na íntegra o processo de formação e prática docente.

Segunda etapa: Realização de entrevistas com os engenheiro-docentes do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA. Os sujeitos da pesquisa foram professoras e professores dos cinco cursos do Campus citado, os referidos cursos são: 1) Engenharia Civil; 2) Engenharia Elétrica; 3) Engenharia Mecânica; 4) Engenharia da Computação; 5) Engenharia Sanitária e Ambiental.

No que tange ao tipo da amostra da categoria docente, essa se deu por critérios de representatividade e de diversidade, envolvendo sujeitos que, pelas suas vivências (docência e gestão acadêmica) e experiências acadêmicas (a partir de 5 anos de docência), possam refletir de modo mais amplo possível os aspectos determinantes da constituição do objeto em estudo (Michelat, 1980). Quanto ao quantitativo de sujeitos, foram entrevistados doze docentes.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa de campo foram: i) tempo de docência na educação superior; ii) titulação; iii) Regime de trabalho.

No que se refere ao critério **tempo de docência** na educação superior, participaram das entrevistas professores e professoras que têm cinco anos ou mais de tempo de docência, haja vista, que a partir desse tempo de vivência no magistério superior, o/a docente já teve possibilidade de contatos e atuações com diversas turmas de graduação, assim como já pode ter acompanhado o percurso completo (ou pelo menos quase completo) de integralização de uma turma, que no caso das engenharias os cursos têm duração mínima de cinco anos, conforme a Resolução nº 2/2007 do Ministério da Educação (MEC). Além disso, com esse tempo de docência na educação superior, os docentes já cumpriram o estágio probatório de três anos (caso das IES públicas), período esse em que os professores devem participar de formação continuada voltada especificamente para docência, de acordo a Resolução nº 4.408/2013 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/UFPA). Logo, os sujeitos, a partir desse tempo de docência possuem uma vivência acadêmica que lhes possibilitam contribuir com a elucidação da realidade estudada.

No tocante à **titulação acadêmica**, de mestre e/ou doutor como critério de inclusão na pesquisa de campo, justifica-se pelo fato dos docentes da educação superior não disporem de

uma graduação específica de formação inicial para docência, a exemplo do que ocorre com os docentes da educação básica que são formados nos cursos de licenciaturas. Sendo assim, a pós-graduação, apontada pelo Parecer do CFE nº 977/1965 como lugar de formação e treinamento para os docentes do nível superior e indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) como espaço de preparação dos professores desse nível mais elevado, prioritariamente por meio dos cursos de mestrado e/ou doutorado. Desse modo, somente os docentes com essa formação acadêmica estariam aptos para atuarem nesse nível de ensino, bem como, para contribuir com a elucidação de como ocorre na prática esse processo formativo e se, de fato, ele cumpre sua finalidade.

Outro critério de inclusão dos entrevistados se refere ao **vínculo** contratual do/a docente. Participaram das entrevistas professores/as com vínculo efetivo (estatutário) na instituição, esse critério se faz pertinente devido ao fato desses docentes constituírem quase a totalidade⁷ dos docentes do Campus universitário alvo da pesquisa. Os/as docentes com vínculo temporário do citado *Campus*, são, no geral, contratados como professores substitutos e sem a exigência de possuírem pós-graduação *stricto sensu*, sendo exigido geralmente no processo de seleção e contratação desses apenas a especialização e em alguns casos somente cursos de graduação. Ainda há o agravante da não continuidade desses professores contratados, devido à brevidade dos contratos que são de apenas um ano prorrogável por igual período. Situação que impossibilita a esses docentes um acompanhamento contínuo das atividades acadêmicas. Assim, esses professores teriam poucas condições de contribuírem significativamente com a elucidação do objeto em estudo.

Estrutura da tese (Método de exposição)

O presente trabalho está estruturado, além desta introdução, em cinco seções. A **introdução** contextualiza o objeto da pesquisa, apresenta o problema, os objetivos, além das motivações que levaram o pesquisador ao interesse pelo estudo da docência na educação superior. Aborda ainda o enfoque teórico-metodológico que conduziu o percurso rumo à apreensão das múltiplas determinações do objeto em tela.

A **primeira seção**, intitulada “A docência da educação superior no contexto histórico das reformas da educação superior: da Primeira República à ditadura civil-militar”, constitui-se em uma análise documental e bibliográfica a respeito da constituição e transformações da

⁷ Cerca de 87% dos docentes do Campus Universitário de Tucuruí são servidores com vínculo efetivo/estatutário (Camtuc/UFPA, 2022).

docência do nível superior no contexto histórico das reformas da educação superior da Primeira República às reformas relativas ao período do governo ditatorial civil-militar. Busca traçar um breve histórico da universidade brasileira (instituição central do campo da educação superior); intenta evidenciar como as transformações ocorridas no interior da sociedade brasileira têm impactado historicamente e diretamente a educação superior e a universidade (graduação e pós-graduação) e, por consequência, a docência desse nível de ensino, que não está isenta desse processo de mudanças socioculturais, mas também políticas e econômicas.

A **segunda seção**, denominada “Educação superior, sob a égide das políticas educacionais neoliberais: a influência dos organismos internacionais nas políticas de formação dos docentes da educação superior”, analisa a influência dos Organismos Internacionais nas políticas da educação superior brasileira. Discorre a respeito das influências das políticas neoliberais, nas diretrizes de formação de docentes do magistério superior, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, abrangendo as duas décadas iniciais dos anos 2000.

A **terceira seção**, denominada “Concepção de formação docente da educação superior presente nas políticas públicas educacionais de pós-graduação”, busca desvelar a concepção de formação docente presente nas políticas de formação docente da educação superior, com enfoque nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), quais sejam: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); V PNPG (2005-2011); VI PNPG (2011-2020) e nos Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001/2010-2014/2024.

A **quarta seção**, intitulada “Docência da educação superior: formação docente e desafios da prática pedagógica”, analisa a formação didático-pedagógica intrínseca nas políticas educacionais brasileiras e os desafios da prática pedagógica do professor da educação superior. Desvela a posição hierárquica do ensino e pesquisa no interior da sociedade e da universidade. Mostra o nível de importância que é dada à formação específica (pedagógica) para a docência do magistério superior. A referida seção discorre também sobre os principais desafios relacionados à prática pedagógica, enfrentados pelos docentes do magistério superior no século XXI.

A **quinta seção** denominada “O engenheiro-professor na Universidade Federal do Pará/UFPA: formação e prática pedagógica” discorre sobre o processo de formação e atuação do engenheiro-professor dos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí (Camtuc) da UFPA. Aborda os principais desafios oriundos da formação docente, vivenciados na prática pedagógica desses docentes que compõem o quadro professoral do nível mais elevado da educação nacional. Apresenta também um breve histórico das engenharias na UFPA, bem como contextualiza o surgimento do Camtuc, onde professores e professoras — sujeitos

da pesquisa — realizam sua prática docente e parte destes profissionais formaram-se em nível de graduação, enquanto alguns deles formaram-se em nível de pós-graduação (mestrado).

As **considerações finais** apresentam uma síntese dos principais resultados, limitações deste estudo, e proposições de pesquisas vindouras.

1 A DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À DITADURA CIVIL-MILITAR

Esta seção tem por objetivo central analisar a docência da educação superior e sua constituição no contexto histórico das reformas da educação superior, a partir da Primeira República (1889-1930) passando pelas reformas do governo ditatorial civil-militar (1964-1985).

Essa análise retrospectiva visa, inicialmente, traçar um breve histórico da universidade brasileira – instituição central do campo da educação superior e da formação docente; intenta evidenciar como as transformações ocorridas no interior da sociedade brasileira têm impactado historicamente e diretamente a educação superior e a universidade (graduação e pós-graduação) e, por conseguinte, à docência desse nível de ensino, que nunca esteve e não está isenta desse processo de mudanças socioculturais, mas também políticas e econômicas. Nesse sentido, as principais categorias analisadas são: as reformas da educação superior e a constituição do magistério superior no período.

A apreensão da docência na educação superior é uma tarefa complexa, por estar inserida em uma instituição complexa, isto é, a universidade e demais instituições de nível superior, como centros universitários, faculdades e institutos federais. Instituições que estiveram e estão situadas historicamente no interior de uma sociedade também complexa, repleta de contradições e constantes mudanças, muitas das quais visam a manutenção do *status quo*. Assim, analisar a docência (formação e prática) nesse nível de educação implica desvelar, a própria instituição na qual os docentes são ou precisam ser sujeitos partícipes e propositores de sua concepção e implementação.

Ao levar em conta o contexto histórico para essa análise, evidencia-se que a universidade do mundo ocidental, desde seus primórdios, apresenta um viés elitista, uma vez que foi criada na sociedade medieval para formar uma aristocracia feudal, e posteriormente uma elite meritocrática – a burguesia (Charle; Verger, 1996; Fávero, 1980). Com o transcorrer dos tempos, ela vai se transformando de acordo a nova ordem social vigente por meio de um processo conflituoso e contraditório que envolveu/envolve disputas de interesses de classes e frações de classe, processo esse no qual seus agentes, especialmente os professores, são sujeitos fundamentais na transformação ou manutenção do sistema social vigente.

Assim, essa instituição milenar vem sendo reconfigurada de modo a atender aos anseios da classe dominante e sua manutenção. No cenário atual, essa classe é constituída pelos

capitalistas detentores dos meios de produção, que sempre dispuseram do aparato do Estado para sua consolidação como classe soberana, assim como, para subordinar cada vez mais essa instituição (universidade) e seus professores aos imperativos da produtividade econômica capitalista.

Nessa lógica, a universidade e a educação superior como *locus* de produção e socialização do conhecimento, produção de alta cultura e de formação e emancipação humana, defendida pelos filósofos da antiguidade e pelos iluministas da modernidade (pelos menos as correntes progressistas), foi cada vez mais sendo afastada de sua essência e transformada em instrumento de classe sob o controle do grupo/camada dominante e de seus interesses, sejam esses econômicos, políticos, culturais ou ideológicos (Chauí, 2001).

No caso brasileiro, a implantação do ensino superior ocorreu de forma tardia, acontecendo somente no início do século XIX (1808), cujo objetivo foi atender às necessidades dos colonizadores/exploradores motivados pela vinda da família real portuguesa para o Brasil, fugindo das tropas napoleônicas, e assim a Coroa portuguesa autorizou os primeiros cursos de nível superior de caráter laico e profissional nesse país. A experiência de ensino superior anterior a esse período se resumia aos seminários e colégios de Teologia e Filosofia, fundados pelos padres jesuítas (Bianchetti; Sguissardi, 2017; Ribeiro, 1969; Sousa, 2011).

De início, foram criados o curso de Cirurgia (1808), em Salvador; os cursos de Cirurgia e Anatomia (1808); de Economia (1808); de Medicina (1809) estes no Rio de Janeiro; os cursos de engenharias da Academia Real da Marinha (1808); em 1810 foi criado o curso de Academia Real Militar; curso de Agricultura (1812). No Período Imperial, foram criados os cursos na área jurídica em São Paulo e Olinda (ambos em 1827); Escola de Minas e Metalurgia, em Ouro Preto (1832); curso de Farmácia, em Ouro Preto no ano de 1837 (Cunha, 2007a; Fávero, 2006; Marques, 2013; Saviani, 2010).

Ressalta-se que todos esses eram cursos isolados de formação profissional, portanto não se configuraram como universidades no sentido moderno humboldtiano, ou seja, não dispunham de autonomia e tampouco articulavam o ensino e pesquisa na socialização e construção do conhecimento científico e de alta cultura (Teixeira, 2010). Fundamentados nos princípios da universidade napoleônica, os referidos cursos centravam-se exclusivamente nas atividades de ensino especializado e na profissionalização, ambas realizadas em estabelecimentos isolados (Sousa, 2021) e visavam atender, mormente, as demandas administrativas/burocráticas do Estado e também da mão de obra especializada, demandada pela economia fortemente extrativista e pouco industrializada da época.

Charle e Verger (1996, p. 76-77), no tocante à universidade profissional/napoleônica,

ênfatizam:

Tal sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialidade das formações; em suma, uma nítida divergência em relação ao ideal universitário de Humboldt. As faculdades (Letras e Ciência) que, nas universidades alemãs, formam o espaço natural das tendências inovadoras são as que, na França, vegetam ou não preenchem essa função: na província, elas são inicialmente as bancas de exame para o bacharelado. O essencial da função de pesquisa ou de inovação está, assim, concentrado nos grandes estabelecimentos, em alguns cursos da Sorbonne ou do Colégio de França ou no seio do Instituto e das sociedades eruditas.

Os primeiros cursos superiores (isolados) instituídos no Brasil, no Período Colonial, todos inspirados no modelo napoleônico, foram estratégicos ao favorecimento do grupo dominante. Os cursos, na área da saúde, não tinham nenhum foco em melhorar a saúde da ampla população pobre, miserável e/ou escravizada; os da área das engenharias visavam melhorar as condições estruturais para uma exploração e escoamentos para o exterior de produtos (no geral, gêneros primários sem valor agregado) extraídos do Brasil; os cursos da área militar visavam aperfeiçoar os instrumentos de defesa do território, da própria família real e a repressão ao povo diante das possíveis revoltas; os cursos da área jurídica implantados após a independência política de Portugal visavam, especialmente a formação de quadros dirigentes do Estado nacional, ou seja, da República instaurada em 1889 (Ribeiro, 1969; Sousa, 2011).

Diante da ausência de cursos profissionais e acadêmicos voltados ao magistério básico e superior, a atividade de ensino realizada nesse período (Colonial e Imperial) se dava baseada no mais completo **autodidatismo** — construção da docência (saberes docentes) realizada através da informalidade, por conta dos próprios docentes — por meio de erros e acertos, tendo como base, o conhecimento específico, especializado e fragmentado de suas áreas de formação; suas próprias experiências profissionais; suas experiências enquanto alunos na graduação, tendo geralmente seus antigos professores como modelo a se espelhar (Fávero; Britto, 2010).

A omissão dos cursos relacionados às humanidades (centrais na universidade humboldtiana), destacadamente os da área da educação, indica o descaso pela formação pedagógica do docente e pelo desenvolvimento de uma cultura pedagógica, desde os primórdios do ensino superior no Brasil. Fato que se dá de modo coerente ao contexto da época em que o papel central do professor era a transmissão incontestável de uma cultura já existente, no caso a cultura do colonizador, que sempre inibiu o desenvolvimento de uma cultura própria da colônia brasileira.

As políticas voltadas à formação, especificamente dos docentes da educação superior, juntamente com o desenvolvimento da área das humanidades no geral, só tardiamente – segunda metade do século XX entrariam na pauta das discussões governamentais (Cunha, 2005b;

Gouvêa, 2018), como se verá mais adiante ainda nessa seção e na próxima.

Da colônia ao império nunca houve a intenção do grupo dominante de implantar um sistema universitário que pudesse propiciar a emancipação cultural, política, tecnológica e pedagógica do país. Pelo contrário, promoveu-se a recusa e o sufocamento das propostas em torno desse projeto (Fávero, 2006; Sguissardi, 2021).

De acordo com essa ótica, os cursos superiores (pouco mais que dez cursos) todos de caráter profissionais e especializados, constituídos até o fim do Período Imperial (1889), eram considerados, pelas elites, suficientes para dar conta da formação dos quadros dirigentes e da mão de obra qualificada para um mercado interno ainda incipiente, caracterizado no geral pela produção de itens agrícolas produzido à base do trabalho escravo, em país cuja população era majoritariamente rural e analfabeta (Oliveira, M., 2020).

Assim, somente no período correspondente à Primeira República (1889-1930) foram criadas as primeiras “universidades” no Brasil, que por razões diversas não vingaram, como são os casos da Universidade de São Paulo, fundada em 1911 e dissolvida em 1917; da Universidade do Paraná, fundada em 1912 e encerrada em 1920; e da Universidade de Manaus, criada em 1909 com o nome de Escola Universitária Livre, vindo a ser chamada Universidade de Manaus em 1913, tendo cessado suas atividades em 1926 (Cunha, 1986; Fávero, 2006; Saviani, 2010).

Todas essas “universidades” eram voltadas especificamente para a formação de profissionais liberais (direito, medicina, engenharias, agronomia são os principais exemplos) demandados pelos respectivos estados. Desse modo, a atividade de ensino, realizada em geral por professores sem formação específica para docência, era o carro-chefe desses estabelecimentos, que surgiram como instituições livres, ou seja, instituições de ensino não dependentes do Estado “não oficiais sendo, via de regra, de iniciativa particular” (Saviani, 2010, p. 4). Essas instituições surgiram lastreadas na Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911) que instituiu o Ensino Livre, isto é, de iniciativa particular (Cunha, 1986; Fávero, 2006; Saviani, 2010).

Torna-se importante ressaltar que a **Reforma Rivadávia Corrêa (1911)** não constituiu a Universidade. Todavia, a retirada do Estado da função de fiscalizador, em parte mantenedor e regulador das instituições de ensino, promovida por essa Reforma, que transferiu essa responsabilidade no âmbito macro (nacional) para o Conselho Superior de Ensino⁸, favoreceu

⁸ Órgão fiscalizador, consultivo e deliberativo - constituído pelos diretores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de direito de S. Paulo e de Pernambuco, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, do diretor do Colégio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos citados (Brasil, 1911).

o surgimento de instituições com essa nomenclatura (universidade) que funcionavam sem nenhuma interferência direta do Estado, como desejavam as frações liberais da elite nacional (Cunha, 1986).

Desse modo, diante da ausência do Estado e da desoficialização do ensino, muitos cursos superiores de qualidade duvidosa e até instituições com nomes de “universidades” foram concebidas, mesmo sem um sistema normativo (um lastro legal) que orientasse a criação e organização dessa instituição, e sem o menor acompanhamento de órgãos⁹ oficiais do Estado. Acompanhamento esse que ficou a cargo das próprias instituições (privadas), que no geral tinham uma preocupação maior com os balanços financeiros do que com a qualidade da educação e do ensino, e muito menos com o desenvolvimento da pesquisa científica, que demandava infraestrutura e capital científico avançado, o qual o país não possuía (Teixeira, 2010), e para tanto, precisariam de investimentos prioritários de médio e longo prazo, o que nunca interessou às elites nacionais, sempre ávidas pelo lucro.

É importante enfatizar que o financiamento dessas instituições era basicamente por meio de doações particulares e, principalmente, por meio de pagamentos de diversas taxas pelos alunos, (quanto mais alunos mais recursos e melhor remuneração dos docentes que recebiam seus vencimentos dos caixas dos institutos) o que despertara o interesse de fazer da educação um negócio (Cunha, 1986).

Assim, essa desoficialização das instituições caracterizou-se como uma espécie de ensino majoritariamente privado, que servia apenas aos interesses restritos dos grupos liberais. Com isso, esboçou-se uma realidade de ensino privado, que viria a se concretizar em “definitivo” e, mais enfaticamente, a partir das reformas da educação superior da década de 1960, promovidas pela ditadura civil-militar, e da década de 1990, promovidas pelos governos neoliberais.

Nesse âmbito, Bortolanza (2017, p. 8) ressalta,

Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas mudanças. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa constituição, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país.

As “primeiras” experiências universitárias promovidas pelo Estado brasileiro foram fundamentadas em ideais liberais e positivistas que, em atendimento às demandas

⁹ Durante a vigência da Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 no Brasil ainda não havia sido criado o Ministério da Educação, a educação funcionava como uma pasta do ministério do Estado da Justiça e Negócios Interiores.

relacionadas aos interesses desses grupos, desoficializou a educação e a entregou ao controle de grupos autônomos, entenda-se “privados”, que viam a educação superior como um meio e oportunidade de negócios para ampliarem seus privilégios, e não a visualizavam como uma imprescindível ferramenta de superação da obscuridade, do atraso educacional, em que até os métodos e conteúdos de ensino eram importados de outros países mais desenvolvidos, e da dependência científica e tecnológica de países do capitalismo central.

Diante dos resultados considerados negativos, sobretudo no que tange à qualidade da formação realizada no ensino superior nesse período, e por conseguinte às inúmeras críticas de ampla parcela da média e alta sociedade brasileira, a vigência dessa reforma de 1911 (Rivadavia Corrêa) não durou mais que 4 (quatro anos), mas o suficiente para causar estragos significativos e irreparáveis à educação brasileira, mormente no que concerne à qualidade dos cursos, do ensino e da ausência da pesquisa institucionalizada em um país que dava seus primeiros passos rumo à industrialização, para qual a educação, a formação docente e o desenvolvimento técnico-científico eram/são imprescindíveis (Cury, 2009; Teixeira, 2010).

A tentativa de apreender a concepção e função social da universidade e da educação superior e suas determinações históricas e sociais em suas múltiplas dimensões torna-se imprescindível à compreensão da constituição da própria docência do magistério superior que se construiu/constrói historicamente no interior da universidade e da sociedade.

Considerando o contexto histórico mais amplo da educação, a docência viu emergir no século XII o estatuto da *licentia docendi*, que consistia em uma autorização para docência em níveis não superiores. Essa licença era concedida pela Igreja Católica ao bacharel. Posteriormente (ainda no século XII), a *licentia docendi* passou a ser concedida pelas próprias universidades após uma série de exames em que eram verificados e avaliados a moralidade e a cientificidade do candidato ao professorado. Já para docência universitária, eram necessários além da licença para docência, os títulos de mestre ou doutor.

O método de ensino praticado nesse período era o **Escolástico** – baseado na leitura, oralidade, memorização, disputas entre os alunos e na autoridade inquestionável do mestre. Os graus de ensino, bem como os títulos, eram: o bacharelado, *licentia docendi*, mestrado e doutorado, esses dois últimos não se tratavam de um período a mais de estudos nem mesmo de exames suplementares, “mas de atos inaugurais (aula solene, presidência de uma disputa) por meio do qual o recém-promovido, tendo recebido as insígnias de sua função, era admitido no seio do colégio dos mestres e habilitado, se o quisesse, para ensinar” (Charle; Verger, 1996, p. 36).

O Método Escolástico prevaleceu de modo predominante ou praticamente hegemônico

na Europa por toda a Idade Média, quando a partir do século XVI, começaram a diversificar (por ocasião da reforma protestante e sucessivas contrarreformas) as instituições de ensino superior até então sob domínio exclusivo da Igreja Católica (Ponce, 2001; Silva, 2011). Em consequência dessas reformas, novos métodos de ensinar passaram a ser implementados.

Nesse domínio, merece destaque a obra *Didática Magna* (1649) escrita pelo bispo protestante e pedagogo Comênio no século XVII, que introduziu o que ficou conhecido como a **Pedagogia Moderna**, por propor o rompimento com o autoritarismo, mecanicidade e fadiga dos longos anos de estudos da escola e método escolástico. Assim, Comênio introduziu uma nova pedagogia, que defendia o ensino para todos, a ser realizado de modo dinâmico, alegre e também mais rápido e eficiente, para Comênio:

Ensinar rapidamente não bastava, também era necessário ensinar ‘solidamente’. ‘Em vez dos livros mortos - diz Comênio – por que não podemos abrir o livro da natureza? Devemos apresentar às juventudes as próprias coisas em vez de suas sombras’ Seria difícil expressar com melhores palavras os desejos da grande burguesia, também da pequena burguesia das fábricas e das oficinas (Ponce, 2001, p. 125).

Para Comênio, o caráter prático do ensino deveria se sobrepôr ao teórico, conforme assinala Ponce (2001, p. 126):

Os mecânicos - afirmava Comênio - Não fazem para o aprendiz uma conferência a respeito do seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam, depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o Mestre. *Só fazendo que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando a pintar.*

Desse modo, Comênio lançou as bases para a constituição de uma teoria pragmática de ensino, que seria levado a frente por Locke (1632-1704), que defendeu em seus escritos uma formação/instrução para as massas populares realizada de modo aligeirada, visando, com isso, o preparo para o trabalho simples e a obediência. Portanto, Comênio e Locke, dentre outros teóricos, deram voz aos anseios da burguesia, que até então não havia se constituído como classe dominante, mas já dominava a esfera econômica (capital monetário e financeiro), e ainda precisava avançar sobre a esfera técnica/educacional (capital intelectual e cultural), ainda sobre o predomínio do clero (Ponce, 2001).

No século XVIII, conhecido como o século das luzes, marcado pelo advento da razão humana em superação à revelação divina e do obscurantismo, que predominou na Idade Média, Rousseau (1712-1778) inaugurou uma **nova pedagogia**, que tinha como princípio o papel ativo do estudante, como construtor de conhecimentos, e não apenas como mero receptor desses. Logo, sua filosofia de educação deslocaria docentes e discentes a exercerem papéis de sujeitos críticos, autônomos, curiosos e produtores de ciência e não apenas destinatários do saber

científico (Franco, 2012).

Obviamente que nesse período (início do século XVIII) marcado por tensões e disputas pelo domínio do campo educacional e científico entre a antiga ordem e a nova classe que se constituía como classe dominante, os ideais pedagógicos de Rousseau não seriam vistos com bons olhos. Em outras palavras, não seriam aceitos, pelo contrário foram alvos de rejeição e de duríssimas críticas pela conservadora sociedade europeia. Pois, tanto na sociedade feudal, quanto na burguesa a educação formal e a ciência foram subordinadas às classes dominantes e utilizadas segundo seus próprios interesses. Por isso, sempre estiveram no centro das disputas pelos seus controles.

Passados mais de dois séculos, os ideais pedagógicos rousseauianos ainda são alvos de críticas e distorções e impelem matrizes pedagógicas, tanto conservadoras, quanto progressistas. No campo conservador, representados pelas metodologias ativas de cunho pragmático e utilitarista e, no campo progressista, pelas teorias críticas emancipadoras. No caso do Brasil, tendo em Paulo Freire, na segunda metade do século XX, um dos principais expoentes (na vertente progressista) ao defender um novo posicionamento na relação pedagógica em que os discentes e docentes passam a ser tidos como construtores/produtores do conhecimento e do ato educativo, e não apenas meros receptores.

Ao analisar os avanços e retrocessos históricos das teorias e práticas pedagógicas, Franco (2012, p. 56) considera “[...] que as recomendações rousseauianas são de extrema valia para a escola de hoje. [...]. A escola contemporânea ainda não conseguiu transformar em práticas essas orientações pedagógicas do século XVIII”. As ideias de Comênio, Locke, Rousseau e outros pensadores influenciaram a prática pedagógica dos docentes de diferentes tempos.

No campo da educação superior brasileira, é possível detectar a pertinência do relato da autora supracitada quando se realiza uma análise crítica dos documentos relativos às reformas que organizaram a educação superior nesse país, sobretudo a partir da Primeira República até o período do governo da ditadura civil-militar. Nessa seção, pelos seus objetivos, serão destacadas as reformas: Eptácio Pessoa/1901; Rivadavia Corrêa/1911; Carlos Maximiliano/1915; Francisco Campos/1931; a Lei nº 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Reforma Universitária/1968. Todas elas não deixaram em branco o tema da docência nesse nível de educação, do qual faz-se necessário destacar alguns pontos, a saber: a organização da carreira docente; a forma e critérios de seleção; o provimento; a titulação e o tipo de formação exigida para a docência do magistério superior.

A **Reforma Epitácio Pessoa**, instituída com o Decreto presidencial nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, apesar de não fazer referência à instituição Universidade, foi a primeira reforma educacional da Primeira República a tratar diretamente da educação superior, ao instituir o Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário.

No que tange ao magistério superior, a referida Reforma organizou hierarquicamente a carreira docente em três categorias, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto presidencial nº 3.890/1901

CATEGORIAS DOCENTES	POSIÇÃO HIERÁRQUICA	PROVIMENTO	TITULAÇÃO MÍNIMA
Lentes (catedráticos)	Ápice da hierarquia institucional	Decreto	Graduação
Substitutos	Categoria intermediária	Concurso	Graduação
Professores	Base da pirâmide hierárquica	Concurso	Graduação

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto presidencial nº 3.890/1901 (2023).

Ressalta-se que todas as categorias docentes, citadas no Decreto nº 3.890/1901, gozavam do direito de vitaliciedade desde o dia da entrada em exercício (art. 26), fato que revela um certo prestígio dos docentes em todas as suas categorias no início do século XX. Professores esses, que no geral não eram docentes de formação, e sim bacharéis (médicos, advogados, engenheiros etc.) que se tornavam professores por meio de um concurso ou da indicação da congregação e, desse modo, estavam destinados a aprender a docência por meio da própria prática, expostos, assim, a erros e acertos decorrentes da atuação sem uma prévia preparação profissional para o ensino na graduação (Masetto, 2003).

No que tange às funções docentes, os Lentes eram imediatamente responsáveis pelas cadeiras (disciplinas), assim como pelas suas concepções e organizações dos programas de ensino; os Professores eram responsáveis pelas execuções das aulas; e os Substitutos substituíam os Lentes e deviam participar constantemente de cursos de capacitação teóricos e práticos (de sua área de atuação) indicados pelos Lentes, pois eram preparados para assumir, por via de “promoção” o posto de Lente, em caso de vacância. Independentemente das categorias, todos os docentes podiam exercer as atividades de ensino (Brasil, 1901). Afinal, a atividade de ensino, seja em seu caráter puramente profissional, ou de transmissor de determinada cultura às elites, era a atividade predominante no interior das instituições de ensino superior (Masetto, 2003; Sousa, 2021).

Quanto à forma de ingresso no magistério superior, com a Reforma Epitácio Pessoa, dava-se por meio de concurso público de provas e títulos. Poderiam concorrer brasileiros no gozo dos direitos civis e políticos e que possuíssem grau/título de bacharel e/ou doutor¹⁰. Esse doutorado correspondia a um título atribuído ao bacharel, após realizações de exames relacionados à sua área de formação e à defesa de tese, ou simplesmente pelo fato desse ser provido no cargo de docente, caracterizando-se, mais a um ato inaugural a docência, do que um período de formação ou de verificação da cientificidade do candidato, de modo semelhante ao que ocorria com a universidade medieval ocidental (Charle; Verger, 1996).

Em continuidade à análise do Decreto nº 3.890/1901, é importante destacar que o candidato à docência que tivesse publicado obras de notória relevância, dentro da seção/área, cuja importância fosse atestada pela congregação do Instituto a que se concorria a vaga, este estava dispensado do concurso (art. 52). O referido certame era constituído por três fases: prova escrita, prova oral e prova prática (art. 72), cujo objetivo era verificar o nível de capacidade científica e técnica relacionada à cadeira (disciplina) e seção (área) pertencentes a uma das instituições oficiais, já os títulos estavam relacionados, sobretudo, à experiência profissional do futuro professor. Nessa lógica, importa é que o candidato à docência demonstre domínio de “[...] uma área do conhecimento e de práticas profissionais e transmiti-las aos seus alunos” (Masetto; Gaeta, 2015, p. 7).

Assim, a **formação pedagógica** ou a necessidade de avaliação da capacidade didático-pedagógica dos professores e/ou futuros docentes, simplesmente não se fizeram presentes no Decreto nº 3.890/1901. Fato este que revela a forte influência positivista, de valorização dos títulos, diplomas e dos conhecimentos específicos de determinadas áreas, sejam elas: direito, medicina, engenharia, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, tão necessários à prática docente. Desse modo, essa orientação positivista de caracterização da docência fragmentada, com secundarização (ocultação) da dimensão pedagógica, é notável desde os primórdios da educação superior no Brasil (Cunha, 1986, Cunha, 2005a; Soares; Cunha, 2010).

Na década seguinte, a Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659/1911), como já visto anteriormente, foi fortemente influenciada pelos ideais liberais. Desoficializou a educação e o ensino, ou seja, retirou-os da responsabilidade do Estado; instituiu a predominância das instituições privadas; e formalizou a “figura do livre-docente, inspirada no regime universitário alemão. Era o graduado que tinha um trabalho original aprovado pela congregação de uma

¹⁰ Os cursos complementares de dois anos com defesa de tese como requisito para o título de doutor foram instituídos no Brasil apenas em 1931, com a instauração do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931) e da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852/1931).

escola superior (p.182)”. Ressalta-se que a livre-docência já vinha sendo introduzida no Brasil (sob a denominação de professores particulares) desde 1879 pelo Decreto Imperial nº 7.247/1879 e pelas primeiras reformas da República¹¹ (Cunha, 1986).

No que toca ao magistério superior, a referida Reforma organizou o quadro docente em algumas categorias principais, como demonstra o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Classes do pessoal do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 8.659/1911

CATEGORIAS DOCENTE	FORMA DE PROVIMENTO	TITULAÇÃO MÍNIMA
Professores ordinários (catedráticos)	Nomeação	Não definida
Professores extraordinários efetivos	Concurso	Não definida
Professores extraordinários honorários (notório saber)	Nomeação	-----
Livre-docente	Contrato	Não definida

Fonte: Elaboração própria a partir Decreto nº 8.659/1911.

Com o Decreto nº 8.659/1911, os Professores Ordinários e os Professores Extraordinários Efetivos passaram a ser os únicos a gozarem do direito de vitaliciedade, direito este adquirido desde a posse, e restrito somente às duas categorias mais elevadas da hierarquia docente. Tal situação pode ser considerada um declínio quando comparada com a reforma anterior (Decreto presidencial nº 3.890/1901) que contemplava todas as categorias docentes com a vitaliciedade, logo percebe-se um movimento de estreitamento desse direito, que começa a se estabelecer como privilégio restrito ao topo da carreira docente.

No que tange ao provimento de vagas, o Professor Ordinário (lente/catedrático), categoria mais elevada, se dava por meio de nomeação pelo governo, sem processo específico de concurso. As vagas referentes a essa categoria docente eram preenchidas, preferencialmente, pelos Docentes Extraordinários Efetivos da cadeira. Nesse aspecto, se evidencia uma certa continuidade dos procedimentos de provimentos para os cargos de níveis mais elevados, quando se faz analogia com o Decreto nº 3.890/1901.

O concurso para o preenchimento de vagas ociosas de docentes para as instituições de ensino superior oficiais era restrito aos docentes da segunda categoria, no caso, os Professores Extraordinários Efetivos (art. 36) e se dava por meio de **concurso de títulos e obras** (Brasil, 1911). Nesse concurso não havia realização de provas práticas, tampouco **prova didática**, o

¹¹ Reforma Benjamin Constant, em 1890, e Reforma Epitácio Pessoa, em 1901.

certame se resumia à análise de títulos e da produção científica notável, relativa à área do concurso.

O Decreto em tela (Decreto nº 8.659/1911) não especificou a titulação acadêmica mínima para ingresso na docência, o que leva a inferir que a ausência desta não era impeditivo para a entrada no magistério superior. Situação que evidencia um retrocesso em relação ao Decreto nº 3.890/1901, que havia instituído a titulação de bacharel ou doutor, como regra, embora houvesse exceções.

No que se refere às funções docentes, o Professor Ordinário era o único que poderia assumir a função de direção de instituto (art. 25), e tinha entre suas atribuições a responsabilidade pela sua cadeira, bem como pela organização do programa desta, participava das bancas examinadoras, auxiliava os diretores na manutenção da disciplina escolar e tinha o poder de indicar seus assistentes e auxiliares (art. 32). Aos docentes Extraordinários efetivos cabiam substituir os Professores Ordinários e ministrar os cursos e matérias que lhes fossem designados pela congregação (Brasil, 1911).

Já os docentes da categoria dos Professores Extraordinários Honorários eram selecionados pela congregação entre as pessoas de notório saber, e que demonstrassem “amor pelo magistério” (art. 34), para que, assim, pudessem contribuir com as atividades relacionadas ao ensino. Os docentes desta categoria poderiam ministrar aulas nas faculdades e cursos livres, sem a necessidade de quaisquer provas (Brasil, 1911).

Como demonstrado, a **função ensino** era o carro-chefe do ensino superior, que tinha por missão ministrar/transmitir as culturas (médica, jurídica, de engenharias, entre outras), que ocorria no geral por meio de aulas orais e/ou práticas. O bacharel que se tornava docente ficava à mercê do autodidatismo e do aprender fazendo, tendo como espelho a própria experiência enquanto discente, e a tentativa de reproduzir a forma como seus professores lecionavam, isso em um contexto educacional em que o método de ensino hegemônico era o tradicional, aprendido pelos docentes de modo artesanal.

A oferta e exigência de **formação específica** ou de preparação para docência no magistério superior, não existiam. As instituições de ensino superior formavam bacharéis, que posteriormente optavam ou não pela docência, para a qual eram habilitados: por via de um concurso, como já exposto; ou por meio de uma licença (livre-docência) e/ou título honorífico (notório saber), ambos concedidos pela congregação. Em todos os casos, o que era objeto de avaliação eram os títulos, geralmente de bacharelados (a falta do título não constituía um impeditivo legal para docência), e produções científicas. Diante do exposto, ressalta-se, que “a titulação deve ser considerada condição necessária, mas não suficiente – para o desempenho

adequado da docência” (Veiga, 2006, p. 91). Haja vista, que a docência, além do conhecimento técnico de determinada área, requer conhecimentos, entre outros, do próprio processo de ensinar e aprender para sua efetiva realização.

Entretanto, os conhecimentos de caráter didático-pedagógico, apesar de essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, tanto no ensino básico, quanto no superior, foram historicamente ignorados no nível superior, não merecendo sequer uma menção no texto da Reforma Rivadávia Corrêa.

É importante destacar o que diz Silva (2019, p. 2195) acerca da formação docente:

[...] a formação inicial de professores em nível de graduação não é suficiente para garantir uma sólida atuação na educação básica, tampouco no nível superior, e mais difícil ainda quando esta etapa inicial de formação dos formadores é o bacharelado, que tem finalidades muito distintas da docência.

Assim sendo, os profissionais liberais (médicos, advogados, engenheiros, cursos predominantes à época) que de uma hora para outra se tornavam professores no magistério superior, se viam forçados a aprender a lecionar pelo exercício da docência, de modo artesanal, ou a reproduzir a prática dos antigos professores, ou colegas de ofício mais experientes.

Essa maneira de transformar um bacharel em professor mostra a pouca importância histórica atribuída à formação docente do magistério superior. Desse modo, fica evidente a crença positivista, que qualquer profissional com formação técnico-científica, ou com notório saber ou comprovada competência profissional em determinada área de conhecimento estaria automaticamente apto a ensinar (repassar) o que sabe ao aluno (Cunha, 2005b; Martins, 2018).

Em relação à **Reforma Carlos Maximiliano** (Decreto nº 11.530/1915), esta determinou o retorno do Estado ao controle e regulação do ensino, isso após ter revogado a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), devido às repercussões negativas desta, sobretudo no que concerne à baixa qualidade do ensino superior, atribuído, principalmente, à desoficialização do ensino até então instituída (Cury, 2009; Romanelli, 2002).

Com o Decreto nº 11.530/1915, finalmente foi mencionado pela primeira vez em uma lei brasileira a “possibilidade” de organização da universidade, isto a partir da junção/aglutinação de faculdades e escolas superiores oficiais e livres já existentes.

Essa reforma ofereceu o lastro para a criação da primeira instituição universitária duradoura, a Universidade do Rio de Janeiro (Cunha, 1986; Mendonça, 2000), fundada em 1920 (112 anos após a implantação do primeiro curso superior no país que se deu em 1808). Diferentemente de suas antecessoras, perdura até a atualidade, apesar das diversas

transformações¹² que sofrera no transcurso histórico. Assim, o Decreto nº 11.530/1915 foi o primeiro documento oficial brasileiro a mencionar a perspectiva de organização da universidade no Brasil. Tal decreto enfatiza no art. 6º:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar (Brasil, 1915).

O referido Decreto objetivou a reorganização dos institutos de ensino secundário e superior, e devido às pressões de alguns setores/grupos da sociedade brasileira (cientistas e intelectuais), fez-se menção à possibilidade do governo, quando considerar “conveniente”, reunir em universidade, por meio de agrupamentos de algumas escolas oficiais e faculdades livres (particulares) do Rio de Janeiro. Essa concepção considera a universidade, como se fosse apenas um amontoado de cursos desarticulados, sem um eixo comum que articulasse a instituição em torno de seus objetivos comuns e sem a necessidade de integração e interação de seus cursos e programas na busca da concretização de sua finalidade e missão (Cunha, 1986; Fávero; Britto, 2010).

Em nenhum momento cita-se, nesse Decreto presidencial, a relação dessa possível instituição com as amplas demandas sociais, incluindo a **formação docente** para todos níveis da educação, que se constituía em uma necessidade urgente na tentativa de superação do atraso educacional, cultural e tecnológico do país em relação às nações mais desenvolvidas¹³. Nesse caso, menciona-se apenas a conveniência do “governo” e não da ampla sociedade, fato esse, que deixa em manifesto o papel do Estado como um comitê a serviço dos negócios da burguesia (Marx; Engels, 2008).

Assim, se o Estado burguês brasileiro (nessa época controlado pelas oligarquias agrárias) não julgasse oportuno aos seus interesses majoritários e imediatos essa junção de escolas em universidade não aconteceria, mesmo que a serviço de frações restritas da burguesia, como a nascente burguesia industrial.

Ressalta-se que o documento em tela (Decreto nº 11.530/1915) não formalizou a criação da universidade, sequer apresentou uma definição ou forma de organização administrativa e/ou acadêmica dessa instituição, não instituiu a pesquisa científica, muito menos a autonomia

¹² Sua primeira denominação foi Universidade do Rio de Janeiro (URJ), instituída pelo Decreto presidencial nº 14.343/1920; em 1937 por meio Lei nº 452/1937 passou a se chamar Universidade do Brasil (UB), em 1965 por via Lei nº 4.759/1965 passou a ser denominada Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹³ Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador (Romanelli, 2002, p. 59).

universitária. Apenas levantou a “possibilidade” de sua constituição/organização.

Desse modo, as instituições universitárias, que não foram muitas¹⁴, criadas a partir dessa normativa, funcionavam como um aglomerado de cursos (oficiais e particulares) de cunho profissionalizante, ligados por meio de um regimento interno único, com pouca articulação entre faculdades e escolas (direito, medicina e engenharias) na busca da universalidade da construção de conhecimento (pesquisa), de formação e socialização de cultura (ensino), que caracteriza a universidade moderna humboldtiana (Araújo, 2009; Fávero; Britto, 2010).

A certidão de nascimento da necessária universidade brasileira não foi ainda oficializada, com a Reforma de 1915, apesar de sua assunção ser inevitável e imprescindível, em um país marcado pelo atraso cultural, científico e tecnológico, cuja elite, sempre optou pela manutenção de seus próprios privilégios, em detrimento da soberania e desenvolvimento da nação e do seu povo (Santos, 2008).

Com isso, perpetuando a histórica situação de dependência externa, levando assim o país a continuar um mero exportador de produtos primários (minérios, açúcar, café, algodão) e importador de manufaturados (industrializados) dos países mais desenvolvidos do centro capitalista (Cunha, 2007b). Países esses, sobretudo a Inglaterra e posteriormente os Estados Unidos, entre outros, que investiram massivamente no desenvolvimento da ciência, tecnologia e na formação cultural de seu povo, digo de suas elites e de pequenas parcelas da classe trabalhadora necessária e indispensável ao trabalho mais complexo e especializado nos empreendimentos burgueses.

Como o ensino superior brasileiro no primeiro quartel do século XX (seguindo uma tendência internacional) permanecia voltado a uma minoria (absoluta) privilegiada advinda de famílias abastadas pertencentes à elite nacional, esse ensino – mesmo o público – era realizado para grupos bem restritos e homogêneos de alunos, conduzido por um professor geralmente um engenheiro, médico e/ou advogado bem-sucedido, respaldado no mito de que quem conhece os fundamentos e técnicas de uma profissão, saberá naturalmente transmiti-los a outros (Cunha, M., 2007; Masetto, 2003; Zabalza, 2004).

Com essa concepção de docência, a citada Reforma (Decreto nº 11.530/1915) organizou o quadro docente também em algumas categorias principais, classificadas, conforme o Quadro 3 a seguir:

¹⁴ Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920 e Universidade de Minas Gerais instituída em 1927.

Quadro 3 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 11.530/1915

CATEGORIAS DOCENTE	FORMA DE PROVIMENTO	TITULAÇÃO MÍNIMA
Professores catedrático	Decreto	Não definida
Professores substitutos	Concurso	Não definida
Livres-docentes	Concurso	Não definida
Professores honorários	Indicação pela Congregação	notável competência profissional

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto nº 11.530/1915.

Com o Decreto nº 11.530/1915, o provimento de vaga de Professor Catedrático, nível mais elevado na hierarquia do magistério, continuou a dispensar a exigência de concursos e permaneceu sendo provido por decreto presidencial.

As duas categorias mais altas na carreira docente, no caso o Professor Catedrático e o Professor Substituto, continuaram a gozar de privilégio de vitaliciedade desde o dia da posse (Brasil, 1915). No caso de vacância do cargo de Professor Catedrático, a nomeação deveria ser direcionada respectivamente ao Professor Substituto da mesma seção, que geralmente já vinha sendo previamente preparado (pelo próprio catedrático anterior) para o novo cargo. Assim, era praticamente irrealizável chegar ao topo da hierarquia docente sem o aval dos catedráticos que comandavam todas as instâncias decisórias no interior dos institutos e ainda podiam indicar seus substitutos (Teixeira, 2010).

Com essa Reforma (Decreto nº 11.530/1915), o concurso de provas para preenchimento de vagas dos docentes tornou-se mais amplo do que na reforma anterior (Decreto nº 8.659/1911), já que instituiu quatro etapas (art.45), conforme segue: 1) apresentação de produção científica relativa à área do concurso; 2) arguição, que visava verificar autenticidade e originalidade da obra apresentada; 3) prova prática, especialmente nas áreas que exigem uso de laboratórios; 4) preleção, que consistia na demonstração de uma aula em um tempo de máximo 40 minutos, que visava a verificação do domínio do conteúdo a ser ministrado pelo futuro professor. Isso em desfavor de qualquer conhecimento pedagógico, constantemente omitido nas reformas da educação superior (Pena; Bueno, 2021; Veiga, 2012).

Assim, por meio dessas etapas se realizava a seleção para preenchimento de vagas ociosas de Professor Substituto e do Livre-Docente. Ressalta-se que poderia haver a dispensa de concurso de provas para candidato autor de obra notável e de grande relevância para a área pleiteada. A respeito da titulação mínima, para participar do certame, o Decreto nº 11.530/1915 não faz nenhuma referência. O concurso de títulos, previsto no Decreto nº 8.659/1911, foi simplesmente suprimido, indicando, assim, uma certa tendência de um maior aproveitamento de profissionais de notório saber experiencial, sem formação acadêmica.

A despeito da realização desse certame visar a seleção para o provimento da carreira docente do magistério superior, a Reforma Carlos Maximiliano não fez nenhuma menção sobre exigências e/ou critérios relacionados a conhecimentos didático-pedagógicos, no processo do concurso, cujo foco estava na produção científica (concurso de obras) e na verificação de capacidades específicas da área de conhecimento objeto do certame, que se dava também por meio da arguição e, em alguns casos, de prova prática em áreas que envolvessem estrutura laboratorial.

Logo, o que se exigia do candidato a docente do magistério superior, geralmente um bacharel, era o domínio do conhecimento específico de sua área de formação e/ou de sua atuação profissional, requisito este que tem sido uma constante na história do magistério superior brasileiro (Masetto, 2003).

A referida reforma não fez nenhuma menção sobre a formação ou aperfeiçoamento pedagógico do quadro docente (atuais e/ou posteriores) da educação superior. A ausência desse tema no corpo da Lei, deixa claro a falta de preocupação quanto à qualificação docente do magistério superior. Assim, diante desse descaso permanente pela institucionalização da formação específica para a docência, os professores, ou candidatos a docentes na educação superior estavam submetidos ao **autodidatismo** para tentarem se firmar no magistério superior, cuja principal função estava relacionada ao ensino na graduação de caráter predominantemente transmissivo (Bianchetti; Sguissardi, 2017; Cunha, 1986).

Nesse âmbito, as funções docentes eram assim delimitadas. Os catedráticos eram responsáveis pela regência de sua respectiva cadeira, pela organização dos programas de ensino e pelo ensino das matérias constantes do respectivo programa, deviam participar de bancas examinadoras, e podiam indicar seus assistentes e auxiliares, cujas permanências ou demissões dependiam de sua aprovação (art. 37). Os catedráticos eram os únicos habilitados pela lei para exercerem direção de institutos e tinham direito a maioria absoluta nos assentos na congregação. O Professor Substituto substituíam os Catedráticos em seus impedimentos, ministrava aulas em cursos designados pela congregação e auxiliava os catedráticos (art. 38). As demais categorias docentes ministravam cursos e aulas, quando designadas pela congregação, assim suas atividades estavam restritas basicamente ao ensino (Brasil, 1915).

Desse modo, o catedrático era caracterizado por uma “[...] certa reputação intelectual, os demais geralmente heterogêneos, indo de reais vocações até simples empregos, que aí se acham por não haver obtido melhor oportunidade” (Teixeira, 2010, p. 145) e viam no magistério uma possibilidade de emprego e de reconhecimento social, devido ao prestígio que o magistério apresentava até as primeiras décadas do século XX.

Torna-se relevante relembrar que as três reformas educacionais (Decreto presidencial nº 3.890/1901; Decreto nº 8.659/1911 e Decreto nº 11.530/1915) até aqui analisadas, todas colocaram como **atribuições da docência** apenas as atividades relativas ao ensino (com exceção dos catedráticos que exerciam/centralizavam outras funções). O que era pertinente ao modelo institucional de ensino superior adotado desde a implantação do ensino superior no Brasil, o modelo napoleônico voltado exclusivamente ao ensino profissional e elitizado, importado (de modo fragmentado) da Europa, já que o país até então não dispunha de instituições capazes de desenvolver e sistematizar a cultura nacional, como fez a universidade europeia moderna (de matriz humboldtiana) por meio da integração de ensino e pesquisa.

Dando sequência à abordagem dos decretos que fundamentaram a organização da educação superior e a constituição da universidade brasileira, o próximo documento legal a ser analisado é o **Decreto nº 19.851 de 1931** (Reforma Francisco Campos) que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras e realizou, na terceira década do século XX, a formalização oficial da primeira instituição universitária no Brasil, no caso, a Universidade do Rio de Janeiro, que já havia sido fundada no ano de 1920, como já visto.

É importante ressaltar que o período histórico relativo à Primeira República (1889-1930) foi caracterizado por um processo de descentralização política, com autonomia e interdependência dos estados e Congresso em relação ao poder executivo central. Na Era Vargas após 1930, essa descentralização começou ainda no governo provisório (1930-1934) a dar lugar a um processo de padronização e controle nacional, tanto nos aspectos políticos, quanto educacionais.

Entre as ações de cunho centralizadoras do Governo Provisório de Vargas, destaca-se: o dissolvimento do congresso; de legislativos estaduais e municipais; e a intervenção nos estados e municípios com substituição de governadores que não estivessem alinhados aos ideais do novo governo. Isso se torna mais evidente a partir de agosto de 1931, com a promulgação do Código dos Interventores (Fávero, 1980).

[...] Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como **preocupação desenvolver um ensino** mais adequado à modernização do país, com **ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho** (Fávero, 2006, p. 23).

Nesse aspecto, a missão da educação superior, e especialmente da universidade brasileira, desde sua concepção e oficialização foi de preparar uma elite orgânica intelectual

para condução da nação e para formação de quadros profissionais, incluindo professores e pesquisadores que se faziam necessários à modernização e industrialização do país.

Nesse sentido, promoveu-se “uma ampla e diversificada reforma institucional, visando a consolidação do Regime burguês” (Cunha, 2007a, p. 16). Essa reforma incluiu as instituições de ensino e seu aparelhamento, visando, com isso, atender as necessidades imediatas de preparação de quadros para a burocracia do Estado e de profissionais para o mercado burguês em plena ascensão, tarefas essas para as quais as IES e seus docentes são indispensáveis.

Com base em autores, como Fávero (1980, 2000, 2006), Rothen (2008), entre outros, passa-se a partir desse momento a análise do Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto nº 19.851/1931) do qual alguns pontos merecem registro, a saber: i) a organização universitária; ii) a institucionalização da pesquisa e iii) o sistema de cátedras.

O primeiro ponto refere-se à organização universitária, nesse quesito o Decreto nº 19.851/1931 estabeleceu que a primeira exigência para se constituir uma universidade seria congregar em unidade universitária pelo menos três dos quatro institutos de ensino superior, a saber: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Escola de Engenharia; e Faculdade de Educação Ciências e Letras (Art. 5º), sendo que as três primeiras (já mencionadas na Reforma de 1915), e já consolidadas desde o Período Imperial, estariam voltadas à formação da elite profissional nacional e a última focaria na investigação desinteressada, na produção da cultura nacional, inclusive a cultura pedagógica (que em tese beneficiaria todos os níveis da educação) e na formação docente para todos os níveis, inclusive o superior.

A designação das quatro faculdades/escolas superiores estabelecidas como condição para constituição de universidade favoreceu claramente a universidade do Rio de Janeiro que já tinha, em 1931, as três primeiras áreas em sua composição. A exceção foi a Faculdade de Educação Ciências e Letras que seria integrada na prática em 1937 por intermédio do Decreto nº 452/1937 que transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, onde funcionaria como lugar de formação docente para educação secundária e para formação de professores de suas próprias disciplinas essenciais, conforme estabeleceu o Decreto nº 19.852/1931 que organizou a Universidade do Rio de Janeiro (Fávero, 1980).

Todavia, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e o rebaixamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras a seções¹⁵, esta acabou por se tornar lugar exclusivo de profissionalização de docentes do ensino secundário e normal (Fávero, 1980) e no caso da formação específica para docente dos níveis mais elevados, mais uma vez foi subtraída.

¹⁵ Seção de Filosofia; Seção de Letras; Seção Ciências; Seção de Pedagogia; Seção Especial de Didática.

Com o Decreto nº 19.851/1931, nada mudou na prática na organização da universidade que continuou a ser um aglomerado de cursos, cada um com seus regulamentos independentes, e sem uma política clara de articulação dessa instituição com suas unidades e setores em busca de uma ação integrada norteada pela visão de totalidade e na busca da concretização de seus objetivos comuns (Fávero, 2006; Rothen, 2008).

Nada mudou também na constituição de políticas de formação docente para o magistério superior que continuou à mercê do autodidatismo na construção de professores para esse nível de ensino, desse modo, ainda “Estava por ser constituída a pedagogia universitária [...]” (Araújo, 2008).

Assim, a projeção da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, na universidade brasileira, que em tese funcionaria de modo semelhante ao da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade humboldtiana, no que se refere à pesquisa não imediatamente interessada e à produção de cultura nos diversos âmbitos, também no pedagógico, não passou de letra morta na Reforma de Campos.

O segundo ponto a destacar do Decreto nº 19.851/1931 diz respeito à implantação da pesquisa científica. Rothen (2008, p. 152) salienta que:

[...] no estatuto, era prevista a presença da investigação científica nos três cursos profissionais – que caracterizavam a universidade –, com a realização da tese de doutorado; a formação profissional era justaposta à investigação científica, pois ela estava apenas prevista na fase posterior à formação profissional. Em outras palavras, as duas funções da universidade conviveriam na universidade, mas não seriam caracterizadas pela indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino.

Apesar da previsão da pesquisa científica nos cursos profissionais de bacharelado, na prática, eram incipientes. As atividades formativas concentravam, em sua totalidade, por meio do ensino profissionalizante. A pesquisa tinha maior ênfase nos cursos de medicina, devido à necessidade imediata de se produzir conhecimento na área, especialmente em um ambiente diverso em doenças tropicais (típicas da região) e que precisavam ser conhecidas para serem combatidas e tratadas (Rothen, 2008).

Logo, “é evidente que o médico não podia ficar só com as ideias universais, tão abundantes na cultura Brasileira. Por isso mesmo, dentro do espírito da cultura acadêmica, são as escolas de medicina do Brasil as primeiras que se emanciparam dos métodos da cultura geral (p. 104-105)”. Assim, o método científico experimental de construção de conhecimentos tem na medicina a porta de entrada e modelo para universidade brasileira nas demais áreas (Teixeira, 2010).

Nos demais cursos profissionais, engenharias e direito, a pesquisa científica só ocorreria

em uma etapa posterior, por meio da produção de uma tese, cuja defesa concedia o título de doutor, portanto totalmente desarticulada do conjunto do processo formativo, realizado ainda, no geral, fundamentada em uma cultura exportada do exterior. Até mesmo a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que visava, a princípio, a pesquisa dita desinteressada, tornou-se mais um curso profissional (Fávero, 1980) do que um lugar de construção de alta cultura (nas diversas áreas, inclusive na pedagógica) como era previsto pelo Estatuto da universidade e mais precisamente pelo Decreto-lei nº 1.190/1939.

Mesmo com a tímida introdução da pesquisa científica na universidade, sua falta de articulação com o ensino permeada pela falta de autonomia acadêmica, deixa esse modelo de instituição mais próximo do modelo napoleônico que do humboldtiano.

Ressalta-se que nesse período ainda não havia sido criada a pós-graduação no Brasil, que seria/foi instituída e regulamentada apenas na década de 1960, propiciando mais materialidade à pesquisa científica, mesmo que no geral reservada aos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Leher, 2019; Romanelli, 2002) e que teriam entre as suas atribuições também a formação docente para o nível superior, até então dependente de práticas artesanais da docência e de saberes tácitos pedagógicos.

O terceiro ponto a ser considerado no Estatuto das universidades brasileiras (Decreto nº 19.851/1931), não superado pelas reformas anteriores, refere-se ao Sistema de Cátedras, oriundo da gênese da universidade medieval europeia, e implantado no Brasil no Período Imperial. Esse sistema estava sob a condução dos Professores Catedráticos, que gozavam de privilégio de vitaliciedade, nem sempre escolhidos por concursos, ocupavam sempre o topo da hierarquia da carreira docente, e eram responsáveis pela concepção, condução, e controle dos programas de ensino, pelos órgãos colegiados dos institutos e pelas próprias instituições de ensino.

A manutenção desse sistema, tão criticado pelos defensores da universidade democrática e de qualidade, dificultou a constituição de uma carreira docente mais aberta, democrática e menos autoritária em que todo o conjunto de docentes, independente de classes ou categorias cooperem, colaborem e deliberem coletivamente junto à comunidade acadêmica pela busca de melhores rumos da excelência acadêmica de ensino, pesquisa e das relações com a sociedade (Fávero, 2000, 2006; Rothen, 2008).

As críticas a esse sistema ocorreram devido à centralização do poder, das decisões acadêmicas e administrativas constituírem-se privilégios dos catedráticos, que sempre ocuparam o topo da hierarquia no interior das instituições de ensino, cabendo às demais categorias de professores apenas a execução das deliberações dos catedráticos. Assim, a

“cátedra se mostra dentro da Universidade marcada por um caráter centralizador, operacionalizando-se na maioria das vezes de cima para baixo” (Fávero, 2000, p. 6).

Com o Estatuto das universidades, manteve-se o autoritarismo e privilégios dos catedráticos, tanto de vitaliciedade, quanto de centralização do poder, seja em torno da organização dos programas das cadeiras ou na indicação dos sucessores, que se dava por meio de concursos (em alguns casos) ou indicação por notório saber, que eram feitas pelos próprios catedráticos, haja vista sua representação majoritária em todos os conselhos superiores da universidade e dos institutos, ou seja, em última instância eram sempre os catedráticos que tinham a decisão final no interior das IES.

Tal sistema (catedrático), autoritário e fechado de organização e gestão de atividades acadêmicas e de condução das universidades e institutos, perdurou até a Reforma Universitária de 1968 (Fávero, 2000). Reforma esta que concedeu em parte as pautas do Movimento Estudantil ocorrido nesse mesmo ano. Movimento este apoiado por grupos de tendências progressistas, conforme ressalta Saviani (2002), teve a União Nacional dos Estudantes (UNE) como protagonista das lutas pela autonomia e democratização do ensino e da universidade.

Desse modo, apreender a forma de organização da educação superior (inclusa a universidade), suas diretrizes relativas às atividades nucleares: ensino e pesquisa, assim como as normas relacionadas ao magistério superior e sua condução no interior das IES. Estabeleceu-se como um conjunto de elementos fundamentais para a compreensão da docência (formação e prática) da educação superior na atualidade.

Nesse sentido, no que tange à organização da docência da educação superior, o Decreto nº 19.851/1931, a exemplo da Reforma anterior (Decreto nº 11.530/1915), distribuiu os docentes em quatro categorias principais, classificados conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Categorias do magistério superior instituídas pelo Decreto nº 19.851/1931

CATEGORIAS DOCENTE	FORMA DE PROVIMENTO	TITULAÇÃO MÍNIMA
Professores catedráticos	Concurso	Graduação ou notório saber
Docentes livres	Concurso	Graduação
Auxiliares de ensino	Definida por cada instituto	Não definida
Professores contratados	Contrato temporário	Não definida

Fonte: Elaboração própria a partir do Decreto nº 19.851/1931.

Com o Decreto nº 19.851/1931, o Professor Catedrático, principal categoria docente, perdeu o direito de vitaliciedade adquirida no ato da posse, no entanto, a vitaliciedade não foi

excluída, passando a ser adquirida a partir de dez anos de exercício¹⁶, isto no caso de recondução do docente ao cargo em uma determinada cadeira, recondução esta que não prescindia a prova de títulos, apesar de dispensar o concurso de provas. Com a Reforma Francisco Campos, a vitaliciedade passou a ser direito (privilégio) somente dos catedráticos, que adquiram também o direito de inamovibilidade, isto é, de não serem removidos/transferidos sem seus consentimentos (Teixeira; Tambara, 2013).

Diferentemente das reformas mencionadas anteriormente, o cargo de Professor Catedrático passou a ser preenchido por meio da realização de concurso de títulos e provas, do qual o Docente Livre também estava submetido, ressalta-se que o Professor Catedrático poderia ser dispensado da realização do certame, no caso de ter “realizado invento ou descoberta de alta relevância ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor” (art. 56). Já os Professores Auxiliares que desejassem permanecer no magistério superior, depois de dois anos de serviço como contratados tinham de realizar concurso público para Livre docência (Brasil, 1931).

O certame para provimento de docentes da educação superior se tornou mais amplo com a Reforma Francisco Campos, pois além do concurso de **título e obras**, introduziu-se a indicação de **prova escrita; prova prática; defesa de tese**, assim como, de modo explícito a **prova didática** (art. 53). Isso a depender da adesão dos institutos, que tinham a prerrogativa de definir as provas que iriam adotar em seus regimentos, ou seja, todas essas etapas não se tornaram obrigatórias no processo seletivo, conforme Decreto nº 19.851/1931.

Não obstante, vislumbrou-se a possibilidade da exigência de alguma capacidade e/ou performance didático-pedagógica dos candidatos ao magistério superior, até então esquecida nos documentos oficiais do Estado. A proposição da prova didática estabelecia uma certa correspondência ao proposto pelo art. 33 do Decreto nº 19.851/1931, ao enfatizar a respeito da importância e a necessidade do corpo docente dispor de “elevada cultura, e capacidade didática” (Brasil, 1931).

Segundo essa compreensão, essas qualidades requeridas do professor eram fundamentais ao processo de ensinar, aprender e de construir conhecimentos, tendo em vista, que os docentes, sobretudo os catedráticos, tinham entre suas atribuições, conforme o Decreto nº 19.851/1931, a responsabilidade: pelo ensino de excelência de sua disciplina, pelo estímulo e realização de pesquisas científicas, e ainda pela orientação individual de alunos no tocante às atividades de pesquisas e estudos realizados. Atividades essas que contavam com o auxílio dos Auxiliares de Ensino e Professores Contratados.

¹⁶ Dez anos correspondia ao tempo de duração da primeira nomeação do catedrático (Decreto nº 19.851/1931).

Logo, a partir Decreto nº 19.851/1931 as funções docentes passaram a ser ampliadas, isso em decorrência do aumento das funções da própria educação superior, reconfigurada para atender às novas demandas de um novo contexto social e econômico vivenciado a partir da década de 1930. Contexto esse caracterizado pela intensificação da industrialização e de urbanização do país que, por sua vez, passaram a requerer uma nova escola, um novo docente e uma nova educação superior, capaz de produzir cultura e ciência e de formar/qualificar os novos trabalhadores para uma sociedade que começa a se tornar mais complexa (Cândido, 1984).

Perante o exposto, a competência científica e a capacidade didático-pedagógica do professor tornam-se imprescindíveis à concretização de suas novas atribuições, que abarcam a relação intersubjetiva e objetiva representadas pela interação professor, aluno e objeto do conhecimento na construção e reconstrução do conhecimento, relação esta que Veiga (2011a) compreende como relação pedagógica.

No entanto, no que tange às exigências ou requisitos gerais para entrada no magistério superior via concurso, o Decreto nº 19.851/1931, em seu artigo 51, ignorou a necessidade de capacidades relacionadas à dimensão pedagógica, tendo em consideração que os candidatos deveriam, no mínimo, cumprir os seguintes requisitos:

- I - Apresentar diploma profissional ou científico de instituto [...]
- II - Provar que é brasileiro, nato ou naturalizado;
- III - Apresentar provas de sanidade e idoneidade moral;
- IV - Apresentar documentação da actividade profissional ou científica que tenha exercido e que se relacione com a disciplina em concurso (Brasil, 1931).

Como se evidencia no fragmento apresentado, dentre as exigências gerais para habilitar um candidato a concorrer ao cargo de professor universitário, não constava a necessidade de formação específica para docência, tampouco de experiência docente. Tal situação revela que a despeito de um breve ensaio de introdução de uma possível inserção de uma etapa no concurso para professores, relacionada ao desempenho didático, o foco central estava voltado ao conhecimento científico especializado e a experiência profissional de uma determinada área, em desprezo dos conhecimentos pedagógicos.

Assim, fundamentados em dois elementos, no caso, o ensino predominantemente profissionalizante herdado do modelo napoleônico e o credo da naturalização do ato de ensinar, os reformadores julgavam que o domínio dos conteúdos e a experiência profissional em uma área específica eram os elementos primordiais à docência na educação superior (Carneiro, 2010; Masetto, 2003).

No que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino e da ciência realizada nas

universidades, o Decreto nº 19.851/1931 ressaltou:

Art. 32. Na organização didáctica e nos **metodos pedagogicos** adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de **ministrar ensino eficiente** dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias (Brasil, 1931).

Ainda que no texto oficial do referido Decreto se fizesse alusão a uma certa preocupação com a melhoria da qualidade didático-pedagógica do professor da educação superior, tendo em vista avanços na qualidade da ciência e do ensino nesse nível, o documento, seguindo uma tendência histórica, não apresentou nenhuma política sólida ou estímulo que orientasse a formação específica (pedagógica) para a docência no ensino superior (Pena; Bueno, 2021; Veiga, 2016).

E como proposição estratégica ao cumprimento dos objetivos relacionados ao avanço das dimensões: técnico-científica e pedagógica, lançou-se sobre as instituições de ensino superior a responsabilidade por suas concretizações. Assim, estas ficaram incumbidas de:

Art. 33. [...] constituir empenho maximo dos institutos universitarios a selecção de um corpo docente que offereça largas garantias de devotamento no magisterio, elevada cultura, capacidade didactica e altos predicados moraes; mas, alem disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessarios à ampla objectivação do ensino (Brasil, 1931).

Ao propor aos institutos/faculdades o rigor na realização de processos seletivos com foco nas dimensões científicas e didático-pedagógicas, num contexto socioeducacional no qual inexistia ações concretas de formação específica para docência por parte do Estado, fica escancarada a incoerência dessa estratégia e a forma como o Estado brasileiro se esquivava de sua obrigação de instituir políticas ou diretrizes nacionais que orientem essa formação.

Tal cenário torna-se mais impactante quando se constata que até esse período histórico (início da década de 1930) não havia cursos superiores¹⁷ para formação de docentes sequer para o ensino secundário, que eram formados em escolas normais, nacionalmente desarticuladas.

Outra medida de cunho totalmente pragmática, apontada pelo art. 72 do Decreto nº 19.851/1931, voltado à ampliação da capacidade didática, foi a instituição em caráter obrigatório dos **Cursos Equiparados**. Realizados sob a responsabilidade dos Docentes Livres, os referidos cursos visavam aumentar “[...] a capacidade didáctica dos institutos universitários e a concorrer, pelo tirocínio do magistério, para a formação do corpo de professores” (Brasil, 1931).

Esses Cursos Equiparados eram similares aos cursos regulares/oficiais dos institutos,

¹⁷ “A primeira escola de educação de nível universitário que existiu no Brasil foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criada em 1932 no ex-Distrito Federal” (Teixeira, 2010, p. 43).

tinham seus funcionamentos e seus programas de ensino autorizados pela congregação e funcionavam como espaço oficial (laboratório) de prática docente, onde o docente de categorias intermediárias adquiria (em tese) os saberes, experiências e competências necessárias à ascensão ao posto de catedrático e ao ensino nos cursos normais/regulares.

Esse modo de “formar” o docente da educação superior, por meio da prática, sem vinculação com as bases epistemológicas da área da formação docente, embora de modo não oficial, esteve sempre presente na história do ensino superior brasileiro, assim, como tem se mostrado insuficiente para uma sólida atuação docente capaz de atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação (Almeida, 2012; Carneiro, 2010; Franco, 2012).

Os cursos predominantes nos institutos eram relacionados às áreas de: saúde, direito, engenharias (Cunha, 1986). Ressalta-se que os docentes desses cursos, no geral, eram seus próprios egressos (sem a mínima formação pedagógica), habilitados por meio de exames, concursos ou mesmo por indicação das instituições e até mesmo de seus professores de graduação (Masetto, 2003).

É importante situar que a década de 1930 testemunhou alguns acontecimentos educacionais cruciais e contrastantes à realidade político-educacional da época, marcada pelo autoritarismo e controle estatal intenso das instituições da Era Vargas. Esses fatos referem-se: à criação da Universidade de São Paulo — USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal — UDF (1935) no Rio de Janeiro.

A USP, instituída pelo Decreto nº 6.283/1934, criada por iniciativa de frações burguesas paulistas, teve como um de seus principais representantes o liberal Fernando de Azevedo. Apesar de ser constituída pela junção de faculdades profissionais preexistentes (Faculdade de Direito; Escola Politécnica e Faculdade de Medicina etc.) apresentou como principal novidade a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como lugar de desenvolvimento de alta cultura e da pesquisa científica de natureza “desinteressada”.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, conforme o Decreto de criação da USP conferiria o título de **licenciado** cultural em filosofia, ciências ou letras ao concluinte dependendo da área cursada¹⁸ (São Paulo, 1934). Ressalta-se que esses licenciados para a cultura científica poderiam ser habilitados para a docência do ensino secundário desde que ao término de seus respectivos cursos realizassem uma formação complementar de caráter pedagógico, que deveria ser realizada na Faculdade de Educação da própria USP.

¹⁸ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era composta pelos cursos/seções de: Filosofia; de Ciências; e de Letras (São Paulo, 1934).

A articulação entre a Faculdade de Filosofia e a Faculdade de Educação visava integrar a formação científica e a **formação docente** para **todos os níveis de ensino**, sendo que a formação pedagógica na Faculdade de Educação poderia ocorrer de modo concomitante aos cursos científicos das seções da Faculdade de Filosofia. Torna-se importante destacar que devido às intervenções políticas e ideológicas essas duas faculdades acabaram se fundindo (prevalecendo a Faculdade de Filosofia), ficando designada a formação profissional de professores para o ensino secundário (Cunha, 1986).

É importante também sublinhar que o Decreto de criação da USP determinou a criação de cursos complementares/preparatórios com duração de dois anos, devendo ser realizados anexo à Faculdade de Filosofia, e tinham por objetivo a preparação dos ingressantes para a realização dos cursos universitários de todas as áreas, fossem elas de formação científica, profissional ou pedagógica. Nesse último caso, o curso complementar era denominado de curso pré-pedagógico. Nos referidos cursos, os discentes:

[...] estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (matemática, física, química, biologia, estatística, economia e outras), após o que se encaminharam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos era entendida como um anteparo às tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capaz de atingir até mesmo o saber ‘desinteressado’, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (Cunha, 1986, p. 270).

Outro dispositivo de caráter integrador e de compartilhamentos de conhecimentos e experiências científicas e educacionais, introduzido pela USP, foi a criação dos **cursos comuns** que visavam atender “as necessidades de alunos de diferentes Faculdades, Escolas ou Institutos” (São Paulo, 1934). Apesar do Decreto de criação da USP não prever a obrigatoriedade de cursos de formação pedagógica aos professores ou candidatos a docentes do nível superior, esses cursos comuns (realizados pelas Faculdade de Educação), assim como a própria Faculdade de Educação estabeleceram-se como lugares propícios onde poderia ser introduzida essa oportunidade de formação.

Embora o projeto educacional da USP tenha apresentado uma proposta reconhecidamente moderna, inovadora e necessária à nova fase da industrialização do país, diversos fatores, especialmente os de cunho político e ideológico solaparam a efetivação desse projeto universitário. Especificamente no que concerne à articulação da **cultura científica com a cultura pedagógica** e profissional, que deveria ser promovida pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que acabou sendo boicotada no interior da própria USP, por ações das escolas profissionais receosas pela possibilidade da perda de suas hegemonias e seu *status quo* (Cunha, 1986; Fávero, 1980).

É lamentável que devido à sua postura crítica e inovadora, a USP tenha sido ofuscada, tanto internamente por ações de grande parte de seus próprios docentes, quanto externamente por ações do governo central. Assim, após 1938 essa instituição já era um mero reflexo do padrão ideológico estabelecido pelo Estado, representado por um modelo de ensino rígido, doutrinário, utilitário e pragmático instituído pela Universidade do Brasil (UB) institucionalizada em 1937 como modelo-padrão para as demais instituições (públicas e privadas) de ensino superior existentes ou que viessem a ser criadas no país.

No tocante à UDF, essa foi instituída pelo Decreto Municipal nº 5.513 de 4 de abril de 1935 na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, tendo em Anísio Teixeira seu principal idealizador e fundador. Diferentemente da USP, a UDF não foi resultado de uma junção de cursos profissionais preexistentes, conforme determinava o Estatuto das Universidades Brasileiras, e sim fruto de uma proposta original, inovadora e revolucionária, que buscava romper “[...] com a hegemonia do modelo napoleônico das faculdades isoladas, marca das iniciativas universitárias anteriores – com exceção das USP” (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 50).

Conforme análise realizada do Decreto de criação da Universidade do Distrito Federal (Decreto Municipal nº 5.513/1935) constatou-se que as finalidades dessa instituição iam muito além da proposição de um ensino profissional ou transmissivo, a medida que visavam abarcar a formação profissional, científica e pedagógica de docentes para todos os níveis de ensino. As finalidades da UDF foram assim definidas:

- a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira;
- b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística;
- c) propagar as aquisições da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular;
- d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos da atividade que as suas escolas e institutos comportarem;
- e) promover a **formação do magistério em todos os seus graus** (Distrito Federal, [1935] 1980, p. 192).

Na busca da concretização de suas finalidades e objetivos, a UDF foi organizada, conforme seu Decreto de criação, em algumas unidades acadêmicas, entre as quais as principais eram: o Instituto de Educação; a Escola de Ciências; a Escola de Economia e Direito; a Escola de Filosofia e Letras; e o Instituto de Artes.

Marcada por um espírito fortemente inovador, a UDF fugiu às regras ao instituir uma proposta universitária brasileira desvinculada da subordinação às três grandes áreas profissionais existentes (engenharias, saúde e direito) e historicamente hegemônicas na educação superior do país (Cunha, 1986; Fávero, 1980). A maioria de seus cursos estavam

voltados às humanidades, até então silenciadas na universidade brasileira. Mesmo os cursos mais voltados às áreas profissionais deveriam articular formação científica, literária e profissional. Assim, a UDF:

[...] caracterizou-se por ser uma tentativa de esforço para ampliar os objetivos do ensino superior, integrando-os em escolas complexas e diversificadas, cuja finalidade era oferecer estudos desinteressados dos diferentes campos do saber humano, conjugando cultura geral com especialização científica e literária (Fávero, 1980, p. 77).

Desse modo, entre as diversas inovações introduzidas pela UDF, a indissociabilidade de ensino e pesquisa foi o princípio norteador dessa instituição. Assim, todos seus cursos de todas suas unidades acadêmicas deveriam articular suas missões/finalidades principais com a produção da cultura científica e literária (Fávero, 1980). O desenvolvimento da **cultura pedagógica** como antídoto ao autodidatismo (muito presente, sobretudo na educação superior), também esteve entre as principais inovações e preocupações da UDF, a ser cultivada não apenas pelo seu Instituto de Educação, mas por quase todas suas unidades acadêmicas.

A diversidade de finalidades oriundas das múltiplas unidades acadêmicas da UDF encontrava-se articulada em torno de um eixo comum – a produção e disseminação da cultura em sua múltiplas dimensões, que deveria ser conduzida pelo princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, em todas suas escolas e institutos, como é possível verificar, na análise de Fávero (1980) ao decreto de criação da UDF, em que pode-se notar essa articulação em algumas escolas/institutos da referida Universidade.

Assim, no âmbito das competências das unidades acadêmicas da UDF,

[...] competia ao Instituto de Educação, mais tarde Escola de Educação, preocupar-se, não apenas com a **formação do magistério**, mas também concorrer, como centro de documentação e pesquisa para a **formação de uma cultura pedagógica** nacional. A escola de Ciências era organizada como centro de investigação e pesquisa cuja finalidade era também de **formar professores**, especialistas e técnicos de ciências matemáticas, físicas e naturais. Já a Escola de Economia e Direito, organizada como centro de documentação e pesquisa da vida nacional, tinha por fim estudar a organização econômica, política e social do país. Preocupou-se inicialmente com a **formação do magistério secundário** (professores de geografia, história, sociologia e de ciências sociais), [...] além desses cursos voltados para a formação do magistério, essa escola providenciaria a realização de outros cursos, tais como os de formação de bacharéis em ciência sociais e jurídicas, diplomacia, economia e finanças, atividades bancárias e complementares, estatística, continuação e extensão universitária. [...]. (Fávero, 1980, p. 77-78).

Finalidades que infelizmente não puderam ser concretizadas pela UDF, pois em razão de sua natureza revolucionária e crítica na defesa da universalidade da prática acadêmica, científica e pedagógica, foi acusada de inconstitucionalidade e do não cumprimento dos preceitos e padrões instituídos pela legislação vigente. Sendo considerada uma ameaça à ordem

nacional conservadora e autoritária vigente, foi extinta precocemente em 1939. Teve, assim, sua existência abreviada, durando menos de quatro anos. Seus cursos foram desfigurados e incorporados à Universidade do Brasil (Bianchetti; Sguissardi, 2017; Fávero, 1980).

A despeito da USP, por meio de sua Faculdade de Educação e de sua Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras; e da UDF por via de seu Instituto de Educação, não terem conseguido alcançar seus objetivos no que se refere à produção de uma cultura pedagógica e na formação docente para todos os níveis da educação, restringindo suas ações na formação docente para o magistério secundário, essas instituições (USP e UDF) se caracterizaram como marco da luta pela superação da cultura do autodidatismo prevalecente no país, acentuadamente do magistério superior.

No encerramento da década de 1930, o Decreto-lei nº 1.190/1939 organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e criou o curso de bacharel em pedagogia e as licenciaturas. Essas últimas, na verdade, eram cursos originalmente de bacharelados que, aos seus términos, os estudantes que manifestassem interesse pelo magistério poderiam acrescentar mais um ano de estudos pedagógicos na Seção de Didática, instituída pelo Decreto em tela, e assim obtinham também o título de licenciado na área do bacharelado cursado, cuja duração era de três anos. Por isso, esse modelo formativo ficou conhecido como esquema 3+1 (Peixoto, 2021; Saviani, 2009). Assim, no final de quatro anos de estudos os egressos desses cursos obtinham uma dupla titulação: de bacharel e licenciado, aptos a atuar no ensino secundário e normal.

No que tange ao magistério superior, nenhum curso ou seção da Faculdade Nacional de Filosofia foi direcionado à formação específica do docente da educação superior. Apesar do Decreto-lei nº 1.190/1939 indicar que os assistentes e auxiliares de ensino (ensino superior) deveriam, a partir do ano de 1943, possuir cursos de licenciaturas, dispensou essa obrigação dos Professores Catedráticos, que de fato eram os responsáveis pelas cadeiras dos cursos e pelo ensino. Desse modo, continuou a persistir a cultura da construção artesanal dos saberes (pedagógicos) da e para a docência.

Nessa mesma lógica, o Decreto nº 21.321/1946 aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil e ampliou as modalidades de cursos oferecidos pela universidade, passando a oferecer, além dos cursos de graduação, especialização e extensão já instituídos pelo Decreto nº 19.851/1931, outras modalidades, como os cursos de pós-graduação e os cursos de doutorado (Brasil, 1946).

Apesar do Decreto nº 21.321/1946 introduzir (pelo menos na letra da lei) novos cursos em um outro nível de ensino, posterior ao nível de graduação, como foram os cursos de pós-

graduação e de doutorado não atrelado às áreas específicas¹⁹ (Cury, 2020), nenhum desses cursos, em nenhum dos níveis, foi direcionado para formação e/ou aperfeiçoamento do pessoal do magistério superior, em suas funções específicas de docência. Priorizando sempre as funções específicas profissionais e as possíveis conveniências específicas do Estado e da nova forma produtiva em crescente industrialização.

A exemplo do Decreto nº 19.851/1931, o Decreto nº 21.321/1946 demonstrou uma aparente preocupação com a **dimensão pedagógica** da docência do magistério superior ao assinalar no art. 68, que “Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nas unidades universitárias será atendido, o [...] objetivo de ministrar ensino eficiente e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências”. Todavia, não foi apresentado pelo Decreto em pauta nenhuma política ou incentivo a formação docente ou qualificação específica para o ensino nem para os atuais, tampouco para futuros professores, persistindo, assim, um total descaso pela dimensão pedagógica da docência, como tem sido uma recorrente nas políticas educacionais brasileiras (Veiga, 2016).

A questão da formação de professores se fez presente nas diretrizes nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (primeira LDBEN), sancionada pela Lei nº 4.024 de 1961, também dedicou alguns artigos ao assunto. Assim, é que o Capítulo IV, da referida Lei, se reporta à Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio (Brasil, 1961). No entanto, mais uma vez fica omissa a questão referente à formação dos professores da educação superior. Omissão essa que tem sido constante e histórica, e no caso da educação superior permanece até os dias atuais (Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021; Lourenço; Lima; Narciso, 2016).

Algumas ações mais concretas voltadas à formação e aperfeiçoamento docente para o magistério superior seriam implementadas a partir do início dos anos 1950, por meio da criação da comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, e seriam impulsionadas a datar de 1961 com a criação efetiva e oficial da Capes²⁰, instituída pelo Decreto nº 50.737, de 7 de junho de 1961 e pela regulamentação da pós-graduação desde a segunda parte da década de 1960 (Gouvêa, 2012, 2018). Ações essas, e seus desdobramentos, serão tratadas com mais profundidade em seção específica.

Nesse âmbito, destacam-se as ações da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962, ancorada na experiência política e acadêmica de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que foram seus primeiros reitores. Essa instituição pautou-se nos princípios humboldtianos de

¹⁹ No caso do Brasil inicialmente vinculado à área do Direito.

²⁰ Esta entidade estava prevista desde 1951 pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.

liberdade de pesquisa e ensino e na integração de ambos, a ser conduzidos pela “autonomia universitária”. Desse modo, a UnB apresentou-se como alternativa ao modelo universitário, implantado desde as primeiras experiências de cursos de ensino superior no Brasil, puramente profissionalizante e utilitarista, operacionalizado pelo mais completo autodidatismo da docência nos níveis mais elevados.

A UnB na década de 1960 e as duas instituições universitárias mencionadas anteriormente: USP e UDF na década de 1930, por suas posturas e espíritos inovadores e aguerridos diante dos contextos autoritários em que estavam inseridas, são consideradas, por muitos estudiosos do campo da história da educação superior, como as mais relevantes instituições universitárias da história da educação superior do país.

Entre os diversos pontos em comum a essas universidades, convém destacar um em especial, no caso, a preocupação com a **formação docente e com o desenvolvimento da cultura pedagógica**, tanto da educação primária e secundária, quanto da educação superior (Fávero; Britto, 2010).

No caso específico da UnB, no que se refere aos seus objetivos gerais, o art 4º de seu estatuto, coloca como um de seus propósitos “IV - Colaborar com as instituições educacionais de todo o País na **elevação do nível de ensino** e na sua adaptação às necessidades do desenvolvimento nacional e regional;” (Brasil, 1962).

Em consonância com esse propósito, a Faculdade de Educação e o Centro de Pesquisas e Planejamento Educacional, (previstos no Estatuto da UnB), tinham por objetivos formar docentes para o **magistério em todos os níveis** e produzir conhecimentos e a cultura educacional e pedagógica. Nessa mesma direção, os Institutos Centrais da referida instituição, quais sejam: Instituto de Matemática; Instituto de Física Pura e Aplicada; Instituto de Química; Instituto de Biologia; Instituto de Geociências; Instituto de Ciências Humanas; Instituto de Letras; e Instituto de Artes, juntamente com as suas atividades normais de estudos e de pesquisa, deveriam desenvolver integralmente,

I - Cursos introdutórios, a todos os alunos da Universidade, a fim de lhes dar o preparo intelectual e científico básico para seguirem os cursos profissionais ou de especialização;

II - Cursos complementares, aos estudantes que desejam seguir a **carreira do magistério** ou de biblioteconomia; (Brasil, 1962).

Assim, em análise ao Estatuto da UnB fica evidente a preocupação dessa instituição com a produção da cultura científica, tecnológica e especialmente pedagógica, envolvendo nessa última, a formação docente inclusive para o nível superior, até então à mercê do autodidatismo.

Neste sentido, Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 60), após análises de documentos dessas instituições (USP, UDF e UnB) destacam, que:

[...] a preocupação com a formação de professores em todos os níveis, a partir da ideia de que era necessário acabar com o **autodidatismo** que vinha caracterizando o trabalho docente – universitário e também em outros níveis – e a dependência de material vindo do exterior. Por isso, a preocupação com a presença de instituições aglutinadoras no interior dessas universidades: a FFCL, na USP, o Instituto de Educação, na UDF, e a Faculdade de Educação na UnB.

É importante destacar que na década de 1930, período correspondente à criação da USP e UDF, ainda não havia no Brasil uma regulamentação de âmbito nacional²¹ para formação docente sequer para o Ensino Primário (EP). Situação essa que fomentou o predomínio do **autodidatismo**, e justificou a preocupação dessas instituições (USP e UDF) em superá-lo, o que deveria ocorrer por meio de ações de suas unidades acadêmicas voltadas à formação docente.

Nesse aspecto, as duas instituições, a USP por meio de sua Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL), e a UDF por intermédio de seu Instituto de Educação, e posteriormente a UnB, através de sua Faculdade de Educação, tinham por finalidade, entre outras, a transmissão e construção da cultura geral; formação pela e para pesquisa, inclusive a **formação docente e da cultura pedagógica**. Assim, o estudante de qualquer área profissional seja: engenharia, medicina, direito etc., que demonstrasse interesse para o magistério poderia ampliar e aprofundar sua formação para a docência nos cursos da área da educação, inclusive na pós-graduação, no caso da UnB.

A UnB, além dos cursos de graduação na área da educação ainda previa e começou a realizar a formação docente para o magistério superior integrada com o aprofundamento da pesquisa científica em seus cursos regulares de pós-graduação (mestrado e doutorado) previstos no seu projeto e decreto de criação (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p. 55).

A proposta de pós-graduação da UnB foi readaptada (desfigurada) pelo governo ditatorial civil-militar e serviu de base para a regulamentação do sistema nacional de pós-graduação em 1965, omitindo-se as bases de sua gênese no país e reconfigurando-a, conforme o modelo fragmentado norte-americano, que orientava a formação para docência universitária no mestrado e formação de pesquisadores no doutorado, além da pós-graduação *lato sensu* (especialização) habilitante também para docência no magistério superior, formação esta realizada sem um núcleo integrador com a graduação, e em completa desarticulação com as

²¹ Situação que só foi alterada em 1946 com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, que instituiu o curso de formação de docentes para o EP.

demais áreas de conhecimento na universidade (Cunha, 2007a), como será visto mais adiante em seção específica.

Em prosseguimento às análises dos decretos e leis que deram a base legal para a constituição e organização da educação superior no Brasil, ressalta-se que as reformas da década de 1960 foram marcadas por um nível de autoritarismo ainda maior, quando se compara com as reformas autoritárias anteriores (notadamente as do Estado Novo) a começar pelas medidas repressivas por meio de atos institucionais que foram implacáveis com os opositores à ideologia do governo civil-militar, instituído via ditadura.

Assim, um dos primeiros atos desse governo foi a captura da Universidade de Brasília (UnB), a começar pela destituição do seu reitor e demissão dos docentes não alinhados às ideologias do novo governo, por essa instituição ser considerada uma verdadeira ameaça à “ordem” vigente, por sua linha inovadora e crítica (Bianchetti; Sguissardi, 2017) repressão essa que se estendeu às diversas IES. Os movimentos estudantis também foram atingidos com drásticas diminuições nas instâncias decisórias da universidade e na deslegitimação legal de suas entidades representativas.

Diversos foram os ataques que ocorreram à educação envoltos às reformas da década de 1960 como, a desfiguração da UnB; a extinção jurídica da União Nacional dos Estudantes (UNE), tendo inclusive sua sede incendiada pela ditadura no Rio de Janeiro em 1964; e perseguições a docentes, materializadas nas formas de aposentadorias compulsórias e demissões generalizadas de professores que se opuseram ao novo regime governamental recém-instaurado, por intermédio, de um golpe civil-militar que destituiu um presidente democraticamente eleito (Bianchetti; Sguissardi, 2017; Cunha, 2007a; Martins, 2009).

Tal cenário instigou ainda mais o espírito de luta dos opositores da política econômica e educacional (ambas subordinadas ao capital internacional) do regime militar, o que culminou com o Movimento Estudantil brasileiro de 1968, que segundo Cunha (2007a); Fávero (2006) e Saviani (2002) teve a UNE como protagonista, apoiada posteriormente por outras entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), intelectuais, professores e artistas de esquerda e uma grande parte da população, sobretudo a classe média, por essa visualizar a educação superior como instrumento de ascensão social.

Dentre as pautas do Movimento, se faziam presentes: a democratização da universidade, com a ampliação das vagas e gratuidade; a autonomia universitária; a modernização da universidade, com o estabelecimento da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; e o fim do Regime de Cátedras.

Diante da pressão social, principalmente do Movimento Estudantil, por uma universidade moderna, autônoma e democrática, em novembro de 1968, o governo promulgou a Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e concedeu, pelo menos na escrita, algumas das exigências do Movimento (Cunha, 2007a; Saviani, 2002), entre as quais algumas merecem destaque: 1) a modernização da universidade com a integração de ensino e pesquisa; 2) a extinção do Regime de Cátedras; 3) além da formação/aperfeiçoamento docente para o nível superior.

A Lei nº 5.540/1968 no art. 2º instituiu o princípio da indissociabilidade de ensino e pesquisa, algo não contemplado pelo Estatuto da Universidade, e apresentou como inovação: o compromisso legal que o ensino superior seria realizado no geral em universidades, e que os institutos isolados (Brasil, 1968), funcionariam de modo suplementar para contribuir com o atendimento das demandas reprimidas (falta de vagas para alunos aprovados nos vestibulares).

Ressalta-se que as faculdades isoladas, em sua maioria privadas, não tinham vocação, tampouco estrutura física e de pessoal (professores) qualificado, para desenvolverem a pesquisa integrada ao ensino, dificuldade essa que até mesmo as universidades públicas enfrentavam durante os anos finais da década de 1960 (Teixeira, 2010).

No que se refere à pretensa predominância da universidade na oferta da formação dos estudantes brasileiros, Minto (2006, p. 128), destaca:

[...] é lícito lembrar que isto [aumento de vagas em universidades] não passou de letra morta, uma vez que a tendência do ensino superior foi a de tornar-se cada vez mais heterogêneo na Ditadura Militar, favorecendo francamente a expansão das IES privadas.

Seguindo essa mesma trilha de raciocínio, Sousa (2011, p. 199) assevera que a despeito da Reforma Universitária de 1968 ter assegurado a universidade como instituição acadêmica dominante na oferta da educação superior, essa foi incapaz de elevar em proporção satisfatória “[...] o número de matrículas visando a atender a crescente demanda por acesso. Nesse contexto, é favorecida a expansão do setor privado, organizado por meio de instituições constituídas com base em estabelecimentos isolados”.

Assim, a universidade que seria caracterizada pela indissociabilidade de ensino e pesquisa, que seria preponderante na educação superior brasileira, na busca da superação do atraso educacional e científico, simplesmente não aconteceu, permanecendo (na verdade alargou) a predominância das escolas isoladas de ensino transmissivo e especializado conduzido pelo estatuto do autodidatismo do magistério superior brasileiro.

No que diz respeito à pesquisa científica (de ponta), capaz de promover a emancipação cultural, pedagógica, científica e tecnológica em relação à Europa, e nesse momento [década de 1960] mais estritamente em relação aos Estados Unidos, não foi prioridade do governo militar por ocasião da Reforma de 1968, que preferiu continuar a favorecer o capital estrangeiro com a importação dessas tecnologias, e aos grupos liberais, que passaram a lucrar com o oferecimento do ensino superior privado (de qualidade no mínimo duvidosa e com professores geralmente despreparados) apoiados pelas políticas educacionais do governo ditatorial.

Apesar de avanços no texto da Lei nº 5.540/1968, a exemplo, da ratificação da implantação progressiva do Regime de Dedicção Exclusiva para ensino e pesquisa (art. 34), e do estabelecimento da indissociabilidade de ensino e pesquisa no ensino superior (art. 2º), princípio até então (nessa magnitude) inédito na universidade brasileira, pouco se avançou na produção científica e de alta cultura, tidas como objetivos da nova educação superior (Sousa, 2011). Isso em benefício ao objetivo relacionado à formação profissional realizada, no geral, em cursos de curta duração, cujos currículos e carga horária eram definidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ferindo, assim, a suposta autonomia didático-científica e administrativa, bem como o princípio da indissociabilidade de ensino e pesquisa estabelecidas pela própria lei da reforma de 1968.

Teixeira (2010) destaca que só haverá pesquisa integrada ao ensino quando a própria universidade produzir o conhecimento que vai ensinar. E para isso há a necessidade de professores/pesquisadores que conheçam e dominem as epistemologias existentes, sejam da área científica, tecnológica e também pedagógica, magnitude formativa essa, que a curta história da universidade brasileira, de modo geral, não tem proporcionado aos seus docentes e discentes.

Seguindo as trilhas desse raciocínio, Cunha (2005a) ressalta que só haverá a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na docência mediante transformações no modo de conceber e realizar o ensino e a aprendizagem na sociedade e no interior da universidade. A autora realça:

Não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. O ensino para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos dessa atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem (Cunha 2005a, p. 13).

Assim, a concretização desse princípio (indissociabilidade de ensino e pesquisa) na universidade estaria condicionado à superação de uma sociedade conservadora, que reproduz, sobretudo por via do ensino tradicional, seus valores e ideologias, e para tanto, inibe a dúvida

e castra o questionamento. Fato esse que tem se revelado por meio da organização histórica de um ensino puramente transmissivo comandado por uma elite de professores (catedráticos), geralmente nomeados pelo governo central (presidente).

No que tange ao Regime de Cátedras, esse foi extinto pela Lei nº 5.540/1968 atendendo-se uma reivindicação histórica da UNE. “Em seu lugar, entrou a figura dos departamentos, que incorporava, em seus princípios, a ideia da não-duplicação de meios para fins idênticos, pressupondo maior eficiência no trabalho docente” (Cunha, 1988 *apud* Minto, 2006, p. 132).

De acordo com a Lei nº 5.540/1968, o departamento é compreendido como “[...] a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins” (Brasil, 1968, p. 3). Sendo assim, espaço onde os professores seriam lotados e desempenhariam as funções de ensino, pesquisa e administração, como são hoje as faculdades e os programas de pós-graduação no interior da universidade brasileira.

No entanto, o interesse governamental implícito com a extinção do Regime de Cátedras nunca foi democratizar e fortalecer a carreira docente, tampouco desenvolver a cultura científica, mas enxugar as despesas oriundas do funcionamento desse sistema, que envolvia docentes catedráticos (vitalícios) e seus assistentes e auxiliares nas atividades de pesquisa e ensino, além de promover uma maior facilitação de remoções e demissões quando fosse conveniente ao governo ditatorial.

O lugar da figura do Professor Catedrático cedeu espaço ao Professor Titular, que a despeito de possuir estabilidade no cargo, não gozava de vitaliciedade, no entanto, como os seus antecessores (catedráticos) ocupava o ápice da carreira no magistério superior, e entre suas atribuições fundamentais notabilizaram-se o ensino, a pesquisa e a administração.

As funções inerentes à extensão foram introduzidas pelo Decreto nº 85.487, de 11 de dezembro de 1980²² e oficializadas a partir da Carta Magna de 1988 que estabeleceu o princípio universitário de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Assim, com o Sistema Departamental, consolida-se a ampliação das funções docente em paralelo a expansão do ensino superior, e em um total descompasso com as políticas de formação docente, formação essa que daria ao professor melhores condições de desempenhar essas e outras funções no interior das universidades (Carneiro, 2010).

Referente à formação docente para o magistério superior, a Lei nº 5.540/68, estabeleceu no art. 36 que o “aperfeiçoamento”, (texto reeditado em 1969 para “formação e

²² Decreto nº 85.487/1980 — Dispõe sobre a Carreira do magistério superior.

aperfeiçoamento”) do pessoal docente do ensino superior seria realizada de acordo com a política nacional e regional, definida pelo CFE, e as universidades, assim como os seus docentes caberia a execução dessas políticas de formação (Saviani, 2002). Condição essa que manifesta a falta de autonomia das instituições em suas políticas formativas, contradizendo, desse modo, os princípios da autonomia administrativa e acadêmica previstos no art. 3º da citada Lei.

Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 977/65 ao definir e normatizar a pós-graduação brasileira, já havia indicado nesse Parecer a importância e a necessidade da formação e treinamento dos docentes do magistério superior ser realizada nesse subsistema da educação superior.

Todavia, a Pós-Graduação (PG) só começaria a exercer suas atividades de modo regular a partir do início dos anos de 1970, e apesar de ter assumido a partir de 1975 o compromisso pela formação docente do nível superior – que seria orientado por meio dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) – tem priorizado, especialmente, a partir do III PNPG (1986-1989), a formação de pesquisadores e a pesquisa aplicada, em desfavor da formação específica de professores universitários (Hostins, 2006), como será visto com mais detalhes, posteriormente, na seção 3.

Já no nível de graduação, a Reforma Universitária de 1968 introduziu a figura do **monitor**, que se caracterizava como uma espécie de iniciação à docência do magistério superior, tornando obrigatório as universidades criarem essas funções de monitoria para os graduandos, que deveriam ser selecionados através de provas específicas relacionadas às disciplinas que demonstrassem “capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas” (Brasil, 1968). Essas atividades eram remuneradas e consideradas títulos, caso o futuro egresso optasse pelo ingresso na carreira do magistério superior (Brasil, 1968).

A introdução pelo menos na letra da Lei da monitoria na educação superior pode ser considerada um passo importante na formação do estudante, pois além de propiciar aos futuros profissionais de diversas áreas, a possibilidade de contato prévio com a docência, serviria também como evento de aprendizagem (pela prática) e oportunidade de verificação de vocação ao magistério (Dias, 2010). Com isso, poderiam ser minimizadas as situações de constrangimento de profissionais que assumem a docência, até por meio de concursos públicos, sem nunca ter passado por uma formação docente ou por alguma experiência de iniciação à docência como pretendeu ser a monitoria.

Experiências dessa natureza (iniciação à docência) realizadas ainda na graduação, acrescidas de outras realizadas na pós-graduação (estágios e outros componentes curriculares de formação docente que abordem teoria e prática), complementadas com ações institucionais

de formação continuada no período da atuação docente no magistério superior, são essenciais à constituição da docência do nível superior, desde que realmente sejam institucionalizadas e tenham condições objetivas e subjetivas para suas materializações (Carneiro, 2010; Veiga, 2006).

No que concerne aos requisitos para ingresso no magistério superior, a Lei nº 5.540/68 em seu art. 32 § 2º estabeleceu, que seriam priorizados “[...] para o ingresso e a promoção na carreira docente do magistério superior, os **títulos universitários** e o **teor científico** dos trabalhos dos candidatos” (Brasil, 1968, p. 8).

Assim, a exemplo das reformas da educação superior anteriores, o foco das políticas de seleção, admissão e promoção docente permanecem na produção científica, experiência profissional e, desde então, com maior ênfase na titulação, em desfavor da formação pedagógica, essencial à prática pedagógica, especialmente em um contexto de expansão e diversificação do ensino superior que se intensificou a partir dos anos de 1960 (Masetto, 2003; Zabalza, 2004).

Torna-se necessário situar que essas diretrizes estabelecidas com a Reforma de 1968 para a constituição da docência no nível mais elevado da educação, estavam em consonância com o Estatuto do Magistério Superior instituído pela Lei nº 4881-A, de 6 de dezembro de 1965 e suas leis complementares (Lei nº 5.539/1968 e Decreto-Lei nº 465/1969), que estabeleceram a titulação acadêmica, sobretudo o doutorado como o principal critério de acesso e evolução na carreira do magistério superior federal.

Desse modo, constatou-se que o tema da **formação docente para o magistério superior**, nos períodos históricos analisados, pouco avançou, isso por ser secundarizado em uma conjuntura social-educacional e científica fundamentada nos princípios positivista e no método tradicional de ensino, cuja relevância consiste no domínio do conhecimento científico a ser repassado/ transmitido ao educando, ou seja, o que interessa nessa perspectiva teórica é a competência técnico-científica, que suprime a competência pedagógica, mormente em sua perspectiva crítica.

A formação docente para o magistério cumpriu a sua tarefa conforme o tempo histórico estabelecido e as relações com o modo de produção capitalista que envolve o projeto de sociedade, de educação, de trabalho e perfil de professor/formador.

A próxima seção abordará a influência dos organismos internacionais — porta-vozes do neoliberalismo — na educação superior do Brasil e, por conseguinte, nas políticas de formação docente.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÉGIDE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção tem por objetivo analisar a influência dos Organismos Internacionais nas políticas da educação superior brasileira. Buscou-se detectar as influências das políticas neoliberais nas diretrizes/orientações para a formação docente do magistério superior.

Antes de adentrar diretamente no tema atinente às reformas de cunho neoliberais no Brasil, é importante situar que a educação superior brasileira foi historicamente influenciada pelas políticas internacionais de educação, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo a partir da década de 1960, no período do governo ditatorial civil-militar, que governou o país sob forte repressão de 1964 a 1985. Essa interferência internacional na educação superior brasileira se deu com maior ênfase e de modo sistematizado em dois momentos distintos.

O primeiro momento foi marcado pelas relações/acordos bilaterais²³ entre os governos dos Estados Unidos e do Brasil, nesse âmbito destacam-se os acordos MEC-Usaid²⁴, em outros termos, convênios de cooperação financeira e assistência técnica para a educação brasileira em todos os níveis e ramos, atingindo até mesmo a estrutura organizacional das IES. Esses acordos foram firmados entre a Agência norte-americana *Argency International development* (AID) e o Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

Os referidos acordos bilaterais tiveram por objetivo a modernização²⁵ da educação superior nacional, conforme os preceitos estadunidenses de educação, ou seja, intimou-se a ES brasileira a assumir de forma escancarada a feição de **capital humano**, isto significa que a educação especialmente a superior, passou a ser considerada fator de eficácia e produtividade econômica em prol e a serviço do desenvolvimento do capitalismo central e de suas multinacionais, em especial as norte-americanas que começaram se instalar no país ainda no Período Populista, mais especificamente no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) (Cunha, 2007a).

Frigotto (1989, p. 40), ao analisar a Teoria do Capital Humano de *Theodore Schultz*, detectou que a educação de acordo com essa Teoria é tratada como “[...] principal capital

²³ Acordos que envolvem duas partes, no caso dois países - Estados Unidos e Brasil.

²⁴ Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – *Usaid* (Nogueira, 1998).

²⁵ Modernização entendida como o traslado dos princípios e métodos da gestão empresarial e a lógica mercadológica para a educação superior (Silva Jr.; Sguissardi, 1997).

humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro”. Investimento esse que pode ser efetuado pelo Estado, setor privado e/ou pelas próprias pessoas em prol da produtividade do trabalho e, por conseguinte, das empresas. É essa lógica importada da TCH que moveu as reformas modernizadoras dos anos de 1960.

Romanelli (2002) realizou uma síntese dos objetivos gerais dos acordos MEC-Usaid, os quais representam uma verdadeira feição do tecnicismo alinhado à TCH, descritos da seguinte forma:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e a produtividade do sistema escolar;
2. atuar sobre o processo escolar em nível do microsistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdo, **métodos e técnicas de ensino**;
3. atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
4. modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extra-escolar;
5. reforçar o **ensino superior, ‘com vistas ao desenvolvimento nacional’** (Romanelli, 2002, p. 210).

A autora supracitada ainda destaca, que “De todos os objetivos, no entanto, os predominantes nos programas da AID são os relativos ao ensino superior” (Romanelli, 2002, p. 211). Mesmo assim, os novos preceitos da educação como elemento voltado quase exclusivamente para o desenvolvimento da sociedade capitalista aparece entranhado em todos os níveis de educação do ensino básico ao superior.

No que se refere à universidade especificamente, alguns pontos foram sugeridos e indicados pelos consultores da AID, para que fosse incluído na Reforma Universitária em curso na segunda parte da década de 1960, conforme segue:

1. inovação, quanto à **‘flexibilidade estrutural e diversificação docente**, dentro de um critério de máxima integração e econômica’;
2. novas atividades acadêmicas e científicas;
3. satisfação com os produtos da universidade, e das reais necessidades da sociedade;
4. melhoria da qualidade e a ampliação da quantidade;
5. criação de cursos básicos de estudos fundamentais gerais;
- 6. criação dos departamentos e eliminação da cátedra;**
7. implantação de tempo integral dos professores;
- 8. ampliação e diversificação dos cursos profissionais** (Romanelli, 2002, p. 212).

Algumas dessas indicações, destacadamente a criação do sistema departamental; a extinção do sistema catedrático; alinhamento e diversificação da formação profissional atrelada diretamente às necessidades do mercado, foram incorporadas ou começaram a ser implantadas ainda na Reforma da década de 1960, como visto na seção anterior. Sendo que essa última indicação constitui-se objeto de todas as reformas posteriores, que a cada momento buscam

estreitar mais a relação entre escola/universidade e as demandas mercadológicas da sociedade burguesa.

A despeito do encerramento dos acordos MEC-Usaid em meados da década de 1970 (Cunha, 2007a; Romanelli, 2002), a influência norte-americana nas políticas educacionais brasileira se fez presente, principalmente na educação superior, (com maior relevo no subsistema da pós-graduação), durante todo período do governo ditatorial civil-militar encerrado em 1985. No que tange à flexibilização estrutural da universidade, esta ganhou maior relevo nas políticas neoliberais, sob orientação dos Organismos Internacionais, a partir da segunda parte da década de 1990, como se verá ainda nessa subseção.

A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), além de fornecer doações e empréstimos necessários à realização da reforma da educação superior no Brasil, realizou assistência técnica, apontando os caminhos e a receita de como fazer a reforma, seguindo sempre os preceitos ideológicos estadunidense, embasados na Teoria do Capital Humano.

No que tange à formação de professores do ensino superior em nível de mestrado e doutorado, realizada no exterior, a “USAID sozinha concedeu 3800 bolsas de estudos a brasileiros no período de 1965 -1970” (Cunha, 2007a, p. 161).

Essa ação de aperfeiçoamento docente atendia, tanto aos docentes da esfera pública, como do setor privado e visou o transplante do método tecnicista²⁶ norte-americano para educação brasileira, política esta que já havia iniciado no governo de Juscelino Kubitschek, que buscou constituir a concepção de uma nova educação superior “secundarizando o estudo humanista e a formação de profissionais liberais para priorizar uma elite de técnicos e de cientistas capazes de tirar proveito da moderna tecnologia” (Nogueira, 1998, p. 160) produzida pelos países mais desenvolvidos.

O segundo momento consolida-se no Brasil a partir da década de 1990 (com vigência até os dias atuais) e teve como marco o advento do neoliberalismo, pela adesão ao Consenso de Washington²⁷.

Esse período é caracterizado pela forte influência das relações multilaterais, pelo papel

²⁶ Método de viés liberal, que racionaliza os meios/técnicas para atingir os objetivos predeterminados externamente, o professor atua como um técnico que é o responsável pela eficácia da ação prevista, materializada na concretização dos resultados planejados, o discente recebe, apreende e fixa a informação, mas não participa do planejamento pedagógico, a relação entre discente e docente é rigorosamente técnica e pautada na transmissão do conhecimento (Veiga, 1992).

²⁷ Consenso de Washington - instituído em 1989 representa um conjunto de dez regras e medidas que visam orientar as reformas: tributária, financeira, trabalhista, previdenciária, nos países latino-americanos, além de orientar os mecanismos de disciplina fiscal e privatização do setor público.

ativo dos Organismos Internacionais (OI) e dos *think tanks* na disseminação dos preceitos do grande capital em sua fase mais avançada de internacionalização e pela redefinição do papel do Estado que no campo social passa de provedor para financiador e regulador das políticas sociais (Ferreira, 2015; Sguissardi, 2009a). Isto, em um contexto de globalização²⁸ da economia, propiciado pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e por um novo ordenamento jurídico Estatal, concebido pelos países do capitalismo central²⁹, que “ditam” as regras aos países da periferia, para que possam participar do novo mundo/mercado globalizado regido pela doutrina neoliberal (Santos, 2008).

O neoliberalismo é concebido como um sistema abrangente e complexo que extrapola as dimensões ideológica, política e econômica, tornando-se um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 8). A doutrina neoliberal tem como característica central a generalização da concorrência, nessa lógica a empresa passa a ser o modelo ideal para todas as relações sociais, sejam essas em âmbito interpessoal ou institucional (Dardot; Laval, 2016).

No processo de disseminação dos princípios neoliberais (individualismo, competição, concorrência, Estado aparelhado) uma série de eventos e reformas se sucederam e sucedem-se na busca da construção dessa nova racionalidade, que por sua vez, “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (Dardot; Laval, 2016, p. 11), que passam a ter suas subjetividades modeladas, conforme os anseios do capital. Essa ofensiva vai além das esferas políticas e econômicas e atinge em cheio o campo social, em especial a educação em todas suas dimensões e níveis, sobretudo a educação superior, em um processo que nem as universidades foram/são poupadas.

As universidades de perfil humboldtiano que ainda resistem à adesão de se tornarem escolas profissionalizantes ou puramente tecnológicas, são constantemente pressionadas e atacadas das mais variadas formas, desde a perseguição às suas lideranças (característica de períodos ditatoriais) ao corte de recursos financeiros e humanos (características da ordem neoliberal), situações vividas bem de perto no caso brasileiro, mesmo antes do advento do neoliberalismo, como foi possível detectar na seção anterior, em que os casos mais

²⁸ Fenômeno global de integração social, cultural, econômico e político, iniciado na segunda metade do século XX, que só foi possível, devido a uma nova estrutura proporcionada pelas Tecnologias da Comunicação e Informação e pelo um novo ordenamento jurídico institucional entre Estados que tornaram concebível o deslocamento de enormes quantidades de capital (Harnecker, 2000).

²⁹ O G7 - Grupo dos sete países mais desenvolvidos e industrializados do mundo ocupam o centro do capitalismo mundial de onde emanam suas influências, esses países são: Estados Unidos; Japão; Reino Unido; Alemanha; França, Itália e Canadá.

emblemáticos foram a extinção da UDF e as desfiguração da UnB por governos ditatoriais.

Na lógica neoliberal, a educação, e especialmente a de nível superior, passou a ser concebida de modo mais enfático, como poderoso instrumento ideológico voltado à subordinação dos sujeitos aos preceitos do capital; à preparação de um novo padrão da força de trabalho; e à produção dos meios (técnicos e tecnológicos) úteis ao aperfeiçoamento do modo de produção capitalista flexível e globalizado (Neves, 2002; Neves; Fernandes, 2002; Maués, 2014, 2015).

Assim, a educação superior torna-se elemento central ao processo de acumulação capitalista neoliberal, por constituir-se lugar de produção de conhecimentos imediatamente interessados/aplicáveis e de formação de profissionais altamente qualificados, inclusive dos professores. Esses considerados elementos-chave ao projeto do capital, por serem os principais responsáveis pela formação da presente e futura geração.

Nesse empreendimento, o Estado, na qualidade de instrumento ideológico e operacional a serviço do capitalismo, apoiado por Organismos internacionais e seus experts, assume a coordenação das reformas estruturantes necessárias à concretização do novo projeto do capital, isto é, a consolidação do novo modelo produtivo (acumulação flexível) mais enxuto, tecnológico, dinâmico e globalizado.

Nesse sentido, o Banco Mundial (BM), que já vinha anteriormente produzindo documentos “norteadores” para as reformas dirigidas à educação básica, estreia suas recomendações também para educação superior, com destaque para o lançamento de um documento denominado - *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1995.

O citado documento do Banco Mundial realiza uma enfática crítica ao modelo único de organização da universidade integradora das atividades de ensino e pesquisa e propõe maior diversificação institucional, de modo a tender de forma mais eficaz (e menos dispendiosa) as novas e múltiplas demandas do novo contexto social mais instável, flexível e global (Ferreira; Oliveira, 2010; Sguissardi, 2009c).

Dessa forma, o Banco alega que:

El modelo tradicional de universidad europea de investigación, con sus programas en un solo nivel, há demostrado ser costoso y poco apropiado para satisfacer las múltiples demandas del desarrollo económico y social, al igual que las necesidades de aprendizaje de un estudiantado más Diverso. La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no Universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la Demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los Sistemas de enseñanza se adecuen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (Banco Mundial, 1995, p. 31).

O BM, em consonância com o que foi iniciado pelos acordos MEC-Usaid nas décadas de 1960 e 1970, aponta um suposto caminho para que os países periféricos possam superar o atraso cultural, científico e tecnológico e se tornem “competitivos” no mercado internacional através de implantação de reformas de estruturação (modernização) da educação superior, especialmente com a inserção da diferenciação dos modelos institucionais e a diversificação das fontes de financiamento (público e privado) (Michelotto, 2003).

Seguindo o mesmo raciocínio do BM, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresenta, por via do documento intitulado — *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* — publicado em 1998, a defesa da diversificação da educação superior como dispositivo indispensável a ampliação de oportunidades de acesso das massas ao ensino superior.

A Unesco vai além do Banco Mundial e sugere também a diversidade de modalidade de oferta de ensino (presencial, semipresencial e a distância), assim como a diversificação dos modelos e critérios de contratação de pessoal docente, que por seu turno, devem ser mais flexíveis, abarcando contratos temporários e professores de tempo parcial, especialmente nas instituições não universitárias (Unesco, 1998). Com um sistema de educação superior diverso com variedades de instituições com objetivos e finalidades também diversas, requer-se um corpo docente heterogêneo.

Nesse sentido, o Banco Mundial (1995) recomenda que apenas as universidades de pesquisa disponham de um quadro docente constituído de professores com a titulação em doutorado, as demais IES (no caso, a maioria) estariam dispensadas dessa exigência, tendo de levar em consideração na contratação e evolução docente suas habilidades pedagógicas, ou, seja, sua capacidade de fazer com que o egresso alcance os objetivos propostos pelas IES, construídos sob a orientação dos atos normativos do Estado, sob um viés estritamente tecnicista (Veiga, 1992).

Tanto o Banco Mundial (1995), como a Unesco (1998) apontam alguns indicadores de qualidade da educação superior, dentre os quais cita-se: uma boa preparação discente advinda da escola secundária; uma boa estrutura física com equipamentos necessários (laboratórios, bibliotecas) ao bom desempenho do ensino e pesquisa; e um quadro docente bem preparado e motivado para o desempenho de suas funções.

Com relação à docência, os dois documentos (Banco Mundial, 1995; Unesco, 1998) são enfáticos a respeito da importância da “formação” docente da educação superior. O primeiro documento (Banco Mundial, 1995) ressalta a importância e a necessidade da titulação de doutorado para os docentes das universidades, e da competência pedagógica (capacidade de

transmitir conhecimentos e técnicas) para os docentes das instituições não universitárias, sem, contudo, mencionar a necessidade de uma titulação/formação acadêmica mínima para a docência nessas IES. Constatação esta que deixa manifesto um certo apreço pelo pragmatismo e pela unilateralidade do conhecimento na formação docente, em detrimento de uma ampla formação que articule a teoria/prática e conhecimentos específico/pedagógico nesse processo formativo do professor da educação superior (Maués, 2014, Veiga, 2006).

O segundo documento (Unesco, 1998) enfatiza que a formação docente deve considerar a importância da competência pedagógica; a formação por competências; o aprender a aprender como método para fazer frente ao dinâmico novo contexto social altamente tecnológico. Todavia, aponta essa atividade formativa como algo de responsabilidade das IES e dos próprios docentes, que devem se comprometer com a própria formação que deve ocorrer ao longo da vida laboral, isso em virtude da dinamicidade da sociedade baseada fortemente no conhecimento, que por sua vez, se modificam a todo o instante.

Logo, não é por acaso a inexistência de políticas sólidas institucionais (estatais) de formação docente para os níveis mais elevados da educação nacional, quando se analisa o caso do Brasil. Situação que não é muito diferente na maioria dos países, em virtude dos efeitos da globalização e sua influência em todo o planeta (Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2016).

Ainda no que concerne à qualidade da educação superior, os dois OI citados (BM e Unesco) relacionam essa qualidade com o que se espera (impõe) das IES, e o que de fato elas realizam. Nessa direção, apontam o papel do Estado em normatizar diretrizes gerais, a serem seguidas pelas IES, e acompanhar, por meio de avaliações externas, as prescrições definidas, conforme as orientações desses e outros OI.

Desse modo, tanto as IES, como os docentes e seus métodos de ensino passam a ser alvo de regulação e controle, tendo de se reinventarem a todo o momento para dar conta dos resultados predeterminados que, por sua parte, devem estar atrelados às competências a serem desenvolvidas pelos egressos (Unesco, 1998), o que demanda uma formação docente também restrita a essas competências laborais, como preconiza esse e outros organismos multilaterais (Maués, 2014).

Nessa mesma direção, em outro documento denominado “As novas demandas do ensino superior e pesquisas para mudança e o desenvolvimento social” fruto da Conferência Mundial de Educação de 2009, a Unesco (pressionada pelas entidades, associações acadêmicas, professores e estudantes, dentre outros, que manifestaram e sistematizaram suas demandas relacionadas ao ensino superior na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – CRES/2008) manifestou-se sobre a necessidade de suprir a carência de

docentes e da qualificação dos professores, pauta essa que se constituía uma das agendas da CRES 2008. Nesse direção, destaca a Unesco:

Nossa habilidade em atingir as metas da EPT depende de nossa habilidade de suprir a carência mundial de professores. A educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EAD) e tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C) (Unesco, 2009, p. 3).

No entanto, a Unesco não apresenta nenhuma política sólida a ser desenvolvida pelos Estados nacionais no que se refere à formação (teoria e prática) docente da educação superior. Apenas relaciona a docência e sua constante atualização ao alcance das metas de expansão e qualidade estipuladas pelos próprios OI, como se o professor possuísse uma certa magia para resolver todos os problemas que envolvem o contexto educacional. E novamente reforça o estreitamento da preparação docente com o desenvolvimento das competências e habilidades que deverão ser construídas nos egressos da graduação, ou seja, a ratificação do pragmatismo (Maués, 2014, 2015).

Outro ponto apontado pelos OI como relevante para a qualidade da educação superior em um mundo globalizado e competitivo se refere à internacionalização desse nível de educação.

Nesse aspecto, o Banco Mundial (1995, p. 77) destaca *“Las instituciones de educación superior de gran prestigio deben estar abiertas las influencias internacionales”*. Em reforço a esse posicionamento, a Unesco (1998, p. 100) complementa:

cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo. Empreendimento esse que exigiria esforços dos governos estatais de em conjunto *definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional.*

Assim, a Unesco excede as proposições do BM ao indicar o papel dos países, especialmente os mais desenvolvidos, em elaborar e aplicar os instrumentos reguladores, ou seja, definir as normas gerais em caráter regional e internacional, no que tange à homologação de conhecimentos, competências e habilidades necessárias à validação dos diplomas e a locomoção dos estudantes dentro da mesma região ou fora dela (Unesco, 1998). Nesse âmbito, caberia aos países menos desenvolvidos (periféricos) a sujeição no campo educacional (formação dos novos profissionais) às normas definidas na esfera internacional.

Na direção das indicações desses OI, a **Declaração de Bolonha**, documento produzido por ocasião de uma reunião de ministros de educação europeus, no ano de 1999 na cidade de Bolonha-Itália, estabeleceu-se como o primeiro grande marco de internacionalização e

adequação da educação superior e da universidade aos ditames da globalização neoliberal, conforme apontado pelos OI (Maués, 2015).

Nóvoa (2018, p. 11) ressalta que a Declaração de Bolonha elegeu como prioridade,

[...] ‘a criação urgente de um quadro comum de referência, com vista a melhorar a legibilidade dos diplomas, a facilitar a mobilidade dos estudantes tal como as suas aptidões para o emprego’. [...] Iniciava-se a primeira vaga da ‘agenda de modernização’ das universidades, com o objectivo de ‘promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior’.

A universidade como instituição histórica construtora da alta cultura e do saber livre e desinteressado, transmissora dessa cultura e desse saber historicamente adquirido, instituição essa responsável também pela formação do espírito crítico e científico, vem ao longo dos tempos sendo desfigurada de sua essência.

Essa universidade é chamada a se modernizar, sob a alegação de ser considerada (pelo grande capital internacional) essencial ao aumento da competitividade internacional das nações e a empregabilidade de seus “cidadãos” e que sob o viés tradicional já não responderia às necessidades e expectativas do novo contexto social, fortemente tecnológico e competitivo.

Destacam-se aqui alguns pontos dessa modernização universitária: o **currículo comum** (padronização) entre os países da Europa, visando a validade dos diplomas dentro do bloco, como incentivo à mobilidade estudantil, envolvendo neste aspecto interesses comercial e ideológico; o **aligeiramento** dos cursos que passariam a ser de três anos na graduação e com formação predominantemente profissional de acordo com as demandas do mercado apresentadas como critério de empregabilidade; o **aproveitamento** de aprendizagens, inclusive as adquiridas de maneira informal, aligeirando assim, ainda mais a duração dos cursos e a lucratividade das instituições públicas não gratuitas, e também privadas; a promoção da **mobilidade/intercâmbio** do sistema europeu de ensino superior para todo o mundo (internacionalização/transnacionalização); e a implantação de um **sistema de crédito**, que visava maior **flexibilidade** nos currículos dos cursos superiores, inclusive com o aproveitamento de atividades desenvolvidas não apenas em outras instituições acadêmicas, mas também de experiências profissionais e de aprendizagem constituídas ao **longo da vida**, desde que reconhecidas pelas IES (Declaração de Bolonha, 1999).

A partir da Declaração de Bolonha, passaram a circular com mais frequência e de modo sistematizado, no campo da educação superior, expressões e termos como: aprender a aprender, competência, eficiência, empregabilidade e competitividade (Nóvoa, 2018).

Nesse sentido, é possível afirmar que a Declaração de Bolonha consiste numa

proposta de política pública para a educação superior europeia, para dar conta das novas demandas impostas por um modelo de desenvolvimento globalizado onde impera a busca constante pela inovação e competitividade interna e externa (Almeida; Fávero; Tonieto, 2015, p. 193).

A Declaração de Bolonha não traz uma definição de universidade, tendo optado pelo uso da expressão ensino superior³⁰ associando-a a um novo léxico, a saber: competências; adaptação; comparabilidade; avaliação; novo desenvolvimento científico; e desenvolvimento tecnológico, esses associados sempre a tal competitividade europeia no mercado local/regional e internacional.

Neste contexto de “modernização” do sistema de ensino superior, convoca-se a nova universidade a exercer seu novo papel social, caracterizado pela fragmentação de suas funções fundamentais de ensino e pesquisa. A primeira devendo ser realizada em nível de graduação de caráter profissionalizante e a segunda voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico realizada na pós-graduação (mestrado e doutorado). Ambas alinhadas às demandas mercadológicas e aos interesses restritos das corporações multinacionais, fomentando, assim, a generalização da racionalidade técnica, da ciência aplicada e a consolidação da universidade tecnológica.

Segundo Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 193), “Fica evidente que para o enfrentamento dos problemas econômicos, políticos e sociais as instituições de ensino superior são uma ‘peça-chave’ pois são as principais formadoras de profissionais e produtoras de conhecimento pela pesquisa”. Diante do exposto, a educação formal, especialmente a realizada nas IES, não ficou imune ao processo de conversão em “solução” a esses problemas (incluindo a empregabilidade) e inclusive as universidades são cada vez mais pressionadas a se sujeitar por completo à lógica economicista-mercadológica global, sobretudo a partir das diretrizes do Processo de Bolonha.

Com base na análise realizada em outro documento do BM, denominado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria* (2003), verificou-se que o referido documento apresenta uma estreita sintonia com os preceitos da Declaração de Bolonha e, assim, busca prescrever um modelo de educação superior voltado às demandas imediatas do capital globalizado e para a busca da competitividade na denominada sociedade do conhecimento. Conhecimento esse referenciado no padrão dos países do capitalismo central e concebido sob a lógica do Capital Humano, portanto imediatamente aplicável com fins de

³⁰ A expressão ensino superior, ao invés de educação superior ou universitária, indica a redução da educação como processo amplo de formação humana à mera atividade de ensino no geral voltado ao processo restrito de formação profissional, em detrimento de uma formação integral dos sujeitos (Sousa, 2021).

produtividade econômica e/ou finalidade ideológica a serviço do grande capital.

Logo, diante de uma nova estratégia de expropriação capitalista, no caso, o **capitalismo acadêmico**, isto é, a tendência global de apropriação da educação superior de seus objetivos e seus produtos, em prol dos interesses escusos das megas corporações internacionais (Morosini; Corte, 2021; Morosini, 2006a), os papéis/funções das instituições de educação superior; do próprio conhecimento; e do Estado são reajustados ou realinhados na busca da concretização do novo projeto do capital. Neste sentido, o referido documento do Banco Mundial, ressalta:

o progresso social e econômico é alcançado principalmente por meio do desenvolvimento e da aplicação do conhecimento; o ensino superior é necessário para criar, disseminar e aplicar o conhecimento de forma eficaz e para construir capacidade técnica e profissional; os países em desenvolvimento e em transição correm o risco de serem ainda mais marginalizados de uma economia mundial altamente competitiva porque seus sistemas de ensino superior não estão suficientemente preparados para capitalizar na criação e no uso do conhecimento; O Estado tem a responsabilidade de estabelecer um quadro favorável que incentive as instituições de ensino superior a serem mais inovadoras e responderem melhor às necessidades de uma economia do conhecimento competitiva a nível mundial, bem como às novas exigências do mercado de trabalho em termos de capital humano avançado (Banco Mundial, 2003, p. XIX-XX, tradução nossa).

No que concerne à concepção de conhecimento, como se percebe no fragmento acima, o termo conhecimento aparece com uma frequência elevada (4) sempre associado ao termo economia (3), o que deixa em evidência que não se faz referência a qualquer conhecimento, mas aquele que tem utilidade principalmente econômica, conforme o próprio BM, ressalta “*el conocimiento se ha convertido, más que nunca, en un factor primario de producción en todo el espectro de la economía mundial*” (Banco Mundial, 2003, p. X). E que “*el progreso social y económico se logra primordialmente mediante el desarrollo y aplicación del conocimiento*” (Banco Mundial, 2003, p. XIX).

Como o conhecimento é fruto da pesquisa científica e acadêmica e essas são realizadas em sua maior parte em universidades públicas, foi atribuído ao Estado o papel de deixar essas instituições mais modernas, em outros termos, mais flexíveis e alinhadas às necessidades da nova forma de acumulação capitalista que, por sua vez, requer além de produtos e tecnologia, os intelectuais operários do saber que atendam às novas demandas da dita sociedade do conhecimento e tecnológica, ou como na linguagem do próprio BM “*economía del conocimiento*” (Banco Mundial, 2003, p. XII.) Esse tipo de economia requer constantemente a subordinação das IES, do conhecimento e tecnologias por elas desenvolvidas, aos ditames da economia global (Sousa, 2021).

Posto isto, é importante realçar que as tecnologias de ponta, no geral, são produzidas nos países desenvolvidos do capitalismo central, cabendo aos países periféricos sua adequação

e aplicação, e em alguns casos a produção de tecnologias intermediárias (Ferreira; Oliveira, 2010; Leher, 2019). O que significa dizer que os países periféricos se enquadram mais em uma categoria de consumidores do que de produtores de tecnologias.

Desse modo, diante da necessidade de produção, adequação e aplicação desse conhecimento haveria na visão do BM, a necessidade de:

[...] que las instituciones de educación terciaria puedan responder con celeridad a las señales cambiantes del mercado laboral y ajustarse con prontitud al cambio tecnológico, también puede traducirse en una organización más flexible en cuanto a la ubicación del personal docente y la evaluación de su desempeño (Banco Mundial, 2003, p. 47).

Assim, para ajustar e subordinar as instituições de educação superior e seu quadro (docentes, discentes) à nova configuração do modo de acumulação apoiada na dita sociedade do conhecimento torna-se necessário readaptar os sistemas de educação e de avaliação institucional em todos os seus níveis de educação, sobretudo a de nível superior, ao imperativo da produção e difusão de um novo tipo de conhecimento e de uma nova forma de formar/treinar o trabalhador, inclusive os docentes e pesquisadores, o que deve ocorrer em novo tipo de IES, que na visão do BM, “[...] *debe ser más flexible, diverso, eficaz y acorde con las necesidades de la economía del conocimiento*” (Banco Mundial, 2003, p. XII).

Neste aspecto, cabe ao Estado, a partir das recomendações dos OI a função de executar as proposições de políticas educacionais oriundas desses organismos, proposições essas que supostamente contribuiriam para a superação da crise fiscal do Estado, que na verdade trata-se da crise do próprio sistema capitalista.

Nesse sentido, o BM propaga a defesa da universidade de ensino especializada e tecnológica (mercadológica) em detrimento da universidade que articula o ensino e pesquisa respaldada na autonomia. Sob a falsa alegação do BM que esse tipo de instituição é mais custosa aos cofres públicos e dá pouco retorno imediato à sociedade (Catani; Oliveira, 2000; Sguissardi, 2000ab).

Na verdade, a indicação dos OI não aponta para a extinção da universidade de ensino e pesquisa estatal, aponta “apenas” sua redução em benefício da propagação das instituições não universitárias ou universidades tipicamente de ensino, voltada à profissionalização e aplicação de tecnologias, especialmente nos países periféricos, circunstância essa que contribuiria/contribuiu para a permanência da situação de dependência científica e tecnológica dos países periféricos em relação aos países mais desenvolvidos.

Diante das diversas indicações constantes nos documentos dos OI (Banco Mundial e Unesco) até aqui analisados, é iniludível a convergência dos princípios que norteiam as

orientações desses organismos, assim como fica claro que todos apontam a importância do **papel do Estado** na condução das reformas que darão/dão suporte estrutural à concretização do projeto do capitalismo central, ou seja, a consolidação do modelo de acumulação flexível³¹ em todo o mundo e, por conseguinte, a retomada do processo de acumulação afetada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista no último terço do século XX.

O Estado, assim como foi importante em todas as etapas de expansão do capitalismo, é “hoje mais essencial do que nunca para o capital, mesmo — ou especialmente — na forma global. A forma política da globalização não é um Estado global, mais um sistema global de Estados múltiplos [...]” (Wood, 2014, p. 18).

Nesse sistema global, compete, destacadamente, aos Organismos Internacionais, o papel de convencimento dos Estados nacionais para adesão aos preceitos cunhados pela nova ordem dominante da fase atual do capitalismo, adesão que se substancializa por meio de diversas reformas, incluindo nesse pacote, as reformas educacionais.

Nesse sentido, compete aos Estados nacionais e aos seus respectivos governos a realização das reformas da educação superior, como ressaltam os OI:

Quadro 5 - Os Organismos Internacionais e o novo papel do Estado na educação superior

Banco Mundial (1995)	El gobierno, en lugar de ejercer una función de control directo, tiene ahora a tarea de proporcionar un ambiente de políticas favorable para las instituciones de nivel terciário, tanto público como privadas [...] (p. 62).
Unesco (1998)	La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación (p. 111).
Banco Mundial (2003)	El Estado tiene la responsabilidad de establecer un marco favorable que impulse a las instituciones de educación terciaria a ser más innovadoras y a responder mejor a las necesidades de una economía del conocimiento globalmente competitiva, así como a las nuevas exigencias del mercado laboral en términos de capital humano avanzado (p. XX). ii) definir cuáles son los roles que deben desempeñar los diferentes tipos de instituciones dentro del sistema (Banco Mundial, 2003, p. 97).
Unesco (2009)	Os Estados devem: promover a diversificação; investir no ensino e na pesquisa; fortalecer os sistemas de regulação e controle de qualidade.

Fonte: o próprio autor com base em documentos do BM e da Unesco.

Além das proposições dos OI, no que se refere à reorganização e reestruturação da

³¹ A acumulação flexível, regime de produção marcado: “[...] por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” (Harvey, 1992, p. 140).

educação superior, esses organismos propuseram uma mudança no papel do próprio Estado, que além de providenciar a estrutura legal e política para o pleno funcionamento das IES públicas e privadas, passaria a atuar mais como financiador e regulador do que provisor da educação superior.

No caso brasileiro, as reformas neoliberais que passaram a dar a base de sustentação a esses novos ideais burgueses de educação superior, começaram a ser efetuadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002), por meio da Reforma Empresarial do Estado, operacionalizada pelo Ministério da Administração Reforma do Estado (Mare), e também pelo Ministério da Educação. Tal reforma afetou diretamente todas as áreas, inclusive a social, e dentro desta a educação em todos os seus níveis da pré-escola à pós-graduação (Silva Jr.; Sguissardi, 1997, 2001; Sguissardi, 2009a).

No que concerne às transformações (adequações), ocorridas no campo da educação superior, cujo nível é responsável pela formação de profissionais “qualificados” e pela produção de conhecimentos e tecnologias necessárias ao desenvolvimento da sociedade burguesa, tendem (os ajustes) a representar o retrato mais fiel dos preceitos neoliberais materializados pelas reformas de Estado sob a orientação de OI e de Organizações Empresariais³².

Tais reformas comprometeram diretamente as conquistas alcançadas com a Constituição Federal de 1988, em especial as que se refere à ratificação da autonomia didático-científica, administrativa e ao acréscimo da autonomia de gestão financeira com financiamento Estatal, bem como o princípio fundamental da universidade — a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Silva Jr.; Sguissardi, 1997; Michelotto, 2003).

Realizações essas conseguidas a custas de lutas históricas da comunidade acadêmica, científica e de movimentos políticos-sociais progressistas, que representam avanços significativos para a educação superior brasileira. Alguns desses elementos já haviam sido contemplados na Reforma da educação superior de 1968, no entanto, na prática por razões diversas não foi possível suas realizações e a partir de então, passaram a compor o corpo da lei maior da nação, a Carta Magna/1988.

As reformas educacionais de caráter neoliberal no Brasil, introduzidas no governo do presidente FHC, teve como marco a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, conhecida como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB) que trouxe consigo a institucionalização de alguns princípios propagados, pelos organismos internacionais

³² Alguns exemplos dessas entidades no Brasil: Movimento Empresarial Todos Pela Educação (TPE); Fundação Roberto Marinho; Instituto Ayrton Senna; Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Confederação Nacional da Indústria (CNI); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

(Silva Jr.; Sguissardi, 1997; Leher, 1999), sobretudo pelo BM, por via do Relatório - *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (1995).

Desse modo, a Lei nº 9.394/1996 embasada nas recomendações dos organismos multilaterais introduziu na educação superior brasileira os princípios-chave para adequação desse nível de educação aos padrões estabelecidos por uma espécie de Agenda Global da Educação³³ disseminados pelos OI para educação. Agenda essa que começou a ser instituída nos anos finais de 1980 e ganhou maior materialização a partir dos anos 1990 e que se traduziu, sobretudo na flexibilização; diferenciação; empresariamento deste nível de educação, e especialmente na formação dos novos trabalhadores (inclusive os professores e professoras), sob o véis das competências restritas aos interesses mercadológicos (Maués, 2021).

No que se refere à flexibilização e diferenciação do ensino superior tão propagados pelos OI, a LDB/1996 no art. 45 enfatiza que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (Brasil, 1996), artigo esse aparentemente inofensivo regulamentado pelos Decretos nº 2.207 de 15 de abril de 1997 e nº 2.306 de 19 de agosto do mesmo ano, revelou seu verdadeiro espectro mercadológico (neoliberal) antes velado e agora explícito (Brasil, 1997a).

O Decreto nº 2.207/1997, ao regulamentar alguns artigos da LDB/96, reorganizou academicamente as instituições de Ensino Superior, em cinco categorias distintas, a saber: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores. Toda essa diversificação institucional, engendrou instituições com estruturas próprias e funções/objetivos específicos e diferenciados, exatamente como recomendado pelos documentos dos Organismos internacionais, notadamente do BM (1995), posteriormente reforçado por outros documentos³⁴ do Banco Mundial e da Unesco (Leher, 1999; Mota Junior, 2016; Sguissardi, 2000b).

Em relação às **finalidades** da educação superior, a LDB/1996 no art. 43 estabeleceu que as IES devem visar, a produção cultural, científica e tecnológica (pesquisa); a formação profissional para os diversos setores da sociedade (ensino); e a extensão, essa entendida de modo utilitarista como difusão à sociedade das conquistas e produtos culturais, científicos e tecnológicos, desenvolvidos pelas IES e não como uma relação recíproca entre as IES e a

³³ Movimento global estruturado de concepção, e disseminação de políticas e diretrizes educacionais por todo o globo, visa redesenhar as políticas formativas dos novos homens no âmbito da educação formal e não formal, conforme as necessidades e demandas do grande capital.

³⁴ Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria (BM, 2003); Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (Unesco, 1998); As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (Unesco, 2009).

comunidade externa na construção e atualização constante dos conhecimentos necessários à coletividade.

Todavia, o Decreto nº 2.207/1997 determinou que somente as universidades deveriam articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão em suas **finalidade** e funções (art. 5º) e as demais IES (Centros universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos e Escolas Superiores) ficariam obrigadas, por via desse Decreto, a desenvolver apenas atividades relativas ao ensino, fato esse que foi ratificado pelos Decretos posteriores (Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001). Ratificando assim, a primazia do Estado brasileiro pela educação profissional, que foi preponderante desde a implantação do ensino superior no país (Neves; Fernandes, 2002; Sguissardi, 2009a).

Embora a LDB/1996, devido às pressões da sociedade civil, sobretudo das entidades acadêmicas (DOURADO, 2002) tenha mantido entre as finalidades da educação superior a indicação de que as IES deveriam promover uma formação ampla, articulando, em seu bojo, a formação cultural, científica e tecnológica, que propiciasse a formação de trabalhadores qualificados para o trabalho complexo e também a formação de cidadãos, foi a dimensão relativa à formação técnica exclusivamente para o trabalho que de fato prevaleceu (vem prevalecendo), realizada em sua maioria pelas IES não universitária, em outros termos, universidade de ensino (Saviani, 2016; Sguissardi, 2009a).

Tratar das finalidades da educação superior, por conseguinte, remete abordar as **funções docentes**, tendo em vista, que esses são os principais autores da consubstanciação da missão da educação superior.

Nesse sentido, a LDB/1996 no art. 13 (sem apontar nível específico) determinou, que os docentes serão incumbidos, de participar da construção da proposta pedagógica da instituição; de elaborar e executar/cumprir o plano de trabalho conforme a proposta pedagógica da instituição; de zelar pelo sucesso da aprendizagem dos discentes; de elaborar plano de recuperação de estudantes com baixo rendimentos escolar/acadêmico; de ministrar integralmente os dias letivos e de participar das atividades de planejamento, avaliação e aperfeiçoamento profissional. A respeito desse tema, a Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012 (Lei que trata da estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal) foi mais precisa ao estabelecer as atividades docentes do magistério superior a serem desenvolvidas no interior das IES federais, e assim determinou no art. 2º:

São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao **ensino, pesquisa e extensão** e as inerentes ao exercício de **direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência** na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica (Brasil, 2012).

Diante do exposto fica evidente que a cada período histórico são alargadas as funções docentes, (como visto na seção anterior), tendência essa ratificada pela LDB/1996 e pela Lei nº 12.772/2012, conforme visto, fato esse que tem tornado a docência na educação superior, mormente a docência universitária, cada dia mais diversa e complexa, isso em virtude da complexidade da sociedade burguesa, que sob o julgo do novo modo de produção (acumulação flexível), o novo trabalhador, incluindo o professor, deve ser eclético, multifuncional e polivalente (Antunes, 2019) para dar conta das demandas que lhe são solicitadas pela sociedade capitalista altamente competitiva e que busca impor essa competitividade às suas instituições.

Alguns estudiosos do campo da docência no magistério superior, entre os quais destacam-se Gil (2009); Veiga (2006) e Zabalza (2004) têm constatado o alargamento contínuo da expansão das atribuições docentes, especialmente no período neoliberal. Gil (2009) chega a mapear 27 atribuições. De modo geral, os três autores citados, destacam as seguintes atribuições docentes: ensino, pesquisa, extensão, administração, publicações, supervisão, orientação, tutoria, mentoria, assessoramento, examinador, entre outras.

Em vista disso, Veiga (2006, p. 86-87) ressalta que não há dúvidas que se vivencia atualmente “um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional”. Que por sua vez, não prescinde de qualificação específica para o seu desempenho profissional.

Devido à complexificação da docência na educação superior, já não basta o domínio do conhecimento específico da área de formação inicial, seja essa, engenharia, direito, medicina etc. e saber explicar bem o conteúdo da disciplina. A docência entendida como uma atividade profissional “requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade” (Veiga, 2006, p. 87).

Contudo, quando se analisa o atual marco legal que orienta a carreira docente na esfera federal (Lei nº 12.772/2012) em consonância com a LDB/1996 e com os dispositivos legais³⁵ que trataram/tratam da organização da educação superior analisados na seção anterior, não apresenta a exigência de formação específica (didático-pedagógica) para ingresso na carreira do magistério superior.

Assim sendo, a **titulação** acadêmica — doutor, mestre, especialista e/ou até mesmo

³⁵ Decreto nº 3.890/1901 (Reforma Eptácio Pessoa); Decreto nº 8.659/1911 (Reforma Rivadavia Corrêa); Decreto nº 11.530/1915 (Reforma Carlos Maximiliano); Decreto nº 19.851/1931 (Reforma Francisco Campos); Lei nº 5.540/1968.

graduado — torna-se a única exigência estabelecida pela Lei nº 12.772/2012, que qualifica o candidato a concorrer uma vaga e a ingressar no magistério superior federal, conforme atesta o fragmento, a seguir:

Art. 8º O ingresso na Carreira de Magistério Superior ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

§ 1º O concurso público de que trata o caput tem como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida no concurso.

§ 2º O concurso público referido no caput poderá ser organizado em etapas, conforme dispuser o edital de abertura do certame, que estabelecerá as características de cada etapa e os critérios eliminatórios e classificatórios.

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior (Brasil, 2012).

Com a flexibilização da titulação acadêmica para o ingresso no magistério superior federal, instituída pela Lei nº 12.772/2012, até a formação pós-graduada *lato sensu*, estabelecida pela Reforma do final dos anos 1960 (Decreto-lei nº 465, 1969), passou a ser dispensada para o ingresso na carreira docente, designando-se como titulação mínima a formação em nível de graduação e sem a exigência de qualificação para docência. Nesse sentido, Castanho (2007) constata que a docência do magistério superior é a única profissão de nível superior do país que prescinde da formação específica para o seu exercício, o que certamente acarreta consequências não positivas ao processo ensino e aprendizagem.

Como é possível verificar no fragmento supracitado da Lei nº 12.772/2012 o ingresso na carreira do magistério superior, a exemplo das reformas citadas na seção anterior, permanece por via de **concurso público**, embora essa legislação ratifique³⁶ e autorize a contratação de docentes contratados/temporários (art. 27) como é caso dos Professores visitantes e dos Professores substitutos (Brasil, 2012).

No que se refere às etapas e tipos de provas do certame para docente da educação superior a Lei nº 12.772/2012 não deu nenhuma orientação específica, deixando a cargo das IES definirem os critérios³⁷ específicos para seleção e contratação de seus docentes. Desse modo, o Estado brasileiro continua a se abster de propor diretrizes nacionais que fomentem a inserção da formação específica para a docência dos níveis mais elevados da educação, mesmo quando se trata de um dispositivo legal que orienta a carreira docente do magistério superior

³⁶ Esse tipo de contratação já estava autorizada pela Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993. No caso específico dos Professores visitante, esse foi introduzido pelo Decreto presidencial nº 85.487/1980.

³⁷ No caso da UFPA, a Resolução nº 5.563, de 28 de setembro de 2022, definiu as etapas e provas para o concurso docente, conforme segue, primeira etapa: prova escrita; prova didática; prova prática, se necessária e prova de memorial. Segunda etapa julgamentos de títulos.

(Castanho, 2007; Veiga, 2016).

Como praticamente toda a estrutura política e legal que orienta a organização da educação superior e a carreira docente do nível mais elevado da educação não orienta a formação específica para docência no magistério superior, as IES acabam, por se submeter a mesma lógica da não exigência da formação específica como critério para ingresso de professores nos seus quadros docentes. Formação essa que acaba se tornando uma responsabilidade do próprio docente e das IES, após ingresso do/a professor/a na instituição.

No que tange à exigência da titulação docente e ao Regime de Tempo Integral³⁸, reconhecidamente indispensáveis à sustentabilidade e qualidade acadêmica e científica da educação superior, esses também foram flexibilizados. Conforme o art. 52 da LDB/96, somente as universidades teriam a obrigatoriedade de possuir quantitativos mínimos, de um terço de docentes com formação pós-graduada mestrado ou doutorado e de um terço de professores com Regime de Tempo Integral (Brasil, 1996).

Confirmando, assim, o pleno alinhamento às recomendações do BM (1995), quando indica que deve haver a manutenção pelo Estado de poucos centros de excelência (universidades públicas de pesquisa, com os seus professores altamente qualificados com doutorado) voltados para pesquisa científica e tecnológica, geralmente voltados para elites nacionais, sobretudo nos cursos mais competitivos (Michelotto, 2003; Sguissardi, 2000ab).

Com o processo simplificado de abertura/credenciamento das instituições não universitárias, mormente no tocante às atividades fins (ensino, pesquisa e extensão); as exigências da qualificação do corpo docente (mestrado ou doutorado); e ao regime de trabalho e contratação (tempo integral, tempo parcial) essas universidades tipicamente de ensino, passaram a se proliferar vertiginosamente, sobretudo através da iniciativa privada, e a partir de 1997 pelo setor privado mercantil.

O Decreto nº 2.207/1997, além de promover a diferenciação/diversificação das IES, ofereceu o lastro legal ao empresariamento da educação superior no país. Assim, logo em seu primeiro artigo autorizou as instituições privadas (até então sem fins lucrativos) a assumirem quaisquer formas de pessoa jurídica admitidas no direito civil brasileiro. Fato esse que demonstra um total alinhamento com a Organização Mundial do Comércio (OMC), que em 1995 decretou a educação como serviço³⁹/produto (em uma completa negação a sua natureza

³⁸ “Entende-se por Regime de trabalho em tempo integral aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação” (Brasil, 1997a).

³⁹ Evento que foi concretizado por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) estabelecido no ano de 1995.

de bem público a ser oferecida de modo público e gratuito pelo Estado a coletividade) e como tal essa poderia ser comercializada livremente no mercado global.

Em prosseguimento ao processo de aceleração e intensificação do empresariamento da educação superior brasileira, em apenas quatro meses depois do Decreto presidencial nº 2.207 de abril de 1997, emergiu o Decreto presidencial nº 2.306 de 19 de agosto do mesmo ano, que foi além e autorizou as IES privadas a assumirem quaisquer das formas permitidas no direito civil ou comercial (Brasil, 1997b). Desse modo, essas empresas da educação se tornaram aptas, a partir desses decretos, a investirem, inclusive no mercado de ações na bolsa de valores. Com isso, abriu-se o balcão para os negócios da educação (Sguissardi, 2021) e o Estado apenas ratifica seu apreço e sua preferência pelos interesses burgueses, a quem de fato ele representa.

Este arcabouço legal oficializou as instituições não universitárias ou “universidades de ensino” (Sguissardi, 2021, p. 61), cuja expansão se deu, em sua maioria, por via do setor privado mercantil. Devido aos seus preços relativamente baixos em alguns cursos (licenciaturas e tecnólogos de curta duração), essas empresas de educação atraíram e atraem uma parte significativa da população brasileira, mormente as de renda média e renda baixa. Com suas atividades predominantemente no ensino e na profissionalização da classe trabalhadora, essas IES representavam em 2020 uma fração de 86% do total de ingressos na graduação do país, conforme o Censo de 2020 (Inep, 2022). Ressalta-se que essa expansão, maciçamente em IES, restrita às atividades de ensino não significa em nenhum momento a certeza de que isso ocorra com qualidade (Catani; Oliveira, 2000; Sousa, 2015).

Este aspecto duvidoso, no que se refere à qualidade acadêmica dessas IES, é provocado (entre outros diversos elementos como os de caráter objetivos e estruturais) pelo baixo nível de qualificação exigido e proporcionado aos seus docentes, que são dispensados da formação pós-graduada *stricto sensu*; pelo Regime de Trabalho de seus professores no geral sem Regime de Tempo Integral ou Dedicção Exclusiva; e pela forma de contratação docente representados majoritariamente por contratos temporários instáveis e flexíveis, cuja remuneração corresponde às aulas efetivas realizadas, sem tempo reservado para estudos e pesquisas.

Tal situação impossibilita a articulação de ensino e pesquisa, esta última restrita principalmente aos programas de pós-graduação (Bianchetti, 2006), nível acessível a poucos, e que vem sofrendo ano após ano um desinvestimento do Estado, sobretudo na pesquisa básica, que não é de interesse do mercado.

Mesmo nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras prevalecem um foco bem maior na dimensão profissional (ensino) em desfavor da pesquisa, que vem a ocorrer, de fato, no nível de pós-graduação *stricto sensu* (Bianchetti, 2006; Sguissardi, 2000b) e que

devido à limitação de ofertas de vagas a maioria dos estudantes da graduação tende a não ter acesso.

Destarte, apenas uma pequena parcela da população e no geral frações oriundas de grupos sociais mais favorecidos (culturalmente e/ou economicamente) teriam essa possibilidade de acesso (Michelotto, 2003), de uma formação mais ampla, mesmo que fragmentada (graduação e pós-graduação) somadas, no geral, oferecem melhores possibilidades de uma formação mais alargada com o desenvolvimento das dimensões cultural, científica e profissional.

Em 2001, o Decreto presidencial nº 3.860 de 9 de julho do mesmo ano revogou o Decreto nº 2.306/1997 e reorganizou as IES em algumas categorias principais, a saber: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (Brasil, 2001). Sem, contudo, alterar suas essências e atribuições gerais, sendo apenas reagrupadas em três tipos de instituições em vez de cinco, como no decreto anterior (Chaves; Lima; Medeiros, 2008).

O Decreto 3.860/2001, além de ratificar um sistema diverso e diferenciado de educação superior, trouxe como novidade o estabelecimento de normas e critérios para avaliação (regulação) das IES em âmbito nacional, visando, com isso, a “qualidade” dos cursos e a captação dos elementos para o credenciamento e reconhecimento das IES, e reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Tais atos autorizativos eram/são concedidos periodicamente às IES, após cada período de avaliação, desde que, apresentem os resultados satisfatórios pré-definidos externamente às IES e que supostamente indiquem as suas qualidades.

Entre os diversos itens avaliados, indicados pelo Decreto nº 3.860/2001, destaco a adequação curricular dos cursos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Conceito do Exame Nacional de Cursos⁴⁰, pelo fato de se constituírem como indicadores centrais, responsáveis por quase totalidade do conceito dos cursos (Cunha, 2005b; Rothen; Nasciutti, 2011). Desse modo, fica evidente que a qualidade aferida pelos dispositivos mencionados se trata de uma correspondência entre o determinado externamente (Estado/mercado) as IES e o que de fato elas executam. Exatamente como recomendado pelos OI.

Os princípios gerais contidos no Decreto nº 3.860/2001 foram consolidados a partir da

⁴⁰ Conceito produzido pelo antigo modelo de avaliação, o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido como Provão, instituído pela Lei 9.131/95, tinha por finalidade avaliar os cursos de graduação das IES brasileiras (Cunha, 2005b).

Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sinaes, cuja competência avaliativa engloba as múltiplas instituições de ensino superior e seus cursos, é no interior desses últimos, que se situa o Enade⁴¹, que tem por objetivo o monitoramento dos conhecimentos e das competências prescritas (pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) aos estudantes da educação superior, bem como aferir os resultados do processo formativo desse nível de ensino. Tais resultados compõem o escopo dos **rankings** de premiação e punição de instituições e de cursos superiores, estabelecido pela competitividade imposta pelos princípios mercadológicos entranhados no sistema de financiamento da educação superior (Cunha, 2005b).

O Sinaes, apesar de representar uma evolução da avaliação do ensino superior por ampliar avaliação das IES ao integrar outros elementos e requisitos para além do antigo Provão no processo de avaliação, juntamente com as DCN, constituem-se em um sistema regulador, fundado numa perspectiva reducionista de formação restrita ao desenvolvimento de competências técnico-científicas voltadas às necessidades imediatas do mercado (Cunha, 2005b).

Desse modo, as primeiras “adequações” ocorridas na educação superior brasileira através da introdução dos princípios neoliberais e seus pressupostos diretores: diversificação, flexibilização, empresariamento e também a avaliação regulatória das IES contribuíram fortemente para o esvaziamento da formação integral dos sujeitos pretendida na constituição dos princípios fundamentais de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão firmados pela Carta Magna/1988. Assim como contribuíram para a extenuação das próprias instituições acadêmicas, que tiveram suas relativas autonomias solapadas, sobretudo a partir do advento das Diretrizes Curriculares Nacionais, que inseriram de modo compulsório a **formação por competências** anunciadas pela LDB/1996, em total consonância com os organismos internacionais.

É importante situar que a noção de competência como elemento formativo entra na pauta dos OI, a partir dos anos 1990. Sua aparição de modo mais enfático ocorreu no Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir (1996)”, encomendado pela Unesco junto a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Nesse documento, o conceito de competência abarca três dimensões fundamentais, o **saber ser**, que se refere à subjetividade inata ou adquirida que envolve atitudes e comportamentos como iniciativa, liderança, resiliência etc.; o **saber** que envolve a compreensão da realidade e dos fundamentos do que se realiza; e o **saber fazer** que se relaciona

⁴¹ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, substituto do Provão, na função de monitorar os resultados do processo formativo no interior dos cursos de graduação.

ao campo da ação/da prática (Delors, 1996).

Todavia, o que tem predominado nessa noção de competência concebida pelos OI é o pragmatismo oriundo do predomínio da segunda dimensão — saber fazer — em detrimento do conhecimento dos fundamentos do que se faz, em um total descaso pelos conhecimentos construídos historicamente, que se constituem patrimônio da humanidade (Duarte, 2021; Sousa, 2015).

Nesse âmbito, o próprio documento em tela destaca que a competência requerida é aquela que se manifesta como um tipo de “coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (Delors, 1996, p. 94).

No documento - *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* (1998), a Unesco defende enfaticamente a formação por competências na mesma perspectiva do que já havia sido anunciado pelo Relatório Delors (1996).

O referido documento da Unesco aponta diversos desafios a serem enfrentados pelas IES, dentre os quais destaca a implementação da “[...] *formación basada en las competencias*” (Unesco, 1998, p. 97). Para precisar que tipo de competência a Unesco advoga, o art. 6 da Declaração supracitada, relaciona competência com os termos e expressões, como: problemas do mundo do trabalho; situações diversas e mutáveis; atitudes e especialização (Unesco, 1998), o documento em tela não deixa margem de dúvida tratar da mesma noção de competência pragmática e utilitarista (mercadológica) anunciada no Relatório Delors.

A despeito da Unesco, na declaração oriunda da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 2009, não fazer menção ao termo competência, faz uso dos termos **conhecimentos** e **habilidades**, num viés não muito diferente do usado nos documentos anteriores. Isso quando faz menção à necessidade de preparar/qualificar os docentes da educação superior por meio de currículos específicos, para que esses formem os “indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21” (Unesco, 2009, p. 3) conhecimentos e habilidades essas que ficam mais evidentes na declaração de Incheon.

A declaração de Incheon, oriunda do Fórum Mundial de Educação de 2015, organizada pela Unesco juntamente com outras entidades (inclusive o BM) também aborda a questão das competências, nesse tema a meta 4.4 relativa à Tabela 1 - Marco de indicadores globais, preconiza que “até 2030, deve-se aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive **competências técnicas e profissionais**, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (Unesco, 2016, p. 73). Nessa mesma Tabela são

requeridos dos jovens e adultos do mundo, mormente dos países periféricos, o desenvolvimento mesmo que em nível básico de habilidades de leitura, cálculo e em TIC.

Com isso, fica evidente que se trata de uma competência restrita, voltada à capacidade produtiva exigida pelo mundo do trabalho em sua versão mais dinâmica/tecnológica, instável e flexível, que busca constantemente o aumento da eficácia e produtividade, em um empreendimento, que a relação custo e benefício constitui-se principal parâmetro norteador das deliberações e ações da gestão do trabalho no mundo globalizado e competitivo (Silva Jr.; Sguissardi, 1997) onde a competência passa a ser considerada sinônimo ou critério de empregabilidade ou de capacidade inovadora dos sujeitos serem os provisoros de seus próprios empregos, o chamado empreendedorismo.

Em total contraponto à definição pragmática e conservadora de competências, Silva Jr. e Sguissardi (1997) lastreados em Cardoso (1991) enfatizam que:

[...] competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. De outro modo, ‘a competência continua sendo peça-chave para a reprodução do status quo e a sua consequente manutenção legitimada’ (Cardoso, 1991 *apud* Silva Jr.; Sguissardi, 1997, p. 59).

Seguindo essa trilha de argumentação, Soares (2020, p. 135) realiza uma enfática crítica à noção de competência delineada na perspectiva instrumental (neoliberal) e a concebe “como a capacidade de lidar com situações complexas, incertas e imprevisíveis de forma inteligente, crítica, criativa e pertinente, tanto técnica como eticamente”.

Ambos os autores supracitados fazem uma crítica enfática à noção de competência em seu viés puramente instrumental e utilitarista, concebido conforme a lógica mercadológica neoliberal relacionada ao aumento da capacidade do trabalho em prol da produtividade e reprodução do sistema capitalista.

Assim sendo, advoga-se pela noção de **competência** como faculdade de construir, articular e mobilizar crítica e eticamente as múltiplas capacidades e ferramentas para resolver situações complexas que, por sua vez, extrapolam o mundo do trabalho, abarcando todas dimensões da vida.

Este novo formato de formação por competências específicas pré-definidas pelo Estado, sob orientação de OI e organizações representativas do setor empresarial, demarcam os indicadores de qualidade da educação e da formação acadêmica.

Tal padrão de formação, voltada ao mercado, fomenta a criação de perfis de indivíduos e trabalhadores lastreados no pragmatismo e tecnicismo, ajustáveis e subordinados às demandas do capital, inclusive com percurso formativo personalizado por meio de uso das tecnologias

digitais, tanto no ensino presencial, quanto e principalmente no Ensino a Distância (EaD), modalidade essa que tem sido responsável pela formação da maior parte dos trabalhadores, sobretudo, dos professores (Sousa, 2015), pois, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019, o curso de Licenciatura em Pedagogia é o campeão nacional no ranking da EaD, seguido por outras licenciaturas, como Matemática e Letras aparecendo nas primeiras posições (Inep, 2020).

Assim, essa formação funcional/utilitarista, devido ao seu esvaziamento no que se refere aos fundamentos teóricos, abre espaço ao aproveitamento de aprendizagem extraescolar (informal e não formal) sem rigor acadêmico, o que contribui para o aligeiramento dos cursos e reforça sua vocação pragmática e antiacadêmica (Antunes, 2019; Sousa, 2015).

Em consonância com esse utilitarismo da educação, o relatório - Perspectivas Econômicas da América Latina (2015) - elaborado com apoio da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal⁴²) e Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF), instigado pela queda do Produto Interno Bruto (PIB) em 1.5 %, na América Latina em 2014, faz um apelo aos Estados-nações dessa região para que medidas que combatam efetivamente a desaceleração do crescimento econômico sejam tomadas, entre elas o referido documento menciona a melhoria dos padrões educacionais com foco na inovação e no desenvolvimento de novas competências laborais que atendam aos interesses e necessidades do mercado global (OCDE, 2015).

As políticas que mais refletiram e refletem a materialização dessas orientações mercadológicas na educação superior brasileira, no que se refere ao ensino e à formação profissional de nível superior, são representadas pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN) iniciadas ainda no governo FHC (1995-2002), tendo sua sequência nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que o sucederam, perdurando até os dias atuais, sendo a cada dia aperfeiçoada, conforme os interesses e necessidades do capital global.

As discussões a respeito da implantação das DCN se intensificaram logo após a promulgação da LDB/1996 e suas primeiras versões não tardaram a se materializar. Assim, começaram, a ser instituídas a partir do início dos anos 2000 (Lopes; Weizenmann, 2019) e trouxeram consigo a imposição da formação por competências, a prescrição de conteúdos e até de métodos didático-pedagógicos, como as metodologias ativas (de caráter pragmático)

⁴² A Cepal é uma das cinco Comissões Econômicas criadas em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, mediante a coordenação de ações econômicas destinadas a promover esse desenvolvimento, além de reforçar as relações dos países da região entre si e com os demais países do mundo (Filho; Corrêa, 2011, p. 93).

indicadas pelas DCN da maioria dos cursos de bacharelado, dentre as quais, menciona-se: DCN dos cursos de medicina (2001, 2014, 2022), DCN das **engenharias** (2002, 2019), DCN dos cursos de direito (2004, 2018; 2021) e DCN dos cursos de administração (2004, 2005, 2021), entre outras.

As DCN foram respaldadas pela LDB/96 e tiveram suas implementações a partir de 2001, abarcando os campos das licenciaturas e dos bacharelados, subordinando-os aos mesmos preceitos gerais, a saber: a formação por competências predefinidas externamente às IES e alinhadas a demandas do mercado; a flexibilização do processo mas não das finalidades do ensino/educação; a ideologia do aprender a aprender (aprender fazendo), representada pelas metodologias ativas de aprendizagem e pela aprendizagem contínua; e aos pares inovação e empreendedorismo (Lopes; Weizenmann, 2019; Saviani, 2016), desse modo, fica evidente um total alinhamento entre os princípios intrínsecos nas DCN e os preceitos do mundo empresarial neoliberal, propagados pelos organismos multilaterais do capital globalizado.

As DCN constituem-se, portanto, instrumentos regulatórios, por meio das quais o Estado auxiliado por entidades representativas de grupos empresariais, realiza uma interferência direta no currículo das IES. Posto que, através das DCN, são designadas (de modo obrigatório) as competências e habilidades requeridas pelo mercado aos egressos dos cursos de graduação. Portanto, esses instrumentos regulatórios preconizam o estreitamento das IES com as demandas mercadológicas requisitadas pelos OI. Tal empreendimento afeta diretamente a formação dos futuros egressos dos cursos de graduação, bem como dos professores, que passaram a ter suas formações reguladas por forças externas às IES (Santos Júnior, 2022).

Essa política governamental de implantação das DCN englobaram os cursos de graduação da área do bacharelado e também os cursos de formação de professores da educação básica. Sendo a primeira versão na área das licenciaturas instituída em 2002; a segunda em 2006; a terceira em 2015. E as atuais, no caso a Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores da Educação Básica (BNC/2019); e a BNC da Formação Continuada, lançada em 2020. As DCN elevaram ao extremo o pragmatismo e utilitarismo da formação docente ao vincular as competências a serem desenvolvidas pelos futuros docentes às competências a serem desenvolvidas pelos alunos da escola básica.

Todas as DCN, tanto dos cursos de bacharelado, como das licenciaturas impostas às universidades e demais instituições de nível superior, passaram a prescrever uma educação formal para a classe trabalhadora (inclusa nessas os professores) voltada à formação por competências. Competências essas demandadas pelas necessidades mutantes do mercado (industrial e de serviços), desenvolvidas, portanto, por meio de uma “formação” multifuncional

e flexível, conduzida pela pedagogia das competências e pela ideologia do aprender a aprender, por se tratar de uma formação com duração ao decorrer de toda a vida útil de trabalho (Antunes, 2019), conforme apontado pelos OI.

A despeito de não haver DCN específicas voltadas à formação docente para o nível superior (Veiga, 2016), as DCN dos cursos de graduação no campo do bacharelado iniciaram a partir de suas últimas versões a introdução de indicativos dessa formação docente, vinculando-a sempre ao desenvolvimento das competências que os egressos dos cursos de graduação devem desenvolver.

Nesse âmbito, as primeiras versões das DCN de cursos da área do bacharelado, como exemplos: medicina (Resolução CNE/CES nº 4/2001); engenharias (Resolução CNE/CES nº 11/2002); administração (Resolução nº 4/2005) entre outras, não fizeram nenhuma menção à docência (formação e atuação), todavia quando se analisa as últimas versões destes documentos regulatórios é possível detectar a aparição do tema da formação/qualificação docente, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - DCN dos cursos superiores de bacharelados e a formação de professores

CURSO		FORMAÇÃO/QUALIFICAÇÃO DOCENTE
Administração	Resolução CNE nº 5/2021	Propõe que o curso deve manter permanente programa de formação continuada docente alinhado com o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.
Engenharias	Resolução CNE nº 2/2019	Prevê que o curso deve desenvolver Programa Permanente de Formação e Desenvolvimento do seu corpo docente , com vistas à valorização da atividade de ensino e o desenvolvimento das competências definidas no Projeto Pedagógico.
Medicina	Resolução CNE nº 3/2014	Estabelece programa de formação e desenvolvimento da docência em saúde voltado ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso.

Fonte: Elaboração própria a partir das DCN dos cursos de administração, **engenharias** e medicina.

Apesar das novas versões das DCN dos cursos de bacharelado fazerem uma breve menção a formação continuada docente — a ser realizada após o ingresso no magistério superior — não sinalizam nenhuma proposição visando a resolução da problemática relativa à ausência de formação específica para docência anterior ao ingresso no magistério. Desse modo, com a ausência de políticas que direcionam a formação docente, os candidatos a professores nesse nível de ensino (engenheiros, médicos etc.) tendem a aprenderem o novo ofício⁴³ em

⁴³ Ofício — Aprendizagem e apropriação de uma profissão por meio da imitação e da prática, normalmente desprovida de cientificidade e reflexão crítica— tal modelo é característico da Idade Média (Soares; Cunha, 2010).

pleno exercício de suas funções (Santos Junior; Macedo, 2023; Soares; Cunha, 2010) como historicamente vem ocorrendo na educação superior brasileira, fato esse que se constitui em enorme desafio a esses profissionais que nem sempre se adaptam à docência.

Ressalta-se que os programas de formação continuada/permanente para docentes, citados pelas DCN supramencionadas, são colocados como de total responsabilidade das IES (cursos) e dos próprios docentes, sem que haja sequer um direcionamento básico que oriente a organização desses programas formativos por parte das DCN, nem tão pouco a indicação de recursos financeiros que possibilite a materialização dos mesmos (Santos Junior; Macedo, 2023), sobretudo num contexto de sucateamentos da universidade pública, que ano após ano vem sofrendo com a redução e corte de orçamento, especialmente nas últimas décadas, impossibilitando assim, que as instituições públicas mantenham seus programas institucionais e desenvolvam novos.

No que se refere ao caráter da formação pretendida, é possível detectar no Quadro 6 que a possível formação (capacitação) docente visa apenas a dimensão técnica, ou seja, preparar/treinar os docentes para que de modo eficiente façam com que os egressos desenvolvam as competências também técnicas previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, que por sua vez, guardam uma relação direta e restrita com as demandas mercadológicas, exatamente como indicado pelos organismos internacionais (Santos Júnior, 2022).

Assim, com o auxílio do Estado burguês responsável pela condução das reformas educacionais, o grande capital busca incansavelmente a captura por completo do processo de formação do trabalhador. Diante disso, a formação institucional de caráter funcional estabelecida pelas DCN descaracteriza, cada vez mais, o sentido de formação como desenvolvimento integral: técnico, científico, cultural, filosófico e político.

Essa formação (treinamento) voltada ao desenvolvimento de competências específicas, segundo Duarte (2001, p. 35) consiste na passagem de “[...] uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas [...] Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo [...]”. Modelo formativo esse que retrocede analogicamente ao realizado nas corporações de ofício da Idade Média, cujo aprendizado era realizado na prática (por imitação aos profissionais mais experientes), desprovido, portanto, de saberes científicos, socioculturais e políticos.

Chauí (2003) em contraposição a essa concepção de formação idealizada pelo grande capital (G7) e disseminados pelos OI, ressalta que formação é:

[...] introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (Chauí, 2003, p. 12).

Destarte, o processo educativo fomenta uma transformação interna no sujeito, que avança de um suposto estágio de ignorância ao saber propriamente dito, ou seja, conhecimento de si, do outro e da realidade que o envolve. Neste sentido, a educação é indissociável do processo formativo, portanto, ela (educação) só pode ser permanente, já que a formação como processo avança no decorrer da vida, das vivências e ações do indivíduo em sua coletividade (Chauí, 2003).

Na mesma linha, Frigotto (2010) contrasta os ideais burgueses de redução da educação formal institucional a mero fator e instrumento de desenvolvimento e produtividade econômica, conforme os preceitos da Teoria do Capital Humano, bem como ferramenta de conformação aos princípios mercadológicos. Em contraponto, a essa noção de educação o autor ressalta, que a educação “é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 2010, p. 33-34).

No que se refere a não sujeição da educação/formação dos homens e mulheres aos valores mercadológicos, o autor, pondera sobre a necessidade de resistência e embate em prol de um projeto educativo, que perpassa a formação unilateral pragmática, e assim enfatiza:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio [...] e os organismos que os representam (Frigotto, 2010, p. 34).

Assim, fica manifesta a evolução no *modus operandi* capitalista de captura da educação e do processo formativo da classe trabalhadora que perpassa a especialização estática e hierárquica do modo de produção taylorista-fordista, a flexibilização multifuncional generalista e dinâmica, sob o domínio da empresa flexível e da hegemonia do capital financeiro monopolista (Antunes, 2019).

Logo, diante das novas reconfigurações do modo de produção (acumulação flexível), que alteraram as relações e o modo de trabalho, as instituições formais de ensino/educação foram também convocadas por meio das reformas neoliberais a se adequarem, sobretudo em seus currículos que também devem ser flexíveis e moldáveis, diante das rotativas mudanças nas competências e habilidades necessárias ao novo modelo de produção capitalista.

Além da busca constante do sequestro do processo formativo dos novos homens e

mulheres, trabalhadores e trabalhadoras de todas as áreas de que o capital necessita, incluindo os professores, sobretudo do nível superior, pesquisadores e cientistas, por serem estes considerados instrumentos imprescindíveis à “sociedade” do conhecimento (tecnológica). A própria pesquisa científica seus métodos e resultados passaram a ter sua instrumentalização levado ao extremo pelo capital.

No caso brasileiro, o processo de adequação oficial da educação superior, a Teoria do Capital Humano, começou a ocorrer na década de 1960 na vigência do governo ditatorial civil-militar, que foi fortemente influenciado pelas relações bilaterais, sobretudo com os Estados Unidos, processo esse que foi intensificado pelas relações multilaterais do período neoliberal (Cunha, 2007a). Ambos os momentos (ditadura civil-militar e período neoliberal) foram marcados pela forte intervenção do Estado na adequação da educação superior aos ditames das necessidades e demandas do mercado capitalista.

No tocante à docência desse nível mais elevado da educação nacional, as políticas de formação específica (pedagógica) para docentes não estiveram na pauta de prioridades do Estado brasileiro, como se verá na próxima seção.

3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENTE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Esta seção tem por objetivo central detectar a concepção de formação docente do nível superior presente nas políticas de pós-graduação brasileira. Apresenta inicialmente um paralelo entre o tratamento dado à formação dos docentes da educação básica e a formação específica dos professores e professoras da educação superior.

A formação docente para o ensino superior não é fundamentada em uma lei orgânica, diferentemente do que ocorre com a educação básica que, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu, pela primeira vez na história do país, uma diretriz nacional para formação docente. Nesse caso, a formação em nível secundário para atuação na escola primária nas funções de docente e de administradores escolares.

A Lei supracitada não fez menção à natureza da formação dos docentes que atuariam nesses cursos normais, como formadores dos normalistas, apenas ressaltou que em via de regras deveria ser oriunda de cursos superiores, sem fazer nenhuma menção à necessidade e importância do conhecimento pedagógico dos docentes do nível mais elevado.

O Decreto-lei nº 1.190 /1939, que estabeleceu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, apontou como uma das finalidades dessa Faculdade “preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal” (art 1º b), formando bacharéis, que com o acréscimo de 1 (um) ano de formação no curso de didática, também agregariam o título de licenciados (Brasil, 1939).

Esse modelo caracterizado pela dissociação entre a formação específica científica e a formação pedagógica “[...] ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciaturas e de Pedagogia” (Saviani, 2009, p. 146), marca o início da normatização para a formação de professores em nível superior no país.

Nesse âmbito, emerge no campo da formação dos professores secundaristas e normalistas uma potencial alternativa (embora insuficiente, em virtude das demandas crescentes e poucas ofertas de vagas, além de cobranças de muitas taxas para realização dos cursos) a superação de uma prática docente fundamentada no autodidatismo e/ou na formação realizada nas próprias escolas normais que tinham por competência formar os docentes para escola primária, e que se tornavam professores normalistas devido à carência de docentes neste nível de ensino.

Segundo Saviani (2009, p. 150), o modelo normalista que se consolidou ao longo do

século XX até década de 60 foi o que “expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino”. Dito de outra forma, promoveu, mesmo com limitações, a integração entre os campos epistemológico e o pedagógico na formação docente do professor da escola primária.

Para a formação docente do nível superior restou a promessa feita pelo Decreto-lei nº 1.190/1939 em seu art. 52 que enfatizou:

Caberá à lei federal determinar a data a partir da qual será exigido o diploma de licenciado, [...] para o preenchimento dos lugares de professores catedráticos dos estabelecimentos destinados ao ensino superior da filosofia, das ciências, das letras e da pedagogia (Brasil, 1939).

O problema é que essa data nunca foi de fato determinada, o que ocorreu nas legislações posteriores foi um verdadeiro silenciamento no que se refere à formação pedagógica do docente do magistério superior, o que revela uma falta de preocupação com a formação específica para docência nesse nível.

A Lei nº 4.024 de 1961 (primeira LDBEN) também tratou da formação específica para docência, todavia se deteve à docência da Escola básica — Primário e Ensino Médio (art. 51-59) — (Brasil, 1961) e novamente a questão relativa à formação dos professores e professoras do magistério superior se fez ausente. Ratificando, assim, uma tendência histórica, de negligenciamento da formação docente para os níveis mais elevados da educação (Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021; Lourenço; Lima; Narciso, 2016).

A Lei nº 9.394/1996 explicita no artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No parágrafo único desse artigo é reintroduzido o notório saber⁴⁴ como “credencial” para a atuação docente na educação superior (Brasil, 1996).

Merece destaque o fato de que o marco legal nacional de sistematização da formação docente para a educação básica, em todas as suas etapas, ficou consolidado com a LDB/1996. Entretanto, novamente não foi estabelecida uma normatização legal para a formação de professores para o nível mais elevado da formação, o nível superior. O artigo 66 da referida Lei indica que deve haver uma “preparação”, omitindo-se o termo formação.

Assim, enquanto a LDB, artigo 65, indica que a formação para educação básica deve ter pelo menos trezentas horas de atividades de práticas de ensino, para o magistério superior não

⁴⁴ Dispositivo esse presente na Educação Superior nas Reformas de 1901, 1911, 1915, 1931 e que se faz presente nos dispositivos legais atuais.

é colocada nenhuma exigência dessa ordem, ou seja, dispensa-se a necessidade de formação designadamente para a docência, para esse nível de ensino (Brasil, 1996).

No que se refere ao termo preparação, no lugar de formação, Lourenço, Lima e Narciso (2016, p. 695-696) destacam:

Há que se atentar, ainda, para o fato de ter-se utilizado o termo preparação (... *a preparação para o exercício do magistério superior...*) e não formação, apesar da existência de consistente literatura sobre o conceito de formação (*bildung*) (ADORNO, 1995; HUMBOLDT, 1997; FICHTE, 1999). Nessa direção, duas observações parecem cabíveis: (i) enquanto *formação* é um conceito, *preparação* é apenas um termo; (ii) enquanto *formação* pressupõe um processo, *preparação* remete a algo pontual, localizado, específico (preparar uma aula, uma prova, uma visita técnica, um roteiro de entrevista etc.).

Nesse sentido, infere-se que para os legisladores, representantes do Estado burguês, bem como para muitos Programas de Pós-Graduação (PPG), a docência no nível da graduação prescinde da aquisição e construção de conhecimentos específicos fundamentados em uma pedagogia universitária, que ao professor basta o conhecimento especializado da área de formação do profissional ou de pesquisador, ignorando, assim, a formação específica para docência, que fica relegada a planos secundários e ulteriores ao ingresso na docência (Cunha, 2018; Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021; Veiga, 2006).

Segundo Dias e Branco (2022, p. 15), fundamentados em um estudo realizado por Bueno (2012) em cursos de pós-graduação, constatou-se que “nem a ‘preparação’ ocorre de maneira adequada, haja vista, que os conhecimentos específicos à formação para docência no ensino superior não estão contemplados nos programas dos cursos de Pós-graduação”.

Assim, o professor torna-se apto ao ingresso na docência no nível superior, por meio de uma titulação em nível de pós-graduação, e sem uma formação (sequer uma preparação adequada) que contemple o desenvolvimento de conhecimentos sólidos a respeito dos fundamentos e teorias da educação que lhe ofereceria as bases metodológica, epistemológica e pedagógica, imprescindíveis à atuação docente, sobretudo nas funções que envolvem a interação com os discentes. Pois, sob o manto da ideologia neoliberal, as funções do professor da educação superior, sobretudo das instituições universitárias são múltiplas e diversas, e envolvem: ensino, pesquisa, extensão, orientações, gestão, estudos constantes, planejamento, publicações, participação em bancas de concursos, entre outras (Scremin; Isaia, 2018; Pena; Bueno, 2021; Veiga, 2006).

Desde os primórdios, a educação superior brasileira amparada num projeto universitário elitista de atendimento a um pequeno e seleto grupo (que por méritos pessoais teriam uma espécie de direito natural a esse espaço, isto segundo a ordem vigente/capitalista), tem padecido

com a falta de profissionais formados especificamente para a docência universitária, uma vez que, essa fatia de privilegiados, em tese, ajustados ao mundo da cultura letrada legitimada pela sociedade capitalista, não teriam necessidades de serem atendidos com uma série de estratégias de cunho didático-pedagógicas. Estratégias essas que se tornaram imperativas à educação elementar (básica), por se tratar da formação direcionada a massa trabalhadora, em tese, portadora de todas as mazelas sociais, sejam no campo cognitivo, emocional e/ou cultural (Peixoto, 2021).

É importante ressaltar que o Parecer do CFE nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, que tratou da definição e regulamentação da pós-graduação, aponta esta como espaço de aprofundamento da formação profissional, científica e tecnológica, para o desenvolvimento da sociedade e da indústria e para “formação” e capacitação de docentes para a educação superior.

No item relacionado às necessidades de consolidação da pós-graduação, o parecer supracitado ressalta:

[...] o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da **formação do professor universitário**. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma **política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário**. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação. O aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (CFE, [1965] 2005, p. 165).

Apesar do Parecer Sucupira mencionar dentre as motivações da pós-graduação a necessidade de promover a formação e treinamento para a docência universitária, visando com isso a melhoria na “qualidade do ensino”, que no geral esteve pautado no autodidatismo e na improvisação da prática pedagógica (Teixeira, 2010), esse objetivo não foi concretizado de fato. Pois, a pós-graduação brasileira, como subsistema do sistema universitário nacional, no geral teve seu foco central nos objetivos relacionados à formação de pesquisadores e profissionais de áreas diversas em atendimento às demandas científicas e tecnológica, mormente às de interesses do mercado, em desfavor das demandas voltadas aos interesses sociais, dentre elas ressalta-se a necessidade de uma sólida formação do docente para atuação na educação superior.

A **formação** docente é aqui entendida como processo formativo coletivo que envolve a construção de saberes, conhecimentos e competências relacionados ao desenvolvimento das dimensões: técnica e científica, articuladas com o desenvolvimento das dimensões filosófica, ética, pedagógica e política (Cunha, 2013; Silveira; Loehder, 2015; Veiga, 2014).

O professor do magistério superior, além do domínio dos fundamentos científicos de determinada área do conhecimento, precisa conhecer os fundamentos também científicos do processo de socialização e construção do saber (Veiga, 2020; Veiga; Silva, 2020). Processo esse que não é neutro e ocorre permeado por valores e concepções de mundo e de sociedade (geralmente burgueses por se tratar de uma sociedade capitalista), em que o professor pode simplesmente reproduzi-los, ou resistir e lutar por suas transformações/superações. Para isto, torna-se imprescindível o desenvolvimento da dimensão política na formação docente.

Sendo a pós-graduação tida também como espaço formal de formação docente para o magistério superior, faz-se necessário analisar a **concepção de formação docente** presente nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), tendo em conta que estes se constituem como instrumentos de operacionalização das políticas educacionais do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

No que se refere às funções da pós-graduação, o I PNPG (1975-1979) deu ênfase, entre outras especialidades, a questão da formação docente do e para o nível superior, e assim assinalou:

[...] cabe particularmente à pós-graduação:
 formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade [...]
 Formar, treinar e qualificar os recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional (MEC, 1975, p. 125-126).

Diante da necessidade de expansão do ensino superior, em virtude das novas demandas de profissionais técnicos e cientistas, imprescindíveis a mais uma etapa do processo de industrialização, modernização do país, e do atendimento “a demandas advindas da integração do país ao capital monopolista e ao imperialismo” (Macário, 2021, p. 29), em especial de mão de obra especializada para as multinacionais, empresas nacionais e quadros necessários a operar a burocracia do próprio Estado, tornou-se urgente ao governo ditatorial (1964-1985) à adoção de políticas Estatais permanentes de formação de um quadro docente especializado para esse nível de ensino, visando assim, garantir a sustentabilidade do sistema educacional universitário, a fim de ser usado na produção e reprodução dos insumos (mão de obra especializada e tecnologias) necessários a nova fase de acumulação do capitalismo, em sua forma imperialista.

Para suprir a necessidade de qualificação do quadro docente já existente e de candidatos ao magistério superior, o I PNPG instituiu o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) e determinou, que:

As instituições de ensino superior devem, a partir de agora, concentrar esforços e iniciativas para a melhoria de qualificação de seus recursos humanos, [...] Estes programas de capacitação serão de iniciativa das instituições, e deverão ser apoiados e coordenados pelo Ministério da Educação e Cultura, dentro das seguintes orientações gerais:

- dimensionar as necessidades de reciclagem de seu atual quadro docente, prevendo a sua substituição parcial para poder compensar a ausência temporária de professores que irão cursar o mestrado e doutorado [...];
- estimar o comportamento a médio e longo prazo da expansão da graduação, para preparar, com antecipação, os professores necessários (MEC, 1975, p. 138).

É importante salientar que o I PNPG e o Manual de normas do PICD não apresentaram um conceito ou definição de qualificação docente, o PNPG relacionou-a com a titulação de mestrado e doutorado, e em casos mais restritos a especialização e cursos de aperfeiçoamento, voltados no geral para as áreas específicas de atuação profissional do docente sem conexão com a formação pedagógica, como mostra o Quadro 7.

O PICD constituiu-se em uma ação institucional ampla, de caráter operacional que teve por finalidade a execução da capacitação do quadro docente atual da época, bem como a formação e atração de um quadro de docente e de pesquisadores vindouros, visando com isso atender as demandas sociais crescentes e necessidades do próprio sistema universitário, que sempre dependeu muito do auxílio de docentes e pesquisadores estrangeiros (MEC, 1978).

Em análise aos dois documentos citados (I PNPG e PICD) fica evidente que no processo formativo dos docentes universitários a abordagem ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico é praticamente inexistente nos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado). Isso em muito reflete a predominância do paradigma da ciência positivista que privilegia os domínios dos conhecimentos específicos e sua transmissão mecânica por parte do docente, em detrimento da racionalidade pedagógica caracterizada pela dúvida, questionamentos da realidade e pela construção e reconstrução do conhecimento em processo que envolve docente, discente e objeto do conhecimento (Cunha, 2005a; Veiga; Silva, 2020).

Apesar do I PNPG enfatizar que devido à heterogeneidade das turmas de pós-graduação “o seu processo pedagógico deve prever atividades variadas para a aprendizagem, o treinamento e a formação destes candidatos” (MEC, 1975, p. 136). Ressaltou ainda que “[...] é conveniente que: seja ampliado o espectro atual de métodos pedagógicos e didáticos, lançando mão de recursos mais adequados a cada comunidade de alunos” (MEC, 1975, p. 136).

Assim, o referido documento até demonstrou uma certa preocupação com a prática, mas não com a formação pedagógica, dos docentes dos cursos de pós-graduação, no entanto, no que tange à formação dos pós-graduandos, (prováveis futuros docentes da graduação) não se fez nenhuma menção à formação pedagógica. Situação essa que deixa evidente o processo de construção da docência por meio da prática, do qual estão submetidos os docentes dos níveis mais elevados da educação brasileira, seja da graduação ou da pós-graduação (Fávero; Tonieto, 2015; Peixoto, 2021).

A despeito dos derivados da palavra pedagogia, aparecerem 10 (dez) vezes no corpo do Plano, nunca estão relacionadas à formação do pós-graduando, mas sim atreladas ao corpo docente da pós-graduação ou às necessidades institucionais, como demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 - Derivados do termo Pedagogia e suas relações sinalizadas no I PNPG

Onde aparece	Como aparece	Relação do termo pedagógico
Seção 3.2.1 - Ensino de pós-graduação como sistema de trabalho	Pedagógica e científica (p. 132)	Natureza dos recursos mobilizados pelos cursos de pós-graduação
Seção 3.2.2 - Diretrizes de desempenho em nível de curso: Item C. Processos pedagógicos e produção científica	Processo pedagógico (p. 136)	Voltado à prática do docente dos PPG
Seção 3.2.2 - Item C. Processos pedagógicos e produção científica	Métodos pedagógicos (p. 136)	Voltado à prática do docente dos PPG
Seção 3.2.2 - Item D. Regime de trabalho e seleção de docentes	Crítérios pedagógicos e científicos (p. 137)	Voltado à seleção e regime de trabalho do docente dos PPG
Seção 3.2.3 - Diretrizes de desempenho em nível de universidade: Item C. Racionalidade administrativa	Atendimento das necessidades pedagógicas e científicas dos PPG (p. 140-141)	Relacionada às necessidades dos PPG
Seção 3.2.4 - Diretrizes de desempenho a nível nacional: item B. Assessoria e assistência técnica	Serviços de assistência técnica, administrativa, pedagógica (p. 142)	Relacionada à natureza dos serviços realizada pelos PPG
Seção 3.2.4 - Item D. Credenciamento e reconhecimento	Medidas de natureza pedagógica e administrativa (p. 143)	Relacionada à natureza dos serviços realizada pelos PPG

Fonte: Elaboração própria a partir do I PNPG.

As evidências expostas no Quadro 7 revelam a despreocupação do I PNPG com a formação pedagógica dos pós-graduandos, haja vista que em nenhum momento apresenta indicativos ou diretrizes no sentido de orientar essa formação para os discentes de mestrado e doutorado (docentes ou potencial docentes da graduação), ratificando, assim, a crença que ao

professor do magistério superior basta ter conhecimento epistemológico de sua área de atuação e de quem sabe, sabe ensinar. Desse modo, a necessidade de formação pedagógica fica simplesmente relegada a planos posteriores (Gil, 2009; Masetto, 2003).

A análise ao segundo documento, no caso o PICD/1978 deixa ainda mais nítida essa despreocupação com a formação pedagógica dos docentes da educação superior, sendo que a palavra pedagogia ou seus derivados não aparecem uma vez sequer, em todo o documento. No anexo 1 que trata das áreas e subáreas, com exceção a área da Educação que apresenta entre suas subáreas — fundamentos da educação e ensino-aprendizagem — nas demais áreas de conhecimento não se faz nenhuma menção a esses fundamentos (MEC, 1978).

Tal situação revela que essa formação/qualificação para docência no magistério superior, estabelecida pelo SNPG, estaria diretamente relacionada à aquisição de títulos acadêmicos, sendo que os docentes formados e/ou qualificados seriam aqueles que concluíssem algum curso de pós-graduação, seja esse *stricto* ou *lato sensu*, em suas áreas específicas de formação e/ou atuação sejam essas medicina, direito, engenharia, entre outras (Cunha, 2005b, 2018; Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2012).

Na busca da materialização do objetivo de promover a referida qualificação docente das IES, o PICD/1978 visou e contribuiu financeiramente com as instituições de ensino superior. Fomentou a liberação em tempo integral de docentes, com salários integrais, para que eles pudessem dedicar-se exclusivamente aos estudos e pesquisa na pós-graduação, evento esse possibilitado pelo aporte financeiro destinado ao Programa de substituição de docentes das instituições federais de ensino, que objetivou a manutenção das atividades docentes, enquanto os professores efetivos estivessem em processo de qualificação.

O PICD/1978 contribuiu também com bolsas de estudos para os docentes que se afastaram para se qualificar em programas de pós-graduação *stricto sensu* no exterior. Ação essa necessária, mormente porque o sistema nacional não suportava a demanda e pela necessidade de intercâmbios com culturas com maior experiência na pós-graduação e na formação de alto nível, tendo como principais destinos, em primeiro lugar, os Estados Unidos; em segundo, o Reino Unido e em terceiro, a França (Cury, 2020; Hostins, 2006).

O II PNPG (1982-1985) também planejado e executado durante o governo ditatorial civil-militar, teve como objetivo central a “formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado” (MEC, 1982, p. 177). O referido Plano deu ênfase à temática da “qualidade” e para sua verificação e acompanhamento aperfeiçoou os dispositivos de avaliação classificatória e de controle dos programas de pós-graduação, procedimentos esses

que já haviam sido introduzidos desde a década de 1970, sob a influência dos organismos multilaterais (Paiva, 2017).

Desse modo, o II PNPG orientou fundamentalmente seus objetivos para a solução dos problemas tidos como centrais e que se apresentavam como entraves ao “[...] desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação” (MEC, 1982, p. 184). Dentre esses problemas, destacam-se: a questão da baixa qualidade das atividades acadêmicas ofertadas e as suas adequações às múltiplas demandas do país. Ao mencionar tais problemas, o II PNPG, destacou:

[...] a questão da qualidade, manifestada seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas. Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação [...]
Outro problema a receber especial atenção é o da adequação do sistema às necessidades reais e futuras do País, seja para a produção científica e acadêmica, seja para o aumento de sua capacidade tecnológica e produtiva. Trata-se de compatibilizar pós-graduação e pesquisa com as prioridades nacionais [...] (MEC, 1982, p. 184-185).

Visando alcançar a postulada eficácia do sistema, o II PNPG orientou o estreitamento/alinhamento da formação e da pesquisa às demandas específicas da esfera acadêmica (embora parcial), do Estado e especialmente do mercado. Passou a exigir das instituições de ensino superior (PPG) o comprometimento com os resultados preestabelecidos pelos órgãos governamentais ligados à pós-graduação e, para o acompanhamento e controle dos resultados, consolidou a avaliação dos programas, introduzindo indicadores quantitativos, como quantidade de titulação (mestres e doutores), publicações, entre outros (Furtado; Hostins, 2014), cujos resultados passaram a servir de parâmetro ao direcionamento de maiores recursos aos programas de pós-graduação, classificados como de bom desempenho.

Como o próprio Plano ressaltou, “Cabe, doravante, apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor” (MEC, 1982, p. 185). Enquanto o sensato seria priorizar os PPG com mais dificuldades na tentativa de superar os obstáculos existentes, em vez de decretar suas mortes pela asfixia orçamentária, sem com isso deixar de apoiar os programas de melhor desempenho. O mesmo Plano ainda ressaltou que “Cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação” (MEC, 1982, p. 187).

Com isso, fica manifesto a introdução de princípios gerenciais, em que o foco está na avaliação dos resultados, em desfavor da avaliação do processo, em que os PPG que não se enquadram nessa lógica, são penalizados, isto é, excluídos (Cunha, 2005b).

No que tange à formação docente, o II PNPG realizou uma crítica enfática a pouca utilização dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização/360h e aperfeiçoamento/180h) na capacitação de docentes para os cursos de graduação durante a vigência do I PNPG e orientou que essa capacitação docente, e de outras profissões estratégicas, caracterizadas como “mão-de-obra altamente especializada” (MEC, 1982, p. 188) passassem a ser realizadas nesse nível da pós-graduação. Priorizando, assim, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para a formação de pesquisadores que atendessem às demandas da ciência e da tecnologia do país (MEC, 1982).

O Parecer do CFE nº 977/65 estabeleceu a diferença entre a formação *lato e stricto sensu* da seguinte forma:

[...] os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, [...], é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

[...] a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional (CFE, 1965, p. 166).

A partir da definição da pós-graduação em sua etapa *lato sensu*, fica iniludível que o II PNPG não considerou imprescindível na “formação docente” da graduação o desenvolvimento da dimensão técnico-científica, tampouco a dimensão científico-pedagógica, e defendeu a extrema e fragmentada especialização taylorista/fordista, por meio de um mero treinamento prático-profissional, que qualificaria para a função docente (Antunes, 2019). Enquanto a formação de fato científica *stricto sensu* ficaria destinada aos propósitos do desenvolvimento científico e tecnológico, alinhada mais aos interesses do setor produtivo/mercado, e menos as demandas acadêmicas da graduação.

Quando se realiza um paralelo entre o I e o II PNPG, conforme o próprio II Plano expõe, alguns objetivos foram comuns aos dois primeiros Planos, dentre os quais destacam-se, a consolidação e melhoria da qualidade da pós-graduação; a formação de mão de obra especializada de alto nível; e a formação e qualificação docente da e para a educação superior (MEC, 1986).

Diante da necessidade de consolidação e expansão do sistema universitário, como estratégia de superação do atraso científico e tecnológico, seria mais barato investir na formação/qualificação do que importar docentes universitários, cientistas e intelectuais diversos de outros países ou continentes (Hostins, 2006).

Assim, os dois primeiros PNPG (1975-1979/1982-1985) influenciados pela política de desenvolvimento nacional, priorizaram essas ações formativas/titulação de docentes e pesquisadores para consolidar o subsistema de pós-graduação (inspirado também no modelo norte-americano) como motor do desenvolvimento nacional, lastreado na Teoria do Capital Humano, sob o lema de investir na educação, ciência e tecnologia para alavancar o desenvolvimento social, econômico e político do país (Romanelli, 2002).

No que tange à formação pedagógica do professor do magistério superior, assim como ocorreu no I Plano, e de modo ainda mais veemente há um silenciamento total no que se refere ao desenvolvimento da dimensão pedagógica no processo formativo do docente da graduação. Em todo o corpo do documento do II Plano não aparece sequer uma vez a palavra pedagogia ou qualquer de seus derivados. Situação que revela a pouca importância e um verdadeiro descaso por uma formação especificamente para docência, que foi reduzida pelas políticas dos PNPG a um critério de titulação (especialista, mestre e doutor) (Veiga, 2016).

Apesar da pouca atenção dada à formação pedagógica do docente do nível superior, as políticas impetradas pelos dois primeiros PNPG (1975-1985) promoveram a efetivação de quantitativos elevados de docentes titulados (mestres e doutores), técnicos e cientistas formados em grande proporção. Isso significa que houve investimentos sem precedentes na ciência e tecnologia do país, embora o objetivo principal fosse propiciar as condições de reprodução de um capitalismo dependente subordinado ao capitalismo central. Houve também nesse período a expansão e o fortalecimento de comunidades científicas, e associações de pós-graduação, como a SBPC, ANPED e Andes⁴⁵, essas caracterizadas como espaços de lutas pela participação na concepção das políticas educacionais e formativas concernentes à educação superior (Hostins, 2006; Martins, 2012).

O III PNPG (1986-1989) foi planejado e executado no período da redemocratização do país, e sob as sombras do ideário neoliberal internacional que já se fazia presente em várias partes do mundo, inclusive na América Latina, e já circundava as fronteiras nacionais. Apesar de nesse período ainda não ter se instalado no país o que viria a ocorrer com a adesão do Brasil ao Consenso de Washington, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, com aplicação de suas medidas/regras, sobretudo a partir da segunda metade desta década com o governo de Fernando Henrique Cardoso (Sguissardi, 2009b).

⁴⁵ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), criada em 1948; Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada em 1978; Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), fundada em 1981.

O III PNPG, a despeito de ressaltar em sua introdução que “[...] a estrutura instalada para formação de docentes e pesquisadores no país ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação” (MEC, 1986, p. 194), dentre seus objetivos, silenciou-se a respeito da formação e/ou capacitação docente para o nível superior. E deu ênfase a institucionalização da pesquisa, principalmente a pesquisa aplicada e na “integração da pós-graduação ao Sistema de Ciência e tecnologia” (MEC, 1986, p. 194), e para atender a esses objetivos, priorizou a formação de recursos humanos, principalmente cientistas, visando, com isso, “atingir a plena capacitação científica e tecnológica” (MEC, 1986, p. 193). Com esse propósito, o III PNPG estreitou ainda mais a relação da pós-graduação com o setor econômico e produtivo privado, visando, com isso, a diversificação das fontes de financiamento da pesquisa e da pós-graduação, exatamente como orientado pelos organismos internacionais na propagação dos ideais neoliberais (Sguissardi; Silva Jr., 2018).

No que se refere à formação especificamente (pedagógica) para a docência do nível superior, o III PNPG não fez nenhuma referência, apenas mencionou que em algumas áreas “as atividades mais estritamente pedagógicas [relacionadas ao ensino] não têm sido suficientemente valorizadas” (MEC, 1986, p. 202), o que soa como uma contradição do próprio Plano, ao ressaltar que os planos de carreiras dos docentes do magistério superior devem valorizar as atividades de pesquisa e produção científica (MEC, 1986), sem fazer nenhuma menção à valorização das atividades pedagógicas ou de produção científica nesta área, produção essa que no geral está relacionada às áreas específicas (engenharias, medicina, direito etc.) e avaliadas pelos dispositivos avaliativos internos e externos às IES (Cunha, M., 2007; Zabalza, 2004).

O IV PNPG, apesar de ter sido elaborado a partir de um seminário proposto pela Capes em 1996, que contou com a participação de pesquisadores e docentes, representantes de universidades e outros órgãos públicos e privados, nunca foi efetivado, no entanto, serviu de base para formulação do V PNPG (Cury, 2020).

Já o V PNPG (2005-2010) teve como foco a expansão e qualificação do sistema de pós-graduação, fomentou o aumento do número de pós-graduandos e diplomados, no próprio país por meio de parcerias institucionais regionais, e no exterior por meio da política de colaboração internacional, diplomados esses que viriam a constituir os quadros necessários “[...] requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (Capes, 2004, p. 9).

Nesse sentido, movido pela ideologia neoliberal já plenamente presente no Brasil, o V PNPG introduziu os fundos setoriais⁴⁶ e intensificou as parcerias com o setor privado produtivo como alternativa de financiamento da pós-graduação e, conseqüentemente, como instrumento de promoção de maior subordinação das IES as demandas do mercado, tanto na formação de mão obra especializada, quanto no desenvolvimento de produtos e tecnologias, sob encomenda do setor produtivo nacional, ancorados nos interesses do capital internacional (Sguissardi; Silva Jr., 2018).

O V PNPG mencionou a “possibilidade” da criação de programas de mestrado para formação em serviço de docentes do ensino fundamental, médio e técnico, a serem realizados em articulação e cooperação com os sistemas de ensino (Capes, 2004). Mas, apesar de apresentar críticas ao pouco recurso financeiro destinado à capacitação docente da educação superior, não apresentou nenhuma política concreta ou diretriz voltada para formação dos professores desse nível de ensino, como tem sido comum nas ações desenvolvidas pela Capes (Veiga, 2016).

O PNPG supracitado, ao constatar em 2003 um percentual baixo de docentes mestres e doutores (35,1% e 21,5% respectivamente) no ensino superior brasileiro, ressaltou a respeito da necessidade de “se investir fortemente na titulação dos docentes que atuam nas IES, tendo como parâmetro a melhoria do ensino” (Capes, 2004, p. 26). Desse modo, o referido Plano também associa a titulação acadêmica à qualificação docente, posicionamento esse que reforça a crença que qualquer profissional titulado mestre ou doutor estivesse naturalmente capacitado para docência, independentemente de possuir formação específica para esse fim (Gil, 2009).

O último PNPG (2011-2020) também apresenta um forte teor na busca da excelência formativa de pesquisadores de alto nível visando, no geral, as demandas do mercado e as áreas estratégicas⁴⁷ do governo, em detrimento das múltiplas demandas sociais. Esse Plano contribuiu por meio de algumas políticas e ações com a formação docente para educação básica⁴⁸ (Capes, 2010b).

No entanto, no que tange à formação específica docente para atuar na graduação (nas atividades de ensino) o PNPG (2011-2020) se faz omissivo e também relaciona a qualidade do

⁴⁶ Esses fundos constituem-se instrumentos de financiamento privado, especialmente de empresas do setor industrial, para a CT&I do país, os mesmos são oriundos de impostos, compensação financeira, licenças etc.

⁴⁷ Pró-defesa; Nanobiotecnologia; TV digital; Pró-engenharias. Esses programas objetivam estimular a criação de novos grupos de pesquisa e novos cursos de mestrado e doutorado em assuntos não estudados ou pouco estudados, e considerados estratégicos para o desenvolvimento e a soberania nacional.

⁴⁸ Ampliação dos Editais do Prodocência, Pibid; Ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, entre outros.

ensino de graduação ao aspecto quantitativo de titulação – aumento da oferta de especialistas mestres e doutores. No que se refere ao quantitativo de doutores a meta era avançar dos 85.841 professores com doutorado que o sistema dispunha em 2009, para um limite máximo de 107.886 docentes com essa titulação em 2012 (Capes, 2010b). Seguindo, assim, a linha que defende que um pesquisador de excelência ou um bom profissional de qualquer área de conhecimento, titulado (mestre/doutor) seria automaticamente um bom professor.

Desse modo, o que se observa, nas políticas e ações propostas pelos PNPG, é uma clara preocupação e priorização quanto à qualificação científica da área específica do pesquisador, de preferência com título de doutor, em desfavor de qualquer formação específica para a docência (Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2006; Zabalza, 2004).

Essa cultura de titulação para a docência no ensino superior já se fazia presente no Período da Primeira República, período em que foi expandido o número de escolas superiores e faculdades isoladas. Ainda que no geral os títulos requeridos fossem de grau bacharelado, em alguns casos, como na área do Direito (Bordignon, 2017), era exigida a defesa de tese de doutorado como requisito para docência nessa área. Persistiu na Era Vargas, período em que foram oficializadas as primeiras universidades. E apesar de alguns incrementos que visaram a capacitação/qualificação docente desse nível de ensino, sobretudo por meio dos dois primeiros PNPG (1975-1985) como visto anteriormente, persiste até a atualidade essa “cultura de titulação”, que segundo, Cury (2020, p. 55) “sem ela seria difícil a obtenção de um lugar hierárquico na carreira docente”.

Assim como o arcabouço legal que orientou o processo formativo do professor da educação superior a partir do Parecer do CFE nº 977/65 (especialmente os PNPG) deu ênfase à titulação acadêmica. Tal entendimento se fez presente na política intrínseca nos Planos Nacionais de Educação, nomeadamente o PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024).

Nesse âmbito, o PNE (2001-2011), instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, apontou a educação superior como local de formação docente, tanto para escola básica, quanto para o nível superior. No que toca à docência da educação básica, o PNE/2001 abordou a valorização do magistério, como elemento imprescindível à qualidade do ensino e como elementos constituintes dessa valorização, o referido Plano apontou a necessidade de envolver alguns requisitos, dos quais destaco dois: formação (profissional) inicial e formação continuada em serviço (Brasil, 2001).

Sendo que esse processo formativo, em sua totalidade, seria caracterizado pela articulação entre teoria e prática no desenvolvimento de conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, marcado por um permanente exercício de reflexão sobre a prática,

como indutor da constante atualização e aperfeiçoamento da ação docente (Brasil, 2001). Entretanto, a unidade formativa fundamentada na relação inseparável de teoria e prática, acabou por não passar de letra morta no corpo da lei, haja vista a formação docente ser realizada no geral em instituições não universitárias, ou seja, em universidade tipicamente de ensino, e em grande parte na modalidade EaD, essa colocada como estratégia formativa docente pelo próprio PNE/2001 (Sousa, 2015).

Já no que se refere ao magistério superior, o PNE/2001 não mencionou a necessidade de formação específica para docência e correlacionou a qualificação docente à formação pós-graduada, ou seja, a titulação acadêmica, como um dos principais elementos relacionados à qualidade do ensino de graduação. Nesse sentido, o PNE/2001 no item 4.2 destacou:

É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior (Brasil, 2001).

No item relativo aos objetivos e metas da educação superior, mais especificamente no objetivo-16, o PNE/2001 destacou a necessidade de “Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%” (Brasil, 2001). Todavia, o referido Plano não faz sequer uma menção sobre a necessidade dessa formação pós-graduada (mestrado e doutorado) articular conhecimento específico e conhecimento pedagógico na formação docente do nível superior, confirmando, assim, a tendência histórica de valorização da cultura de titulação na área específica de atuação profissional (Cunha, 2005b; Masetto, 2003; Veiga, 2006).

O PNE (2014-2024) instituído pela Lei nº 13.005/2014, em conexão com os preceitos das políticas formativas dos PNPG e do PNE/2001, também associa a melhoria da qualidade da educação superior ao aumento do número de professores com mestrado e doutorado. Evidencia-se, também nesse Plano, uma omissão no que diz respeito à formação pedagógica do profissional titulado que atuará na docência do magistério superior, e uma prioridade ao aspecto quantitativo. A meta 13 deixa isso explícito ao almejar “ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para **setenta e cinco por cento**, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores” (Brasil, 2014).

A referida meta foi atingida e ultrapassada, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2019, que detectou neste ano um percentual de 45,9% de docentes com título de doutor e 37,5% de professores com titulação de mestre (Inep, 2020), perfazendo um total de

83,4% entre mestres e doutores, portanto, bem acima da meta de 75% estipulada pelo PNE/2014 para essas titulações.

O Censo da Educação Superior de 2020, no que se refere à titulação por modalidade de ensino, demonstrou que os cursos presenciais em seu quadro docente apresentaram percentuais de 57,3% de doutores, e 31,7% de mestres. Já os cursos de modalidade a distância apresentaram um percentual maior para mestres com 49,5%, enquanto os docentes com a titulação de doutor nessa modalidade representaram 40%, portanto, menor percentual que a titulação de mestre, e o inverso do que ocorre na modalidade presencial (Inep, 2022).

Quando se compara as categorias administrativas, o Censo de 2020 mostra que na esfera pública o percentual de docentes do ensino superior com a titulação de doutor avançou de 49,9% em 2010 para 69,1% em 2020. No setor privado, essa mesma titulação, em 2010, apresentava 15,4% e passou para 30,6% em 2020. Logo, enquanto nas instituições públicas, (sobretudo nas universidades) predomina a titulação de doutor, com 69,1% de seu contingente; no setor privado, a titulação predominante é de mestre, com 47,7%, e com percentual elevado de 21,7% docentes que possuem qualificação até especialização, enquanto as instituições públicas apresentam apenas 8,42% de qualificação até especialização e com tendência de queda ano após ano (Inep, 2022).

Como constata os dados dos censos da educação superior de 2019 e 2020, as metas referentes aos percentuais de titulação *stricto sensu* já foram atingidas, e bem antes do término da vigência do PNE (2014-2024). Isso não quer dizer que o problema da falta de qualidade dos cursos e da docência do nível superior estaria resolvido, pois conforme os censos citados os índices de conclusão dos cursos de graduação no país em sua média geral permanecem baixíssimos, não ultrapassando a faixa de 40% do total dos ingressantes, enquanto o índice de reprovação e evasão continua muito elevado no país (Inep, 2020, 2022). Ressalta-se que a titulação, seja ela em mestrado ou doutorado, (a não ser na área da educação) não forma, porém, respalda para o ingresso na docência no magistério superior, e por si só essa titulação não capacita para docência e não determina a qualidade dos cursos e do ensino na graduação (Veiga, 2006, 2012).

Apesar dos PNE e dos PNPG associarem a formação/qualificação docente do nível superior e a qualidade dos cursos de graduação à titulação, é sabido que existem diversos fatores, (infraestrutura adequada, valorização dos profissionais do magistério, melhoria da qualidade da educação básica etc.) que influenciam nessa qualidade, e que se solucionados/amenizados, conseqüentemente, ajudariam a minimizar os impactos dessa possível falta de qualidade manifestada, especialmente pelos índices elevados de baixo

desempenho acadêmico, reprovação e evasão nos cursos de graduação (Cóssio, 2020; Schirmer; Uzcategui; Tauchen, 2020; Veiga, 2011a; Zabalza, 2004)

Logo, não há dúvidas que a concepção e execução de políticas de formação docente para a educação superior, envolvendo nessa, as dimensões, técnico-científica, política e **pedagógica**, e não apenas políticas de titulação e recrutamento docente, poderia se constituir como um dos elementos necessários à superação da problemática da formação docente fragmentada e para a consolidação de um ensino de qualidade na graduação referenciado socialmente.

A próxima seção dará ênfase à questão da dimensão pedagógica nos processos formativos e na prática pedagógica dos docentes e das docentes da educação superior.

4 DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção tem por objetivo central analisar a dimensão pedagógica intrínseca na formação docente presente nas políticas educacionais brasileiras voltadas à educação superior, bem como os desafios da prática pedagógica do professor do magistério superior. Buscou-se evidenciar a posição hierárquica do ensino e pesquisa no interior da sociedade e da universidade brasileira. Abordou-se também o nível da importância que é dada à formação específica (pedagógica) para a docência universitária, assim como analisou-se a formação continuada docente relacionada aos principais desafios inerentes à prática pedagógica, dos docentes da educação superior, vivenciados na atualidade.

4.1 Docência universitária: formação fragmentada, descaso pela formação didático-pedagógica

Dados oriundos da pesquisa bibliográfica e análise documental demonstram a pouca importância dada pelo poder público à formação pedagógica do docente da educação superior. Esse fato atinge, sobretudo, os cursos da área do bacharelado. Estes são os mais afetados por não constituírem lugar de formação inicial para docência, pois são voltados para a formação de profissionais técnico-científicos para áreas diversas da sociedade, e que têm o aprofundamento de seus conhecimentos na pós-graduação, mormente no nível *stricto sensu*, que, em tese, prepararia também para o exercício da docência na educação superior.

Ao examinar a literatura e a legislação concernente à formação docente para a educação superior, constatou-se que, diferentemente da docência para a educação básica, não existem cursos específicos com tais finalidades. Ao analisar a questão, verificou-se que em nível de graduação não há uma estrutura específica para tal (Castanho, 2007; Moreira; Bernardo, 2018; Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2016).

Os cursos de graduação no Brasil são compostos por três modalidades (graus), a saber: bacharelado, tecnólogo e licenciatura (Inep/MEC, 2017), dos quais apenas os cursos de licenciatura visam a formação docente. Nesse caso específico, objetivam a formação de professores para a educação básica.

No que se refere aos cursos de grau tecnólogo, são voltados à formação prática (técnico-operacional) do trabalhador, e não visam a articulação teoria/prática (técnico-científica), apesar

de serem de nível superior, são extremamente aligeirados, variando em sua duração de 2 a 3 anos.

Já o bacharelado, objetiva a formação generalista⁴⁹ e técnico-científica. Em tese, essa formação articula teoria e prática e oferece elementos para compreensão dos fundamentos da prática profissional. Como exemplos desses profissionais, menciona-se os engenheiros e advogados, cujos cursos têm duração mínima de 5 anos, e os médicos com duração mínima de 6 anos. Para efeito da pesquisa sobre a formação de professores para a educação superior, é preciso destacar que os cursos de graduação têm finalidades diferentes e “com exceção das licenciaturas, a formação inicial desses futuros professores está ligada a cursos voltados às áreas técnicas, formando bacharéis e tecnólogos sem suporte metodológico ou didático” (Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021, p. 4).

Sabe-se que os docentes da educação superior não necessariamente são oriundos dos cursos de Licenciatura. Por isso, é importante salientar a natureza dos demais graus auferidos pela graduação. Os cursos da modalidade de bacharelado, assim como os de formação de tecnólogos, não visam uma formação docente para o exercício na educação básica, tampouco na educação superior, que no caso desta última a preparação do professor ficaria a cargo da pós-graduação, conforme indica a Lei nº 9394/1996.

Já em relação à pós-graduação no geral, esta não articula a formação do pesquisador com a formação pedagógica (salvos poucos PPG no geral da área da educação), essa imprescindível à prática educativa, especialmente nas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Para elucidar o entendimento do conceito de **formação pedagógica**, alguns autores do campo de formação docente para educação superior são fundamentais para a compreensão da concepção aqui advogada.

Nesse sentido, Masetto (2003, 2009) ressalta que a formação pedagógica constitui-se na apropriação e construção coletiva de conhecimentos específicos da docência, tais como: compreensão do próprio conceito do processo de ensino e aprendizagem; de interdisciplinaridade; do conhecimento e domínio de técnicas e estratégia variadas que orientem a socialização e construção do conhecimento; da compreensão que docentes e discentes são sujeitos ativos e protagonistas do e no processo de construção do conhecimento; e da compreensão, mesmo que básica, da teoria e prática das tecnologias educacionais.

Tecnologias essas que atualmente se fazem presentes em larga escala, mormente nas instituições de educação superior, e que podem contribuir com o processo de socialização e

⁴⁹ Formação generalista: envolve o domínio de conhecimentos gerais básicos e conhecimentos específicos de uma determinada área e, em tese, com articulação teoria e prática.

construção do conhecimento. Para tanto, o conhecimento e domínio dessas tornam-se indispensáveis em um mundo mediado pelas tecnologias digitais (computadores, internet, redes web e os mais diversos softwares/aplicativos/programas computacionais e plataformas digitais) que impulsionaram o ensino a distância e modificaram a forma de conceber o ensino, mesmo na modalidade presencial, que no contexto da pandemia de covid-19 transformou-se em ensino remoto mediado com o suporte dessas tecnologias.

Zabalza (2004) e Veiga (2008) sublinham que o exercício da docência universitária requer conhecimento científico da disciplina (atividade curricular) e conhecimento didático. Dentre alguns aspectos da docência, destacam a necessidade da profissionalização para uma atividade complexa que é a docência na educação superior que, por sua vez, exige uma formação específica, que possibilite ao docente uma ampla compreensão do processo ensino-aprendizagem, bem como o domínio de técnicas e estratégias para sua concretização, o que ocorreria por meio da formação pedagógica, de caráter permanente, em virtude da instabilidade do novo cenário do mundo socioeconômico e de suas constantes alterações.

Essas sucessivas transformações no interior da sociedade precisam ser compreendidas e sistematizadas, pelo próprio docente e, assim, constituir conteúdo/objeto da formação específica (docente), visando a orientação e reorientação de sua prática, como atividade consciente e transformadora da realidade social em que está inserido.

Nessa mesma perspectiva, Almeida (2012), Cunha (2014) e Veiga (2008, 2014) ressaltam que a formação específica para a docência requer a compreensão do processo ensino e aprendizagem e seus pressupostos, assim como conhecimento do contexto social e cultural dos estudantes, e conhecimento dos próprios estudantes; aprimoramento das relações interpessoais, bem como a consciência do papel dos discentes, juntamente com docentes como protagonistas da aprendizagem e da construção de novos conhecimentos pela integração de ensino, pesquisa e extensão, em um processo em que docentes e discentes ensinam e aprendem, formam e se formam, mediados pela cultura e saberes de cada grupo, o que requer, por parte do docente, conhecimentos e uso de estratégias de ensino, aprendizagem e pesquisa, e a compreensão da avaliação como parte integral do processo formativo.

Logo, advoga-se por uma formação docente da educação superior lastreada numa práxis pedagógica, fundamentada nas relações indissociáveis entre teoria-prática; ensino-pesquisa; sujeito-objeto, educação-sociedade e um constante exercício de reflexão sobre a prática e a teoria que orienta essa prática na busca da compreensão desse movimento, seus embates e contradições. Assim, uma pedagogia nessa perspectiva possibilitaria uma formação docente numa perspectiva desalienante e emancipatória, em detrimento da formação fragmentada, e

alienante fundamentada no viés da ciência positivista.

Portanto, torna-se mister a superação de uma pedagogia tecnicista/conservadora ancorada na produção de conhecimentos técnicos, e na reprodução do fazer, ou seja, do saber prático, concebido por meio de orientações ou prescrições de como realizar a docência. Como se os saberes pedagógicos se resumissem a uma receita de dar aula, tal tendência é compreendida e fundamentada na racionalidade técnica (instrumental e pragmática) que busca anular o sujeito epistêmico e preservar a ordem vigente por meio de sua postura conservadora (Franco, 2008).

Torna-se pertinente compreender que a formação didático-pedagógica do professor universitário representa uma das dimensões da pedagogia universitária, campo esse que, “Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional” (Leite, 2006, p. 57). Em sua perspectiva integradora, a pedagogia universitária engloba e busca integrar as diferentes dimensões que remetem às distintas funções docentes na educação superior. Desta forma, “Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias, em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão” (Morosini, 2006b, p. 58).

Levinski e Bordignon (2015, p. 231) destacam que há algumas acepções de pedagogia universitária, desde as que a concebem em um viés metodológico até as que a “inserem na relação ensino-aprendizagem no entorno maior das influências contextuais e das perspectivas crítico emancipatórias”. Portanto, qualquer tentativa esclarecedora de representá-la teoricamente deverá permear:

- a) A multidisciplinaridade que envolve o campo disciplinar do ensino superior, enquanto arena de formação e prática profissional, mas também de investigação e de formação da nova geração de pesquisadores; b) os conhecimentos necessários ao exercício profissional do professor de ensino superior, que transcendem os domínios de conteúdo específicos e de conteúdos pedagógicos para abranger a construção de conhecimentos nos campos disciplinares de base e que se fazem presentes na relação ensino-aprendizagem [...]; c) responsabilidade social e política do professor do ensino superior que atenda as questões ético-morais ao objetivar a formação do cidadão (Levinski; Bordignon, 2015, p. 231-232).

Nesse âmbito, a pedagogia universitária constitui-se em um campo, esse compreendido como espaço de relações objetivas entre indivíduos, coletividades ou instituições, que concorrem entre si pela conquista do poder no seu interior (Bourdieu, 2013). Desse modo, o campo da pedagogia universitária é permeado por diversas estruturas e agentes que lutam entre si pelo reconhecimento da autoridade científica, cuja disputa pelo monopólio da competência científica, o campo da ciência pedagógica em sua perspectiva crítica, tem padecido diante da

falta de reconhecimento e de legitimidade outorgada pela sociedade que, por se tratar de uma sociedade capitalista, logicamente tende a legitimar o monopólio de uma ciência utilitarista e pragmática, orientada e orientadora dos interesses do capital em sua busca insana pela “eterna” hegemonia.

A pós-graduação na qualidade de lugar institucionalizado que possui dentre seus objetivos formar pesquisadores e docentes para educação superior, é reconhecida e legitimada pelo Estado brasileiro como instrumento e espaço dessa formação, todavia tem contribuído mais com a formação de pesquisadores que dão aulas, do que com a formação de professores capacitados especificamente para a função docente.

Corrêa e Ribeiro (2013, p. 331), ao analisarem a importância dos PPG na formação inicial da identidade docente do professor do magistério superior, enfatizam:

[...] Não se trata de, em um período médio de dois ou quatro anos (mestrado/doutorado), formar integralmente um professor, mas de, nesse período, apresentar, discutir, refletir e construir elementos que subsidiarão – e subsidiarão – uma prática social complexa: à docência no ensino superior. Trata-se de um início formal da construção de uma identidade docente.

O problema é que esse suposto início da constituição da identidade docente na formação pós-graduada, tem sido solapado pelo mito de que o bom pesquisador ou bom profissional de qualquer área será sempre um bom professor universitário, ratificando, assim, a manutenção da naturalização dos saberes necessários para a docência. Diante disso, negligencia-se nessa formação os aspectos formativos referentes à construção dos conhecimentos pedagógicos, em benefício da formação técnico-científica de pesquisadores das diversas áreas específicas em atendimento, especialmente aos interesses mercadológicos, em desfavor de uma formação integral — técnico-científica, filosófica, política e pedagógica.

Então, a pós-graduação tem se constituído em um campo de disputas em que os interesses em prol da pesquisa e do desenvolvimento técnico-científico (desenvolvimento teórico e instrumental) de uma determinada área específica tem levado ampla vantagem sobre os interesses e a necessidade do atendimento aos objetivos concernentes aos conhecimentos específicos da e para docência, traduzidos como conhecimentos didático-pedagógicos “tais como, planejamento, a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas, a avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 321).

Tal situação de extrema fragmentação e especialização da formação docente, promovida sob um viés tecnicista e pragmático que prioriza uma dimensão em desfavor da outra, acende um alerta sobre a necessidade de ações que fomentem a construção de uma nova pedagogia, e uma nova relação didático-pedagógica (docente, discente e objeto), orientada por uma prática

pedagógica crítica voltada ao favorecimento da aprendizagem e emancipação dos sujeitos, e isto requer a superação da fragmentação da formação humana, por meio da superação de algumas dicotomias: teoria/prática, ensino/pesquisa, concepção/execução, saber/fazer e sujeito/objeto.

Nessa lógica, é preciso clarificar a importância e o propósito de a formação docente privilegiar a prática pedagógica, em seu sentido *stricto*, a prática pedagógica é entendida, como:

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (Veiga, 1992, p. 16).

Ainda sobre o conceito de prática pedagógica, Franco (2012, p. 162) corrobora:

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social.[...] as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade. Aqui reafirmo e realço que as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade (Franco, 2012, p. 162).

Logo, as práticas pedagógicas não estão apartadas da prática social e de seus contextos. Pelo contrário, fazem parte, e portanto, constituem-se em práticas sociais, que dependendo do enfoque teórico-metodológico: conservador ou revolucionário, poderão ser reduzidas a um viés pragmático reprodutivo/conservador, ou se tomado em sua essência revolucionária será sempre crítica/transformadora, nesse último caso será sempre constituída pela relação indissociável entre sujeito-objeto, educação-sociedade e teoria-prática/prática-teoria (práxis) que, por sua vez, possibilitam a apreensão de totalidade da realidade concreta, e a reorientação das ações, visando a transformação qualitativa desta mesma realidade social.

Ao advogar em prol de uma prática pedagógica emancipadora, Veiga (1992, p. 21) assinala:

A característica principal dessa prática pedagógica é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. [...] Significa uma prática pedagógica que possibilita ao futuro professor conhecer a importância social de seu trabalho, bem como o significado social de sua marginalização. Daí a necessidade de se preparar o futuro professor consciente tanto de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura de sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação.

Assim, a prática pedagógica numa perspectiva crítica requer um processo formativo formador de sujeitos (docentes e discentes) conscientes da realidade social em sua

complexidade e totalidade, e cientes da necessidade de intervenção e transformação dessa mesma realidade, movidos, desse modo, por uma racionalidade emancipatória fundamentada na formação humana (integral) e desalienante, o que implica a destituição de uma formação parcial/unilateral baseada na racionalidade meramente técnica.

Essa prática pedagógica crítica envolve uma relação pedagógica realizada entre docente, discentes e objeto, visando a apreensão e transformação da realidade social, mediada pela articulação dialética entre teoria-prática.

Nesse aspecto, torna-se necessário a suplantação da pedagogia tecnicista, orientada e lastreada pelos princípios da racionalidade técnica, (tendência predominante no campo da docência universitária, em especial na área tecnológica), e caracterizada pelo funcionalismo, advindo de uma profunda fragmentação/especialização do conhecimento; pelo rebaixamento dos conhecimentos didático-pedagógicos; pela docência extremamente técnica baseada no saber fazer; e pela separação entre teoria e prática e pela dependência do saber científico-técnico-profissional (Veiga, 2011b).

Veiga (2011b, p. 457) chama a atenção, dizendo que “Sob essa perspectiva, o conhecimento pedagógico ficou distante da Educação Superior, fortalecendo a ideia de que o importante é o domínio do conhecimento da área específica e das metodologias de pesquisa para sua produção”. A autora ainda alerta para a “necessidade de se manter o equilíbrio entre a relevância funcional do conhecimento, tendo em vista seu caráter prático e a relevância substantiva, teórica e ideológica do conhecimento formal” (Veiga, 2008, p.131).

Por habilitar para a docência na educação superior, a formação realizada na pós-graduação precisaria articular, no mínimo, os fundamentos dos conhecimentos técnico-científicos do pesquisador com os fundamentos da ciência pedagógica, em ambos envolvendo articulação entre ensino e pesquisa e prática social, indispensável à construção das bases técnicas e epistemológicas para um processo formativo que não se encerra ao término dos cursos de caráter *stricto sensu*. Ao contrário, continua ao longo de toda a prática profissional, o que implica a necessidade de um processo permanente de validação de saberes e construção de conhecimentos também da dimensão pedagógica, e não apenas das áreas específicas de interesse do modelo econômico vigente.

Tal situação de privilégio à pesquisa, no geral à pesquisa aplicada, direcionada à determinada área específica do pesquisador, vivenciada no processo formativo do pós-graduando, tem sequência no espaço de sua prática professoral, quando este se torna professor na graduação, e cuja atuação estará sujeita aos procedimentos de avaliação interna e externa, bem como às políticas de progressão e promoção docente, que no geral incentivam a

pesquisa/produção em desapareço da dimensão pedagógica, e que estabelecem uma contradição entre as esferas da atuação e da avaliação docente por meios de critérios e procedimentos distintos. Conforme Veiga, Silva e Xavier (2008, p. 63) ressaltam:

É interessante chamar a atenção para a contradição vivida pelo professor. De um lado, espera-se dele uma marcante produção científica em decorrência das exigências dos critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente, centrada na produção acadêmica. A questão da docência fica submetida aos critérios quantitativos de aprovação, reprovação, evasão e conceitos obtidos por meio do sistema nacional de avaliação. Isto significa afirmar que ensino e pesquisa não são avaliados sob a mesma perspectiva e não recebem igualdade de tratamento; passam a ser atividades concorrentes, e os critérios de avaliação transformam-se nos modeladores da docência e da pesquisa. De outro lado, há exigência de uma docência de qualidade referenciada no social.

É importante considerar que pesquisa e ensino, sob o viés da totalidade, são indissociáveis e que um não existe sem o outro, uma vez que por meio daquela se constroem e desenvolvem o conhecimento, e por meio deste se socializa este conhecimento, constroem-se vínculos entre os sujeitos (discentes e docentes) do processo e o conhecimento mediados pela realidade e pela influência social (extensão), estabelecendo, assim, em sua unidade (ensino, pesquisa e extensão), as bases para construção de novos conhecimentos em um processo contínuo e contraditório, por envolver interesses diversos e conflitantes em torno de projetos sociais distintos e antagônicos protagonizados por uma classe dominante de um lado (burguesia) e uma classe oprimida do outro (proletariado).

A fragmentação da formação advinda da forma de produção positivista do conhecimento, bem como de sua distribuição seletiva e controlada para as massas que, por sua vez, não fazem parte da concepção desses conhecimentos como sujeitos ativos, mas como receptores e reprodutores, tem o papel de alienar e submeter a classe dominada à classe que detém o poder de legitimar, por meio do Estado burguês, o conhecimento tido como válido. Logo, essa fragmentação (ensino, pesquisa e extensão) do processo formativo estabelece-se como estratégia de poder, que precisa ser enfrentada em luta coletiva, em que os intelectuais orgânicos, em especial os professores por exercerem o papel de intelectuais, ora de uma classe ora de outra, quando a serviço da classe trabalhadora, têm o papel fundamental na luta para pra o estabelecimento do equilíbrio entre as dimensões científicas, pedagógicas e políticas no campo da formação do docente do magistério superior.

Assim, Corrêa e Ribeiro (2013, p. 330) ressaltam que o campo científico funcionaria da mesma maneira “se as políticas públicas, a progressão na carreira docente e as avaliações das instituições universitárias, entre outros elementos, valorizassem as atividades de formação e produção pedagógica”. Esses possíveis incentivos institucionais à formação e produção

científica na dimensão pedagógica, se concretizado, poderia contribuir, com uma formação docente menos fragmentada, e promotora da construção das competências⁵⁰ técnico-científica e pedagógica, ambas indispensáveis ao processo formativo do professor da educação superior.

Todavia, o que se materializa, de fato, é um privilégio da dimensão da pesquisa científica especializada de uma determinada área de conhecimento, que é incentivada pelas políticas governamentais e institucionais, sejam de avaliação e/ou progressão funcional, ambas com grande foco na produção científica que é fruto da pesquisa. Enquanto aspectos condizentes ao melhoramento da prática didático-pedagógica, como a formação e produção pedagógica são silenciados, ou levados a planos secundários (Zabalza, 2004).

No que tange à pesquisa e produção científica e tecnológica, algumas evidências demonstram certo favoritismo à pesquisa aplicada e de interesse, sobretudo econômico e ideológico, em desprezo da pesquisa e produção de conhecimento voltado ao melhoramento do processo formativo dos professores ou candidatos a docentes do magistério superior, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 - Incentivos ao desenvolvimento da pesquisa e produção científica e o descaso pela pesquisa voltada ao melhoramento do processo de ensino

Lei nº 4.881-A/1965 (Estatuto do magistério superior)	II- auxílio para publicação de trabalho ou produção de obras, considerados de valor por órgão colegiado da instituição, nos termos do respectivo regimento (art. 54).
III PNPG (1986-1989)	b. reestruturar a carreira docente universitária para valorizar a produção científica, tanto para o acesso quanto para a promoção, com remuneração específica para o desempenho científico (p. 211).
Lei nº 9394/1996 (nova LDB)	III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, [...].
PNE (2001-2011)	18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, [...].
VI PNPG (2011-2020)	Financiamentos e bolsas para incentivo a pesquisa e produção científica e tecnológica (p. 263).
PNE (2014-2024)	14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes (p. 12).

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos oficiais do MEC.

⁵⁰ Competências aqui entendidas “não em uma perspectiva instrumental, neoliberal, mas como a capacidade de lidar com situações complexas, incertas e imprevisíveis de forma inteligente, crítica, criativa e pertinente, tanto técnica como eticamente” (Soares, 2020, p. 135).

É possível constatar, por meio das evidências expostas no arcabouço legal sintetizado no Quadro 8, que a tal indissociabilidade da pesquisa e ensino (instituída pela Lei nº 4.881-A/1965) como função dos docentes do magistério superior, que visava “ampliação e socialização do conhecimento”, não passou de letra sem vida, tendo em vista que a formação e incentivos para **função ensino**, nesse nível, nunca foi uma prioridade como ocorreu e ocorre com a função da pesquisa, no seu sentido estrito de pesquisa aplicada e imediatamente interessada.

O Quadro 8 demonstra o esforço institucional desde a década de 1960 em estimular os docentes universitários a configurarem sua identidade acadêmica em torno da pesquisa científica e tecnológica, incentivos estes realizados por meio de bolsas para pesquisa, financiamentos de projetos, e até mesmo por meio da adequação dos planos de carreiras de modo a valorizar o produtivismo acadêmico, em volta dos interesses econômicos e políticos que moldaram a educação superior a partir da década de 60 do século XX (Bazzo, 2008; Cunha, M., 2007; Veiga; Silva; Xavier, 2008).

Assim, promoveu-se um desequilíbrio nos incentivos de desenvolvimento e participação em atividades que compõem o tripé basilar da universidade: ensino, pesquisa e extensão (esta última passou a compor o tripé a partir da Carta Magna de 1988) em total desfavor da promoção de incentivos ao desenvolvimento do desempenho didático-pedagógico, em benefício da pesquisa e produção técnica da área de formação profissional do docente. Logo, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, garantida no texto constitucional de 1988, que serviria de indicador de uma universidade democrática e de qualidade referenciada pela coletividade, simplesmente não foi materializada.

É importante enfatizar que a crítica realizada não se refere à pesquisa em seu sentido *lato* não imediatamente interessada, haja vista que a pesquisa é instrumento de construção de todo o conhecimento, seja ele: técnico, tecnológico, científico ou pedagógico; ou para atender um interesse imediato e/ou mediato de um determinado grupo, ou para atender às demandas amplas da sociedade.

Nesse aspecto, Severino (2006, p. 69) assinala “[...] é preparando um bom pesquisador que se prepara um bom professor universitário ou qualquer outro profissional”. Isto desde que este pesquisador, na qualidade de professor universitário, seja também um pesquisador de sua própria prática docente e pedagógica, o que caracterizaria o professor/pesquisador, voltado a conhecer a realidade social e os instrumentos de execução consciente das ações pedagógicas, que precisam sempre ser mediadas pela relação teoria-prática, como orientadora de qualquer prática social.

Ao ressaltar a importância da pesquisa como instrumento formativo do docente universitário, assim como de produção de novos conhecimentos na área da educação, o ForGRAD (2004, p. 163-164) enfatiza: “O professor é um pesquisador quando assume uma prática reflexiva e investigativa ao observar o objeto de seu trabalho, a relação processo ensino aprendizagem, refletindo e produzindo conhecimento”.

Nessa mesma linha de argumentação, Cunha (2014), ao relacionar a prática da pesquisa com a docência, na construção da própria docência e de novos conhecimentos, sob uma ótica investigativa, em que docentes e discentes são sujeitos ativos do processo educativo, enfatiza:

Ao valorizar as atividades de pesquisa na construção da docência superior se pressupõe uma condição aberta ao conhecimento, que possa estimular um ensino que assuma os pressupostos da investigação. Ter-se-ia, assim, um professor capaz de refletir sobre o conhecimento e de assumir numa perspectiva provisória e relativa; alguém que compreende a importância de envolver os sujeitos do conhecimento na sua produção, impactando suas formas de ensinar e de avaliar a qualidade dos processos vividos aos aprender (Cunha, 2014, p. 19-20).

Logo, a docência como prática investigativa requer professores/pesquisadores que busquem compreender a complexidade do processo educativo/formativo e o papel dos sujeitos do processo educativo (docentes e discentes) como autores e não apenas como meros objetos. No entanto, a pesquisa educacional produtora de conhecimentos e epistemologias da educação, tidos como ferramentas norteadoras das práticas educacionais, ficam no geral, restritas aos poucos programas específicos da área educacional, enquanto que nas demais áreas, em especial nas relacionadas ao bacharelado, a pesquisa educacional, bem como os conhecimentos orientadores da prática educativa e pedagógica ficam pospostos (Oliveira; Pinto, 2006) diante da prevalência da pesquisa e produção de conhecimentos restritos a esta área em seus mais variados cursos sejam eles, engenharias, medicina, direito etc.

Tal situação reforça a tese da naturalização da docência, em sua atividade de ensino e, em vista disso, dispensa a necessidade de incentivos institucionais à formação e capacitação para a docência, e reforça o mito que o bom profissional ou pesquisador, seja ele médico, advogado ou engenheiro, será naturalmente um bom professor.

Essa conjuntura manifesta a prioridade absoluta que é dada ao campo da pesquisa tecnológica que é estimulada pelas políticas internas e externas que influenciam a formação e a consolidação de um perfil profissional/pesquisador (engenheiro/pesquisador; médico/pesquisador etc.) em desfavor da construção de um perfil professor/pesquisador voltado a pesquisar também a prática educativa e a problemática do processo ensino e aprendizagem por meio da articulação do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Percebe-se, assim, a influência que os direcionamentos das macropolíticas educacionais dão às IES, que apontam o campo — pesquisa/produção — a ser privilegiado pelas instituições universitárias, que de forma direta determinam as “escolhas” docentes dentro da lógica do capital, por meio da prescrição de tipologia do conhecimento e tecnologias a serem desenvolvidas, direcionando, desse modo, o perfil do profissional docente.

Zabalza (2004, p. 105), ao analisar o papel da universidade na definição do perfil docente universitário, constata:

A universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas. Afeta também os mecanismos básicos que utiliza para progredir no status profissional e/ou institucional. Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vandenberghe (1986, p.17-26), de “a ética da praticidade”.

Desse modo, mecanismos como as políticas de progressão que proporcionam a oportunidade de evolução na carreira e, conseqüentemente, melhoramentos salariais conduzem à construção de uma identidade profissional pesquisador/produtivista e não de um professor pesquisador que articule a pesquisa, ensino e extensão, objetivando melhorar a qualidade da ação de ensinar e de aprender e, assim, de intervir na realidade social dos alunos e da instituição, ambos inseridos em uma sociedade repleta de contradições que precisam ser desveladas.

As políticas de avaliação externa e interna reforçam o aspecto de prioridade ao produtivismo no âmbito institucional e do descaso pelas políticas de incentivo à formação, pesquisa e produção no campo pedagógico.

Em corroboração com o exposto, Cunha (2006, p. 258) assevera:

O prestígio do professor universitário no âmbito acadêmico, ainda que essa condição possa variar em intensidade segundo a origem de área, alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo as publicações e participações em eventos qualificados. O professor é, ainda, valorizado pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, bem como pela participação em bancas e processos ligados à pós-graduação. Consultorias e cargos na administração universitária também se constituem em um valor profissional.

A autora é enfática ao associar a valorização do docente da educação superior em primeiro lugar às atividades de pesquisa e produções científicas, seguidas pelas atividades administrativas e orientações na pós-graduação, enquanto as atividades voltadas ao melhoramento do processo de ensino são simplesmente omitidas, inclusive as atividades de produção científica nesse campo.

Historicamente essas atividades, notadamente a pesquisa e produção de conhecimento científico, atribuem *status* e prestígio ao “docente” e à instituição. Além disso, desde a consolidação da educação superior no Brasil, na Primeira República, constituem-se como o principal critério de entrada, permanência e progressão funcional nas instituições de ensino superior, na graduação e, com mais relevo, posteriormente, na pós-graduação.

Zabalza (2004, p. 105), ao analisar a constituição do ranking das universidades, constatou que esse é “feito com base em indicadores de produção científica ou técnica (patentes, projetos de pesquisas subvencionados, publicações congressos, etc.). Entretanto, o nível de formação oferecido aos alunos que a frequentam constitui uma variável de menor importância”.

Situação essa influenciada e intensificada por um contexto social e econômico neoliberal que promove políticas fundamentadas nos ideais produtivistas do fazer acadêmico em que aspectos quantitativos (que definem os rankings) sobressaem aos qualitativos. Logo, a pesquisa e produção de conhecimento (desarticulada do processo pedagógico) mantém sua supremacia no bojo das atividades acadêmicas inerentes ao docente, sobretudo na área do bacharelado onde são formados os profissionais liberais, que posteriormente se tornam professores universitários, ou do nível superior em sua variedade de instituições, que no pós-LDB/96 são diversas⁵¹.

Assim sendo, as atividades relativas ao ensino na educação superior, seja a produção científica nessa área, ou, e sobretudo a docência, é concebida,

[...] como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (Cunha, 2006, p. 258).

Sob tal ponto de vista, a atividade de ensino, mormente nos cursos de graduação, é compreendida apenas como mais uma atividade docente, sendo realizada à base da reprodução tradicional em que profissionais e pesquisadores de determinadas áreas ministram suas aulas, baseados na forma como aprenderam ou como lhes foram ensinados, como se a docência fosse algo natural e não precisasse ser construída por meio da vivência e da formação inicial e continuada dos professores, e como se os alunos fossem apenas objetos homogêneos, passivos, prontos a receber tudo que lhe serão transmitidos sem a mediação qualificada entre ambos e o objeto do conhecimento.

⁵¹ O Decreto nº 9235, de 15 de dezembro de 2017 que trata do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior no sistema federal de ensino, organiza academicamente as IES em três: I faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. Sendo que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação.

Diante disso, evidencia-se que o “conhecimento científico específico é mais valorizado e tem maior prestígio que o conhecimento pedagógico, na formação e atuação profissional docente. A ideia é de que, quem tem conhecimento específico sabe ensinar” (Veiga, 2011b, p. 467). De modo simplesmente natural, sem a necessidade de profissionalização para a docência. Nesse sentido, Cunha (2020, p. 12) alerta “[...] as aprendizagens envolvem processos cognitivos, emocionais e sociais que ultrapassam a esfera do domínio do campo científico.”

Nesse âmbito, há a necessidade de uma intervenção nessa naturalização da docência e, assim, promover um processo de sua desconstrução, o que levaria os sujeitos docentes a “[...] decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada” (Cunha, 2006, p. 259).

E para isto, torna-se necessário um trabalho de sensibilização e conscientização do âmbito pessoal ao institucional da importância da luta coletiva para se construir uma concepção de formação profissional e humana, para a qual o desenvolvimento das dimensões técnico-científica, pedagógica e política dos docentes tornam-se indispensáveis.

Ao tratar da formação dos professores universitários, Cunha (2006, p. 259) ainda destaca “[...] “quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural [...]”. Reprodução essa inerente à naturalização dos saberes docentes, portanto, sem articulação da teoria/prática indispensável a um processo formativo consciente e crítico.

Em face do exposto, evidencia-se que existe uma certa naturalização relativa aos saberes da docência da educação superior, fundada no autodidatismo e na negligência dos fundamentos científicos do processo dialógico e dialético do ensinar e aprender, de formar e se formar. Fundamentos estes que, para serem incorporados na formação docente, necessita-se de intervenções na concepção dos processos formais e institucionais de formação (preparação) docente, bem como nas políticas que os orientam.

Os programas de pós-graduação, por terem a incumbência de “formar” os professores da educação superior, precisam ser reconfigurados de modo a atender essa demanda formativa tão necessária ao fazer docente e à qualidade do ensino e da educação. Não se afirma, com isso, que essa qualidade está unicamente ligada à formação docente para o processo de ensino.

Todavia, essa formação poderia contribuir para a amenização da problemática que se materializa por meio da dificuldade de ensinar; dos déficits de aprendizagens; e de percentuais baixos de conclusão na educação superior, especialmente na área tecnológica. O Censo da educação superior de 2020 demonstrou que para uma amostragem de 10 mil habitantes no país, a área de Engenharia, Produção e Construção teve, em 2015, um quantitativo de 21,2

ingressantes e em 2019, apenas 7,6 concluintes, quando neste ano todos os 21,2 discentes deveriam ter finalizado seus cursos (Inep, 2022). Esses dados revelam a probabilidade de um percentual elevado de reprovação e evasão nessa área.

Uma ampla e sólida formação docente (técnica, científica, pedagógica e política) tende a contribuir para compreensão e enfrentamento da problemática, pois, “está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno” (Morosini, 2000, p. 19). Na mesma linha, Lourenço *et al.*, 2016, p. 701) reiteram que “há estreita relação entre o desempenho didático do professor e o desempenho do aluno”. Desse modo, a formação científico-pedagógica coloca-se como elemento fundamental à prática docente⁵², em todas as funções no interior da universidade ou demais IES, e em especial as funções relativas ao processo ensino e aprendizagem.

A formação restrita ao campo científico, de determinada área específica, realizada nos programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu*, que garante as condições/requisitos legais para a entrada na carreira docente universitária, não é suficiente, pois deixa de contemplar uma ampla e sólida formação, que além da formação do pesquisador de alto nível científico e tecnológico de determinada área, precisaria desenvolver a dimensão científico-pedagógica, imprescindível ao desempenho da prática docente, sobretudo na função relacionada ao ensino.

Portanto, é preciso romper a desproporcionalidade do enfoque dado pelos PPG em relação à formação do pesquisador em áreas específicas de conhecimento, sejam elas: engenharia, medicina, direito, entre outras, em desfavor da formação para a docência. Isto tendo em consideração, que “a docência na Educação Superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica” (Veiga, 2014, p. 329).

4.2 Ensaio de uma formação pedagógica do docente do magistério superior: Estágio docência e disciplina curricular com enfoque pedagógico

Historicamente, a preocupação com a formação didático-pedagógica do professor do magistério superior não esteve no centro das atenções das políticas estatais/governamentais brasileiras. A docência, nesse nível da educação nacional, sempre esteve pautada no autodidatismo e no conhecimento tácito, geralmente baseado na imitação da prática de antigos professores e/ou de colegas de profissão com mais experiência na docência, constituindo, assim, uma espécie de naturalização dos saberes da docência.

⁵² Prática docente torna-se prática pedagógica quando envolve a intencionalidade necessária para sua ação, insere-se sempre na articulação entre docente, discente e objeto do conhecimento.

Somente em 1977, ou seja, 46 anos após a oficialização da universidade no Brasil (1931) e 169 anos depois da implantação dos primeiros cursos de ensino superior no país (1808), houve uma primeira ação governamental no sentido de inserir no currículo formal, no caso, dos cursos pós-graduação *lato sensu*, uma carga horária específica, conforme explicitado no Quadro 9, cujo enfoque fosse a formação pedagógica do docente da educação superior. Enquanto no nível *stricto sensu* essa “preocupação” viria ocorrer apenas no início do século XXI, mais especificamente no ano 2000, por meio da inclusão do Estágio Docência no currículo dos cursos de mestrado e doutorado. Em ambos os casos com limitações (como se verá na sequência), por isso não possibilitaram a concretização de uma sólida formação pedagógica dos docentes do magistério superior (Carneiro, 2010; Veiga, 2012).

No que tange ao primeiro caso, a instituição de uma carga horária específica voltada a atividades curriculares com enfoque na formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, essa teve entre suas motivações as críticas da sociedade à formação profissional de pouca qualidade realizada nos cursos de graduação, que passaram a ser acusados nesse período (década de 1970) de atuar mais na diplomação do que na qualificação profissional que atendesse de fato aos interesses gerais do projeto socioeconômico em curso nesse período. Tal situação desencadeou ações por parte de órgãos governamentais ligados à educação superior, que visaram amenizar os problemas da qualidade formativa nesse nível de ensino por via da qualificação docente do nível superior.

Tal medida voltada à “formação” docente do magistério superior, efetivada exclusivamente na pós-graduação *lato sensu*, demandava pouco tempo de formação e baixos recursos financeiros para sua concretização, constituía-se como resposta imediata, de cunho pragmático, do governo às críticas, sobretudo das associações educacionais e acadêmicas⁵³, da necessidade de uma formação docente de qualidade. Contudo não se apresentava como solução ao problema, solução essa que demandava políticas e ações duradouras muito mais consistentes, indo muito além da inclusão de uma disciplina curricular nos cursos de especialização, que por sua vez, tinham a incumbência de “formação” dos docentes das IES particulares, já que para as universidades públicas havia a exigência de mestrado ou doutorado, embora houvesse exceções, como visto na seção 1 (Gil, 2009).

Ressalta-se que nesse período (segunda metade da década de 1970) estava em vigor o I PNPG, que por meio de programas institucionais de capacitação docente visou a formação (titulação) de professores em nível de mestrado e doutorado para atender às próprias demandas

⁵³ Associação brasileira de educação (ABE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e a partir da década de 1980 do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe).

do setor público, em especial do sistema universitário e do subsistema da pós-graduação que buscava sua consolidação, tendo em vista o desenvolvimento (científico e tecnológico), como propulsores do “desenvolvimento integral” (econômico, social e político) nacional, previsto no II PND - Plano Nacional de Desenvolvimento/1975-1979 (Veiga, 1992), Plano que visou construir as condições de atendimento das novas demandas da nova fase (monopolista) do capitalismo internacional.

No entanto, a política de formação docente da educação superior (PNPG) articulada com o II PND, ancorada nos princípios da racionalidade técnica, não priorizou a formação pedagógica docente, que de modo direto, guarda relação com a qualidade do ensino na graduação (Almeida, 2012; Lourenço *et al.*, 2016) e para responder as críticas à baixa qualidade dos cursos de graduação e do despreparo pedagógico do quadro docente, foi introduzida uma primeira ação governamental, no sentido de atender a preparação pedagógica do professor do magistério superior, conforme demonstra o Quadro 9.

Quadro 9 - Formação pedagógica no currículo dos cursos de pós-graduação *lato sensu*

Resolução CFE nº 14 de 23 de novembro de 1977	Art. 4º - Os cursos terão uma carga horária mínima de 360 horas de atividades, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente. § 1º - Pelo menos 4/5 da carga horária mínima deverão ser dedicados ao conteúdo específico dos cursos, podendo o restante ser ocupado com matérias complementares e formação didático-pedagógica .
Resolução CFE nº 12 de 6 de outubro de 1983	Art. 4º [...] § 1º Pelo menos 60 (sessenta) horas da carga horária serão utilizadas com disciplinas de formação didático-pedagógica , devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa.
Resolução CNE/CES nº 3, de 5 de outubro de 1999	Art. 5º § 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico .
Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001	Essa Resolução ratifica no art. 10 a duração mínima de 360 horas para os cursos <i>lato sensu</i> . No entanto, se omite sobre necessidade de carga horária ou a atividade curricular de formação didático-pedagógica .
Resolução CNE nº 1, de 8 de junho de 2007	Essa Resolução no art. 5º mantém a carga horária mínima de 360 para os cursos <i>lato sensu</i> . Porém, silencia-se a respeito da necessidade de carga horária ou a atividade curricular com enfoque pedagógico.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos oficiais do CFE e CNE.

As primeiras iniciativas governamentais, efetivadas no sentido de demonstrar certa preocupação com a formação pedagógica dos docentes do magistério superior, apresentaram-se insuficientes, com a indicação de somente 1/5 da carga horária, correspondente a 60h para esse fim, e incoerentes com os princípios de uma formação docente fundamentada na racionalidade emancipadora, orientadora de uma prática pedagógica pautada na articulação

teoria-prática e articulada a todo o processo formativo do docente, logo totalmente adversa do proposto no arcabouço legal sintetizado no Quadro 9, que estabeleceu uma “formação” reservada a uma única disciplina curricular desarticulada de todo o processo formativo profissional docente, demonstrando, assim, uma clara consonância a materialização da departamentalização e hierarquização dos conhecimentos defendida pela tendência tecnicista.

É necessário destacar que a Resolução nº 14/77, ao se referir à carga horária de enfoque pedagógico, usou o verbo “poder” no gerúndio, ao assinalar “podendo” 1/5 da carga horária ser destinada às matérias complementares de formação pedagógica. Logo, como o termo “pode”, conforme sua denotação literal indica possibilidade ou potencial de algo se realizar (Priberam, dicionário online)⁵⁴, esse documento inseriu apenas a possibilidade da inclusão desse enfoque pedagógico no currículo dos cursos de especialização, que se efetivaria a partir da vontade ou interesse das próprias instituições que nem sempre possuem condições objetivas e/ou subjetivas de concretizá-las.

A Resolução CFE nº 12/83 que revogou a Resolução nº 14/77 foi mais precisa ao definir claramente a inclusão de no mínimo 60 horas direcionadas a disciplinas de enfoque pedagógico nos cursos *lato sensu*. Apresentou pequenos avanços em relação à resolução anterior, ao evidenciar uma certa obrigação dos cursos de especialização no oferecimento dessa carga horária, ao substituir o termo “pode” pelo termo “serão” (ao fazer referência à utilização da carga horária mínima de formação pedagógica, conforme o Quadro 9). No entanto, devido ao fato da falta de orientações mais precisas a respeito dos atos autorizativos desses cursos, em muito casos a Resolução em tela foi objeto de dúvidas e questionamentos por parte das instituições. Nesse campo de ação, Veiga (2012, p. 77) destaca:

Muitas instituições pediram esclarecimentos sobre o credenciamento dos cursos de especialização para não docentes, tendo em vista a insuficiente clareza sobre o assunto. Outras passaram a oferecer cursos *lato sensu* com formação para a docência com disciplinas pedagógicas divididas em 30 horas para prática do magistério. Outras ainda passaram a oferecer a especialização em didática do ensino superior. Estavam, então, sedimentadas as terminologias de metodologia do ensino superior, didática do ensino superior, introdução à metodologia do ensino superior e prática de magistério no ensino superior. Mais recentemente apareceram novas terminologias, como: organização do trabalho pedagógico e docência universitária.

Nesse âmbito, a falta de orientação e/ou diretrizes nacionais mais precisas na organização da formação docente da educação superior na pós-graduação *lato sensu*, provocou uma série de iniciativas distintas, que foram desde a criação de disciplinas específicas de enfoque pedagógico até a criação de cursos específicos de formação didático-pedagógica.

⁵⁴ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/poder>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Como não houve também orientações no sentido de articular a formação específica para docência com a formação específica do especialista em sua área profissional ao longo do processo, muito menos apresentação de incentivos a uma maior utilização da carga horária além das horas mínimas estabelecidas, voltadas ao desenvolvimento da dimensão pedagógica, essa formação tendeu a ser realizada de modo aligeirada e fragmentada (Veiga, 2012) com separação entre conteúdo epistemológico e pedagógico e com uma carga horária muito aquém da necessária a uma sólida formação teórica indispensável a uma efetiva prática pedagógica.

A Resolução CNE/CES nº 3/1999, ao revogar a Resolução CFE nº 12/83, retirou a obrigatoriedade de designação de carga horária de formação pedagógica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e direcionou esse caráter obrigatório apenas aos cursos específicos destinados à qualificação dos docentes do e para o magistério superior do sistema federal de ensino. Situação que apresentou uma certa incoerência, tendo em vista que os cursos de pós-graduação, inclusive os de caráter *lato sensu*, de modo geral, constituem espaços de preparação para o ingresso ao magistério superior (público e privado), conforme a legislação vigente, notadamente o Parecer do CFE nº 977/1965 e LDB/1996.

As duas últimas resoluções, no caso a Resolução CNE/CES nº 1/2001 e a Resolução CNE nº 1/de 2007 (esta última ainda vigente), ao tratarem do tema em tela, estabeleceram normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Ambas mantiveram a carga horária mínima de 360 horas para integralização desses cursos. Já no que tange à formação pedagógica, as duas resoluções se apresentaram omissas, e não fizeram nenhuma menção sobre a necessidade ou importância dessa formação (didático-pedagógica), seja por meio de ofertas de componentes curriculares ou por meio de cursos específicos como fizeram as resoluções antecessoras (Castanho, 2007; Gil, 2009).

Essas resoluções nº 1/2001 e a nº 1/2007, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE) representaram retrocessos (Dias, 2010) no que se refere ao pequeno avanço ocorrido, no âmbito da formação pedagógica do docente do magistério superior, isto fazendo referência à inclusão de carga horária curricular designada a essa formação nos cursos *lato sensu*, instituídas pelas resoluções nº 14/77 e nº 12/83, as duas do então Conselho Federal de Educação.

No que se refere às primeiras ações governamentais de cunho nacional implementadas na pós-graduação *stricto sensu*, voltadas à formação pedagógica do docente do magistério superior, foi instituído em 1999 o Estágio Docência como componente curricular nos cursos de mestrado e doutorado. Ação essa formalizada por meio do Ofício circular da Capes nº 28/1999, com o objetivo de fomentar a formação especificamente para a docência na educação superior. Assim, o primeiro registro institucional/governamental com essa finalidade, só ocorreu depois

de 60 anos da oficialização da universidade brasileira, ocorrido em 1931. O citado ofício apresentou a seguinte orientação a respeito do Estágio Docência:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (Capes, 1999 *apud* Ribeiro; Zanchet, 2015, p. 512).

Apesar da Capes demorar tanto tempo para tomar a iniciativa de instituir uma política que visasse a formação pedagógica dos pós-graduandos dos cursos *stricto sensu*, essa mostrou-se limitada e insatisfatória, por ser direcionada apenas a uma parcela dos estudantes; por apresentar-se fragmentada, sem articulação a todo o processo formativo, e obscura por não apresentar clareza na concepção dessa formação; e por não instituir diretrizes gerais que viessem orientar os PPG na organização dessa nova atividade curricular.

É importante situar que nesse mesmo ano, 1999, foi aprovado o Plano Nacional da Graduação (PNG), por ocasião do XII Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades do Brasil (ForGRAD). Fórum esse criado em 1997 por iniciativa das próprias IES e desde então “[...] vem defendendo a formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior” (Morosini; Sousa, 2008, p. 26).

O ForGRAD advoga, sobretudo, a partir da aprovação do PNG em 1999 que essa formação deve ser realizada, nos PPG *stricto sensu*, e desde sua fundação, por meio de seus eventos e documentos vem apresentando uma concepção de formação docente global, envolvendo em seu bojo o desenvolvimento de competências científica e pedagógica, transcendendo, portanto, aos aspectos quantitativos de mera titulação acadêmica em uma área específica, orientada pela racionalidade técnica em detrimento da racionalidade humanística (ForGRAD, 2004).

Nesse âmbito, por meio das metas e diretrizes do PNG, o ForGRAD manifestou-se a respeito da importância e necessidade de interferência nos currículos dos cursos de Pós-graduação, por meio de reivindicações realizadas de forma coletiva nos diversos eventos realizados pelo Fórum Nacional de Graduação, que dentre suas metas e diretrizes, no tocante à qualificação docente, ressalta que: “Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento” (ForGRAD, 2004, p. 83).

No mesmo ano de aprovação do PNG (1999), contendo as indicações das demandas dos cursos de graduação das universidades brasileiras acerca da adequação curricular dos PPG, no sentido de contemplar a formação pedagógica do docente da educação superior, a ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a Capes introduziu uma primeira atividade curricular, (mesmo sem um planejamento prévio, sem indicação de concepção e diretrizes mais precisas à implantação dessa política), demandada pela comunidade acadêmica, por meio do ForGRAD.

Ribeiro e Zanchet (2015), ao analisarem o Ofício circular da Capes nº 28/1999 que instituiu o Estágio docência na pós-graduação *stricto sensu*, bem como outros documentos posteriores que trataram de sua regulamentação, concluem:

Embora posteriormente tenham sido divulgados diversos documentos que discorrem sobre ou referendam o estágio de docência, poucas orientações foram acrescentadas às diretrizes supracitadas. São mencionados nos documentos subsequentes, especialmente, aspectos relacionados à carga horária, avaliação, critérios de dispensa. No que tange a orientações de como esse estágio deve ocorrer, que conhecimentos deve desenvolver, que tipo de relações deve primar, que concepção de formação para docência no ensino superior o sustenta, nenhum dos textos faz qualquer referência (Ribeiro; Zanchet, 2015, p. 513).

A regulamentação do Estágio docência ocorreu no ano posterior ao ofício de 1999 que o instituiu, isto se deu por meio da Portaria Capes nº 9/2000, que ratificou a obrigatoriedade desse Estágio docência como atividade curricular nos cursos *stricto sensu* (Capes, 2000). Essa portaria, assim como as duas que a sucederam, ratificaram a continuidade do descaso pela formação pedagógica do professor do magistério superior, como demonstram as evidências sintetizadas no Quadro 10.

Quadro 10 - O Estágio docência e a formação de professores da educação superior na concepção da Capes

Portarias	Objetivo	Público-alvo	Tempo mínimo	Tempo máximo
Portaria nº 09, de 2000	Não consta	Discentes de mestrado e doutorado bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes, que não tenham experiência na docência.	1 semestre para o mestrado; 2 semestres para o doutorado.	Não definido
Portaria nº 52, de 2002	Preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação.			Não definido
Portaria nº 76, de 2010	Preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação.			2 semestres para o mestrado; 3 semestres para o doutorado.

Fonte: Elaboração própria a partir das portarias da Capes nº 09/2000; nº 52/2002 e nº 76/2010.

Um fato que chama atenção é que tanto o Ofício da Capes nº 28/1999, quanto a Portaria nº 09, de 2000, também da Capes, não apresentaram um objetivo explícito à atividade a que se propuseram regulamentar, no caso o Estágio docência. Situação essa que denota a falta de planejamento e um caráter apressado da realização de uma macropolítica governamental tão importante ao campo da educação superior, que historicamente tem padecido com a falta de preocupação com a formação pedagógica do docente desse nível mais elevado da educação nacional.

Faz-se necessário situar que a implantação do Estágio docência (1999), por meio do supracitado Ofício da Capes, se deu no ano seguinte ao envio do projeto do PNE (2001-2010) ao Congresso Nacional, o que ocorreu em 1998 (Inep, 2009), cuja aprovação ocorreu em 2001, penúltimo ano do governo de FHC (1995-2002).

Em análise realizada nesse PNE, não foi encontrada nenhuma política ou diretriz a respeito da formação pedagógica do professor universitário, apesar de haver uma seção inteira que abordou essa temática, no entanto, restrita à formação dos professores e demais profissionais da educação básica. Tal fato mostra e ratifica que a institucionalização do Estágio docência no ano de 1999, como uma possível possibilidade de constituir-se como uma atividade curricular de preparação para a docência na educação superior, se deu sem o mínimo planejamento que um tema de tamanha importância demanda. Situação que revela pelo menos um dos possíveis motivos da ausência (tanto no Ofício nº 28/1999, quanto na Portaria nº 09, de 2000, ambas da Capes) de um objetivo explícito e de diretrizes orientadoras aos PPG, no que tange à concretização desse objetivo.

O objetivo do Estágio docência veio a ser indicado pela Capes apenas no terceiro documento dedicado ao assunto (Portaria nº 52, de 2002), e que foi mantido pelo quarto e atual documento regulador do referido Estágio (Portaria nº 76, de 2010), que em seu art. 18 definiu como objetivo dessa atividade curricular “[...] Preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (Capes, 2010a, p. 6).

A exemplo da LDB/1996, a Capes omite o conceito “formação”, bem como se retrai da responsabilização pela formação docente ao aderir um caráter reducionista da formação representada pelo termo “preparação”, sob responsabilidade das IES.

Com base em pesquisas realizadas por Ribeiro e Zanchet (2015) e Lima e Leite (2019) nem essa dita preparação vem ocorrendo de modo satisfatório no interior dos programas de pós-graduação, sobretudo na área do bacharelado, cuja ênfase recai prioritariamente na formação de pesquisadores, em desfavor da preparação docente que, no geral, se limita à realização do

Estágio docência, com carga horária restrita, e sem critérios definidos, o que dificulta a concretização de seu objetivo. Limitações estas, embora em menor proporção, estão presentes também nos PPG da área da educação (Soares; Cunha, 2010).

No que se refere ao público-alvo, todos os documentos regulatórios do Estágio docência citados no Quadro 10 restringem a obrigatoriedade de participação nessa atividade curricular apenas aos discentes bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes que ainda não tiveram alguma experiência docente na educação superior. Aos demais discentes, mesmo estando em um ambiente formativo que os credenciam para a docência universitária, não há sequer uma vírgula de incentivo às suas participações nessa atividade de preparação para docência no ensino superior. Outra limitação presente em todos os documentos mencionados se refere à obrigatoriedade do Estágio docência recair apenas aos cursos de doutorado nos casos dos PPG que oferecem mestrado e doutorado, assim, os discentes de mestrado que não prosseguem sua formação até o doutorado ficam excluídos dessa atividade formativa, e no caso dos programas que tenham apenas o mestrado essa obrigação recai sobre este (Capes, 2000, 2002, 2010a).

A despeito de um dos objetivos da pós-graduação, conforme o CFE (1965) ser também formar e qualificar docentes para educação superior, em certa proporção confirmado pela LDB/1996, ao se referir a esse espaço formativo como lugar de preparação de docentes para o magistério superior, esse objetivo tem sido historicamente secundarizado pelas políticas educacionais dirigidas à pós-graduação, que apesar de ser apontada como lugar específico dessa formação ou preparação formal para a docência universitária, tem falhado em sua realização.

A respeito das especificidades da Pós-graduação *stricto sensu*, no que concerne a formação pedagógica dos docentes da educação superior, Lima e Leite (2019, p. 759), fundamentados em Corrêa e Ribeiro (2013), afirmam:

[...] a vertente dos estudiosos citados, ratificam a importância e a necessidade da formação pedagógica desses profissionais e ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas induzido e incentivado por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

Nesse sentido, ressalta-se que mais importante que ações ou atividades restritas e obrigatórias a uma parcela dos estudantes de mestrado e doutorado, seria a constituição de políticas e diretrizes nacionais para a formação pedagógica do docente da educação superior, sendo essas constituídas de modo democrático/participativo com a audiência e participação ativa da comunidade acadêmica no processo de sua concepção e não apenas em sua execução, além de serem financiadas pelo Estado (fundo público).

No que tange à carga horária e tempo de duração do Estágio docência, a Portaria Capes nº 09, de 2000 além de estabelecer o período mínimo de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado, também delimitou a carga horária mínima, sendo 32h para o mestrado e 64h para o doutorado. As portarias posteriores da Capes nº 52/2002 e nº 76/2010 não estabeleceram uma carga mínima como o documento anterior, apesar de ambas manterem os períodos mínimos de semestres para mestrado e doutorado. A Portaria nº 76/2010, além de não estabelecer uma carga horária mínima, ainda limitou o total máximo de semestres em que atividade curricular de Estágio docência deveria ser realizada, definindo, assim, no máximo dois semestres para mestrado e três semestres para doutorado.

Logo, essa última Portaria (nº 76/2010) representa um retrocesso, pois além de não apresentar novos elementos no sentido de melhor orientar a organização do Estágio docência, para melhor alcançar seu objetivo que é de contribuir com a formação pedagógica do docente da educação superior, ainda limitou o tempo de ação dos PPG que desejam ampliar esse tempo de formação pedagógica por meio dessa atividade curricular.

Em muitos casos, devido à vocação exclusiva para a pesquisa esse componente curricular tem se constituído como uma das poucas, e em muitos programas, constitui-se como a única atividade de formação específica para docência, conforme atestam algumas pesquisas (Lima; Leite, 2019; Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021).

[...] há pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica’, ou seja, a prática da sala de aula se faz a partir da sua própria prática, prevalecendo apenas o peso da titulação e desconsiderando que a qualidade docente dos professores do ensino superior depende, também, da formação pedagógica e dos estágios de docência, que deveriam ser oferecidos integralmente durante o período de pós-graduação (Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021, p. 2).

A LDB (1996), na qualidade de marco legal maior da educação, confere à universidade uma relativa autonomia, em seu campo acadêmico curricular. No seu Art. 53 isso se evidencia “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;” (Brasil, 1996).

Alguns PPG (fundamentados na CF/1988, que no âmbito legal maior assegura o direito à autonomia da universidade, inclusive em sua dimensão didático-científica), desconsideram a segunda parte do fragmento da LDB supracitado que limita essa autonomia, e assim estendem a duração do Estágio docência no decorrer da duração de seus cursos de mestrados e/ou doutorados. Embora em muitas das vezes (sobretudo nos PPG relacionados ao bacharelado)

essa atividade seja realizada sem uma estrutura e planejamento adequado que permita ao alcance do objetivo da formação pedagógica dos pós-graduandos, professores ou possíveis candidatos a professores do magistério superior, constituindo, deste modo, muitas das vezes, mais uma exigência burocrática externa ou interna do que uma atividade de formação pedagógica (Ribeiro; Zanchet, 2015).

Pois, no geral, os PPG seguem a orientação da Capes, que também é responsável pela avaliação e pelas políticas que orientam a avaliação dos programas de pós-graduação, que não dão à formação pedagógica a mesma importância que dão à formação do pesquisador, como pôde-se constatar por meio da análise dos documentos que regulamentam o Estágio docência, única atividade de formação pedagógica voltada aos docentes da educação superior orientada pela Capes.

Em vista disso, a formação pedagógica do professor da educação superior sequer compõe os indicadores de avaliação dos PPG como ocorre com as atividades de pesquisa e produção científica (Ribeiro; Zanchet, 2015; Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2006).

Diante do exposto, fica manifesto a proporção do descaso pela formação pedagógica do docente e candidato à docência da educação superior, tanto no âmbito das políticas da Capes, quanto no interior dos programas de pós-graduação das IES.

O tema relativo ao Estágio docência realizado no interior dos PPG será retomado na subseção 5.3, o qual será analisado sob a ótica dos engenheiros-professores, sujeitos da pesquisa de campo, da presente tese.

A próxima subseção tratará da formação continuada docente, relacionada aos desafios vivenciados pelos professores e professoras da educação superior na atualidade (início do século XXI).

4.3 A formação continuada e os desafios da prática pedagógica do professor da educação superior

Ao tratar de docentes ou candidatos à docência, sobretudo os oriundos da modalidade de bacharelado é pertinente ressaltar que a “[...] a formação inicial desses futuros professores está ligada a cursos voltados às áreas técnicas, formando bacharéis [...] sem suporte metodológico ou didático” (Junge Junior; Stefanello; Vieira, 2021, p. 4). Fato esse que implica maiores responsabilidades no âmbito da formação continuada, dos docentes dessa área, seja no plano pessoal, sob responsabilidade dos próprios professores ou no plano institucional, sob a incumbência das IES que recebem esses profissionais em seus quadros docentes.

Scremin e Isaia (2018, p. 16) compreendem que um dos maiores, talvez o **maior, desafio** da docência da educação superior seja a “[...] articulação do específico da área com o pedagógico na atuação docente e na formação dos profissionais. Consideramos, ainda, que a condução da aprendizagem depende fundamentalmente dessa articulação [...]”.

No caso dos professores oriundos dos bacharelados, esse desafio de articular a formação específica com a formação pedagógica ainda na formação inicial torna-se ainda mais complicado devido à especificidade técnico-científica das áreas específicas (engenharia, medicina, direito etc.) por isso não há previsão de formação pedagógica aos seus egressos, ficando a cargo da formação continuada (em especial nos cursos de pós-graduação) para aqueles que optam pela docência universitária.

Para melhor elucidar o entendimento das expressões: formação inicial e formação continuada, empregados nesse estudo, toma-se por empréstimo esses conceitos de Cunha (2013, p. 612) que compreende:

Por **formação inicial** [...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

Já a **formação continuada** refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

É relevante assinalar a importância da formação docente acompanhar todo o percurso do desenvolvimento profissional, desde seu momento inicial na graduação, com a oferta por exemplo de programas institucionais de iniciação à docência para aqueles discentes que demonstrarem, já na formação inicial, interesse pelo magistério superior, perpassando pela formação continuada, que na pós-graduação precisa envolver, em seu currículo, atividades que fomentem a formação pedagógica, e continuar após o ingresso na docência por meio de programas permanentes, e eventos diversos que possibilitem o desenvolvimento contínuo da competência pedagógica do docente da educação superior.

Tal empreendimento torna-se mister diante de diversas e complexas alterações econômicas e socioculturais que vêm ocorrendo no cenário mundial, em especial no decorrer do século XX, que afetaram diretamente o campo educacional, bem como o processo formativo dos profissionais úteis ao mercado, e dos próprios docentes que formam esses profissionais.

No caso brasileiro, essas transformações começaram a manifestar-se, com maior ênfase, a partir das últimas década do século XX, dentre as quais merecem destaque: 1) a expansão da educação superior por meio da democratização/massificação (alinhado aos interesses mercadológicos) desse nível de ensino; 2) a disseminação das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); 3) adequação do ensino formal às demandas imediatas do mercado controlado pela institucionalização da avaliação externa como instrumento de aferição da “qualidade” do ensino e da instituição. Esses eventos, dentre outros, apresentam-se como imperativos à transformação da prática pedagógica, bem como da formação docente.

No que se refere ao fenômeno da expansão da educação superior iniciada com mais intensidade no período do governo ditatorial civil-militar (em sua maioria via setor privado), como uma das “conquistas” das lutas do Movimento Estudantil de 1968 pela democratização do ensino superior, e mormente pela necessidade de mão de obra qualificada para atender as demandas do processo de industrialização do país. Tal expansão foi alargada, principalmente, a partir da década de 1990, promovida pelas políticas neoliberais⁵⁵ do governo FHC e ulteriormente e, de modo mais intenso, pelas políticas expansionistas⁵⁶ do governo do Partido dos Trabalhadores - PT (2003-2016) em sua maioria também por intermédio da iniciativa privada.

Nesse contexto, Zabalza (2004, p. 31) ao analisar o impacto do fenômeno da expansão da educação superior nos professores universitários e de suas adequações aos novos paradigmas socioeconômicos, ressalta que a:

Exigência de maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes. Em um certo sentido (mais alunos, mais heterogeneidade, maior orientação profissionalizante dos estudos, novos métodos de ensino com a incorporação de novas tecnologias, etc.) A docência universitária complicou-se muito. Ainda é importante conhecer bem a própria disciplina, mas o indivíduo não pode chegar à classe e ‘despejar’ o que sabe sobre o conteúdo a ser dado [...] O problema está em como chegar ao conjunto de alunos com quem trabalhamos, já que as lições e explicações tradicionais não servem. [...] Por isso é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes.

Nessa mesma linha de raciocínio, Rocha *et al.* (2015, p. 281) com base em estudos realizados, atestam que:

Um dos grandes desafios da docência universitária reside na necessidade de compreender, com mais profundidade, o estudante que chega à graduação, identificado pelas características deste momento histórico, por suas necessidades e

⁵⁵ Representadas fortemente pelas políticas de flexibilização das IES e de incentivos às instituições privadas materializadas pelos Decretos presidenciais nº 2.207/1997 e nº 2.306/1997.

⁵⁶ Neste âmbito, destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).

fragilidades, por sua relação com o mundo e com o conhecimento. [...] Em meio a tanta diversidade cultural, social e de saberes, o docente necessita, constantemente reinventar sua prática para desenvolver um trabalho interativo com os acadêmicos, considerando as peculiaridades do grupo, em favor da aprendizagem.

Veiga e Silva (2020) corroboram, com o exposto, ao assinalarem a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas tradicionais de ensino, que não mais correspondem à realidade social vigente e não atendem mais a necessidade de um grupo cada vez maior e diverso de estudantes na educação superior. Situação essa que, segundo a autoras,

[...] implica repensar metodologias e técnicas de ensino, materiais didáticos e recursos didáticos, adesão a experiências objetivas, seleção e organização de conteúdos, modalidades diversas de trabalho, e o questionamento da qualidade da formação didática ofertada aos profissionais, muitas vezes bacharéis, que desejam enveredar pelos caminhos da docência nas instituições de ensino superior (Veiga; Silva, 2020, p. 42-43).

Decerto que isso (reconstrução da docência) não é um trabalho simples ou fácil, pelo contrário, é difícil e complexo, por isso requer-se “uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários” (Zabalza, 2004, p. 31). E como toda reconstrução implica, primeiramente, um processo de desconstrução, de princípios e valores arraigados, construídos historicamente ao longo da tradição educacional ancorada na ciência moderna positivista (tradicional) que fundamentou a educação e o ensino superior brasileiro desde o início do século XIX, quando esse foi implantado no país.

Esta tarefa de reconstrução da docência universitária (formação e prática) torna-se árdua e complexa e, portanto, requer ações concretas e consistentes, que visem a possibilidade de uma formação docente ampla (técnica, científica, pedagógica e política), desde o momento inicial da formação formal transcorrendo por toda a vida profissional do professor, capacitando-o, para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da sociedade e da universidade contemporânea marcada pela diversidade de seus sujeitos que, por sua vez, requerem a realização de uma prática docente efetiva (consciente, crítica e intencional) que atenda ao coletivo dos estudantes, nesse sentido, a prática docente constitui-se em prática pedagógica, pois é, “[...] prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160).

Assim, a prática pedagógica advogada vai além do domínio de técnicas de organização e execução de aulas pelo professor, com vista ao alcance de objetivos propostos, como previsto pela perspectiva tecnicista de educação e formação dos indivíduos para o trabalho alienado e para suas sujeições aos princípios burgueses. Como prática social humanizadora, a prática pedagógica, além dos mecanismos mencionados (técnicas), contém, em sua constituição,

mecanismos de ação voltados à construção da consciência crítica da realidade social em suas múltiplas dimensões.

No que tange à disseminação das tecnologias, em especial as TIC, esse fenômeno começou a ganhar envergadura no Brasil, desde o início do século XXI, apesar de sua consolidação nos países mais desenvolvidos, ter ocorrido a partir da década de 70 do século XX. Seu advento promoveu uma verdadeira revolução em todas as esferas da vida social, afetando: o modo de produção, impactando diretamente o setor de serviços; a forma de relacionamento entre pessoas e instituições, e de socialização de informações e conhecimentos; e a maneira de aprender e ensinar, que se tornaram mais dinâmicos e flexíveis em mundo efêmero comandado pelas mídias digitais.

Desse modo, esse evento (TIC) tem transformado substantivamente o jeito de viver, de trabalhar, bem como os processos formativos das atuais e futuras gerações. Sob essa ótica, Soares e Cunha (2010, p. 17) asseveram que:

O desenvolvimento, sem precedentes, das tecnologias de informação e comunicação também impacta fortemente os processos educativos, na medida em que possibilita, aos estudantes, o acesso às informações por conta própria e de forma mais atrativa, o que desafia os professores do ensino superior a aperfeiçoarem seus métodos de ensinar e a assumirem um papel menos transmissivo. Exige, principalmente, um processo de mediação voltado para facilitar a compreensão crítica dos estudantes acerca da avalanche de informações disponíveis no mercado virtual e dos valores subjacentes.

Assim, apresenta-se uma nova realidade, mais diversa e mais complexa do que aquela vivenciada tradicionalmente pelos docentes da educação superior até início do século XX, em que a escola, e especialmente o ensino superior eram privilégio de poucos e o professor era basicamente a fonte predominante do conhecimento, e um dos poucos agentes de sua transmissão.

Em face desse novo cenário, marcado pela generalização das TIC e pela expansão do ensino superior, que deixou o ambiente de ensino mais diverso e mais complexo, com turmas, na maioria das vezes, muito lotadas, e com uma quantidade imensurável de informações disponíveis, possibilitadas pelas tecnologias digitais que hoje se fazem presentes na vida de quase totalidade dos estudantes da educação superior. Tal cenário exige um novo perfil de docente, que transcenda o seu papel (neutro) de transmissão de informações, já que esse papel (transmissivo) as mídias realizam e as realizam muito bem.

Segundo Candau (2020, p. 40), a evolução dos artifícios tecnológicos “Do quadro-negro aos computadores. Dos livros aos vídeos. Dos audiovisuais às mídias digitais, afetaram/afetam os processos de ensino-aprendizagem”. No caso das mídias digitais, essas tornam-se a cada dia mais intensa e abrangente, especialmente no universo acadêmico. Situação que impõe mais um

desafio aos docentes, qual seja, buscar capacitações constantes para lidar com essa parafernália tecnológica (tecnologias educacionais) que constantemente tem seu funcionamento atualizado, e que grande parte dos estudantes as dominam com precisão (Candau, 2020; Masetto, 2010).

Nesse sentido, o modelo formativo do docente universitário baseado numa formação inicial (graduação) em uma área específica (engenharias, medicina, direito etc.) mesmo seguida de uma formação continuada na pós-graduação de cerca de dois anos (mestrado) ou quatro anos (doutorado) de duração, no geral fundamentada tradicionalmente no viés positivista, realizada, de forma dissociada de uma formação política e pedagógica. Esse modelo de formação pode não dar conta da complexidade que se tornou a docência na atualidade.

A docência tradicional acrítica em que o professor era tido como comunicador de informações para grupos pequenos e homogêneos de alunos, e constituía-se como fonte quase exclusiva e inquestionável do conhecimento, já não cabe mais na sociedade atual, caracterizada pela massificação e heterogeneidade dos grupos estudantis; e pelo dinamismo da produção e circulação de informações, tecnologias e conhecimentos sistematizados (Masetto, 2003; Molisani, 2017).

A isso se acrescenta ainda a quase total adequação das IES às demandas mercadológicas, tendo assim os resultados de suas atividades acadêmicas controladas de perto pelos instrumentos de avaliação institucional, implementadas pelo Estado-regulador-avaliador. A regulação aqui é entendida como processo de produção de regras e de condutas em que as instituições e os agentes sociais estão submetidos (Maués, 2009; Maués; Motta, 2011).

No caso brasileiro, o mecanismo de controle e de acompanhamento das regulações/regras estabelecidas para as IES é operacionalizado por meio do Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861/2004, que tem por objetivo, tanto regular, como avaliar, na verdade **fiscalizar** se as instituições, seus cursos e os próprios docentes e discentes da educação superior estão seguindo as normas instituídas pelo Estado regulador, que atua sob as orientações de grupos empresariais no intuito de atender suas demandas prementes.

Nesse âmbito, Zabalza (2004, p. 34), num esforço de síntese para apontar os principais desafios vivenciados pela universidade na atualidade, elencou seis grandes desafios⁵⁷ dos quais,

⁵⁷ 1. Adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho [...]; 2. Situar-se em um novo contexto da competitividade social, no qual vai predominar a qualidade e a capacidade para estabelecer planos e introduzir ajustes; 3. Melhorar a administração em um contexto de redução de investimentos públicos [...]; 4. Incorporar novas tecnologias tanto na administração como na docência [...]; 5. organiza-se como força motriz do desenvolvimento da região a que pertencem, tanto no aspecto cultural como no aspecto social e econômico [...]; 6. situar-se em um novo cenário globalizado de formação e emprego adaptando a ele suas próprias estratégias formativas: Promover a interdisciplinaridade, o domínio de línguas estrangeiras, a disponibilidade de estudantes e professores, a pesquisa em parceria, os programas e sistemas de credenciamentos compartilhados etc. (Zabalza, 2004).

sublinha-se, um, qual seja: “1. Adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, oferecendo uma formação que, sem renunciar aos conteúdos básicos, capacite seus estudantes a um fácil acesso à oferta de trabalho”.

Ao tratar desse tema, atrelado à formação dos professores do magistério superior, Veiga (2012, p. 75) destaca,

O desenvolvimento profissional de docentes da educação superior - mais especificamente sua formação pedagógica - sempre foi relegado a segundo plano pela maioria dos professores. Atualmente ele é destacado e, de certa forma, valorizado pela necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica a fim de atender aos interesses dos alunos e as exigências do mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito aos resultados da avaliação da educação superior que tem apontado deficiências e fragilidades no desempenho dos alunos, o que implica questionar também a própria pedagogia universitária.

Em virtude dos eventos/fatos mencionados, a formação pedagógica dos professores da educação superior, pelo menos em sua dimensão prática/pragmática, começa a ganhar relevância, tendo em vista a necessidade da melhoria dos processos pedagógicos para atender as perspectivas de uma educação e formação de qualidade (mensuráveis pelos mecanismos de avaliação externa) desenhadas pelo Estado burguês, sob orientação de grupos empresariais e organismos multilaterais.

Em corroboração à linha de argumentação desenvolvida, Enricone (2007, p. 145) enfatiza:

A massificação progressiva do ensino superior, a redução dos recursos econômicos materiais e humanos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção das novas tecnologias de informação e comunicação determinam revisões nos atuais modelos de atuação e formação docente.

Os fatos históricos citados (expansão do ensino superior; disseminação das TIC e a adequação do ensino formal as demandas imediatas do mercado) representam mudanças, que em seu conjunto impactaram/impactam diretamente à docência na educação superior que, por sua vez, constituem macros **desafios** a serem vivenciados pela docência e, para tanto, requerem do Estado políticas e ações consistentes e coerentes voltadas à formação pedagógica (inicial e continuada). Formação essa que devido à sua natureza coletiva precisa ser concebida coletivamente com a participação das comunidades e associações acadêmicas, o que ocorre sempre por meio de embates de seus movimentos e lutas organizadas com outras coletividades que disputam o projeto de formação docente, e dos demais profissionais que as necessidades atuais do país demandam.

Ressalta-se que tal empreendimento (ações efetivas de formação docente inicial e continuada) requer do poder público o estabelecimento de condições legais e objetivas para sua

efetivação, com financiamento integral pelo fundo público, para que, assim, possa ser realizada efetivamente.

Ao tratar do tema da formação continuada tanto a LDB/1996, quanto o PNE (2014-2024) voltam suas atenções (diretrizes, políticas e estratégias) para a garantia e incentivos da formação continuada apenas dos professores da educação básica, enquanto silenciam a respeito da formação continuada dos docentes do magistério superior, seguindo a mesma tendência de omissão que já ocorre na formação (pedagógica) inicial dos docentes deste nível de ensino.

A LDB/1996, ao se referir à formação dos professores da educação, básica enfatiza em seu art. 62, Parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Na mesma linha de raciocínio, o PNE (2014-2024) na estratégia 5.6 da meta 5 aborda a formação dos professores da etapa inicial (alfabetização) da educação básica, e assinala a respeito da necessidade de:

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (Brasil, 2014).

Ao tratar da questão da perseguição da qualidade da educação básica em sua totalidade (Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio), o referido PNE coloca a formação continuada dos docentes desse nível de ensino como um dos elementos essenciais à concretização dessa dita qualidade baseada em indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo foco recai especialmente na comprovação do alcance de competências nas áreas restritas de linguagens e matemática aferidos por testes padronizados e de larga escala. Nesse aspecto, o PNE sinaliza para a necessidade de:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que oriente as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (Brasil, 2014).

Nessa mesma lógica, o último PNPG (2011-2020) fomenta e promove ações de formação inicial e continuada para professores da educação básica, dentre essas ações pode-se mencionar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), além de incentivos a projetos de

pesquisa relacionados à educação básica, bem como a ampliação de cursos de pós-graduação em educação, visando, com isso, uma formação docente de qualidade (Capes, 2010b).

Já quanto às ações de formação (pedagógica) continuada para os docentes do magistério superior, há um silenciamento total por parte do PNPG supracitado no que tange às políticas nacionais orientadoras da formação especificamente para docência do professor do nível superior.

Ao tratar da formação continuada dos docentes do magistério superior, a LDB/96 aborda, de modo tímido, quando se refere às atribuições dos Institutos Superiores de Educação, ao ressaltar:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
 I- Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
 II- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
 III - programas de educação continuada para os **profissionais de educação dos diversos níveis** (Brasil, 1996).

Como se evidencia no fragmento supracitado, mais especificamente no inciso III, não se faz menção aos professores da educação superior e sim aos “profissionais da educação”, se bem que os professores fazem parte desta categoria. Em um segundo momento, não se faz menção à educação superior, e sim aos “diversos níveis” embora a educação superior faça parte dos níveis da educação nacional.

Infere-se que essas ausências/omissões no texto da LDB/96 revelam um certo descomprometimento com a obrigação da promoção de políticas e estratégias nacionais que fomentem a formação pedagógica inicial e continuada dos professores do nível mais elevado da educação formal brasileira. Entretanto, ao se referir à formação continuada dos docentes da educação básica, todos os termos são usados de forma clara e direta sem omissões e ainda acompanhados dos termos estímulo, indução, promoção, e garantia, o que sinaliza um comprometimento pelo menos no aspecto legal, com a formação continuada nesse nível (básico).

A Resolução do CNE nº 1, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, no art. 2º, tratou de resolver essa questão relacionada às prerrogativas desses institutos, ao dar um novo texto ao supracitado inciso III do art. 63 da LDB, que passou a ter a seguinte forma “III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais **da educação básica** nos diversos níveis” (CNE, 1999). Desse modo, enquanto a LDB direciona esses programas de formação continuada aos docentes dos diversos níveis da

educação nacional, a Resolução nº 1/99 do CNE direciona-os apenas aos diversos níveis da educação básica. Fato este que apenas ratifica a posição de irrelevância dada pelos documentos oficiais à formação pedagógica do professor do magistério superior.

O PNE/2014 (vigente), ao abordar a formação continuada dos profissionais da educação superior, direciona uma estratégia para esse fim, no entanto, restringe-se a uma única categoria, no caso dos técnicos administrativos. E, mais uma vez, a formação continuada do docente da educação superior fica excluída, conforme indica a estratégia 13.9 da meta 13 “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior” (Brasil, 2014).

Todavia, diante das mudanças socioeconômicas ocorridas, mormente a partir da segunda metade do século XX, e que acarretaram mudanças também no papel da universidade, e do próprio docente universitário, Zabalza (2004, p. 28) assevera que a formação docente passou a ser concebida como:

[...] um recurso social e econômico indispensável; por outro lado, para que seja eficiente, deve ser entendida como um processo que não se limita aos anos de estudos na universidade, e sim como processo contínuo ao longo da vida.

[...] No atual cenário, a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra: a formação é iniciada antes de chegar à universidade, é desenvolvida dentro como fora da sala de aula, continuando após se ter alcançado o título [...].

Como o processo formativo do docente universitário é processual e dinâmico, por estar inserido no seio de uma instituição social, a universidade, que enquanto sofre influências do dinâmico contexto social, também influencia as transformações ocorrentes no interior da sociedade. Assim, as constantes alterações sociais produzem novas e diferentes demandas, sobretudo nos âmbitos: sociais, políticos e econômicos, e por consequência requerem continuamente novos conhecimentos e novas competências dos trabalhadores e trabalhadoras. Desse modo, a formação continuada apresenta-se indispensável à constituição profissional docente, que na condição de agente social formador dos demais profissionais precisa estar a par dessas transformações, que tendem a interferir diretamente em sua formação e prática pedagógica.

É importante estar atento ao sentido da formação orientada pela autodenominada sociedade do “conhecimento”. Conhecimento esse imediatamente útil ao mercado: pragmático, efêmero e provisório, que acompanha as transformações no interior dessa sociedade, e que se reconfigura a todo o momento, conforme a dinâmica social, funcionando como dispositivo de sustentação das condições de reprodução do sistema capitalista. É necessário desvelar que se trata de “[...] um conhecimento empobrecido, reduzido a um dos múltiplos ‘saberes’ que

germinam com rapidez na academia e fora dela, no qual se rompe a íntima cumplicidade e reciprocidade entre teoria e prática no processo cognitivo, ganhando esta última absoluta prerrogativa [...]” (Moraes, 2009, p. 590).

Nessa lógica, a educação e principalmente a educação superior é convocada a se adequar constantemente às demandas do capital. Assim, o projeto burguês de construção do novo trabalhador com novas competências e habilidades específicas e de desenvolvimento, sobretudo na pós-graduação, de novos processos, produtos e tecnologias de aplicação imediata, impacta diretamente a formação inicial e continuada dos docentes desse nível de ensino, que é direcionada ao atendimento das demandas mercadológicas em desfavor das amplas demandas da sociedade, especialmente de uma formação docente humanizada e humanizadora⁵⁸.

Nesse aspecto, “justifica-se” o privilégio direcionado ao campo da pesquisa e da função do pesquisador e da pós-graduação, por esse campo possuir potencial elevado de desenvolvimento de tecnologias e inovação por meio da pesquisa aplicada, e da produção de conhecimentos de amplo interesse do capital monopolista, que desde a Reforma Universitária de 1968, perpassando as políticas de financiamento dos PNPG, subordinou esse subnível da educação “[...] por meio de programas de fomento à ciência e tecnologia direcionados aos anseios das frações burguesas que sustentavam o regime” (Leher; Motta, 2014, p. 59).

Por conseguinte, a formação pedagógica e a função de ensino tornaram-se tão negligenciadas nesse subnível/etapa da educação (pós-graduação) que, por sua vez, afeta a qualidade da atuação do pesquisador, quando este se torna professor na graduação e seu papel se inverte, passando a ser exigido (pelos discentes e pela sociedade) com maior intensidade no campo do ensino que se constitui, na prática, a atividade principal dos cursos de graduação, mormente nas instituições não universitárias (universidades de ensino) por possuírem respaldo legal para não trabalharem orientadas pelo princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, no entanto, as universidades não estão isentas desse fenômeno.

No que tange aos programas de pós-graduação da área da educação, estes por se constituírem local próprio de construção de uma pedagogia, inclusive de uma pedagogia universitária, possuem potencial elevado para contribuir com o processo de formação continuada do docente de todas as áreas, incluindo os que não tiveram formação pedagógica em sua formação inicial e posterior.

⁵⁸ Entende-se aqui por formação humanizadora o processo desenvolvimento humano que busca articular o desenvolvimento integral das pessoas em suas múltiplas dimensões: artística, técnica, científica, cultural, política etc.

Cunha (2009) demonstra, por meio dos resultados de um estudo no campo da pós-graduação⁵⁹, a importância de uma possível integração dos diversos programas de diferentes áreas profissionais e/ou acadêmicas relacionadas aos bacharelados com os programas *stricto sensu* da área da educação, que integrados por meio de políticas institucionais podem contribuir com a formação continuada do docente da educação superior, visando a construção permanente de competências pedagógicas do pesquisador/professor, isto é, do bacharel pesquisador (mestre ou doutor) que se torna docente nesse nível de educação.

Na pesquisa supracitada, a autora ressalta que foram ouvidos doze docentes universitários de diferentes áreas do bacharelado, a saber: saúde, nutrição, arquitetura, informática e matemática, que no momento da investigação estavam cursando mestrado (alguns) e doutorado (outros) na área da educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No que se refere à motivação do que levou esses docentes a realizarem cursos de mestrados ou doutorados na área da educação, obteve-se como resposta predominante a necessidade de melhorar a prática pedagógica por meio do desenvolvimento de conhecimentos relativos à dimensão pedagógica (Cunha, 2009). Conhecimentos estes que não foram construídos e/ou desenvolvidos em suas formações iniciais (graduação) e tampouco na formação subsequente (pós-graduação) em suas áreas de atuação.

Pode-se inferir que esses professores viam, nesse novo ambiente formativo, uma oportunidade ímpar de ampliarem suas formações no âmbito da docência, com a aquisição e construção de conhecimentos pedagógicos. Ressalta-se, respaldado em Cunha (2009), que esses docentes resolveram procurar ampliar suas formações em programas específicos de formação de professores por iniciativa própria para tentarem preencher uma lacuna formativa, e não por iniciativa de ações institucionais das IES que faziam parte como docentes.

A autora ainda ressalta que é movida pela inquietude da percepção de que os “Programas de Pós-Graduação em Educação têm pouca clareza da função importante que representam, na formação de uma pedagogia universitária, constituindo-se num lugar de formação dos professores da educação superior” (Cunha, 2009, p. 83).

É imprescindível que os PPG tomem consciência de seus papéis na formação de quadros para o magistério superior e assim reformulem seus processos formativos (fragmentado), seja por meio da adequação curricular dos próprios PPG da área relacionada aos bacharelados, na qual os PPG da área de educação podem contribuir com sua expertise nesse processo. Ou por meio de parcerias dos PPG/bacharelados com os PPG/educação, ou mesmo por meio de parceria

⁵⁹ “O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão”, artigo publicado em 2009.

entre as faculdades de educação e os cursos de graduação/bacharelados, possibilitando, desse modo, já na formação inicial (graduação) e na pós-graduação oportunidades para o graduando bacharel, com tendência para a docência, iniciar seu processo formativo de modo mais abrangente, movido pelo equilíbrio do campo científico da área específica com o campo pedagógico, que também é científico.

Assim sendo, os profissionais formados para as profissões liberais (engenheiros, médicos, advogados, administradores, entre outros) em seu processo de formação inicial na graduação já teriam a possibilidade de constituição de uma base formativa para docência, a ser aprofundada na pós-graduação e que teria sequência nas IES após ingresso no magistério superior, por via da formação continuada institucional (a formação continuada docente será retomada na subseção 5.3, onde será analisada sob a ótica dos sujeitos).

Portanto, a reflexão e o debate sobre o processo formativo do docente da ES, tanto na formação inicial, quanto na continuada, é inadiável e, por sua vez, precisa nascer da prática e da vivência, e na forma de teoria retornar a essa prática em um processo dialético em que a prática oferece a matéria para a teoria, que por seu lado orienta a prática e ambas se integram no seio de sua unidade.

Nesse âmbito, Cunha (2018, p. 9) ressalta: [...] “assim como são reconhecidas as mudanças nas práticas e nas finalidades da educação superior, também é urgente a reflexão sobre as estratégias de formação continuada do professor da educação superior”. Em complemento a esse raciocínio, Cordero Arroyo (2007) citada por Cunha (2018, p. 9), advoga a respeito de alguns pressupostos orientadores dessa ação formativa, quais sejam:

- Não se dirigir ao professor individualmente, mas concebê-lo como membro de um grupo com um pertencimento (carreira, departamento, curso, etc.);
- Ter como ponto de partida a prática dos docentes e suas necessidades específicas num contexto determinado;
- Conceber o planejamento e a avaliação com a participação do coletivo envolvido.

Como a formação docente é algo que se dá de modo processual e também social, seu planejamento e sua respectiva concepção e execução necessita ser um trabalho coletivo e colaborativo entre os sujeitos envolvidos (comunidade acadêmica), pois são esses que de fato conhecem suas “realidades” e necessidades imediatas e mediatas.

Logo, a formação inicial e continuada prescritas e recomendadas por agentes externos à realidade local, podem estar sujeitas ao não reconhecimento/legitimação e a um possível fracasso por não possuírem pertinência e conexão à realidade concreta, devido suas elaborações abstratas e ideológicas e, portanto, alienadas e alienantes. É como Marx e Engels (2019) assinalaram, a prática social é que de fato é o critério da verdade. Pois se a teoria não representa

fielmente a realidade, tampouco poderá conduzir e orientar uma ação consciente e transformadora dessa mesma realidade alienada.

Nessa lógica, Veiga, Silva e Xavier (2008, p. 67), lastreados em Garcia (1999), ao sinalizarem e defenderem uma postura crítica dos docentes diante da concepção dos projetos e ações formativas, no âmbito da educação formal, ressaltam:

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por outros. Cada vez mais se assume que o professor é um “construtivista” que toma decisões, gera conhecimentos, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional.

Assim, torna-se inadiável a intensificação da luta consciente e coletiva por uma concepção de formação ampliada que envolva tanto a dimensão científica do pesquisador, quanto as dimensões pedagógica e política, essas duas últimas tão negadas no projeto burguês de formação dos docentes da educação superior, em especial dos oriundos e destinados aos cursos de bacharelados, que obtém suas “licenças” para a docência nos cursos de pós-graduação (ou por meio do notório saber), e que precisam dominar, tanto os métodos e técnicas da pesquisa científica de sua área de atuação, quanto a teoria, métodos e técnicas da ciência pedagógica, isso tendo em vista uma perspectiva de formação emancipadora que articule, portanto, ensino, pesquisa e extensão e teoria/prática.

Para tanto, o desenvolvimento da dimensão político-social (consciência crítica) na formação docente, torna-se de extrema necessidade, dimensão essa que tem sido fortemente negligenciada no currículo formal, sobretudo nos cursos de graduação, que são orientados pela políticas das DCN (Santos Junior, 2022) que nos últimos anos têm se tornado cada vez mais funcionais, pragmáticas e prescritivas, com interferência cada vez mais direta nos projetos pedagógicos dos cursos, não deixando margem no currículo formal para a formação crítica, tão necessária ao rol de competências do docente universitário, e descaracterizando assim, a educação/formação como ato político no sentido da concepção educacional freireana.

Nesse sentido, Schwab (1983) citado por Contreras (2002, p. 128), reforça a respeito da necessidade de os docentes participarem ativamente (criticamente) no processo de construção das propostas curriculares voltadas tanto para a formação discente, quanto para a docência, e não somente sujeitarem-se às suas meras execuções e/ou participações, e assim enfatiza:

Os professores nem querem nem podem limitar seus afazeres ao que lhes for dito. [...] os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim [...]. Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e decisão sobre o que e como ensinar. [...].

Esse posicionamento crítico, fruto de uma formação política, torna-se, imprescindível a não sujeição às prescrições externas materializadas por meio das políticas educacionais de formação movidas por concepções de mundo e educação imposta de fora para dentro, que representam puramente os ideais da classe dominante na busca da manutenção de sua hegemonia. Uma vez que “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes [...]” (Marx; Engels, 2019, p. 46). No entanto, o campo ideológico não deixa de se estabelecer como uma arena de contradições e disputas, em que o desenvolvimento da dimensão política da classe trabalhadora torna-se indispensável ao êxito nas constantes lutas contra a ordem vigente opressora.

Assim, o trabalho dos intelectuais orgânicos⁶⁰ (conceito emprestado de Gramsci) formados no labor das lutas da classe trabalhadora contra seus opressores, em especial o trabalho dos intelectuais/professores da educação superior é imprescindível ao processo do desenvolvimento da consciência crítica da massa de educadores, por via da construção e socialização (tanto no ambiente acadêmico/escolar, quanto fora desses) de uma cultura contra-hegemônica.

Pois, o professor só mudará sua atuação e postura conservadora, e só se compreenderá como docente inserido numa profissão repleta de complexidades e contradições quando for capaz de refletir sobre si como ser histórico, social, técnico e político (Gramsci, 1999). E a partir desse momento se conscientizar da importância de sua prática pessoal, profissional e política, responsável por contribuir com a formação intelectual de outras pessoas. Somente com isso poderá ser dada a largada ao processo de reconstrução da prática docente, amparada numa formação (o mais próximo possível de integral), permanente, conscientizadora e transformadora, orientada pela relação indissociável de teoria/prática e ação/reflexão, ou seja, conduzida pela filosofia da práxis.

A próxima seção abordará, sob o ponto de vista dos professores e professoras, sujeitos da pesquisa de campo do presente estudo, o processo formativo dos engenheiro-docentes, assim como os principais desafios vivenciados por esses no contexto da prática pedagógica nos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA.

⁶⁰ Os intelectuais orgânicos são constituídos a partir de determinada classe ou grupo social, que lhes dão certa homogeneidade, legitimidade e representatividade, possuem consciência de seus papéis na conservação ou transformação da realidade social, a depender da classe fundamental que integram, logo suas capacidades vão além da capacidade técnico-científica e abrangendo também a capacidade política e dirigente (Gramsci, 1995).

5 O ENGENHEIRO-PROFESSOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção tem como objetivo central analisar, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa (professores e professoras) o processo de formação e atuação pedagógica do engenheiro-professor dos cursos de engenharias do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA. Apresenta os principais desafios/dificuldades oriundos da formação docente vivenciados na prática pedagógica desses docentes que compõem o quadro professoral do nível mais elevado da educação nacional. Discorre também sobre um breve histórico das engenharias na UFPA e contextualiza a origem do Campus de Tucuruí (lócus do estudo de campo), situado no interior da Amazônia brasileira, no qual os docentes pesquisados realizam sua prática docente e onde parte deles realizaram sua formação inicial (graduação) e alguns deles deram sequência às suas formações pós-graduada (mestrado).

Em relação à pesquisa de campo – campo aqui compreendido como recorte de espaço de captação dos dados empíricos conduzida por uma base teórico-metodológica que fundamenta o objeto em estudo – (Cruz Neto, 2002), no caso específico o Campus Universitário de Tucuruí/UFPA. A coleta dos dados ocorreu por meio de **entrevistas semiestruturadas** realizadas com doze docentes do referido Campus universitário, no período de 18 de fevereiro a 31 de outubro de 2023. Das entrevistas realizadas, oito ocorreram de modo presencial na própria instituição pesquisada em horário e local previamente agendados com os/as docentes e quatro entrevistas foram realizadas de forma virtual por via da plataforma *Google Meet*, devido à impossibilidade de os entrevistados participarem do diálogo de modo presencial.

Com o fim de preservar a identidade dos participantes do estudo e evitar possíveis constrangimentos em relação às falas e posicionamentos realizados, os entrevistados tiveram seus nomes substituídos por códigos. São eles: Prof. A; Prof. B; Prof. C; Prof. D; Prof. E; Prof. F; Prof. G; Prof. H; Prof. I; Prof. J; Prof. K e Prof. L.

As informações e dados coletados foram organizados, codificados, categorizados e analisados sob a perspectiva metodológica da análise de conteúdo, cuja abordagem entrelaça texto e contexto na busca da superação do aparente manifesto (expressão factual) do fenômeno social, perpassando por suas determinações latentes/ocultas, que se apresentam de forma, dinâmica, estrutural e histórica, possibilitando assim, a identificação de contradições e tendências que entrelaçam a realidade social (Bardin, 1977; Gomes, 2002; Triviños, 1987).

Os dados da pesquisa de campo foram organizados em função das categorias **formação docente e prática pedagógica** dos engenheiros-professores, haja vista essas categorias

constituírem o núcleo do objeto do estudo em tela.

Na sequência, após a exposição de um breve histórico das engenharias na UFPA e do contexto de surgimento do Campus Universitário de Tucuruí da referida universidade, seguido da caracterização dos sujeitos investigados, serão apresentadas as sistematizações dos resultados da pesquisa de campo.

5.1 Engenharia na UFPA: origem e contexto histórico do surgimento do Campus Universitário de Tucuruí

Esta subseção tem por objetivo apresentar um breve histórico das engenharias na UFPA, bem como contextualizar a origem e histórico do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará — lócus da pesquisa de campo da presente tese.

Dados e informações oriundas de documentos institucionais⁶¹ apontam que os cursos de engenharias no estado do Pará antecedem ao próprio nascimento da UFPA (1957), tendo seu ponto germinal em 1931 com a fundação da Escola de Engenharia do Pará, transformada em Faculdade Livre em 1938 (Decreto-Lei Estadual nº 3.023/1938), cujo único curso de funcionamento naquele período era de Engenharia Civil.

Assim sendo, quando a Universidade Federal do Pará foi instituída em 1957, a partir da aglutinação de faculdades isoladas e escolas superiores públicas e privadas pré-existentes, o curso de Engenharia Civil já contava com mais de duas décadas de funcionamento no estado do Pará, formando engenheiros civis para atender as demandas do estado e região no que tange à formação de mão de obra especializada necessária ao desenvolvimento da região. Essa forma de organizar a universidade pública brasileira por agregação de instituições já existentes públicas e privadas, tem sua origem com a Reforma Maximiliano (1915), sendo ratificada com a reforma de Francisco Campos em 1931 (Cunha, 1986; Fávero, 2006).

É importante situar que o advento da Escola de Engenharia no Pará ocorreu em um período marcado pelo alto aumento populacional na região amazônica, em função das oportunidades de trabalho (em grande parte informal e degradante) gerado pelo ciclo da borracha nas primeiras décadas do século XX no Pará (Lima, 2019) e pela implantação da fábrica de borracha instalada no Pará pelo empresário e engenheiro mecânico norte-americano

⁶¹ Plano de Desenvolvimento da Unidade-PDU (2017-2020) do Instituto de Tecnologia da UFPA; PPC da Faculdade de Engenharia Civil (2019) do Itec; PPC da Faculdade de Engenharia Civil (2012) do Campus Universitário de Tucuruí; PPC da Faculdade de Engenharia Sanitária e Ambiental (2017) do Campus Universitário de Tucuruí; PPC da Faculdade de Engenharia Mecânica (2020) do Itec, entre outros.

Henry Ford, no Distrito de Fordlândia (Município de Aveiro) e posteriormente no Município de Belterra, empreendimento esse que demandava infraestrutura de estradas, portos, instalações, além de pessoal qualificado para seu funcionamento, demanda essa que apenas um curso isolado de engenharia não tinha como suprir (FEC-Camtuc-UFPA, 2012).

Logo, diante da necessidade de uma instituição sólida que pudesse contribuir de modo mais abrangente com as amplas demandas do próprio Estado e do capital/mercado com o desenvolvimento técnico e científico da Região Amazônica, foi instituída a Universidade Federal do Pará, em 1957, pela Lei nº 3.191 de 2 de julho do mesmo ano. Sendo esta organizada a partir da justaposição de escolas superiores e diversas faculdades isoladas públicas e particulares, existentes no município de Belém, a saber: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará; Faculdade de Direito do Pará; Faculdade de Farmácia de Belém do Pará; Escola de Engenharia do Pará; Faculdade de Odontologia do Pará; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará; além da Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará (Brasil, 1957; Itec/UFPA, 2017).

A criação da UFPA ocorreu apoiada pela Lei nº 1.254 de 14 de dezembro de 1950, que ficou conhecida como a Lei da federalização das IES, cuja finalidade era de fomentar a ampliação da rede federal (mantida e supervisionada pela União), por meio da agregação de instituições de ensino superior já existentes. A exceção a essa regra foi a UnB, que não se limitou a cursos preexistentes, criando seus próprios cursos, conforme previsto em seu projeto de criação (Cunha, 2007b; Saviani, 2010).

Mesmo como universidade, a UFPA continuou a ofertar apenas uma especialidade de engenharia, no caso, a já citada engenharia civil. Somente em décadas posteriores outras áreas distintas da Engenharia Civil foram surgindo e se materializando em faculdades, como a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, em 1961; A Faculdade de Engenharia Elétrica e Biomédica, em 1963; A Faculdade de Engenharia Mecânica, em 1963; A Faculdade de Engenharia Química, em 1986; a Faculdade de Engenharia de Alimentos, em 2000; a Faculdade de Engenharia da Computação e Telecomunicações, em 2001; a Faculdade de Engenharia Naval, em 2005; a Faculdade de Engenharia Ferroviária e Logística, em 2014 e a Faculdade de Engenharia Sanitária, em 1978, que teve sua nomenclatura alterada para Engenharia Sanitária e Ambiental em 2002 (Itec/UFPA, 2017). Todas essas especialidades de engenharias ofertadas por meio do Instituto de Tecnologia da UFPA na capital Belém.

Com o processo de intensificação da interiorização/expansão dentro do próprio estado, a UFPA se transformou, em 2009, em uma universidade *multicampi*, isto é, regulamentada para atuar em diversos municípios e regiões do estado do Pará.

A UFPA incentivada pelas políticas expansionistas do governo do Partido dos Trabalhadores, mormente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁶², estendeu sua atuação, especialmente no nível de graduação pelo interior do estado do Pará (Medeiros, 2017), tendo atualmente em sua composição doze *campi* universitários, assim designados: Campus de Abaetetuba, Campus de Altamira, Campus de Ananindeua, Campus de Belém, Campus de Bragança, Campus de Breves, Campus de Cametá, Campus de Capanema, Campus de Castanhal, Campus de Salinópolis, Campus de Soure e **Campus de Tucuruí**. Além dos *Campi* de Santarém e Marabá, que foram transformados em universidades em 2009 e 2013, respectivamente (UFPA, S.d.)⁶³.

Por conseguinte, novos cursos de engenharias foram criados ou autorizados a funcionar em outras localidades fora da capital do estado paraense, como é possível verificar no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Cursos de engenharias da UFPA fora da capital do estado do Pará

Unidade	Cursos	Início de funcionamento
Campus de Abaetetuba	Engenharia de Produção	2010
Campus de Altamira	Engenharia Florestal	2008
Campus de Ananindeua	Engenharia de Materiais	2014
	Engenharia de Energia	2020
Campus de Bragança	Engenharia de Pesca	2010
Campus de Castanhal	Engenharia da Computação	2013
Campus de Salinópolis	Eng. de Exploração e Produção de Petróleo	2014
	Engenharia Pesqueira e Oceânica	2021
Campus de Tucuruí	Engenharia Civil	2005
	Engenharia Elétrica	2005
	Engenharia Mecânica	2007
	Engenharia de Computação	2013
	Engenharia Sanitária e Ambiental	2013

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do sistema Sigaa da instituição (2023).

No que se refere ao sistema de organização do ensino das engenharias, em decorrência de normativas oriundas do CFE⁶⁴, a partir de 1971, os cursos de engenharias existentes na UFPA, passaram do engessado **regime seriado**, restrito a uma grade curricular extensa distribuída em anos (séries) extenuantes (até então em vigor), para o **regime de créditos**, tido

⁶² O Reuni foi instituído pela Lei nº 6.096/2007, cujo objetivo foi de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007).

⁶³ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2025).

⁶⁴ Indicação nº 4 de 5 maio de 1971 do Conselho Federal de Educação.

como uma inovação na medida que visava proporcionar uma maior flexibilidade e uma menor densidade curricular com aproveitamento inclusive de atividades e experiências extracurriculares e o incentivo a atividades expositivas, que convertidas em horas (15h) representavam um crédito, a ser creditado ao histórico do estudante (UFPA, 2009, 2019; CNE, 2006).

Em 1976 houve uma nova alteração na forma de organizar o ensino nas engenharias (organização curricular) da UFPA, o que se deu em função de uma nova normativa também do CFE, no caso, a Resolução nº 48 de 27 de abril de 1976 que estabeleceu **o currículo mínimo**, bem como a carga horária mínima para os cursos de engenharias, medida essa que já havia sido anunciada pela Lei nº 4.024/1961 (LDB/61) ratificada pela Lei nº 5.540/1968, sendo efetivada pela citada Resolução do CFE.

Ressalta-se que nesse mesmo período, mais precisamente em 1966, a Lei nº 5.194/66 do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea) acrescentou entre as atribuições do engenheiro (graduado) as atividades de ensino, sem, contudo, propor acréscimo no currículo dos cursos de engenharia, de atividades voltadas à formação ou preparação para esse fim (Molisani, 2017).

A despeito da Resolução nº 48/1976, propor uma formação mais ampla, que ultrapassasse a dimensão técnica até então predominante, com a instituição (acréscimo) dos conteúdos de formação básica e de formação geral, visando, juntamente com o núcleo curricular de conhecimentos profissional, uma formação mais ampla (técnica, científica e até certo ponto cidadã). Na prática isto não viria a se consubstanciar, permanecendo uma formação predominante técnica, orientada por um currículo engessado, conduzida por um quadro docente marcadamente técnico e tradicional, marca central das engenharias no país, desde seus primórdios (Malagutti, 2015; Molisani, 2017).

A indicação, pela Resolução nº 48/1976, de campos temáticos e conteúdos em todas as dimensões curriculares (conhecimentos básico; conhecimentos geral e conhecimentos profissional) com o estabelecimento de tempo médio de 5 anos para conclusão dos cursos de engenharias, estabeleceu-se como um retrocesso, sobretudo no que se refere ao desacordo e exclusão da noção de um currículo mais flexível, com mais autonomia das IES, previsto na normativa anterior (Indicação nº 4/1971 do CFE).

No que concerne à docência nas engenharias, a Resolução em tela (nº 48/1976) também não fez menção alguma a respeito da formação específica para docência, que visasse a qualificação dos professores para lidarem com o novo currículo mais amplo e mais complexo, que certamente exigiria uma formação docente que além de voltada à dimensão técnica,

fomentasse uma maior conscientização docente nos aspectos sociopolíticos e pedagógicos, haja vista o novo currículo prever uma formação mais ampla aos egressos das engenharias.

Analisando os PPC dos cursos de engenharias da UFPA, e outros documentos institucionais (PDI; regulamentos; estatutos), não foi encontrado menção a nenhuma política voltada à formação específica para a docência desse nível e área, o que se verificou foram os incentivos vias bolsas de estudos para realização de pós-graduação fora do estado do Pará, em áreas de conhecimentos específicas das engenharias, isto a partir de 1974 (FEC-Camtuc-UFPA, 2012).

Assim, a implementação de uma proposta (desenho) curricular mais ampla e diversificada em sua dimensão formativa, sem a devida qualificação dos professores (engenheiros), principais responsáveis pela sua condução, tornou-se basicamente algo ilusório.

Para adequar o currículo das engenharias a um novo tipo de formação — formação por competências — defendida e disseminada pelos OI, com maior ênfase a partir dos anos de 1990 (Madureira; Santos Junior, 2022; Santos, F., 2003), a Resolução do CNE nº 11/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharias, introduziu as diretrizes para organização do novo currículo formal⁶⁵ dos cursos superiores de engenharias, tendo como eixo central a formação por competências.

Retomando a definição de competência (desenvolvida na seção 2) introduzida pelos documentos oficiais do estado brasileiro, sob a orientação dos OI, relativo à formação dos novos profissionais de nível superior. Trata-se do desenvolvimento de capacidades meramente técnicas, voltadas ao saber fazer, isto em consonância com as restritas demandas mercadológicas, em desfavor da formação humana, que por sua vez, envolve as diversas dimensões do desenvolvimento humano, quais sejam: técnica, cultural, filosófica, científica e política.

Ressalta-se que todos os cursos de engenharias da UFPA criados ou reformulados após 2002 tiveram seus PPC orientados pela Resolução nº 11/2002, e, portanto, norteados por uma formação pragmática e utilitarista, voltada aos anseios imediatos do mercado de trabalho (Santos Junior, 2022).

Se por um lado a Resolução nº 11/2002 flexibilizou em parte a proposta curricular, com a instituição das atividades complementares extracurriculares e com a indicação de conteúdos

⁶⁵ A Resolução nº 11/2002, introduziu a exigência de criação do Projeto Pedagógico nos cursos de engenharias, cujo objetivo central é de orientar os princípios, as finalidades e as condições de condução do processo formativo dos futuros engenheiros.

restrita ao Núcleo⁶⁶ de conhecimentos básico e ao Núcleo de conhecimentos profissional, deixando em aberto o Núcleo de conhecimentos específicos, esse caracterizado como espaço de aprofundamento dos conhecimentos profissionais, que na prática, se materializa como extensão do núcleo profissional (Malagutti, 2015; Santos, F., 2003; Santos Junior, 2022), priorizando assim, os conhecimentos técnicos profissionais, em detrimento do Núcleo de conhecimentos gerais que foi suprimido. Por outro lado, definiu (restringiu) os objetivos dos cursos e as competências gerais a serem desenvolvidas pelos egressos. Portanto, com essa nova Diretriz abriu-se mão (o Estado) parcialmente dos conteúdos e até do processo formativo, mas não do produto, representado pela formação técnico-científica, para atender as demandas do capital.

No que tange à necessidade de formação/qualificação docente. A supracitada Resolução também não dirigiu sequer uma linha para tratar desse tópico. O que cada vez mais fica evidente e manifesto é a permanência da crença, que para docência nas engenharias, basta o conhecimento técnico-científico relativo à área específica de formação e atuação dos engenheiro-docentes.

Em 2019 foi instituída pelo Ministério da Educação brasileiro a segunda versão das DCN das engenharias (Resolução CNE nº 2/2019), que manteve os três núcleos de conhecimentos (básico, profissional e específico) na organização curricular dos cursos de engenharias, e expandiu a flexibilização, mantendo a indicação dos conteúdos curriculares apenas para o Núcleo básico (Santos Junior, 2022).

No entanto, sem dispensar o controle pela permanência da prescrição das competências, que por sua vez, foram alargadas com as DCN de 2019, isto com o acréscimo de competências relacionadas ao empreendedorismo e à inovação; aprender a aprender; atualização (técnico-científica) permanente; gestão de projetos e equipes, entre outras, que não estavam presentes nas DCN de 2002. Tais princípios que orientam a formação de certas competências revelam um total alinhamento com as orientações dos organismos internacionais e empresariais que disseminam essas prescrições para a formação dos novos profissionais da área das engenharias (Evangelista, 2020; Santos Junior, 2022).

No que tange à reformulação dos PPC dos cursos de engenharias da UFPA de acordo com a Resolução CNE nº 2/2019, ressalta-se que a maioria dos cursos não tiveram seus PPC

⁶⁶ A Resolução nº 11/2002 delimitou na organização dos currículos das engenharias três núcleos e seus respectivos percentuais de carga horária, assim designados, Núcleo de conhecimentos básico, mínimo 30% da carga horária do currículo; Núcleo profissional, mínimo de 15%; e Núcleo de conhecimentos específico, sem indicação de carga horária mínima. Para o estágio foi designado o mínimo de 160h e para as atividades complementares não foi estipulada carga horária mínima (CNE, 2002).

reformulados, isto em função do prazo de 3 anos concedidos pela própria Resolução em tela (CNE, 2019) para que as IES realizassem os ajustes em seus PPC, prazo esse que foi acrescido de mais 1 ano em decorrência da pandemia de covid-19 (CNE, 2020). Assim, as IES teriam até o ano de 2023 para realizarem os ajustes indicados (pelas novas DCN) nos seus cursos de engenharias.

Até o momento da realização dessa pesquisa de doutoramento (dezembro de 2023) somente 4 cursos de engenharias da UFPA tiveram seus PPC reformulados e aprovados, conforme as DCN/2019, são eles: Curso de Engenharia de Materiais do Campus de Ananindeua com o PPC aprovado em 2019; Curso de Engenharia de Produção, PPC também aprovado em 2019; Curso de Engenharia Mecânica do Itec, PPC aprovado em 2020; e Curso de Engenharia Pesqueira e Oceânica do Campus de Salinópolis, que por se tratar de um curso recém-criado já teve seu PPC formulado e aprovado em 2021⁶⁷, de acordo com a Resolução CNE nº 2/2019. Os demais cursos de engenharias da UFPA, incluindo os 5 cursos do Campus de Tucuruí, estão ainda em processo final de reformulação dos seus PPC, estando, portanto, atrasados com esse processo de ajustamento às novas DCN dos cursos de engenharias.

No que se refere à docência nos cursos de engenharia, a Resolução CNE nº 2/2019, apresenta como novidade a indicação do desenvolvimento de programas de formação permanente (sob a responsabilidade dos cursos de engenharias) visando melhorar a prática de ensino e desenvolvimento das competências previstas para os egressos das engenharias (Santos Junior, 2022). Logo, trata-se de uma formação (treinamento) docente de cunho pragmático (tecnicista) voltado exclusivamente a instrumentalizar os docentes para o alcance de objetivos específicos alinhados às competências específicas prescritas pelas DCN.

A despeito, do viés reducionista de formação docente, a indicação desses programas de formação permanente (continuada) para docência nas engenharias, pela DCN/2019, representa um certo avanço, tendo em vista, que as normativas anteriores (Resolução do CFE nº 48/1976 e Resolução do CNE nº 11/2002) não fizeram sinalização alguma a respeito da formação específica para docência nas engenharias.

A omissão histórica do Estado brasileiro em desenvolver políticas sólidas de formação específica para docência no magistério superior, simplesmente **permanece**, ficando evidente com a transferência da responsabilidade para os cursos (IES), de realização desse programa de formação permanente (em exercício) para docência (CNE, 2019) sem apontar as fontes dos recursos financeiros e sem oferecer as condições objetivas necessária à sua concretização.

⁶⁷ Informações obtidas a partir do site oficial da Universidade Federal do Pará: <https://www.ufpa.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Da análise dos PPC dos cursos de engenharias da UFPA que já foram reformulados em conformidade com as diretrizes da Resolução CNE nº 2/2019, foi possível verificar que apenas o PPC do Curso de Engenharia Mecânica do Instituto de Tecnologia (Itec) faz menção à formação continuada voltada para qualificação pedagógica dos engenheiro-docentes, os demais não fizeram/fazem nenhuma menção sobre o assunto.

Todavia, o referido PPC supracitado não definiu um programa de formação pedagógica, sequer apresenta estratégias de desenvolvimento dessa formação docente permanente. Apenas menciona na subseção de Procedimentos Metodológicos, em uma única linha, “Incentivar a formação continuada e capacitação pedagógica dos professores” (FEM-Itec-UFPA, 2020, p. 9) situada entre as estratégias para o desenvolvimento do ensino. Sem apresentar, em nenhum momento, como seriam esses incentivos.

Tal situação leva a inferir-se que a mera menção à formação docente continuada estabelece-se mais como uma tentativa de cumprir (burlar) o protocolo estabelecido pelas novas DCN do que como uma preocupação de fato com ações efetivas de qualificação docente em sua dimensão didático-pedagógica, tão desprestigiada na área das engenharias (Bazzo, 2008; Loder, 2002) onde predomina a relevância dos conhecimentos técnico-científicos dos diversos ramos das engenharias.

Como a maior parte dos cursos de engenharias da UFPA ainda não reformularam seus PPC de acordo com as DCN/2019 ainda não é possível ter uma noção mais ampla a respeito dos avanços relativos à docência (formação pedagógica). Todavia, pela amostragem dos poucos cursos que já reformularam seus PPC é possível verificar que a tendência de continuidade do descaso pelos conhecimentos pedagógicos é ratificada (Santos Junior, 2022) em benefício dos conhecimentos técnico-científicos relativos às áreas específicas das engenharias.

Depois de uma breve exposição do histórico das engenharias na UFPA, passa-se, a partir deste momento, à análise do contexto do surgimento do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA, lócus da pesquisa de campo da presente tese.

O Campus Universitário de Tucuruí (Camtuc), localizado na BR 422 Km 13, Canteiro de obras da Usina Hidrelétrica Eletronorte (UHE) de Tucuruí-PA, compõe o leque das unidades acadêmicas que integram a Universidade Federal do Pará.

O Camtuc teve sua gênese em 2005 com a criação do que foi denominado Núcleo Universitário de Tucuruí (NUT), surgido a partir de um convênio firmado entre a Eletronorte, e a UFPA, realizado no referido ano, o citado convênio tinha por objetivo a criação de um campus universitário em Tucuruí. Historicamente o Camtuc esteve diretamente ligado a uma única área de conhecimento — as engenharias. Nesse período foram implantados dois cursos,

sendo um de Engenharia Civil e o outro de Engenharia Elétrica, ambos iniciados em 2005, como fruto de uma parceria entre o Instituto de Tecnologia (Itec/UFPA) e a entidade supracitada (Camtuc-UFPA, 2022; Eletronorte-UFPA, 2005).

Tal iniciativa foi estabelecida como contrapartida à sociedade Tucuruense e Região do Lago de Tucuruí⁶⁸ pelos inúmeros impactos sociais e ambientais causados pela construção e implementação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (FEC-Camtuc, 2012) e do próprio canteiro de obras, incluindo a construção de diversas vilas temporárias e uma vila permanente (cidade-empresa⁶⁹) para abrigar os milhares de trabalhadores envolvidos na construção da Hidrelétrica, obra que iniciou em 1974 e teve seu término parcial — primeira etapa — em 1984 (Oliveira, N., 2020).

Em 2007 o NUT que, na prática, funcionava como uma extensão dos cursos do Itec em Tucuruí passou para a categoria de Faculdade, autorizada a partir de então a funcionar nesse município com a denominação de Faculdade de Engenharia de Tucuruí (FET) que seguiu aumentando seu leque de cursos na área das engenharias, criando, em 2007 o curso de Engenharia Mecânica, somando nesse momento 3 cursos de engenharias — Civil; Elétrica e Mecânica, todos esses cursos previstos no acordo/convênio firmado com a Eletronorte (Camtuc-UFPA, 2022; Eletronorte-UFPA, 2005).

No ano de 2009, a Faculdade de Tucuruí passou de subunidade a Unidade acadêmica⁷⁰ da UFPA, com a implantação oficial do Campus Universitário de Tucuruí (Resolução Consun-UFPA, nº 672 de 19 de maio de 2009), que ainda integrou em sua composição posteriormente a Faculdade de Engenharia da Computação e a Faculdade de Engenharia Sanitária e Ambiental, ambas criadas em 2013, somando assim, cinco faculdades permanentes no Campus Universitário de Tucuruí (Camtuc/UFPA, 2022).

Além dos cursos de engenharias permanentes oferecidos pelo Camtuc, a partir de 2013 foram ofertados alguns cursos flexibilizados⁷¹, isto é, cursos pertencentes às outras unidades

⁶⁸ Região formada por sete municípios: Breu Branco, Goianésia, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Tucuruí.

⁶⁹ [...] “tipo de espaço controlado por uma empresa participa da disciplina dos corpos e da vida dos trabalhadores dentro e fora do canteiro, visando à maximização da produtividade”. Isso de modo bem semelhante ao ocorrido nas vilas operárias, tendo seu maior exemplo as vilas operárias das indústrias fordista que buscavam o constante controle de seus operários dentro e fora da empresa com vistas a uma maior efetividade produtiva (Oliveira, N., 2020, p. 1).

⁷⁰ **Unidade acadêmica** é órgão interdisciplinar que realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo cursos regulares de Graduação e/ou de Pós-graduação que resultem na concessão de diplomas ou certificados acadêmicos. São Unidades Acadêmicas os **Institutos e Núcleos** (UFPA, 2006). Já a “**Subunidade acadêmica** é órgão da Unidade Acadêmica dedicado a curso de formação num campo específico do conhecimento” (UFPA, 2006, p. 11), as faculdades e programas de pós-graduações são alguns exemplos.

⁷¹ “Flexibilização – quando a oferta do Curso se der em Município distinto daquele em que se localiza a unidade responsável pelo mesmo” (Consepe-UFPA, 2013, p. 04).

acadêmicas da UFPA (Consepe-UPFA, 2013) que em parceria com o Camtuc ofertaram turmas em Tucuruí, com o suporte logístico por conta do Camtuc, além da cessão de alguns docentes para colaborarem com esses cursos.

Nesse sentido, a partir de 2013 foram ofertados, no Camtuc, alguns cursos flexibilizados, sendo eles, Licenciatura em Letras-língua inglesa; pedagogia e o curso de bacharelado de Sistema de Informações (uma turma de cada curso) todas oriundas do Campus de Cametá, com seus respectivos inícios em 2013. Em 2014, foi ofertada uma turma do Curso de Engenharia Florestal proveniente do Campus Universitário de Altamira. Em 2015, uma turma do Curso de Engenharia de Pesca advinda do Campus Universitário de Bragança e, por último, em 2016 foi ofertada, no Camtuc, uma turma do Curso de Licenciatura em Física procedente do Campus Universitário de Abaetetuba (Camtuc-UFPA, 2022).

Desse modo, foram ofertadas no Camtuc no período de 2013 a 2016 um total de 6 turmas oriundas de outras unidades acadêmicas da UFPA, sendo 3 de licenciatura e 3 de bacharelado, das quais 2 turmas da área das engenharias, o que demonstra a vocação do Camtuc pela área das engenharias, tendo em vista, que o referido Campus universitário já oferecia 5 cursos regulares (permanentes) de engenharias, como visto anteriormente. Ressalta-se que todas as turmas flexibilizadas já foram integralizadas, não havendo mais turmas nesse formato específico funcionando no Camtuc.

É importante situar que em 2022 foi criada a primeira faculdade no Camtuc não relacionada à área das engenharias, no caso, a Faculdade de Licenciatura em Física (Resolução nº 5.553 de 25 de agosto de 2022) que no ano de 2023, ou seja, 18 anos após a implantação dos primeiros cursos de engenharias em Tucuruí, ofertou sua primeira turma.

Ressalta-se que a faculdade e seu respectivo curso de Licenciatura em Física foi criada a partir da iniciativa de docentes bacharéis e licenciados em física e matemática que atuavam/atuam nos diversos cursos de engenharias do Camtuc. Esses docentes, até o momento da presente pesquisa (dezembro/2023), constituem o único quadro docente (cinco docentes) do referido curso, não havendo ainda perspectiva/previsão para concursos para completar o quadro docente, sobretudo para as disciplinas do núcleo de conhecimentos pedagógicos⁷².

Como já anunciado, a origem dos cursos de graduação em engenharias no município de Tucuruí teve seu ponto inicial em 2005, como uma espécie de extensão dos cursos (flexibilizados) do Itec-UFPA. Posteriormente com a Faculdade de Engenharia autorizada a

⁷² Dados e informações oriundas do PPC da Faculdade de Graduação (licenciatura) em Física do Camtuc-UFPA. Disponível em: <http://www.ppc.proeg.ufpa.br/view/paginas/pdfProjeto.php?idProjeto=224>. Acesso em: 15 dez. 2023.

funcionar neste município, na qualidade de subunidade do Itec, até a elevação a Unidade Acadêmica (Campus Universitário de Tucuruí) da UFPA em 2009. O referido Campus esteve diretamente relacionado a Eletronorte — sociedade de economia mista⁷³, subsidiária da Eletrobrás, empresa estatal brasileira até junho de 2022, quando foi privatizada pelo governo Jair Bolsonaro.

A Eletronorte e a empreiteira (empresa privada) Camargo Corrêa foram as responsáveis pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), pela administração do mega projeto de engenharia e sua implementação. Essa última etapa estando mais sob a responsabilidade da Eletronorte, em um empreendimento que constituiu-se em uma espécie de parceria público-privada na construção de grandes empreendimentos estatais na Amazônia que visavam, sobretudo a extração e transformação de recursos naturais em benefício do grande capital estrangeiro, mas também do nacional (Oliveira, N., 2020).

Torna-se importante situar que a construção da UHT, foi mais um grande projeto de engenharia na Amazônia desenvolvido pelo governo ditatorial (1964-1985), em parte financiado, mormente pelo capital estrangeiro. Alguns exemplos mais notórios na Região Amazônica foram o Programa o Grande Carajás relacionado, sobretudo, à exploração e transformação mineral, com destaque aos minérios de ferro e de bauxita, que no caso desse último precisa de uma grande quantidade de energia para sua transformação em alumínio; O Plano de Integração Nacional que visava a ocupação de terras na Região Amazônica, a construção de ferrovias e rodovias, como a Rodovias transamazônica para interligar o Norte as demais regiões do país e a Ferrovia Carajás-São Luís para transportar os minerais extraídos até o Porto da Baía de São Marcos no Estado do Maranhão (também construído na época pelo governo ditatorial) de onde seriam embarcados para o exterior (Hébette, 1991; Hall, 1991).

Antes ou em paralelo à construção da mega Usina Hidrelétrica de Tucuruí, outros projetos de menor porte voltados à produção de eletricidade pelas forças das águas foram ou vinham sendo desenvolvidos na Região Amazônica, como: a Usina Hidrelétrica Curuá-una no Município de Santarém-PA (1966-1977) com capacidade de geração de 30, 3 MW de energia; Usina de Balbina no Estado do Amazonas (1985-1989) com capacidade de geração de 250 MW; Usina de Samuel no Estado de Rondônia (1982-1988), com capacidade de geração de 216 MW.

A Usina Hidrelétrica de Tucuruí na época de sua construção, foi considerada a maior obra de engenharia em atividade no ocidente. Possui hoje uma capacidade de geração de quase

⁷³ “Uma sociedade de economia mista é uma estrutura societária de sociedade anônima em que as ações são compartilhadas entre o Estado e o mercado, sendo o Estado o maior detentor das ações com direito a voto” (Reis, 2018).

9.000 MW de energia em média anual. Apresentando-se ainda entre as maiores usinas hidrelétricas do planeta⁷⁴ (Oliveira, N., 2020). Sendo superada na Região Amazônica, em capacidade de geração total de energia, somente pela Usina Hidrelétrica de Belo Monte inaugurada em 2016, com capacidade de geração de mais de 11.000 MW de energia, todavia só atinge essa capacidade no pico das cheias do Rio Xingu, funcionando o restante do ano com menos da metade de sua capacidade de geração de energia (Marques, 2019). Fato esse que mantém a Usina Hidrelétrica de Tucuruí como a maior geradora do subsistema Norte do sistema interligado brasileiro de geração de energia “gerando hoje em média 8.370 MW” (Oliveira, N., 2020, p. 4).

O projeto da construção da UHT (na década de 1970) viabilizado pelas demandas do grande capital internacional de obtenção de matérias-primas e produtos (baratos) semitransformados para suas indústrias. Emergiu da necessidade da exploração e transformação (beneficiamento) da bauxita, matéria-prima do alumínio (Marques, 2019; Monteiro; Monteiro, 2007) metal largamente utilizado na época, pelos países mais desenvolvidos, na indústria automobilística, aeroespacial, de construção civil, eletrônica, entre outras. Isto em um período marcado pela escassez e encarecimento de energia elétrica na Europa e Estados Unidos, provocados pela crise do petróleo do início dos anos 1970.

Empresários e o governo japonês de posse do conhecimento das descobertas de grandes jazidas de bauxita no Pará, ainda na década de 1960, e o do potencial hidrelétrico da região, de onde poderiam extrair, as matérias-primas (bauxita e alumina) e os produtos de sua transformação (alumínio primário) a preços bem abaixo do praticado no mercado mundial, além da mão de obra que nos países periféricos também constituía-se mais barata que a praticada nos países mais desenvolvidos, transferiram parte de seus interesses para periferia do mundo capitalista.

Assim apoiados pelo governo ditatorial (1964-1985) do Brasil foi construído por um consórcio de 33 empresas japonesas a Naac (*Nippon Alumínio Company LTDA*) em parceria com o governo brasileiro um complexo industrial no município de Barcarena, no Pará, formado pelas empresas **Albras** voltada para a atuação na transformação do alumínio primário e a **Alunorte** dirigida à preparação da matéria-prima do alumínio primário — a alumina. Tal projeto foi desenvolvido para atender uma capacidade de produção de 320 mil toneladas/ano

⁷⁴ As 5 maiores Usinas hidrelétricas do planeta em capacidade de geração de energia são: 1) Usina de Três Gargantas na China (18.200 MW); 2) Usina de Itaipu/binacional Brasil-Paraguai (14.000 MW); 3) Usina de Belo Monte no Pará-Brasil (11. 233 MW); 4) Usina de Guri na Venezuela (10.200 MW); 5) **Usina Hidrelétrica de Tucuruí** no Pará-Brasil (8.370 MW). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/as-maiores-hidreletricas-mundo.htm>. Acesso em: 20 dez. 2023.

de alumínio primário para exportação destinada às indústrias dos países mais desenvolvidos do capitalismo central (Marques, 2019; Monteiro; Monteiro, 2007).

A construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí foi projetada e construída pelo governo brasileiro, com a utilização do fundo público e recursos financeiros⁷⁵ emprestados do estrangeiro. O primeiro objetivo era gerar a eletricidade necessária ao funcionamento do complexo industrial de alumínio de Barcarena no estado do Pará, que demandava uma quantidade enorme de energia elétrica para o seu funcionamento⁷⁶. A Usina de Tucuruí estabeleceu-se como uma das contrapartidas e incentivo do governo ditatorial brasileiro para a instalação na Amazônia de indústrias multinacionais de exploração e transformação mineral. Assim, a energia seria fornecida a essas indústrias/empresas por preços subsidiados (descontos ultrapassavam a casa dos 30%) configurando-se bem abaixo dos preços praticados no restante do mundo (Hall, 1991; Marques, 2019).

Desse modo, a Usina de Tucuruí constituiu-se em um mega empreendimento de engenharia projetado e desenvolvido para beneficiar o grande capital, com o fornecimento de energia elétrica para suas indústrias, sobretudo o capital internacional em seu processo de monopolização mundial das matérias-primas (extração e transformação) e dos mercados (inclusive o financeiro) nas periferias do mundo, marca de um novo tipo de imperialismo consolidado a partir do século XX, que busca não apenas o controle territorial de um país, mas seu controle político, cultural e econômico para drenar suas riquezas para o centro capitalista, deixando a miséria generalizada na periferia (Lênin, 2011).

Um empreendimento das dimensões da Usina de Hidrelétrica de Tucuruí que possui um reservatório com uma extensão em torno de 170 Km de comprimento, 40 Km de largura e 75 metros de profundidade máxima, comportando um volume de cerca de 50 milhões de metros cúbicos de água represada, que no pico do inverno atinge quase 3 mil Km² de floresta inundada (Santos, M., 2003). Com certeza traria consigo uma série de impactos às populações (sobretudo as ribeirinhas e indígenas) e aos municípios envolvidos no referido empreendimento e não apenas impactos de natureza ambiental, mas também econômico, cultural e social.

No tocante aos **impactos ambientais**, esses foram devastadores ocasionando a diminuição ou mesmo a extinção de espécies animais e vegetais e a proliferação de outras (Farias; Magno; Freitas, 2021), não apenas pela inundação de enormes áreas pertinentes ao

⁷⁵ O custo da obra da Usina Hidrelétrica de Tucuruí foi estimado de 2 a 3 bilhões de dólares, porém ultrapassou a casa de 7 bilhões de dólares na época de sua construção (Pinto, 2012).

⁷⁶ O complexo industrial de Barcarena, a princípio, usaria um percentual relativo a mais de **30%** da energia gerada pela Usina de Tucuruí, assim seria seu maior beneficiado, seu consumo seria o “equivalente a três vezes o consumo de todo o estado do Pará” (Pinto, 2012, p. 778).

reservatório da Usina, mas por toda a estrutura em torno do canteiro de obras, como a construção de estradas, vicinais e de vilas inteiras para abrigar quantidades enormes de trabalhadores que foram deslocados para região. Isto em um contexto em que os impactos ambientais não constituíam-se um ponto relevante na pauta desenvolvimentista do governo ditatorial e da burguesia nacional.

A contaminação das águas pela decomposição de vegetais (matéria orgânica) submersos afetou/contaminou os peixes e outros animais aquáticos, muitas espécies foram dizimadas e outras migraram para outras regiões, afetando, mormente a saúde e a vida das populações ribeirinhas e indígenas que tinham no rio, assim como na terra, (grande parte inundada) suas fontes de subsistência (Farias; Magno; Freitas, 2021). A fertilidade do solo nas áreas que ficam inundadas (enormes áreas) nas épocas de cheias também é afetada pelos resíduos carregados pelas águas do rio, deixando a agricultura mais frágil (Marques, 2019). A qualidade do ar também é afetada, especialmente na fase inicial desses grandes empreendimentos hidroelétricos, isto em função das grandes quantidades de metano liberado pela decomposição orgânica dos vegetais submersos (Silva; Silva; Brito, 2021).

Em síntese, todos os principais elementos da natureza — solo, água e ar — são afetados nos grandes empreendimentos de engenharia. As hidrelétricas não são exceções, sobretudo quando à racionalidade técnica (que privilegia o custo/benefício em favor lucratividade dos grandes capitais) prevalece sobre a racionalidade humana e sobre o bem-estar da atual e futuras gerações. Preponderando assim um total desrespeito à biodiversidade (fundamental à existência humana) e à justiça social.

Os **impactos sociais** também foram visíveis nos grandes empreendimentos energéticos realizados no Brasil. No caso da UHT, primeira usina de grande porte construída na Região Amazônica, deixou como legado diversos impactos também de natureza social, num período em que a preocupação com os impactos socioambientais eram relegados a planos posteriores ou a plano nenhum, mormente nos países da periferia capitalista.

Grande parte das populações ribeirinhas, geralmente agricultores familiares e pescadores que perderam suas terras (fonte de subsistência) com a inundação, foram obrigadas a migrar para tentar a vida na cidade de Tucuruí ou municípios vizinhos, sem um preparo prévio para a vida na cidade e sem um plano governamental (política) de realocação de pessoal atingido pela barragem, ficando assim à mercê da própria sorte. Tal fato contribuiu com o inchaço populacional na cidade que, por sua vez, não estava estruturalmente preparada para receber um número elevado de pessoas (Marques, 2019; Oliveira, N., 2020).

Tal inchaço populacional foi agravado pela enorme quantidade de trabalhadores e

trabalhadoras que foram para Tucuruí trabalhar na obra. Estima-se que mais de 25 mil trabalhadores (empregos diretos, sem contar os familiares dos trabalhadores e sem contar empregos indiretos provocados pela obra da UHT) foram levados pela Eletronorte e Camargo Corrêa no início da obra da UHT para cumprirem as demandas de trabalhadores qualificados e não qualificados. Demanda essa que a região não possuía na época, haja vista que a pequena Vila de Alcobaça (antiga cidade de Tucuruí) na época tinha uma população constituída por cerca de 5 mil pessoas, o que representava em torno de um quinto do total de trabalhadores diretos envolvidos na obra (Oliveira, N., 2020).

Para abrigar uma quantidade dessa proporção de pessoas, a Eletronorte construiu duas vilas temporárias anexas à pequena cidade de Tucuruí e uma vila permanente, próxima ao canteiro de obras, que juntas tinham uma capacidade para abrigar cerca de 60 mil pessoas. Além dos trabalhadores que migraram para a microrregião de Tucuruí⁷⁷ para trabalhar diretamente na obra da usina (nas empresas, Eletronorte, Camargo Corrêa e outras empreiteiras de menor envergadura) houve ainda outro quantitativo de trabalhos indiretos gerados pela obra, sobretudo no setor de comércio e de serviços, seja de construção civil e serviços domésticos (setor terciário). Só os bordéis receberam “mais de 4.000 trabalhadoras do sexo” (Oliveira, N., 2020, p. 21) — quase a quantidade da população de Tucuruí no período relativo ao início da obra — a maior parte dessas mulheres, vindas de Belém e Cametá, para atender as demandas do canteiro de obras (Farias; Magno; Freitas, 2021; Oliveira, N., 2020).

Em consequência do inchaço populacional urbano desordenado, diversos problemas de natureza socioambiental afetaram a população tucuruíense e microrregião de Tucuruí, dentre os quais pode-se destacar: a poluição dos rios e igarapés urbanos pelo despejo de esgotos não tratados⁷⁸ derramados nas suas margens e leitos. Adoecimentos das pessoas pelo consumo da água não tratada, poluídas pelos dejetos humanos, também pela decomposição dos vegetais provocada pela barragem, contribuindo com a sobrecarga do sistema de saúde local. Desemprego das populações locais, especialmente as que migraram do campo para cidade, sem a preparação/qualificação adequada para a vida na cidade. Aumento inflacionário, sobretudo nos itens de alimentação e moradia, sendo que um único quarto de pouco mais de 2m² custava, em média, próximo de 50% de um salário mínimo no período da construção da UHT (Farias; Magno; Freitas, 2021; Oliveira, N., 2020).

⁷⁷ Os municípios que fazem parte da **microrregião de Tucuruí** são 6, quais sejam: Tucuruí; Novo Repartimento; Breu Branco; Jacundá; Itupiranga e Nova Ipixuna (Farias; Magno; Freitas, 2021; Oliveira, N., 2020).

⁷⁸ Cerca de 80% das moradias não tinham ligação com sistemas de esgotos ou não possuíam fossas sépticas (Oliveira, N., 2020).

As drogas e a prostituição também chegaram a Tucuruí com a construção da UHT e a enorme população de trabalhadores que migraram para região de Tucuruí, grande parte desses trabalhadores vinda das regiões sul e sudeste, trazendo consigo suas culturas e seus vícios. Devido ao desemprego ou para aumentar um pouco a renda, muitas mulheres, algumas garotas recém-saídas da adolescência, foram obrigadas ou cooptadas para a prostituição, dando, assim, início a uma cultura de prostituição na cidade de Tucuruí (Barroso, 2017; Figueiredo; Saraiva, 2018). Esses são apenas alguns dos muitos impactos negativos produzidos na microrregião de Tucuruí pela construção da mega UHT.

Segundo consta no Convênio nº 1 firmado entre a Eletronorte e a UFPA (conforme já anunciado nesta subseção), a criação do Núcleo Universitário de Tucuruí com os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica ambos, com início em 2005, e o Curso de Engenharia Mecânica, com início em 2007, no município de Tucuruí, fez parte da política de reparação de danos da Eletronorte as localidades (municípios do Lago de Tucuruí) afetadas pelos impactos socioambientais da UHT (Eletronorte-UFPA, 2005).

O referido Convênio estabeleceu como obrigações da Eletronorte a cessão, por 9 anos, (2005-2014) do espaço físico — salas de aulas; laboratórios; salas administrativas; moradia para os professores, alojamentos para alunos em vulnerabilidade social, entre outros — esses espaços foram oriundos da infraestrutura usada pela Eletronorte e a Camargo Corrêa, no período da construção da Usina, seriam/foram adaptados pela Eletronorte para atender as necessidades do Campus Universitário de Tucuruí no período de vigência do convênio. O convênio em tela colocava também como responsabilidade da Eletronorte a manutenção de todo o espaço físico mencionado, incluindo limpeza e vigilância.

Outra responsabilidade da Eletronorte se refere ao pagamento de bolsas, quais sejam: bolsa-incentivo aos coordenadores de cursos, como incentivo para suas permanências em Tucuruí; bolsas para os docentes itinerantes, enquanto o Campus de Tucuruí ainda tivesse necessidade de docentes externos (vindos de outros *campi* da UFPA) e pagamentos de bolsas monitorias para alunos para que esses auxiliassem os docentes nas atividades acadêmicas. Além do custeio do pessoal técnico administrativo, necessário ao funcionamento dos cursos de engenharias. Isto dentro do período de vigência do convênio e dos limites orçamentários definidos pela Eletronorte.

O Valor financeiro designado pela Eletronorte para cumprimento do convênio foi de R\$ 12.501.600,00 (doze milhões, quinhentos e um mil e seiscentos reais) a ser executado de 2005 a 2014 (Eletronorte-UFPA, 2005), ou seja, pouco mais de R\$ 1.3000,00 (um milhão e trezentos mil reais) por ano, em média. Valor esse insignificante quando comparado aos bilhões que a

Eletronorte — empresa matriz da qual a Eletronorte faz parte — fatura em um único ano financeiro (Ministério da Economia, 2019) e das proporções dos impactos socioambientais causados pela UHT aos municípios do lago de Tucuruí.

Da análise do documento relativo ao Convênio nº 1 (Eletronorte-UFPA) foi possível verificar que o objeto do citado convênio atende mais aos interesses e necessidades da própria Eletronorte do que as demandas da sociedade pertinente aos municípios do em torno do Lago de Tucuruí.

Isto está explícito no texto do referido Documento ao especificar um cronograma de implantação de 3 cursos, todos na área das engenharias a serem implantados no município de Tucuruí, sendo que no segundo semestre de 2005 deveriam ser iniciados os cursos de Engenharias Civil e Engenharia Elétrica, o que de fato ocorreu dentro do previsto. Já o curso de Engenharia Mecânica previsto para 2006 foi iniciado em 2007 “A demanda desses profissionais [engenheiros] tem sido frequentemente requisitada pela Eletronorte para atender aos seus projetos, contemporâneos e futuros, além de várias outras empresas” (Eletronorte-UFPA, 2005, p. 5). E ainda no que tange aos cursos de engenharias, o documento continua “[...] poderão vir a suprir a necessidade da empresa [Eletronorte] evitando o remanejamento para aquela localidade de profissionais oriundos de outras regiões do país” (Eletronorte-UFPA, 2005, p. 5).

O convênio Eletronorte-UFPA até menciona outras áreas de formação (cursos de graduação) que atenderiam as necessidades da região, “como Engenharia Ambiental, Turismo, Pedagogia e outros” (Eletronorte-UFPA, 2005, p. 4) porém de modo vago, sem estabelecimento de prazos. O Curso de Engenharia Ambiental, por representar também interesse da Eletronorte em função de novas legislações ambientais que estabelecem que as empresas privadas e públicas devem aderir às políticas de gestão ambiental (Farias; Magno; Freitas, 2021) foi implantado em 2013 dentro do período de vigência do convênio. Nesse mesmo ano, foi implantado outro curso de graduação também de interesse da Eletronorte, no caso o Curso de Engenharia da Computação.

Enquanto isso, nenhum curso permanente de área distinta das engenharias (área de total interesse da Eletronorte) foi criado pelo Campus Universitário de Tucuruí — objeto do convênio Eletronorte-UFPA — dentro do período de vigência (2005-2014) do citado convênio. As exceções foram os cursos flexibilizados já mencionados nesta subseção, no caso, os cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia do Campus Universitário de Cametá/UFPA, que ofertaram uma turma de cada curso em 2013 no Município de Tucuruí.

Somente 9 anos após o encerramento da vigência do Convênio-Eletronorte-UFPA,

houve o primeiro movimento do Camtuc de criação de um curso relacionado às licenciaturas, o Curso de Licenciatura em Física, iniciado recentemente em 2023 a quase 20 anos da assinatura do Convênio Eletronorte-UFPA para implantação do Campus Universitário de Tucuruí.

O descaso identificado pela oferta de cursos relacionados à educação (licenciaturas) área que formam os docentes que formam os alunos da educação básica, que por sua vez, serão os alunos das engenharias, assim como pela área da saúde, entre outras, que constituem-se (notadamente educação e saúde) demandas de toda sociedade independentemente da região e suas vocações primárias, nesses 20 anos da presença da UFPA em Tucuruí, ratifica que os reais interesses da Eletronorte (compactuado pela UFPA) foi a satisfação de seus próprios interesses e necessidades de obtenção de mão de obra qualificada em engenharias e estrutura de pesquisa avançada na própria região, o que certamente seria mais barato que importar essa força de trabalho especializada de regiões mais desenvolvidas. Fato que deixa em evidência que onde o capitalismo impera o que importa é a satisfação de seus próprios anseios (Leher, 2019; Malagutti, 2015).

Assim, a Eletronorte, empresa de economia mista de capital aberto do setor elétrico, na qualidade de financiadora da estrutura física e suporte logístico na parte inicial da implantação do Camtuc, fez com que prevalecesse seus próprios interesses e ideais, transformando em instrumento de interesse privado, um campus universitário que atenderia (conforme o convênio firmado com a UFPA) além das engenharias áreas diversas, conforme as demandas da sociedade local. O que de fato não ocorreu, prevalecendo uma cultura das engenharias voltada à formação de mão de obra especializada para suprir suas próprias demandas. Enquanto as outras áreas, notadamente a área de formação dos docentes da educação básica da região de Tucuruí, seguindo uma tendência nacional foi entregue no geral à iniciativa privada, em grande proporção na modalidade de ensino a distância — de qualidade minimamente duvidosa — (Macário, 2021; Sguissardi, 2021; Sousa, 2011; Sousa, 2015) o que sem dúvida afeta a qualidade da formação básica dos estudantes que chegam às engenharias, e por conseguinte à prática pedagógica dos engenheiros-professores (Álvares, 2006; Dantas, 2011; Molisani, 2017).

Depois de uma breve exposição do surgimento e contextualização das engenharias na UFPA, assim como no Campus Universitário de Tucuruí, passa-se a partir desse momento a caracterização dos sujeitos da pesquisa (engenheiro-docentes) que se constitui objeto da próxima subseção.

5.2 O engenheiro-professor no Campus de Tucuruí da UFPA: caracterização dos sujeitos

A pesquisa de campo envolveu a participação de doze sujeitos, todos docentes permanentes (estatutários) do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA e pertencentes ao Regime de dedicação exclusiva⁷⁹, ou seja, com obrigação de cumprimento de 40 horas semanais, exclusivamente na referida instituição, distribuída no desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras (UFPA, 2010).

O contato com os/as participantes da pesquisa de campo ocorreu com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos docentes, documento esse, que consta a temática e o objetivo do estudo para o campo da docência no magistério superior. Isso após a obtenção de autorização para realização da pesquisa, concedida pela coordenação do Campus supracitado. Para se ter uma melhor noção de quem são os sujeitos da pesquisa, os quadros 12; 13 e 14 sintetizam o perfil dos mesmos, conforme segue:

Quadro 12 - Docentes entrevistados: área de formação inicial, titulação e curso de atuação

Nº	Identificação	Área de Formação Inicial	IES de origem	Titulação	Curso de atuação	Ano de ingresso no Camtuc
1	Prof. A	Eng. Sanitária e Ambiental	UFPA	Dr.	Eng. Sanitária e Ambiental	2014
2	Prof. B	Eng. Civil	Camtuc/UFPA	Me./Doutorando	Eng. Civil	2015
3	Prof. C	Eng. Mecânica	UFPA	Dr.	Eng. Mecânica	2012
4	Prof. D	Eng. Civil	UFPA	Dr.	Eng. Civil	2006
5	Prof. E	Eng. Elétrica	UFPA	Dr.	Eng. Elétrica	2010
6	Prof. F	Eng. Elétrica	UFPA	Dr.	Eng. de Computação	2016
7	Prof. G	Eng. Elétrica	Camtuc/UFPA	Me./Doutorando	Eng. Elétrica	2013
8	Prof. H	Eng. Sanitária e Ambiental	UFPA	Dr.	Eng. Sanitária e Ambiental	2016
9	Prof. I	Eng. Civil	Camtuc/UFPA	Me.	Eng. Civil	2016
10	Prof. J	Eng. Mecânica	UFPA/Camtuc	Dr.	Eng. Mecânica	2014
11	Prof. K	Eng. Civil	Camtuc/UFPA	Me./Doutorando	Eng. Civil	2016
12	Prof. L	Tecnologias e processamento de dados	Cesupa	Dr.	Eng. de Computação	2014

Fonte: O próprio autor, a partir dos dados da pesquisa de campo e dos currículos Lattes dos docentes.

⁷⁹ Nas IES públicas o Regime de Trabalho predominante é o de Tempo Integral/Dedicação Exclusiva, com 86,1% do total geral, enquanto nas IES privadas predomina o Regime de tempo parcial seguido dos horistas (Brasil, 2023).

O Campus de Tucuruí no que se refere à graduação tem em sua composição cinco faculdades, onde atuam 46 docentes efetivos/estatutários, sendo 37 professores oriundos dos cursos de engenharias e 9 de outras áreas/ bacharéis e licenciados⁸⁰ (Camtuc/UFPA, 2022). Buscou-se ter uma representação de cada uma dessas faculdades entre os engenheiros-professores entrevistados, assim, foram ouvidos, quatro⁸¹ professores do Curso de engenharia civil; dois docentes do Curso de engenharia mecânica; dois professores do Curso de engenharia elétrica; dois entrevistados do curso de Engenharia de computação e dois professores do curso de Engenharia sanitária e ambiental.

No que se refere à titulação docente, a maioria absoluta dos docentes, sujeitos da pesquisa, possuem o título de doutor/a (67%). Já com a titulação de mestre, somam (33%). Desses, apenas 1 docente (com a titulação de mestre) não está cursando o doutorado. O percentual de titulação acadêmica do Campus é de 74% para doutores e 26% para mestres (Camtuc/UFPA, 2022).

Desse modo, todos os docentes estatutários do Campus de Tucuruí possuem formação pós-graduada *stricto sensu*, com a predominância da titulação em doutorado, tanto na amostragem (entrevistados) quanto no número absoluto (total) de docentes da unidade acadêmica pesquisada. Predominância essa que se revela ainda maior quando se visualiza o quantitativo total de docentes com doutorado na UFPA, que representa 83,91% do total dos professores⁸² dessa instituição. Percentual esse superior à média nacional quando se leva em consideração as IES públicas brasileiras que apresentam 69,4% de doutores nos seus quadros docentes (Brasil, 2023).

A busca pela titulação máxima – doutorado – torna-se evidente pelo quantitativo de docente com esse título e por aqueles que já estão em processo de doutoramento, o que certamente se deve à política institucional dos vários órgãos (MEC, Capes, IES, entre outros) do Estado que valorizam essa titulação, tanto para o ingresso na docência, quanto para a promoção na carreira (Cunha, 2005b; Veiga, 2009; Zabalza, 2004).

É importante destacar que quase a totalidade dos sujeitos entrevistados (92%) são

⁸⁰ Três bacharéis nas áreas de: física; geografia e análise de sistemas. E seis licenciados nas áreas de: matemática; química; física.

⁸¹ O curso de Eng. civil aparece com 4 entrevistados, 2 a mais que o previsto na proposta inicial, devido ao fato de os 2 docentes convidados não terem disponibilidade no período de realização das entrevistas, posteriormente a esse período os referidos docentes manifestaram interesse em participar da pesquisa, como já haviam sido ouvidos 2 docentes dessa faculdade, totalizam 4 entrevistados dessa subunidade acadêmica.

⁸² Dados referentes ao ano de 2022, extraídos do site da UFPA. Disponível: <https://ufpanumeros.ufpa.br/index.php/9-pessoal>. Acesso em: 10 dez. 2023.

egressos da própria universidade (UFPA), e desses 42% são egressos do próprio Campus de Tucuruí, alvo da pesquisa. Quando se compara o percentual de docentes da amostragem (92%) com o percentual total dos professores do Campus de Tucuruí, constata-se que cerca de 80% dos docentes do referido Campus universitário são egressos da UFPA e apenas 20% são oriundos de outras IES, conforme é possível verificar no Apêndice C.

Fato esse, que revela a capacidade da instituição (UFPA) e especialmente do Campus de Tucuruí de formar e absorver seus egressos em seu quadro docente. Os motivos pela opção da docência na educação superior serão abordados na próxima subseção.

No tocante à área de formação na pós-graduação, todos os docentes entrevistados realizaram a sequência de suas formações em suas áreas de formação inicial (graduação) ou em áreas correlatas, como é possível verificar no Quadro 13:

Quadro 13 - Docentes entrevistados: área de formação na pós-graduação

Identificação	Graduação/área	Esp. ou aperfeiçoamento /área	Mestrado /área	Doutorado/área/ano de conclusão
Prof. A	Eng. Sanitária e Ambiental	Não possui	Eng. civil	Eng. de recursos naturais (2023)
Prof. B	Eng. civil	Esp. Eng. de estruturas e materiais; Em geotecnia	Eng. de barragens e gestão ambiental	Doutorando
Prof. C	Eng. Mecânica	Não possui	Eng. Mecânica	Eng. de recursos naturais (2017)
Prof. D	Eng. Civil	Não possui	Eng. Civil	Eng. Civil (2018)
Prof. E	Eng. Elétrica	Não possui	Eng. Elétrica	Engenharia Elétrica (2013)
Prof. F	Eng. Elétrica	Não possui	Eng. Elétrica	Eng. Elétrica (2021)
Prof. G	Eng. Elétrica	Não possui	Eng. Elétrica	Doutorando/energias
Prof. H	Eng. Sanitária e Ambiental	Não possui	Eng. Civil	Eng. Sanitária e Ambiental (2021)
Prof. I	Eng. Civil	Não possui	Eng. de barragens e gestão ambiental	Não possui
Prof. J	Eng. Mecânica	Não possui	Eng. Mecânica	Eng. de recursos naturais (2023)
Prof. K	Eng. Civil	Não possui	Eng. de barragens e gestão ambiental	Doutorando/ Gestão de recursos naturais e desenvolvimento da Amazônia
Prof. L	Tecnologias e processamento de dados	Análise de sistemas	Ciências da computação	Ciências de computação (2013)

Fonte: O próprio autor, a partir dos dados da pesquisa de campo e dos currículos Lattes dos docentes.

Chama atenção o fato de a modalidade de pós-graduação *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento) não ser utilizada pelos docentes nem na formação específica (engenharia), tampouco na formação didático-pedagógica, já que os sujeitos entrevistados são docentes de carreira e precisam ter também conhecimentos relativos à docência e ao processo de ensino e aprendizagem (Cunha, 2005b; Mussi, 2023; Veiga, 2012, 2020).

Com as exceções do **Prof. E** e da **Prof. L**, que concluíram seus doutorados em 2013 (a última concluiu o curso de doutorado antes de ingressar no Campus em 2014 e o primeiro terminou o curso de doutorado 3 anos após seu ingresso como docente no referido Campus, em 2010), todos os demais docentes ingressaram no curso de doutorado após a entrada no magistério superior⁸³, ou seja, depois de já estarem atuando como docentes universitários.

Todavia, o que se percebe da leitura dos dados iniciais é uma total ausência de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) que visem à formação pedagógica. Aqui se faz referência a cursos de aperfeiçoamento, especialização, complementação pedagógica ou mesmo mestrado e doutorado na área da educação. Esses apontados como alternativas para a formação pedagógica de docentes oriundos dos bacharelados (Cunha, 2009; Veiga, 2012). Se essa formação (pedagógica) ocorreu no interior dos cursos de pós-graduação em engenharias ou ocorreu e está ocorrendo por meio de ações institucionais de formação continuada, será vista na próxima subseção.

No que diz respeito à **idade**, **experiência docente** no magistério superior e **sexo** dos participantes da pesquisa, foi possível realizar algumas constatações, conforme demonstradas no Quadro 14.

Quadro 14 - Docentes entrevistados: idade, experiência docente e sexo

Identificação	Idade	Experiência docente/anos	Sexo
Prof. A	37	9	M
Prof. B	32	8	M
Prof. C	36	11	M
Prof. D	45	17	F
Prof. E	43	13	M
Prof. F	35	7	D
Prof. G	32	10	M
Prof. H	34	8	M
Prof. I	31	7	F
Prof. J	34	9	M
Prof. K	29	7	M
Prof. L	45	10	F
	Média 36	Média 9,6	

Fonte: O próprio autor, a partir dos dados da pesquisa de campo e dos currículos Lattes dos docentes.

⁸³ Dados extraídos da pesquisa de campo, confirmados no Currículo Lattes dos docentes.

Primeiro, os docentes participantes da pesquisa são relativamente jovens com uma média de idade de 36 anos. Segundo, apesar de os docentes apresentarem uma baixa idade cronológica, possuem um tempo elevado de vivência na docência universitária, perfazendo uma média de 9,6 anos de docência. A média de tempo de serviço, quando se visualiza todos os docentes do Campus, é de 9,7 (Apêndice C), praticamente a diferença é inexistente. Essa média de quase 10 anos de experiência docente dos professores do Campus de Tucuruí, estabelece uma certa consonância com a média de experiência docente da UFPA em sua totalidade, pois cerca de 44% do total dos docentes dessa instituição do ensino superior apresenta-se na faixa superior a 10 anos de docência, conforme dados do PDI (2016-2025) da UFPA.

Com esse tempo (10 anos em média) de atuação docente no magistério superior, os/as professores/as já teriam, em tese, ultrapassado a primeira etapa (1-3 anos) de suas vidas profissionais⁸⁴, fase essa caracterizada pelas incertezas, medos e descobertas. E no caso dos docentes do nível superior, esse período torna-se ainda mais complexo, devido à falta de uma formação específica que os prepare para o exercício da docência (Castanho, 2007; Cunha, M., 2007; Dias, 2010; Veiga, 2012). Esses docentes (no caso os que sobreviveram à primeira etapa) teriam também ultrapassado a segunda etapa (4-5 anos) de suas vidas profissionais, que por sua vez, se caracteriza por uma maior segurança didático-pedagógica e por uma maior capacidade de relacionamentos com seus pares e com os alunos, capacidades essas construídas (em construção) desde a entrada no magistério por meio de ações individuais e coletivas nem sempre institucionais (Gil, 2009; Huberman, 2000).

Em relação ao sexo, os professores são predominantes, representando 75% dos entrevistados, enquanto as professoras perfazem 25%. Situação essa que reflete a cultura de masculinização de algumas áreas, sendo as engenharias um forte exemplo disso, nesse âmbito, Irineu, Gondim e Menezes (2017, p. 108) fundamentadas em dados da OCDE constatarem que “74% de todos os estudantes de engenharia, produção e construção civil são homens”. Percentual esse que representa de modo quase exato o percentual (75%) de professores (homens) no quadro docente, quando se leva em conta amostragem, ou seja, os docentes entrevistados. Quando se visualiza o total geral dos docentes do Campus de Tucuruí essa discrepância é ainda maior, sendo 78% professores e apenas 22% de professoras.

Segundo o Censo da educação superior brasileira de 2021, os cursos de Análise de

⁸⁴ Segundo Huberman (2000), as etapas que fazem parte do ciclo da vida profissional docente são cinco: 1) entrada na carreira (1-3 anos); 2) estabilização/consolidação (4-6 anos); 3) diversificação, ativismo ou questionamento (7-25 anos); 4) serenidade e distanciamento afetivo ou questionamento (25-35 anos) e 5) desinvestimento (35-40 anos).

Informação (83% de participação masculina); Engenharia Civil (70,6% de participação masculina) e Engenharia de produção (68,1% de participação masculina), são os cursos com maiores números de matrículas masculinas no país. Já as mulheres, são maioria nos cursos relacionados a cuidados como, saúde, educação (especialmente as licenciaturas com o curso de pedagogia atingindo 91,7% de participação feminina) e assistência social (Brasil, 2023).

Tal quadro revela uma tendência de permanência da predominância de professores (homens) nos cursos da área das engenharias (tecnologias). Assim, como deixa evidente uma clara separação entre os cursos voltados às mulheres, relacionados, no geral, aos cuidados com as pessoas (Irineu; Gondim; Menezes, 2017; Souza, 2023), caracterizando-se como uma extensão das tarefas historicamente destinadas às mulheres – cuidar da educação e do bem-estar da família – enquanto aos homens (mormente os das elites) são destinados aos cursos considerados de maior prestígio, onde serão preparados para condução econômica e política da sociedade.

Outro ponto que convém realçar é que quase a totalidade dos entrevistados já tiveram pelo menos dois anos de experiência em gestão acadêmica - direção de faculdades - as exceções são os **Prof. B** e **Prof. F** que ainda não tiveram essa experiência, apesar de terem exercido outras funções de gestão, como coordenador de estágio e coordenador de laboratórios⁸⁵. Um dos entrevistados está exercendo no momento a função de coordenador do Campus Universitário de Tucuruí, iniciando seu segundo mandato consecutivo. Uma das entrevistadas está atualmente na vice-coordenação do Campus, outra foi vice-coordenadora do Campus no período de 2019-2022 (Camtuc/UFGA, 2022).

Assim, todos os/as docentes participantes da pesquisa de campo já tiveram oportunidade de vivenciar atividades de gestão acadêmicas, para além da gestão de suas próprias aulas. O que certamente favorece uma visão mais ampla da realidade e das condições conjunturais de realização de ensino, pesquisa, extensão e administração no Campus Universitário, onde exercem suas práticas docentes e em especial suas práticas pedagógicas.

A próxima subseção abordará a sistematização dos dados coletados, via entrevistas realizadas com os docentes, sujeitos da pesquisa (engenheiros-professores e engenheiras-professoras) e apresenta algumas falas e análises acerca de alguns pontos relativos à docência do magistério superior, a saber: a formação do professor universitário; as motivações para o ingresso na docência da educação superior; a formação continuada docente; e a autoformação docente/autodidatismo.

⁸⁵ Dados extraídos da pesquisa de campo, confirmados no Currículo Lattes dos docentes.

5.3 A formação docente para a educação superior: percepção dos engenheiros-professores

A formação docente para o magistério superior, de modo diverso do que ocorre com a docência da escola básica, não dispõem de políticas estatais orientadoras para esse nível mais elevado da educação nacional, como recorrentemente já vem sendo apontado nas seções anteriores (Almeida, 2012; Castanho, 2007; Cunha, 2005b; Leitinho, 2010; Veiga, 2016).

A formação de professores é compreendida como um processo complexo em que o futuro profissional docente se apropria de “conhecimentos, crenças e práticas com os quais constrói trajetórias distintas” (Veiga, 2016, p. 99). Trata-se de uma ação coletiva, contínua e progressiva que impacta a prática pedagógica (prática social). Portanto, não pode se limitar aos conhecimentos técnicos especializados de uma área específica (racionalidade técnica), precisa abarcar além dos conhecimentos técnicos, algumas dimensões fundamentais, tais como, as dimensões: científica, didático-pedagógica, filosófica, política, e sociocultural, que embasam a racionalidade crítica.

A literatura especializada no campo da docência do nível superior tem revelado que as tentativas de formação específica para a docência têm sido embasadas, no geral, em ações pontuais (não contínuas) realizadas pelas IES, ou mesmo pelos docentes (autoformação) após ingresso no magistério superior (Dias, 2010; Mussi, 2023). O que geralmente ocorre sem a atenção devida à dimensão didático-pedagógica, imprescindível para o exercício da docência. No geral, os programas de pós-graduação não possibilitam essa formação (salvo algumas exceções), devido à prioridade que é dada à formação técnico-científica de pesquisadores, em desfavor da formação docente historicamente secundarizada pelas IES e em parte pelos docentes do nível superior (Almeida, 2012; Cunha, M., 2007; Masetto, 2003; Soares; Cunha, 2010; Veiga, 2012; Zabalza, 2004).

No que se refere à formação realizada nos cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, se por um lado contribui muito com o aprofundamento dos conhecimentos específicos das áreas de atuações e formações iniciais dos engenheiros-professores (caso específico deste estudo), por outro lado, pouca ou nenhuma contribuição vem trazendo ao desenvolvimento dos conhecimentos didático-pedagógicos do/a professor/a da educação superior. Como é possível verificar nas falas dos engenheiros-professores entrevistados:

Sendo bem sincero **a gente não teve nenhuma formação acadêmica**, a gente foi ter uma noção de capacitação digamos assim, *né!* focado pra docência ou para as práticas pedagógicas quando nos tornamos efetivos e temos aquela obrigatoriedade dos três anos de formação continuada devido ao estágio probatório (Prof. C, 2023).

[...] essa experiência que eu tive de estágio na docência, foi durante o período do mestrado, eu achei que foi bem proveitoso no sentido da experiência, assim de estar ali com os alunos, mas o que eu achei que **faltou foi um tipo de orientação** antes de iniciar essa atividade, orientação no sentido de alinhar isso com o próprio professor assim, em reuniões, e também que tipo de metodologia eu poderia utilizar [...] (Prof. D, 2023).

Na pós-graduação, alguma vivência pedagógica, na verdade, também quase não houve, a gente pode citar apenas algumas orientações, *né*. [...] no mestrado o que poderia agregar seria a própria vivência da escrita, *né*, da monografia, as orientações, participação em seminários, *né*. [...] **Estágio em docência não houve**, foi apenas isso. [...] Doutorado a mesma coisa (Prof. E, 2023).

Eu tive contato de livre docência no mestrado e doutorado da seguinte forma [...] funcionava como monitoria o professor falava e eu ministrava algumas aulas pra ele ou ficava disponível para os alunos para tirar dúvidas/resolver exercícios, é, mas **não tive assim um processo específico de formação de professores** (Prof. F, 2023).

Fica evidente na manifestação dos sujeitos da pesquisa a pouca importância que é dada pelos programas de pós-graduação a uma formação mais ampla que preze pelo equilíbrio entre a formação específica (técnico-científica) e a formação docente (científico-pedagógica) sendo a última secundarizada ou mesmo negada na proposta formativa do mestre/doutor, docentes ou futuros docentes universitários (Bazzo, 2008; Veiga, 2012, 2020).

As únicas atividades de cunho pedagógico realizadas na pós-graduação, mencionadas pelos respondentes, no caso, o estágio docência citada pelo Prof. D, e uma espécie de monitoria, relatada pelo Prof. F, ambas voltadas à execução pelos discentes de atividades indicadas e planejadas exclusivamente pelos docentes/orientadores e sem que esses orientassem/preparassem os orientandos nos aspectos básicos do processo didático-pedagógico, como relata o Prof. D (2023) “eu tive que escolher como eu faria aquilo [ministrar atividades de caráter pedagógico]” e corrobora o Prof. F (2023) “isso [*formação pedagógica*] é um déficit grande nas pós-graduações de engenharias”.

Essa situação corrobora o que muitos estudiosos/as do campo da docência universitária, Almeida (2012), Bazzo (2008), Cunha (2005ab, 2006), Gil (2009), Soares e Cunha (2010), Masetto (2003), Veiga (2020) entre outros, vêm constatando, que sob o viés da ciência moderna positivista, para se tornar docente no magistério superior basta saber o conteúdo específico e dominar os códigos específicos de determinada área ou profissão, sobretudo no campo do bacharelado, prevalecendo, assim, o mito de quem sabe, naturalmente saberá ensinar, tornando portanto, desnecessários (ou considerando perda de tempo) estudos sistematizados voltados à dimensão pedagógica.

Essa noção de formação docente tem prevalecido historicamente, especialmente nos cursos de grau bacharelado, onde as engenharias estão situadas (Molisani, 2017). Ilustra bem essa assertiva o fato de alguns engenheiros-professores, mesmo tendo oportunidade de

participarem de atividades de formação didático-pedagógica (estágio docência) em seus cursos de pós-graduação optarem por não realizá-las. Isto devido ao fato de não serem obrigados institucionalmente, ou por não sentirem a necessidade de participarem dessas atividades formativas. Conforme se constata nos relatos dos entrevistados:

No doutorado eu não tive nenhuma experiência com relação a isso [*estágio docência*], primeiro porque na verdade **eu era docente** daqui já, eu fui afastada pra fazer o doutorado, e lá pelo fato de já ter o emprego eles não disponibilizaram bolsa, então o que eles pediam, o que eles obrigavam é quem tinha bolsa de lá fariam essa parte do estágio [*estágio docência*] (Prof. D, 2023).

Eu não fui obrigado a fazer estágio docência no mestrado. **Mas eu acho que a minha experiência de não ter feito isso para mim não me prejudicou.** Porque eu fiz um mestrado enquanto já era professor universitário. Então eu já na época, eu era professor, desde 2013 eu sou professor da UFPA em Tucuruí. Primeiro como professor substituto, fui durante dois anos. *Ne!* Então eu tive que aprender assim como ser, professor do ensino superior na marra, é óbvio que minha experiência anterior com Faculdade particular, curso técnico, e cursinho pré-vestibular me ajudou pra caramba. (Prof. G, 2023).

O que acontece, primeiro tu só é obrigado, fazer estágio docência, se tua bolsa for da Capes. Então, assim, se não for, nem precisa. [...]. Eu quando eu entrei no doutorado, eu peguei bolsa no mestrado, no doutorado, eu peguei a bolsa do CNPq, então não precisava fazer o estágio docência. Só que depois eu larguei a bolsa do CNPq no doutorado e quando eu voltei a pegar a bolsa, peguei uma bolsa da Capes que já me obrigava a fazer estágio docência, só que assim, depois eu passei no concurso aqui. Então eu já creditei. Eu acho que depois de 1 ou 2 anos, não sei. Eu peguei, entrei lá com uma declaração mostrando todas as disciplinas que tinha ministrado e creditei o Estágio docência [...] (Prof. H, 2023).

Esse estágio docência salve me engano, ele é obrigado principalmente para quem é bolsista do programa. Então geralmente, quem é bolsista, ele é obrigado a fazer estágio, [...] eu tanto no mestrado, como no doutorado, eu não fiz. Eu já era professor da universidade, então não me foi cobrado esse estágio, eu já vinha da prática de docência, então essa atividade docência que tinha ali na grade praticamente eu creditei de forma automática porque eu já entrei na pós-graduação como professor [...] eu já era docente na época da pós-graduação do mestrado e doutorado [...] (Prof. J, 2023).

Fica nítido, no posicionamento dos engenheiros-professores, que está arraigada, em suas concepções de docência, a crença de que ser professor no magistério superior prescinde a formação específica voltada para a docência (ensino) e que os saberes básicos voltados às práticas pedagógicas são construídos por meio da prática docente e não da formação acadêmica, não necessitando, assim, dessa formação específica para ensinar (Bazzo, 2008; Carneiro, 2010). Isso fica explícito na fala do Prof. G (2023): “Embora tenha opção de fazer estágio docência [no doutoramento em andamento], eu não desejo fazer, eu acho que não iria agregar muito no sentido de eu já ter 6 anos de experiência”, posicionamento esse ratificado pelo Prof. H (2023) “não faz muito sentido o *cara* fazer um estágio, sendo que ele já é docente”, nessa mesma linha de raciocínio o Prof. J (2023) ao relatar, também, que já era docente quando fez a pós-graduação enfatizou “não fez muita diferença, no meu caso em especial, não impactou tanto, eu já vinha

de prática pedagógica docente”.

As falas dos respondentes deixam manifesta a concepção do estágio docência como espaço exclusivo de prática de ensino (do modo como ocorre com os estágios de engenharias) dissociada da teoria ou como mero cumprimento de protocolo, que já havia sido cumprido pelos docentes, haja vista estes já possuírem algum tempo de docência, portanto de prática de ensino.

Assim compreendido, o estágio docência não se constitui espaço de formação docente orientado pela integração de teoria/prática e prática/teoria na construção de conhecimentos didático-pedagógicos a partir dos saberes pedagógicos constituídos pelos docentes (Franco, 2008; Lima; Leite, 2019). Desse modo, parece pertinente o desinteresse dos professores por essa atividade “formativa”, por esses não considerarem o estágio como um lugar de formação de fato e sim de prática, de algo que já viam/vêm vivenciando.

Todos os docentes supracitados foram enfáticos ao ressaltar que não foram **obrigados** (termo que aparece 6 vezes nas falas dos professores entrevistados) pelos PPG a cursar o estágio docência, isto devido ao fato de já terem experiência docente e/ou por não terem bolsa da Capes, entidade que obriga seus bolsistas que não tenham experiência docente a realizarem o referido estágio (Carneiro, 2010), que no geral é realizado desconectado do processo formativo, no máximo em 1 ou 2 semestres, e fortemente caracterizado por atividade práticas, como ministração de aulas para os professores (no lugar dos docentes) ou simplesmente correção de exercícios, como relatou um entrevistado “cada professor via a parte que queria deixar pros alunos, alguns alunos por exemplo tinham experiência lá só de corrigir provas de professor, era só essa atividade, outros tinham experiência de sala de aula” (Prof. D, 2023).

Um dos problemas relacionados ao estágio docência em áreas diferentes da educação, como é caso da área relativa aos bacharelados e mais especificamente do campo das engenharias é que os docentes geralmente formados em um dos ramos das engenharias, não possuem, na maioria das vezes, uma formação pedagógica que possibilite os conhecimentos científicos dos processos de ensino e aprendizagem, que em seu bojo envolvem conhecimentos referentes a planejamento, execução e avaliação da aula. Conhecimentos esses indispensáveis à orientação de um estágio cuja finalidade é contribuir com a construção da docência universitária (Carneiro, 2010).

Outra limitação relacionada à participação no estágio docência, citada por alguns docentes entrevistados, se refere ao fato desses professores terem realizado seus cursos de mestrado na modalidade de mestrado profissional, pois a Capes não disponibiliza bolsas para essa modalidade de curso *stricto sensu*, sob a alegação que devido à relação direta desses cursos com o setor produtivo ou com o mercado de modo geral, esses devem buscar com o auxílio das

parcerias público-privadas suas autossustentabilidades/autofinanciamentos (Capes, 1995, 1998; Mestrado, 1997). Em vista disso (não ofertas de bolsas pela Capes), no geral esses cursos não oferecem, em seus currículos, o componente curricular estágio docência, impossibilitando, assim, seus alunos de realizar essa atividade formativa. Como é possível verificar nas falas dos respondentes:

[...] como eu fiz mestrado profissional eu não tive estágio docente [...] agora no doutorado deve ser um doutorado profissional, também não está prevista a questão do estágio docente, então, em relação ao processo formativo tá sendo muito pela questão de tentativa e erro, a vivência na sala de aula e as experiências durante essas monitorias e a própria vivência como aluno, também que querendo ou não, dá um direcionamento (Prof. B, 2023).

Nessa mesma linha de argumentação, relatou outro docente: “Em relação ao mestrado [...] ele tem uma peculiaridade [...] ele é um mestrado profissional. Então, no mestrado profissional, eu não tive nenhum contato com o estágio docência” (Prof. I, 2023).

Como evidenciado na fala dos docentes (Prof. B e Prof. I), devido a não **obrigatoriedade** de os PPG de pós-graduação oferecerem estágio docência aos cursos de pós-graduação da modalidade profissional, simplesmente não o oferecem. Fato esse que deixa em evidência que o oferecimento desse componente curricular está mais relacionado a um cumprimento de protocolo que a um real compromisso com a formação para docência. Situação análoga ao que ocorre com os programas de mestrado e doutorado acadêmicos, pois quando os discentes não se encaixam nos critérios de obrigatoriedade são simplesmente dispensados (dispensa que aceitam naturalmente, até acham conveniente) pelos PPG como visto anteriormente.

A ocorrência acima relatada fica mais clara quando se analisa os desenhos curriculares, regimentos e informações expostas nos sites dos PPG dos cursos de mestrados e doutorados da área das engenharias da Universidade Federal do Pará/UFPA, conforme mostra o Quadro 15 a seguir. No referido Quadro, as iniciais (M) indicam mestrado; (D) doutorado e (M/D) mestrado e doutorado.

Quadro 15 - Atividades curriculares de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área das engenharias na UFPA

Programas	Unidade	Nível	Tipo	Atividade curricular de formação docente	CH
Engenharia Civil	Itec	M/D	Acadêmico	Estágio docência/atividade optativa	45
Engenharia de Processos	Itec	M	Profissional	Não possui	-
Engenharia Industrial	Itec	M	Profissional	Estágio/atividade eletiva	60
Engenharia Elétrica	Itec	M/D	Acadêmico	Estágio docência/obrigatório aos bolsistas	não definida
Engenharia Mecânica	Itec	M	Acadêmico	Estágio docência/obrigatório aos bolsistas	30
Engenharia Naval	Itec	M	Acadêmico	Estágio/atividade complementar	60
Engenharia Química	Itec	M	Acadêmico	Estágio docência/disciplina complementar obrigatória	30
Engenharia Sanitária e Ambiental	Itec	M	Profissional	Não possui	-
Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia (Proderna)	Itec	D	Acadêmico	Estágio/atividade eletiva	30
Engenharia de Barragens e Gestão Ambiental	Camtuc	M	Profissional	Não possui	-
Engenharia de Infraestrutura e Desenvolvimento Energético	Camtuc	M	Acadêmico	Estágio/atividade obrigatória aos bolsistas	45

Fonte: O próprio autor, a partir de informações do site da UFPA, Itec e NDAE (2022).

Com base nos dados expostos, é possível perceber um total descaso pela formação pedagógica do profissional/pesquisador engenheiro a ser formado nos PPG da área das Engenharias da UFPA. Visto que, do total de 11 programas de pós-graduação analisados, 4 mestrados profissionais e 7 mestrados e doutorados acadêmicos, nenhum deles oferta sequer uma disciplina curricular de formação pedagógica para aqueles que serão os futuros professores na graduação, e que em muitos casos já são docentes atuantes nas engenharias, como é o caso da grande maioria dos docentes entrevistados, que já eram docentes universitários quando ingressaram na pós-graduação *stricto sensu*, especialmente no doutorado, como visto anteriormente na presente pesquisa.

No que tange ao estágio docência, atividade obrigatória aos discentes bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes, essa é a única atividade presente em todos os programas da modalidade de mestrado e doutorados acadêmicos. No entanto, apenas o PPG de Engenharia Química a constituiu como componente curricular obrigatório a todos os discentes,

enquanto os demais programas a constituíram em seus currículos como atividades complementares eletivas, obrigatória apenas aos discentes bolsistas, sem experiência docente.

Não se trata de obrigar as IES a oferecerem atividades de formação docente em seus PPG ou de forçar os docentes e futuros docentes (pós-graduandos) a se envolverem nessas atividades propostas pelas IES, mas de se criarem estratégias de estímulos/incentivos para adesão às ações/políticas que visem a formação específica para docência. Os autores Corrêa e Ribeiro (2013), Leitinho (2010), Lourenço, Lima e Narciso (2016) destacam a necessidade da instauração de incentivos, por vias da criação de critérios de avaliação institucional interna (IES) e externa (MEC/Capes), que valorizem o ensino e a docência.

Quanto aos programas de mestrados profissionais, dos 4, apenas 1 apresenta, em seu currículo, a atividade curricular estágio docência. Como estes cursos e/ou programas não dispõem de bolsas/Capes para os discentes, a maioria dos PPG como visto, não se preocupa com a inclusão dessa atividade curricular. Demonstrando, portanto, nenhuma preocupação com a formação docente de seus futuros egressos. O que em parte se deve à omissão dos órgãos regulamentadores e financiadores do Estado (MEC/Capes/CNPq) em propor e valorizar a dimensão relativa ao ensino/docência do profissional pós-graduado do modo como ocorre com a dimensão da pesquisa especializada, destacadamente nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos (Leitinho, 2010; Veiga, 2010, 2012).

Referente à carga horária/créditos da atividade curricular estágio docência, a carga horária predominante nos programas que oferecem esse componente curricular é de 30h, conforme visto no Quadro 15. Quantitativo de horas esse que é pouco, tendo em vista, que o estágio docência é única atividade curricular nesses Programas que visa algum contato com o aspecto didático-pedagógico da formação engenheiro-professor, e por isso seria importante entrelaçar todo o período formativo (Carneiro, 2010; Corrêa; Ribeiro, 2013). Ou seja, todos os semestres “acompanhado de análise de situações de ensino ocorridas na sala de aula [...] caberia, portanto, ao tutor ou orientador criar situações nas quais o futuro professor pudesse rever seus modelos de ensino” (Carneiro, 2010, p. 112) e assim, construir, desconstruir e reconstruir sua prática pedagógica, e não apenas um momento restrito e isolado (estágio docência) do restante de todo o processo de formação na pós-graduação, que constitui-se mais como um cumprimento de protocolo, ao invés de uma atividade formativa para a docência, realmente efetiva.

A LDB (1996), na qualidade de marco legal maior da educação, confere à universidade uma relativa autonomia, em seu campo acadêmico curricular. No Art. 53 isso se evidencia “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as

seguintes atribuições: [...] fixar os currículos dos seus cursos e programas [...]"

E como a instituição pesquisada (UFPA) possui programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em diversas áreas de conhecimento, inclusive na área tecnológica, como visto anteriormente, seria importante articular e propor a inclusão de atividades curriculares disciplinares e interdisciplinares de caráter contínuas que fomentassem a formação para docência, assim, como o estabelecimento do estágio docência para todos os discentes e não apenas aos bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes, conforme, estabelece a Portaria do Ministério da Educação e Cultura - MEC/Capes nº 76/2010, de 14 de abril de 2010 (Capes, 2010a).

Dessa forma, seria possível minimizar a desproporcionalidade do enfoque dado pelos PPG em relação à formação do pesquisador em sua área específica de conhecimento, em desfavor da formação para a docência da educação superior, que “ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica” (Veiga, 2014, p. 329).

Todavia, a relativa autonomia universitária em propor e definir o processo de formação específica para docência da educação superior esbarra na falta de incentivos, regulamentações e diretrizes externas (estatais) que orientem e legitimem essa dimensão da formação dos docentes e/ou futuros docentes das engenharias. O que acaba por fragilizar esse processo de formação pedagógica dos docentes no interior das IES, especialmente na área do bacharelado (que não tem em seu escopo a formação docente) cuja formação inicial visa formar profissionais com competência técnico-científica para as áreas diversas da sociedade direito, medicina, **engenharias** etc. e não professores universitários. E o que tem levado esses profissionais para o magistério na educação superior, quais suas principais **motivações**?

No caso dos docentes da área das engenharias, que de fato interessa ao presente estudo, a questão relacionada com a falta de oportunidades de emprego nas áreas das formações iniciais, quais sejam: Engenharia civil; Engenharia de computação; Engenharia elétrica; Engenharia mecânica; e Engenharia sanitária e ambiental, constitui-se a motivação predominante para a entrada no magistério superior. Seguido de motivações como, o prazer de contribuir com o outro advindo de experiências vividas nas monitorias ainda nos cursos de graduação e também de pós-graduação. Além de incentivos dos professores na graduação e pós-graduação e da percepção de autonomia docente no interior da universidade.

No tocante à motivação relativa à oportunidade de emprego, essa foi uma das razões principais para a busca do ingresso no magistério superior mencionada pela maioria absoluta dos respondentes, conforme se vê na sequência nos relatos de alguns engenheiros-professores

entrevistados:

[...] quando eu ingressei na graduação existia toda uma expectativa na área de engenharia o país estava em um bom momento econômico, então existia a expectativa de que o mercado fosse absorver [...] Eu concluí a graduação em 2014 e ali a questão econômica já não estava muito boa, eu já tinha feito um estágio antes em [...] 2012-2013 que a empresa tinha gostado bastante de minhas atividades [...] **a intenção era ser engenheiro** [...] e aí quando estava chegando ao fim do curso, *aí* vem todas aquelas questões do emprego [...] e aí vendo a **questão de oportunidade de emprego**, *né*, com algum tempo apareceu essa oportunidade como docente (Prof. B, 2023).

Entrei na faculdade fiz curso de engenharia e a **minha motivação era atuar na verdade como engenheiro**, [...] a gente deslumbrava trabalhos como por exemplos, uma empresa como uma Eletronorte da vida, entre outras similares essas que a gente começava vislumbrar. A questão da docência foi, realmente [...] conforme foi avançando nossa pós-graduação, próximo do doutorado ali era algumas coisas que já se mostrava pra gente a possibilidade de prestar concurso, pra universidade, e aí, *é!!* Vamos lá, vamos, e assim foi, *né*, surgiu a primeira oportunidade. Recebi *é*, incentivos, fui, encarei (Prof. E, 2023).

De verdade **nunca passou pela minha cabeça ser docente**, entendeu? [...] simplesmente quando terminei a universidade eu queria fazer um concurso público na área da engenharia. Então, até eu ser professor da universidade, eu fiz diversos concursos, Petrobras, Marinha, tudo voltado pra área da engenharia, porque eu queria ser um servidor público do setor de engenharia. Então eu passar pra universidade como professor substituto foi a primeira oportunidade de emprego. Eu cheguei a fazer concurso da marinha e da Petrobrás [...] fiz uns quantos concursos, mas não consegui, o que realmente fez eu atravessar e passar foi esse da universidade (Prof. J, 2023).

Ao ingressar no curso superior de engenharia pressupõe-se que o/a discente queira de fato exercer a profissão de engenheiro/a, trabalhar numa grande empresa pública ou privada no ramo das engenharias, salvo algumas exceções (caso de falta de oportunidades de cursar uma área de afinidade), à docência nas engenharias raramente passa pelos planos de uma pessoa que inicia um curso nessa área. Como fica manifesto nos seguintes relatos/fragmentos: “a intenção era ser engenheiro” (Prof. B); “minha motivação era atuar na verdade como engenheiro” (Prof. E); “nunca passou pela minha cabeça ser docente” (Prof. J). Logo, a primeira opção dos engenheiros-professores entrevistados era deveras se tornarem engenheiros de profissão e não professores nas engenharias.

Todavia, problemas relacionados à falta de oportunidade de emprego na área da formação inicial, acabaram influenciando na tomada de novos rumos, como ressalta um docente entrevistado “Eu não falo motivação, eu falo destino. A gente perseguiu um caminho, esse caminho não foi viável, [*falta de emprego na engenharia*] então a gente encaminhou a seguinte situação, a gente não pode ficar parado” na sequência vieram o mestrado e a docência nas engenharias (Prof. C, 2023). Fato esse corroborado por outro engenheiro-docente entrevistado, que afirma que em função da falta de oportunidade de emprego na engenharia realizou concurso inicialmente para professor substituto, posteriormente para docente de carreira (Prof. B, 2023).

Isso deixa manifesto que “às vezes, por situações de vida e ou contextos, os sujeitos são influenciados em suas escolhas profissionais” (Dantas, 2011, p. 71). Assim, os sujeitos fazem suas histórias, mas não como as desejam e sim movidos pelas circunstâncias/condições herdadas do passado e que afetam suas vidas no presente, circunstância essas que só podem ser alteradas pelos próprios sujeitos históricos (Marx, 2011), que por seu nível de consciência e criticidade constituem-se os agentes da transformação social e não de sua mera aceitação e adaptação (Gramsci, 1999; Iasi, 1999).

Todos os engenheiro-docentes entrevistados (exceção ao Prof. L, que adentrou para o magistério superior em 2006) ingressaram no magistério entre os anos de 2010 e 2016, ou seja, no período que no Brasil se acentuaram e os efeitos da crise financeira do capital eclodida em 2008, nos Estados Unidos. Crise essa que atingiu primeiro os países do capitalismo central e posteriormente os países periféricos, isso agregado à crise política brasileira no período que ocasionou sérios problemas à economia brasileira (Carvalho, 2020).

Fatos esses em seu conjunto afetaram o crescimento econômico (ocorrido na década anterior) provocado pelo cenário de instabilidade política e econômica, o que levou ao aumento da inflação, altas taxas de juros de créditos e a desvalorização do real frente ao dólar, e consequentemente a elevadíssimas taxas de desemprego chegando a 9% em 2015 e a mais de 11% em 2016, afetado, sobretudo pela retração da indústria que depende de um cenário econômico estável para seu pleno funcionamento (Carvalho, 2018; Pochmann; Moraes, 2017).

Assim, diante de um contexto — econômico e político — desfavorável a oportunidades de emprego na indústria, desejo da maioria absoluta dos engenheiros-professores entrevistados, as circunstâncias ou “destino” como verbalizou o Prof. C, os levaram a perseguir a docência nas engenharias como atividade profissional, como carreira. Carreira essa que passaram a gostar, como ressaltam alguns respondentes:

E desde aí a gente vem buscando crescer profissionalmente dentro da instituição e poder fazer algo que a gente aprendeu a gostar que foi lecionar [...] **apesar das falhas que a gente tem**, mas buscar **repassar** o conhecimento que gente aprendeu pra essa nova garotada que vem chegando (Prof. C, 2023).

O que me motiva, está no ensino superior e continuar nessa carreira é a **satisfação de ver os alunos se formando**, isso é o meu salário emocional maior. Então não troco esse salário por outro salário financeiro maior, porque isso me traz uma motivação de estar continuando, de ver que, o que eu estou fazendo no dia a dia, realmente está afetando a vida das pessoas de uma forma positiva. Isso me traz uma satisfação muito boa. De estar nesse trabalho. Dificilmente eu conseguiria isso em outra profissão, como no chão da fábrica de uma empresa de tecnologia (Prof. G, 2023).

Um sentimento comum manifesto nas falas dos docentes entrevistados supracitados (Prof. C e Prof. G), que representa o sentimento manifesto pela maioria dos professores

interlocutores, é a satisfação de contribuir com o outro com a formação acadêmica-profissional dos discentes de engenharias. Esse fato revela, que embora a docência nas engenharias não fosse suas primeiras opções profissionais, os engenheiros-professores entrevistados aprenderam a gostar e a ter apreço pela vida acadêmica, pela docência e pelas relações humanas inerentes a esse ambiente, pois “valorizar a atividade de ensino é, antes de tudo, valorizar o outro” (Carneiro, 2010, p. 111). No caso, outro representa os alunos e seus tempos e formas de aprendizagem, que serão mais bem compreendidos pelos docentes por meio da valorização de uma formação também pedagógica, dimensão formativa essa relegada a segundo plano pelos PPG e em certa medida pelos docentes, como visto anteriormente (Bazzo, 2008; Carneiro, 2010; Molisani, 2017).

Essa satisfação e a manifesta vontade dos engenheiro-docentes de contribuir com o outro (discentes) germinada ainda nas atividades de **monitorias** e **estágio docência** na graduação e pós-graduação, respectivamente, constituiu-se também uma das motivações para o ingresso no magistério superior, relatada por alguns docentes entrevistados, conforme segue:

[...] eu **era bolsista** do meu professor, tinha outros coordenadores e aí ele me chamou, vem cá! tu vai pegar dar essa disciplina aqui, [...] eu fiquei muito nervoso na época, mas aí eu me senti à vontade, nunca tive a pretensão de ser professor universitário. [...] Aí fui para o mestrado, aí teve essa experiência profissional mais [...], mais aguçada, eu vi que eu podia contribuir com alguém (Prof. A, 2023).

Comecei o curso de engenharia, e assim o que eu vejo assim que moldou, *né?* que conduziu essa trajetória acadêmica [...] é que desde o primeiro semestre da faculdade **eu estava sempre envolvido em algum projeto** de ... eu **comecei como Bolsista, né? monitoria** do laboratório de química. [...] Então assim, eu vejo que essa participação, durante todo o meu percurso [...] em algum projeto de pesquisa, de ensino, de extensão. [...] eu sempre estive envolvido em algum projeto de pesquisa e de monitoria. **Eu vejo assim a monitoria contribui muito, né?** Porque aí você já tem aquela primeira experiência ali, com a docência, com a questão das aulas, *né?* você ajudando ali o professor, você tem uma relação mais próxima, *né?* Com a docência (Prof. F, 2023).

Eu sempre falava que a única área que eu não iria era a docência [...] até o final do curso eu estava certa que não seria [...] Queria trabalhar como engenheira queria ter um escritório [...] quando eu estava fazendo o mestrado eu tive a experiência de trabalhar [...] no meu **estágio docência**, o professor dava parte teórica e eu dava aula prática no laboratório, e aí eu gostei da experiência [...] eu assumiu uma turma e eu dava aula, toda vez a aula prática de material de construção, ele dava a parte teórica, eu ia lá e ensinava a fazer pega do cimento, que era coisa que eu já tinha aprendido na graduação fazer concretagem [...] aí eu fui gostando disso [...] aí surgiu ... esse concurso para professor aqui, aí, tomei a decisão [...] fiz o concurso e acabei passando (Prof. D, 2023).

O contato prévio com o ambiente da aula, auxiliando os alunos (menos experientes na vida acadêmica) nos afazeres do dia a dia da prática acadêmica, por meio das atividades extracurriculares como a monitoria na graduação e atividades curriculares como o estágio docência na pós-graduação, apresentou-se como um dos fatores preponderantes à constituição

do desejo pela docência nas engenharias.

As evidências (falas dos entrevistados) denotam que mesmo havendo a certeza do caminho profissional que os ingressantes nos cursos de engenharias querem seguir, no caso a certeza de se tornarem engenheiros, de seguir a carreira profissional nas engenharias, no percurso formativo, outras possibilidades podem ser vislumbradas, como a referente à docência, que devido às atividades realizadas, sobretudo as monitorias que propiciaram uma vivência pedagógica e acabaram por aproximar os discentes de engenharias, da docência nessa área.

Embora, essas primeiras experiências (monitorias e estágio docência) sejam marcadas por atividades práticas, sejam práticas em laboratórios, ou mesmo em salas de aulas, auxiliando mais os docentes que os discentes da graduação (Masetto, 2003) e tendo como foco o desenvolvimento do conhecimento específico de engenharias. Elas estabelecem-se como as únicas possibilidades de iniciação à docência nas engenharias, e por isso mesmo elas precisam ser ressignificadas em seu sentido em seu formato e assim inseridas em “contexto mais amplo de reflexão sobre a docência universitária” (Soares; Cunha, 2010, p. 127), por se tratar de uma atividade que requer múltiplos saberes e conhecimentos, inclusive os relativos à docência.

Os incentivos dados pelos orientadores/professores/membros dos grupos de pesquisa para que os discentes sigam a vida acadêmica e a percepção de uma maior autonomia na docência universitária também aparecem entre as motivações dos interlocutores, conforme os relatos a seguir:

E quando eu estava na graduação [...] no Grupo de estudos eles [*docentes*] sempre **incentivam** o aluno, o bom aluno, *né!* que está com eles, o bolsista a continuar na jornada da docência fazendo mestrado e doutorado. E tentar um vínculo, *né!* É para continuar **perpetuando esse processo**, e eu, eu me senti muito à vontade no processo de fazer graduação, mestrado, doutorado (Prof. F, 2023).

A experiência de fazer um curso superior e de entrar em contato com educadores do ensino superior com certeza teve o maior impacto. Eu tive professores que me **incentivaram**, é no sentido de dizer, você é um cara muito bom! Você é muito competente na parte das disciplinas, da parte das atividades acadêmicas. E um professor, especificamente, teve um papel importante no sentido de dizer assim, você precisa fazer um mestrado. E um segundo professor sempre me incentivava na direção, assim de olhar a carreira é legal, paga bem, a gente tem liberdade intelectual para produzir. Então esses foram os **incentivos** assim, e meu perfil, *né!* Encaixou muito legal com o curso que eu fazia de engenharia elétrica. Então, eu não tive muitas dificuldades, na verdade, me sobressai em muitas das atividades acadêmicas e isso acabou me motivando. [...] Então isso criou em mim a vontade de continuar nesse ambiente onde eu me sentia bem, onde eu desenvolvi essas atividades com prontidão e excelência. Isso acabou criando em mim uma confiança de estar nesse ambiente acadêmico (Prof. G, 2023).

O incentivo por parte dos docentes/orientadores para que seus discentes/orientandos seguissem a carreira acadêmica/docência foram determinantes para a opção pelo magistério superior, conforme ressaltam os interlocutores (Prof. F e Prof. G). Na fala do Prof. F, “continuar

perpetuando esse processo” é possível perceber resquícios ainda do modelo de sucessão docente relativo ao sistema de professores catedráticos, em que os discentes eram incentivados, preparados e indicados por seus professores para assumirem futuramente seus cargos e funções (Teixeira; Tambara, 2013).

Já no relato do Prof. G, fica evidente o poder do estímulo para aqueles discentes que já possuem uma certa tendência à vida acadêmica. Assim os docentes/orientadores, ao procurar mostrar aos discentes as vantagens oriundas da realização de uma pós-graduação *stricto sensu*, e as vantagens e pontos positivos advindas da docência universitária, mormente na esfera federal, devido à carreira e às condições de trabalho (sobretudo de pesquisa) serem melhores quando se compara com outras esferas (Bazzo, 2008; Soares; Cunha, 2010), praticamente cativam os discentes das engenharias para a docência nessa área.

A percepção de uma maior autonomia profissional na carreira acadêmica em instituições universitárias quando comparada à rigidez da rotina de uma empresa privada do ramo industrial, especialmente no ramo das engenharias, também foi fator determinante para escolha do magistério superior nas engenharias, segundo relata um respondente, a seguir:

Quando eu entrei na graduação 2 anos depois, consegui um estágio lá na companhia de saneamento do Pará na Cosanpa. E aí, apesar de eu não ser engenheiro, na época eu estava estudando. Eu comecei a vivenciar aquela rotina de empresa, *né!* batia ponto, entrava, sentava, fazia as coisas. E aí eu fui percebendo que não era bem aquilo que eu queria, *né!* Aquela coisa padrão de ter que chegar ali naquele horário e fazer as coisas, bater o ponto e ir embora. E aí assim eu fiquei 2 ou 3 meses ali, até que pintou um processo seletivo num grupo de pesquisa lá em Belém [...]. Aí eu fiz o processo seletivo, entrei para o grupo e foi ali que eu comecei a me identificar, não por conta da pesquisa em si, mas porque o grupo era de professor que já tinha sido engenheiro, sabe? Então, ali ele fazia tudo, fazia ensino, pesquisa e extensão e na extensão ele prestava serviço para ganhar dinheiro também, *né?* Então, era um grupo de pesquisa que funcionava meio que como uma empresa também [...]. Então ali dentro do grupo eu vivi assim as duas coisas, *né?* A questão da pesquisa e a questão do mercado de trabalho, mesmo dentro da universidade eu consegui ver um pouco, porque ele [*docente coordenador do grupo de pesquisa*] pegava serviço, *né!* Via universidade via Fadesp, uma parte injetava nas bolsas outra parte na estrutura do grupo de pesquisa, e vezes assim, ele me mandava ir para a Cosanpa, para alguma empresa para explicar algum projeto, *né!* Então, por mais que eu não estivesse estagiando numa empresa fora, pelo grupo de pesquisa, conseguia exercer essa atividade da engenharia. E aí pela pequena experiência que eu tive como estagiário lá na Cosanpa, eu falei assim, eu quero ser professor (Prof. H, 2023).

O engenheiro-docente entrevistado (Prof. H) deixa nítido em sua fala que não precisa ser servidor do setor privado e se submeter à rotina rígida de uma empresa privada para prestar serviço (palestras, consultorias, desenvolvimento de processos, pesquisas etc.) para esse setor, e assim conseguir recursos financeiros privados para tocar os projetos de pesquisa e extensão e estruturar os grupos de pesquisa e estudo, seja com bolsas para os membros dos projetos ou com compra de equipamentos necessários aos laboratórios, tão afetados com a diminuição dos

recursos financeiros para as universidades federais pelo Estado brasileiro nas últimas décadas (Bazzo, 2008; Catani; Oliveira, 2000; Sguissardi, 2000a). Assim, fica evidente a materialização das relações público-privadas, que mais se caracteriza como privatização (por dentro) da universidade pública, fortemente incentivada pelas Leis da Inovação Tecnológica (Leis nº 10.973/2004 e nº 13.243/2016), que autoriza a utilização dos recursos humanos e físicos das universidades públicas pelo setor privado, em uma relação de amplo favorecimento desse último, em detrimento das reais necessidades da comunidade acadêmica e da sociedade (Leher, 2019).

Passado pelas motivações que conduziram os engenheiro-docentes entrevistados a percorrer a árdua caminhada da carreira de professores universitários, o tópico a se abordar a partir de agora é o desenvolvimento profissional docente ou a **formação continuada** institucional (após ingresso no magistério superior) que, por sua vez, busca a construção e/ou tentativa de construção de uma segunda profissionalidade⁸⁶ concernente à docência, haja vista a formação inicial (graduação) em engenharias não ter vínculos com a formação docente e a formação pós-graduada na mesma área, que deveria oferecer a formação inicial também para a docência pouco oferece no que se refere a essa dimensão formativa, como visto anteriormente (Bazzo, 2008; Oliveira; Pinto, 2006; Veiga, 2010).

Soares e Cunha (2010, p. 35), ao abordarem o tema do desenvolvimento profissional docente, entendem que o “Desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, entendidos como profissionais da docência. Envolve uma perspectiva **institucional** e uma perspectiva **pessoal** do professor”. Isto em permanente articulação com outros importantes aspectos institucionais, quais sejam: condições materiais adequadas de trabalho, carreira docente sólida e remuneração digna da função docente, sem os quais a formação/qualificação docente torna-se vulnerável (Almeida, 2012; Dias, 2010).

No que toca à perspectiva institucional, essa é concebida como um conjunto de ações e eventos sistematizados e contínuos que intentam, por meio do processo formativo institucional e democrático, qualificar a prática docente em âmbito coletivo, mediante a construção e reconstrução contínua dos saberes, conhecimentos, valores e atitudes necessários ao melhoramento do ensino e da aprendizagem dos discentes. Já a perspectiva pessoal sinaliza, sobretudo, o desejo dos docentes de se envolverem no processo formativo, bem como a postura

⁸⁶ A profissionalidade envolve em sua composição, a apreensão, domínio e a construção coletiva de saberes e conhecimentos específicos que orientam determinada prática profissional, abarcando ainda em seu bojo os valores e atitudes que conduzem essa prática efetiva (Bazzo, 2008).

de busca contínua de crescimento pessoal e profissional, além da disposição de refletir suas práticas, abrindo possibilidades para mudanças (Leitinho, 2010; Soares; Cunha, 2010).

A formação docente constitui-se em um processo que em seu desenvolvimento (inicial e contínuo) envolve ou deveria envolver algumas dimensões fundamentais para o exercício da docência em todos os níveis, quais sejam: “científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética, cultural” (Veiga, 2012, p. 9). Nessa mesma linha de raciocínio, Almeida (2012) ressalta as dimensões, científica, política-ideológica, ética, psicopedagógica e didática e, por último, Leitinho (2010) ratifica a imprescindibilidade das dimensões didático-pedagógica, científica e social no processo de formação docente da educação superior.

Diversas são as dimensões integrantes de um processo formativo do docente do magistério superior, no entanto, as mais presentes nos estudos e pesquisas voltadas a esse campo (docência do magistério superior) são as dimensões técnico-científica por sua predominância no currículo formal acadêmico e a pedagógica, por sua generalizada ausência, especialmente no âmbito da pós-graduação, onde deveria ocorrer a formação inicial para docência do magistério superior. Nesse âmbito, Veiga (2012, p. 45) ressalta “A competência científico-pedagógico, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, aprimorar-se-á nos processos de formação continuada [...]”.

Entretanto, os profissionais e pesquisadores, ao egressarem dos PPG (mestrado e doutorado), sobretudo àqueles vinculados às áreas dos bacharelados, onde se situam as engenharias, costumam levar consigo uma enorme competência/capacidade técnica e científica relativa à sua área de formação e/ou atuação, assim como costumam apresentar um *gap* (lacuna) no tocante à competência didático-pedagógica.

Desse modo, ao ingressarem no magistério superior por processo seletivo (contratos temporários) ou por concurso público (cargo estatutário) esses profissionais pós-graduados, passam a ter a formação continuada institucional — parte de seus desenvolvimentos profissionais docentes — como o momento inicial de sua formação pedagógica. Momento esse percebido por todos os interlocutores como de fundamental importância ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, mas que carece de muitos melhoramentos para sua efetiva contribuição, sobretudo para os docentes recém-ingressados na instituição, como é demonstrado nas falas dos interlocutores,

[...] a gente foi ter uma noção, né! de... capacitação digamos assim, né, focado pra docência ... para as práticas pedagógicas quando nos tornamos efetivos e temos aquela **obrigatoriedade** dos três anos, né, de formação continuada devido o estágio probatório. E uma **formação continuada ainda meio que falha**, né, e incompleta posso dizer assim, se eu não me engano na minha formação aqui no campus nos três anos de estágio só tive uma formação por ano [...] Questão de um dia só, há uma coisa

bem pouca, e eu digo que ainda é uma falha não só pra esse momento, porque é aquilo que falo a gente precisa está em constante aprendizado, né? E essa metodologia de ensino vive se renovando, né? novas metodologias e a gente não acompanha. E aí entra aquele dilema, né? ... quando a gente vira professor, a gente vira professor pra tratar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Só que na minha concepção muitos não conseguem se dividir nos três, ou focam só em pesquisa, ou focam só na extensão ou focam só no ensino e muitas vezes **quando focam só no ensino, eles não buscam nenhum tipo de aprendizado de capacitação**, eles não buscam uma formação, acham por si só satisfeito com que vem aplicando [*Entrevistador: No caso os conhecimentos específicos de sua área de formação em engenharia?*] É! É! Isso! Isso (Prof. C, 2023).

Então eu tive a oportunidade, sim, [*de participar da formação continuada institucional*] pelo campus, tá! Foi uma formação da unidade, é, mas **foram oportunidades pontuais**, né! E ela não nem foi oferecida no primeiro momento em que eu tive contato com a carreira. Ela me foi oferecida um ano e doze meses depois, né? [...]. E assim, a prática da experiência foi muito dez, dez da prática, tá. Acho que precisa melhorar? talvez sim pra torná-la mais frequente. É talvez diluir as informações, né? Para que seja realizado mais atividades, mais oportunidade dessa ao longo do ano e no primeiro momento, o *cara* tomou posse, já começa fazer alguma coisa nesse sentido, porque 12 meses de atraso, imagina o cara que não teve formação, experiência nenhuma, saiu engenheiro, técnico formado, mestrado, doutorado, todo técnico, um cientista de excelência, mas com experiência e formação zero na docência. Então, é uma lacuna muito importante, isto daí. Então, tem falhas no programa de formação? Sim, e oportunidades para melhorar nesse sentido (Prof. G, 2023).

[...] Esses programas [*de formação continuada*] **são muito importantes** porque a gente não tem a disciplina pedagógica ao longo do nosso processo de formação, como o físico, o professor de português de história, a gente não sabe como é, como que muitas das vezes abordar o ensino o aprendizado. E eu lembro que, eu vou te dar um exemplo de uma discussão ali que eu fiquei e que me marcou muito, né? E que realmente mudou ali minha percepção de avaliação é que tipo assim, eu antes dessa oficina gostava de avaliar muito através de prova, prova escrita, né? Os alunos, né? E nessa oficina aí na discussão que se gerou no debate que foi colocado ali. [...] a professora acho que ela era até do Ceará, falou o seguinte: existem diversas formas de tu avaliar as competências, dos alunos em sala de aula e a prova não é única delas. A pessoa é muito boa na parte teórica, mas ela é não é muito boa na parte de se expressar, de apresentar o trabalho. Então existe diversos: seminários, prova escrita, é dinâmicas de grupo que podem ser feitos em sala de aula, dinâmicas ali extraclasse. Isso tudo, métodos de avaliação que é interessante a gente, por exemplo, explorar isso com os alunos[...] (Prof. J, 2023).

Dos relatos sobreditos, é possível detectar alguns pontos relevantes, dentre os quais, menciona-se: 1) a consciência dos entrevistados da importância da formação continuada institucional em sua dimensão pedagógica; 2) a formação continuada institucional como um processo falho e 3) a formação continuada como evento obrigatório. Pontos esses que representam a percepção da totalidade dos engenheiro-docentes entrevistados.

No que se refere ao **primeiro ponto** — a consciência do engenheiro-professor a respeito das lacunas e da importância da formação continuada em sua dimensão pedagógica — são bem ilustrativas as falas dos interlocutores ao enfatizarem: “a gente só foi ter uma noção de capacitação [...] focado pra docência para as práticas pedagógicas quando nos tornamos efetivos e temos aquela obrigatoriedade dos 3 anos de formação continuada devido ao estágio

probatório” (Prof. C, 2023). Nessa mesma linha de pensamento, o Prof. G (2023), ao se dirigir aos eventos de formação continuada, ressaltou: “É então, tá aí uma oportunidade de melhoria. [...] o cara que não teve formação, experiência nenhuma, saiu engenheiro, técnico formado, mestrado, doutorado, todo técnico, um cientista de excelência, mas com experiência e formação zero na docência”.

Em ambos os posicionamentos dos interlocutores (Prof. C e Prof. G) fica manifesta a consciência das lacunas formativas (continuidade histórica dessas lacunas) e da extrema necessidade de ações/eventos institucionais no que concerne ao desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica do docente da educação superior, no caso desse estudo, dos engenheiros-professores, geralmente mestres e doutores — em sua grande maioria doutores — com muito conhecimento técnico e científico de sua área de formação/atuação e um *gap* na formação docente.

Ao analisar os requisitos para entrada na carreira do magistério superior nas instituições universitárias brasileiras, Bazzo (2002) citado por Molisani (2017) constata:

Estranho é constatar as exigências de comprovada competência e titulação para que um indivíduo possa atuar numa determinada área de pesquisa, mas praticamente nenhuma prescrição é feita quando o que está em pauta é a docência. É assim que indivíduos recém-saídos de um curso de engenharia, ou de uma pós-graduação na mesma área, transformam-se em professores, como se, por estarem habilitados ao trato da coisa técnica, também estivessem devidamente habilitados para a docência (Bazzo, 2002 *apud* Molisani, 2017, p. 471).

Essa concepção de viés positivista de naturalização da docência universitária como uma capacidade que flui/fluiria no dia a dia da prática docente, bastando ao suposto professor (engenheiro) o domínio do conteúdo de uma área específica e dos métodos para sua reconstrução, para seu ingresso no magistério superior (Carneiro, 2010), apesar de inúmeras críticas e de ser combatida veementemente nas últimas décadas, especialmente por entidades (ANPEd; Endipe; ForGRAD, entre outras) e estudiosos, dentre os quais destacam-se Almeida (2012), Cunha (2005ab, 2006, 2009), Masetto (2003, 2009), Soares e Cunha (2010) e Veiga (2011, 2012, 2016, 2020) ligados às lutas pela democratização e pela qualidade da educação superior, essa concepção de docência universitária persiste até os dias atuais e embasa a formação realizada nos PPG, que formam excelentes pesquisadores, mas falham na formação docente para o magistério superior.

Assim, esses profissionais/pesquisadores ao ingressarem no magistério superior — docência universitária — onde terão de atuar em diversas frentes, **ensino**, pesquisa, extensão, administração, entre outras, sentem-se impotentes/despreparados para as atividades das quais não tiveram nenhuma formação específica, como é o caso do ensino (Carneiro, 2010; Veiga,

2012). Pois o foco central dos PPG é a formação de pesquisadores. As demais funções, geralmente ficam por conta de ter suas capacidades/competências desenvolvidas na própria prática profissional e/ou de ações institucionais, que nem sempre estão bem estruturadas com condições objetivas e subjetivas para dar conta dessas demandas com os docentes em pleno exercício de suas funções.

No que diz respeito ao **segundo ponto** — a formação continuada institucional como um processo falho — embora os interlocutores da pesquisa demonstrem reconhecer a importância e a necessidade de desenvolverem suas capacidades/competências didático-pedagógicas por meio da formação continuada, eles acreditam que esse processo formativo requer melhorias, pois contribui bastante, mas se bem estruturado poderia contribuir muito mais para o preenchimento da lacuna formativa no que tange à formação docente produzida pela formação fragmentada que os engenheiro-docentes tiveram na pós-graduação *stricto sensu*.

Em seus posicionamentos sobre as percepções das ações formativas relativas aos eventos da formação continuada institucional para docência ofertada pela UFPA, os interlocutores relataram:

[...] uma formação continuada ainda meio que falha, *né?* e incompleta posso dizer assim. Se eu não me engano na minha formação aqui no campus nos 3 anos de estágio só tive uma formação por ano [...] Questão de um dia só, há uma coisa bem pouca, [...] a gente precisa está em constante aprendizado, *né?* essa metodologia de ensino vive se renovando, *né?* novas metodologias e a gente não acompanha (Prof. C, 2023).

Acho que precisa melhorar? talvez sim! pra torná-la mais frequente. É talvez diluir as informações, *né?* Para que seja realizado mais atividades, mais oportunidade dessa ao longo do ano e no primeiro momento, o *cara* tomou posse, já começa fazer alguma coisa nesse sentido (Prof. G, 2023).

[...] eu fiz sim, [*formação continuada*] mas depois de ter entrado, *né!* no estágio probatório, [...] Só que são aqueles cursos pontuais, de uma semana, *né?* É muito figurativa assim, *né?* É uma coisa que a gente [*pausa curta e suspiros*] tudo bem a gente aprende algumas coisas assim, mas ... a gente percebe até a gente que não é da área da educação a gente percebe que aquilo ali é [*pausa curta suspiros*] tudo bem, *né?* é a universidade que faz, é o que dá, é o que pode, *né?* não sei como é que é, mas dá para perceber, a gente que não é da área pedagógica a gente percebe que falta muita coisa, muita coisa, *cara*, muita coisa, sabe, mas o sistema está aí, a gente tem que seguir, *né?* (Prof. H, 2023).

Fica manifesto nas falas dos interlocutores engenheiro-docentes um sentimento comum de insatisfação com os eventos de formação continuada institucional. Insatisfação essa relacionada, sobretudo com a duração dos eventos formativos, geralmente ações pontuais e isoladas, o que impossibilita um acompanhamento contínuo das ações com feedback dos resultados com os formadores e setor pedagógico (Dias, 2010). Essa característica da formação continuada institucional representada por ações pontuais e isoladas e, por conseguinte, pouco satisfatória ao processo do desenvolvimento docente, já vem sendo apontada e criticada por

alguns estudiosos do campo da educação superior (Dias, 2010; Mussi, 2023; Veiga, 2012).

Outro ponto de insatisfação se refere ao início dessas atividades, que nem sempre ocorre no início da entrada na carreira docente, como apontou o Prof. G (2023) “Ela me foi oferecida um ano e doze meses depois, *né?* É então, tá aí uma oportunidade de melhoria.” Essa não oferta ou demora (atraso) na oferta de uma oportunidade de obtenção de o mínimo de orientação/preparação pedagógica para os engenheiro-docentes, que na maioria dos casos não tiveram um mínimo de formação para esse fim, obriga os docentes iniciantes a tentarem agir sob suas próprias intuições ou tentarem reproduzir as práticas (geralmente tradicionais e muitas das vezes ultrapassadas) vivenciadas em seu próprio processo de formação na graduação e pós-graduação.

Dias (2010, p. 77-78), ao tratar dessas ações formativas pontuais e isoladas, assinala:

Não há ali o que se pode chamar, efetivamente, de um programa institucional articulado, com o objetivo de promover a formação contínua e continuada de seus docentes. Há iniciativas pontuais, isoladas, que devem ser estimuladas, valorizadas, mas não representam, necessariamente, ações institucionais e entrelaçadas, desde o ingresso do docente.

Ressalta-se que um dos fatores relacionado a essa problemática está conexo à falta de recursos financeiros, ocasionado pela sucessiva diminuição (pelo Estado) do orçamento das universidades públicas, ocorrida nas últimas décadas (Dias, 2010). Esse fato tem levado as IES a apresentarem cada mais dificuldades de ofertarem programas institucionais de formação permanente de seus docentes e a saída acaba sendo a aposta nesses eventos isolados e restritos, às vezes não atingindo uma semana de formação durante todo o período probatório. Situação essa que é agravada nos *campi* do interior (caso do *Campus* de Engenharia de Tucuruí, alvo deste estudo) pela demanda de locomoção de docentes formadores. Fato esse exposto por um dos interlocutores ao tentar justificar o problema “Nós estamos num campo relativamente afastado e não dá para ter um sistema continuado [...] a maioria dos professores que vão lecionar vem de Belém. Então, há uma dificuldade nesse processo de formação continuada em locais mais distantes” (Prof. F, 2023).

O **último ponto** atinente à formação continuada institucional refere-se à obrigatoriedade de participação dos docentes em estágio probatório nesse empreendimento. É importante ressaltar que todos os engenheiros-professores que participaram do corrente estudo enfatizaram que participaram dos eventos relativos à formação continuada porque constituía-se uma exigência institucional obrigatória aos docentes que estavam nos três anos iniciais da carreira docente. Conforme se constata em alguns relatos:

[...] um dos fatos principais é que era obrigatório quem estava no estágio obrigatório

fazer, então, tipo assim eles amarravam olha, isso não é, não é pra quem queira fazer, tem que fazer porque faz parte para quem está em avaliação no Estágio Probatório, então eu tive que fazer (Prof. J, 2023).

[...] pois é, quando a gente entra [*na carreira acadêmica*], eu não me recordo se no edital vem, *né?* que a gente tem que fazer, acredito que venha, *né?* que é uma coisa obrigatória, *né?* para o estágio probatório a gente fazer a formação continuada, então eu fiz sim (Prof. H, 2023).

Além da obrigação ... Isso poderia servir como uma espécie de aprimoramento e até mesmo incentivo financeiro, professores que que tiveram mais curso, eles podem ter sei lá, um, dois, três por cento de aumento do seu, do valor base, enfim, alguma compensação nesse sentido (Prof. F, 2023).

A Resolução nº 4.408/2013 da Universidade Federal do Pará, documento que instituiu o Programa de Formação Continuada para os docentes da referida instituição e a partir de então (2013) incluiu como um dos itens de avaliação do Estágio Probatório do docente, a participação em caráter obrigatório (art. 4) no referido Programa (Consepe/UFPA, 2013).

A despeito do programa de formação continuada supracitado definir a obrigatoriedade de participação do docente em estágio inicial na carreira e de listar as possíveis áreas/dimensões temáticas (art. 6) que o processo formativo envolveria, quais sejam: “planejamento e gestão acadêmicos, prática docente, linguagens para a inclusão social, cursos de línguas estrangeiras, tecnologias de informação e comunicação, avaliação, extensão e pesquisa no ensino” (Consepe/UFPA, 2013), não definiu critérios dessa participação, como uma carga horária mínima, ou um número determinado de eventos que o docente deveria participar no período probatório. Isso porque a citada Resolução determinou que a formação em exercício ocorreria por meio “de conferências, palestras, seminários, oficinas temáticas, grupos de estudos e outros meios” (art.5), ou seja, por meio de eventos caracterizados no geral por suas curtas durações (Leitinho, 2010; Zabalza, 2004).

Assim, um docente que participe de um único evento, seja uma oficina de um ou dois dias, ou uma palestra de duas horas de duração, já teria cumprido esse requisito de participação de eventos de formação continuada. É como relata um engenheiro-docente entrevistado, parece algo “muito figurativo” protocolar, sem a devida preocupação da instituição com a qualidade necessária que esse processo demanda, quando o que está em questão é a qualidade do ensino e, por conseguinte, a qualidade da aprendizagem dos docentes e discentes (Prof. H, 2023). Já que a aprendizagem constitui-se produto do ensino, sem a qual este não se consubstancia (Veiga, 2010).

Devido à especificidade dos bacharelados e mais especificamente das engenharias, caracterizada por uma formação especializada — técnico-científica — para o mercado de trabalho, geralmente industrial, não visa, em seu escopo, a formação para docência, tanto na

graduação, como na pós-graduação. Logo, esses profissionais tendem a não valorizarem ou não reconhecerem o real valor dessa dimensão formativa, quando o que está em evidência é a docência, que a partir do ingresso no magistério superior torna-se uma das atividades que o docente será mais exigido, especialmente na graduação, isso independentemente de receber uma formação docente (inicial e/ou continuada) adequada ou não.

Destarte, programas/eventos de formação continuada institucional com foco na docência — desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica — bem estruturados construídos coletivamente (formadores/formandos; instituição/docentes) que partam da realidade objetiva vivenciada por esses profissionais engenheiros-professores possuem o potencial de estimular a adesão efetiva e permanente desses docentes (Veiga, 2010), até mais que a obrigatoriedade do período probante, restrita a esse período inicial da carreira docente. Pois, os docentes passam a fazer parte do processo de sua concepção e execução, o que certamente lhe proporcionaria mais satisfação em se envolver nas ações formativas.

Todavia, a Resolução nº 4.408/2013, que instituiu o Programa de Formação Continuada de docente da UFPA limita as competências de concepção, execução e avaliação do programa a órgãos superiores das universidades no caso a Proeg e a Progepe⁸⁷ (art. 7). Cabendo assim, aos docentes a participação compulsória no período probante, estabelecendo-se o princípio positivista de separação entre concepção e execução do processo formativo docente.

É importante enfatizar que a Resolução em tela deixa manifesta a noção de que o magistério superior é composto de um quadro heterogêneo de docentes advindos de diversas áreas (graus) de formações, a saber: licenciatura, bacharelado e tecnólogo, que muitos dos ingressantes não possuem nenhuma experiência profissional na área da docência e que um ensino de qualidade, além de outros fatores⁸⁸, depende, também, do desempenho didático-pedagógico do quadro docente (Consepe/UFPA, 2013).

Os sujeitos do presente estudo se encaixam no grupo atinente ao bacharelado e assim não têm a docência como objeto de estudo em suas formações iniciais de graduação em engenharias, nem mesmo na pós-graduação, como os dados desse estudo têm revelado. A maioria absoluta dos/as professores/as ingressaram no magistério superior sem nenhuma experiência docente. Desse modo, resta aos referidos profissionais a alternativa de se formarem/profissionalizarem como docentes durante o exercício da docência, com o auxílio da instituição em um processo muitas das vezes falho e contraditório, ou por conta de suas próprias

⁸⁷ Proeg: Pró-reitoria de Ensino de Graduação; Progepe: Pro-reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal.

⁸⁸ Condições objetivas de trabalho e estudos para docentes e discentes; valorização da carreira docente, jornada adequada; salário compatível com a complexidade e importância da função docente etc.

iniciativas em um processo de autoformação.

Passado pela análise do processo de formação continuada institucional, passa-se agora a análise do processo da **autoformação** ou **autodidatismo** da formação docente dos engenheiros-professores. Apoiado em Dias (2010), Fávero e Britto (2010) e Teixeira (1989) compreende-se o autodidatismo da formação docente do magistério superior como um processo informal de busca, no geral solitária, pela autoformação. O que ocorre em virtude da ausência de políticas públicas (ausência do Estado) voltadas para a formação estruturada do docente desse nível de educação. Tal processo geralmente se dá por vias informais, como leituras diversas, às vezes indicadas por colegas e/ou familiares; orientações de colegas do magistério mais experientes; observação de práticas docentes realizadas em sua unidade acadêmica, entre outras.

Veiga (2012, p. 26), ao contrastar essa concepção desestruturada de formação docente realizada por conta do próprio professor (autodidatismo), realça:

A formação de professores constitui um ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. [...] A formação de professores [...] deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, e como responsabilidade da política pública.

A autora chama a atenção para a multifuncionalidade dos papéis do docente universitário, dos quais o ensinar e o aprender estão inseridos, e estão interligados, pois só há ensino se previamente houver a aprendizagem, que por sua vez, é resultado do ensino. Logo, dada a importância dos saberes e conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, esses não podem ficar à mercê de tentativas de iniciativas individuais e pontuais. O Estado precisa desenvolver políticas públicas coesas e consistentes voltadas à qualificação didático-pedagógica dos docentes do magistério superior.

Pois, a docência na educação superior constitui-se em uma atividade que além do domínio das ferramentas da pesquisa científica e do domínio dos conhecimentos específicos (construídos ao longo da formação acadêmica) de determinada área, requer saberes experienciais (desenvolvidos ao longo da vivência/cotidiano pré-profissional e durante seu exercício) e saberes e conhecimentos pedagógicos (em parte desenvolvidos tacitamente, mormente no magistério superior) desenvolvidos de modo sistematizado e consistente (Carneiro, 2010; Veiga, 2010, 2016; Veiga; Silva, 2020).

Alguns estudiosos/as do campo da docência da educação superior, entre os quais menciona-se Almeida (2012), Cunha, M. (2007), Dias (2010), Masetto (2003), Molisani (2017),

Moreira e Bernardo (2018), Soares e Cunha (2010), Veiga (2012) e Zabalza (2004) e dados empíricos expostos nesse estudo, revelam que o desenvolvimento (sistematizado e estruturado) da dimensão pedagógica dos docentes, sobretudo dos advindos dos bacharelados (engenharias) fica relegado a segundo plano nos PPG das respectivas áreas, e na formação continuada institucional em exercício mostra-se limitada e, até certo ponto, falha.

Diante desse quadro, resta aos docentes universitários, ao ingressarem na carreira acadêmica, buscarem alternativas de autoformação por iniciativas próprias ou tentarem simplesmente agir pela intuição e/ou reproduzirem o modelo que vivenciaram enquanto alunos de graduação ou mesmo de pós-graduação.

Com base nos relatos dos engenheiros-professores interlocutores deste estudo — em resposta ao questionamento sobre a participação em eventos/atividades formativas por conta própria de livre e espontânea vontade, como cursos de curta duração, leituras especializadas, congressos relacionados à educação e à formação docente, dentre outras — fica evidente uma certa dificuldade, ou desinteresse pela alternativa da autoformação pedagógica dos engenheiro-docentes.

Dentre os fatores que impedem ou dificultam o engajamento nessa autoformação docente, foram constatados (apontados pelos participantes desta pesquisa) problemas relacionados a 1) falta de oportunidades formativas no âmbito didático-pedagógico; 2) falta de tempo disponível para a formação didático-pedagógica; e 3) a priorização da busca e produção de conhecimentos na/da área específica de engenharias perante o conhecimento pedagógico.

No que se refere à **falta de oportunidades** de (auto)formação didático-pedagógica, são bem representativos os relatos abaixo:

Teorias pedagógicas especificamente não, *né!* Eu costumo sempre ver questões técnicas da área, da minha área de atuação. Eu costumo ver seminários, fazer leituras, acompanhar notícias, então, é sempre dessa forma, *né?* mais no campo da engenharia. [...] Eu não fiz cursos, por mais que tenha conhecimento de que há uns cursos inclusive de especialização *lato sensu* na área de docência superior, eu já tive a intenção de fazer, mas ainda **não tive a oportunidade**, então, é algo que já cogitei anteriormente, *né?* possivelmente futuramente na oportunidade farei (Professor B, 2023).

[...] É, não, não, não teve, **não tive essa oportunidade não**. [...] (Professor E, 2023).

Fora da instituição, não! O que eu tenho feito é participando de webinários do CAPACIT⁸⁹, só que eu já fiz vários assim, tipo, mais de 10, acho que eu fiz uns quinze, dezessete cursos, só que agora eu não me recordo se algum deles tinha realmente a ver com a parte pedagógica. [...] Eu fiz o curso para entender como é que funciona a área da saúde; eu fiz curso de política de governança; fiz, é, fiz um de inteligência emocional até *né?* para a gente aprender a lidar com pessoas. Mas um específico da

⁸⁹ Departamento da Progep “responsável pelo planejamento, execução e avaliação de iniciativas voltadas para o desenvolvimento profissional dos servidores da UFPA” (Progep, 2023) Disponível em: <https://progep.ufpa.br/progep/apresentacao.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

questão pedagógica, não! é esses cursos pra te falar a verdade, até dentro da universidade são **poucos oferecidos, muito pouco oferecidos** (Prof. H, 2023).

Embora os engenheiro-docentes (colaboradores do presente estudo) mencionem explicitamente a falta de oportunidade para desenvolverem suas (auto) formações no âmbito pedagógico, infere-se que o que falta, de fato, é informação e/ou motivação para a busca e/ou construção dessas oportunidades, pois assim como existem periódicos, revistas científicas gratuitas, plataformas digitais, canais especializados etc., que oferecem oportunidades de formação/atualização profissional na área das engenharias em seus diversos ramos, existem também, e em grande proporção, essas opções na área da formação docente.

Como esses profissionais (engenheiro-docentes), desde suas graduações e pós-graduações, tiveram contato com diversas fontes de informações e conhecimentos para qualificarem suas formações como engenheiros e/ou pesquisadores, conhecem o caminho para a continuidade de suas (auto) formações como engenheiros, assim como desconhecem ou ignoram os caminhos/fontes da busca da (auto) formação pedagógica (Álvares, 2006).

Formação pedagógica essa, que mesmo na pós-graduação costuma ser secundarizada, fortalecendo, dessa forma, a crença, ou mesmo embasado nessa (crença), que os saberes e conhecimentos relativos à docência se aprendem com a prática, sendo suficientes os títulos acadêmicos e os conhecimentos específicos de determinada área (engenharias, direito, medicina etc.) e sua contínua atualização (Almeida, 2012; Cunha, 2009; Loder, 2002; Masetto, 2003).

Entendimento esse que tem apoiado (em pleno início do século XXI) a concepção de docência de muitos professores e instituições, sobretudo na área do bacharelado (Almeida, 2012; Masetto, 2003), fortalecendo, desse modo, uma super identificação com a formação inicial (graduação) do docente bacharel — no caso deste estudo, as engenharias — e um distanciamento da docência, em outros termos, os engenheiro-docentes se identificam mais como engenheiros e/ou pesquisadores e menos como docentes das/nas engenharias, que são responsáveis pela formação dos novos engenheiros, que além de futuros profissionais são pessoas e cidadãos em construção, fato esse que, sem dúvida, torna a docência mais complexa, que, por sua vez, exige uma maior qualificação da formação e prática docente (pedagógica).

Além da argumentação relativa à suposta falta de oportunidades para desenvolverem e atualizarem (mesmo que de modo informal) os conhecimentos concernentes à dimensão pedagógica, os engenheiros-professores, colaboradores deste estudo, relataram que a **falta de tempo** tem sido outro agravante constante, que tem influenciado a não realização de atividades (auto) formativas e a não participação em eventos que possibilitem essa formação. Tal ocorrência fica nítida nas falas dos interlocutores, conforme segue:

[...] devido à dificuldade do excesso de trabalho que a gente acaba tendo, ... de alguma forma, em algum momento eu procuro, me inscrevo em algum curso relacionado a isto, [dimensão pedagógica] curso de oratória por exemplo [...] e aí eu faço os primeiros módulos, e em algum momento eu acabo interrompendo [...] eu tento iniciar, mas dificilmente eu consigo terminar, por **falta de tempo mesmo**. Em algum momento eu preciso me dedicar a um estudo pra produzir um artigo específico, *né?* uma leitura técnica, em outros momentos alguma coisa da própria coordenação. Mas eu acho que agora, por exemplo no desenvolvimento do PPC que a gente tem desenvolvido no curso que ainda não conseguimos terminar, **tem forçado a gente ter uma leitura maior com relação algumas práticas** [...], mas falta bastante (Prof. D, 2023).

[...] **tendo tempo** eu posso fazer sem problema nenhum. Inclusive, se for para beneficiar o aluno, eu sou tranquilo em fazer ... Às vezes, o **problema é que não coincide a carga horária com as disciplinas**, enfim, mas é interessante sim, o docente ter conhecimento das atividades que possa beneficiar o aluno. [...], mas ao fato é depois que o professor, vira um doutor, às vezes, ele nem quer, ele já está cansado, nem que mais dar continuidade, às vezes só gerar artigos (Prof. F, 2023).

Do relato de ambos os engenheiro-docentes entrevistados é possível verificar que, embora os referidos participantes do estudo em tela tenham explicitado a falta de tempo ou incompatibilidade de horários para participação ou desenvolvimento de atividades/eventos de (auto) formação no que tange à formação/atualização pedagógica, fica evidente que há sempre um tempo disponibilizado pelos docentes para as atividades de atualização profissional e/ou produção científica na área que atuam (engenharias), que ocupam posição de centralidade na formação e na prática do/a docente universitário (Bazzo, 2008).

No relato do Prof. D manifesta-se uma concepção pragmática de saberes e conhecimentos pedagógicos para atender as demandas burocráticas — atualização de PPC dos cursos — documento que além da proposta formativa e curricular aborda a concepção pedagógica e as formas (métodos) de sua implementação, o que requer, afora do conhecimento curricular específico das engenharias, o mínimo de conhecimento pedagógico, que segundo o Prof. D “falta bastante” e que geralmente é solicitado (terceirizado) do setor técnico pedagógico das IES, quando essas instituições possuem (Cunha, 2009). Fato esse que revela um desinteresse pela aquisição desses conhecimentos, submetendo-se a sua busca somente quando forçados pelas exigências institucionais.

Deste modo, novamente infere-se que a questão maior é de prioridade ou da falta dessa no que diz respeito ao tempo pessoal de formação/atualização voltado para a docência, como fica bem manifesto no relato de alguns interlocutores:

A gente, como profissional da engenharia, que não teve essa parte pedagógica, eu vou te falar uma coisa, a gente não julga tão importante, a gente tipo assim, a gente já sabe dar aula a gente está acostumado com aquele material que sempre a gente deu ... a gente não dá tanta importância a estudar material pedagógico (Prof. J, 2023).

[...] nesse período eu assumi o cargo de gestão, ... creio, mesmo se eu não tivesse em cargo de gestão, eu teria colocado outras prioridades, pesquisa ou algo do tipo

[*resposta dada à indagação sobre a participação e/ou realização de atividade/eventos de formação/atualização pedagógica em âmbito pessoal*] (Prof. C, 2023).

Assim, é iniludível a total preferência dada a uma das dimensões formativas (conhecimento específico) necessária ao exercício da docência, isso em desfavor de outra dimensão (conhecimento pedagógico), também necessária e de grande importância quando se fala em docência e, por conseguinte, dos processos de ensino e aprendizagens que, por sua vez, requerem conhecimentos específicos, de planejamento, implementação e avaliação da aula, em fim do processo educativo sistematizado em sua totalidade.

Zabalza (2004, p. 111) corrobora com esse posicionamento ao ressaltar que:

Ensinar é uma tarefa complexa na medida que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc.

Nessa mesma linha de raciocínio, Almeida (2012), Dias (2010) e Veiga (2010, 2012, 2016) constata a pouca importância dada à formação pedagógica, bem como indicam a materialidade da necessidade do equilíbrio entre a dimensão da área específica e a dimensão pedagógica. Dias (2010, p. 79) alerta para a importância do desenvolvimento de ações institucionais que fomentem [...] “a consciência [docente] de que é preciso mais do que saber o conteúdo específico para ser um bom professor”. Visto que o domínio dos conhecimentos específicos (titulação) são necessários, porém insuficientes ao bom desempenho da docência em suas múltiplas funções no interior da universidade, dentre as quais o ensino se apresenta como uma das mais complexas e que não prescinde de formação específica para sua realização (Carneiro, 2010; Veiga, 2010, 2012, 2016).

A preocupação pela busca (informal) de **saberes e conhecimentos relativos à docência** universitária, com vista ao melhoramento da prática pedagógica, embora em menor proporção, se fez presente no relato de alguns engenheiro-docentes, como fica manifesta na resposta ao seguinte questionamento, você já realizou ou desenvolve alguma atividade de formação ou atualização pedagógica por conta própria?

Não! [...] já fiz cursos fora [*fora da instituição que exerce a docência*] EaD de tipos de metodologia, porque eu tive problemas com alunos, de aprendizado, então, eu disse poxa! o problema pode não estar com ele pode estar comigo, então, eu fui fiz o curso, e melhorou. A pessoa tem que reconhecer o erro, **né? pode ser que eu não esteja passando o conteúdo** adequado e às vezes a gente pega o aluno que tem uma certa dificuldade e precisa de uma certa atenção, então, eu procuro me especializar. [...] procuro outras pessoas, e *ai* cara me indica um livro e tal, *ai* quando dá pra mim eu compro e leio (Prof. A, 2023).

No posicionamento do Prof. A (2023) fica evidente uma certa preocupação com o

processo de transferências/repasso do conteúdo, o que aponta para uma concepção de ensino (tradicional), pautada na mera transmissão de conhecimentos, técnicas e valores ainda fortemente enraizada no ensino das engenharias no Brasil, como apontam alguns estudos (Loder, 2002; Molisani, 2017; Oliveira; Pinto, 2006). Embora o engenheiro-professor tenha declarado que atualmente não estaria participando ou realizando alguma atividade de formação/atualização específica para a docência, em algum momento no passado já havia realizado essas atividades, que no julgamento do referido docente impactou positivamente em sua prática pedagógica.

É importante o reconhecimento docente (consciência) de que falhas concernentes ao processo ensino e aprendizagem podem estar, em certa proporção, relacionadas ao próprio professor — em sua falta ou precária formação específica para a docência — e não unicamente nos alunos e suas possíveis múltiplas dificuldades. E assim (conscientizado) por meio de iniciativas próprias e individuais, como leituras de livros e artigos especializados na área pedagógica, buscar sanar ou minimizar a lacuna de conhecimentos relativos à docência, oriunda da formação fragmentada na pós-graduação e/ou da formação continuada institucional, também com suas falhas (Dias, 2010; Loder, 2002; Moreira; Bernardo, 2018).

Na mesma linha de pensamento, o Prof. G (2023) busca, nos meios informais, formas de melhorar sua prática pedagógica. O referido docente tem se valido de plataformas de vídeos *online* (youtube), para acompanhar (assistir) aulas gravadas, das quais seleciona as que julga boas aulas, boas práticas, para tê-las como modelo para reproduzir, “aplicar”, em suas aulas.

[...] se tu me perguntar se eu tenho feito cursos complementares, *né?* Se eu tenho certificado para te mostrar, no sentido de ser de técnicas pedagógicas, não! Então eu procuro fazer isso de uma forma informal, pela experiência de outros docentes. Então, por exemplo as redes sociais, o YouTube tem sido fonte de informação no sentido de ver uma aula muito 10, que me faz a agregar, então aquela experiência, aquela técnica, aquela estratégia que o docente, que eu tive oportunidade de acompanhar esse docente que me chamou muita atenção. Essa experiência quero trazer para minha sala de aula, então é, eu vou tentar aplicar ali e às vezes, empiricamente mesmo essa experiência agregando no dia a dia da sala de aula, então é assim que eu tenho me formado continuamente, *né?* Buscando não de uma forma, é cursos formais, *né?* mais de uma forma informal e tem agregado muito tenho colhido bons resultados, embora eu ache que é a melhoria, deve ser contínua (Prof. G, 2023).

Assim como o Prof. A (2023), o Prof. G (2023) julga que os resultados desse tipo (informal) de (auto) formação/atualização têm impactado positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, os termos empregados pelo engenheiro-docente entrevistado, quais sejam: “técnica”, “estratégia”, “aplicação” “resultados” sinalizam para uma concepção de ensino fundamentado na racionalidade técnica, que “[...] baseia-se na separação entre teoria e prática e na transmissão acadêmica de conhecimentos, traduzidas num currículo normativo e

disciplinar” (Almeida, 2012, p.79-80). Logo, sob tal racionalidade o docente não passa de um mero aplicador de técnicas (não desenvolvidas por ele) visando um resultado também pré-concebido (externamente). A pedagogia é reduzida a uma didática instrumental, vista como uma receita para dar aulas (Almeida, 2012; Cunha, 2005b; Enricone, 2007; Franco, 2008; Veiga, 1992, 2020).

Almeida (2012) tem constatado em seus estudos e pesquisas que tanto a concepção de ensino **tradicional**, quanto a concepção **tecnicista** ainda estão muito presentes no magistério superior brasileiro.

Ambas as concepções fundamentam uma concepção de ensino, de professor, e de profissão que ainda orienta parte considerável do professorado universitário, dificultando que se veja a profissão e a profissionalidade docente como eixos estruturantes da formação. É essa compreensão que embasa o entendimento do ensino como algo estático e permanente, sustentado por uma didática instrumental, preocupado em assegurar a lógica sequencial do currículo e sem espaço para as características e necessidades dos sujeitos em formação e para as articulações com o contexto em que ela ocorre (Almeida, 2012, p. 80).

E quando trata-se de docentes oriundos das engenharias e que atuam como docentes nessa área, historicamente fundamentada nos referenciais tradicional e tecnicista de ensino e formação, essa realidade, mencionada pela autora supracitada, de descaso pela busca da profissionalidade da docência e pela veneração ao aspecto instrumental da docência é ainda mais evidenciada.

Álvares (2006) ressalta a respeito da necessidade de superação do paradoxo entre a inovação na função de engenheiro e a (não) inovação na função docente, praticada pelos engenheiros-professores, sendo essa última marcadamente conservadora e baseada no precário processo de autoformação tácita, intuitiva e instrumental.

Os docentes-engenheiros assim como se preocupam a todo momento em pesquisar e desenvolver novas tecnologias para atender ao mercado e às necessidades das pessoas, precisam fazer o mesmo em relação à sua formação e às práticas pedagógicas para que não haja uma distância entre a imagem que a engenharia passa de revolucionária e inovadora e a postura dos docentes em sala de aula. Bazzo (1998) ainda salienta que esse ‘processo empírico’ de formação docente, que, na verdade, sempre foi de fato altamente deficiente, não tem mais encontrado sustentação dentro da nova dinâmica de circulação de informações e das necessidades atuais de construção de conhecimentos [...] (Álvares, 2006, p. 71).

Em contraposição à racionalidade técnica e instrumental como fundamento da formação docente para a educação superior, Enricone (2007, p. 151) enfatiza que tal racionalidade, segundo a qual “o professor é um técnico especialista que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos.” A autora complementa “Os problemas da prática educacional não podem ser resumidos a

problemas meramente instrucionais. Não basta a escolha dos meios e procedimentos, porque a realidade educacional e as situações de ensino são incertas e não há uma teoria científica única aplicável.”

Neste sentido, os processos formativos para docência, especialmente da educação superior precisam superar os modelos tradicionais ultrapassados, sejam o da **racionalidade técnica**, marca forte da formação dos bacharelados, sobretudo na área das engenharias e da **racionalidade prática** (experiencial/tácita) marca da formação docente para a educação superior, especialmente dos engenheiros-professores.

Loder (2002), ao se referir aos engenheiro-docentes, reforça a respeito da necessidade desses profissionais, tal como o fazem em sua área de formação e atuação (engenharias), buscarem construir conhecimentos relativos à docência, isto é, conhecimentos concernentes aos processos de ensinar e aprender. “evitando dessa forma a perpetuação de um modelo de ensino que aposta mais no ensino do professor do que na aprendizagem do aluno [...]” (Loder, 2002, p. 148).

Em corroboração com esse raciocínio, Álvares (2006) ratifica a importância e imprescindibilidade dos conhecimentos relativos à docência (por parte dos engenheiros-professores), sobretudo no que se refere ao conhecimento de como os alunos aprendem, do contexto local e mais amplo em que discente e docente estão inseridos, devendo fazer parte como sujeitos de transformação e não apenas de reprodução. Para isso, torna-se necessário ao docente a busca da superação do modelo reprodutivo de formação e práticas educacionais herdadas de seus professores engenheiros construídas por imitação e/ou por intuição.

A consciência por parte do engenheiro-professor de que o modelo tradicional de ensino nas engenharias (com forte ênfase no conhecimento específico dessa área e num puro descaso pelos conhecimentos sistematizados/científicos atinentes à docência) é prejudicial a sua prática pedagógica e conseqüente ao processo ensino e aprendizagem (Álvares, 2006), pode ser o ponto de partida para a busca da superação de modelos formativos fragmentados que privilegiam uma dimensão (específica) em desfavor da outra (pedagógica).

Na próxima subseção serão tratados alguns aspectos relacionados à prática docente, tais como: principais desafios da prática pedagógica; tratamento dado pelos engenheiros-professores às funções docentes (ensino, pesquisa e extensão) no interior da universidade; e concepção de docência universitária na ótica dos engenheiro-docentes.

5.4 A prática pedagógica dos engenheiros-professores: percepção dos sujeitos da pesquisa

A prática pedagógica (conceito já utilizado anteriormente) compreende uma prática social realizada de modo intencional que mobiliza saberes e conhecimentos, técnicas e recursos para o alcance de finalidades e objetivos propostos. A prática pedagógica envolve uma relação pedagógica, isto é, relação entre os sujeitos — docentes, discente — e objeto cognoscível (conhecimento sistematizado e realidade social em que os sujeitos estão inseridos). Em uma perspectiva crítica, ela é movida pela relação dialética e indissociável entre sujeito/objeto, teoria/prática, concepção/execução e educação/sociedade na busca da apreensão da realidade concreta e suas possíveis transformações (Cunha, 2020, Veiga, 1992).

No sistema formal de educação e ensino, representado no geral por escolas, faculdades e universidades, o docente constitui-se o principal responsável pela condução do processo pedagógico, que no caso da educação superior universitária perpassa por múltiplas funções, sendo as principais ensino, pesquisa, extensão, além de atividades administrativas que a despeito de não pertencerem às atividades estritamente pedagógicas, também estão inseridas no rol das funções e práticas do docente universitário.

Franco (2012, p. 160) ressalta que nem toda prática docente constitui-se em uma prática pedagógica, para a referida autora:

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido da sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno [...] É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social.

De tal modo, a **prática pedagógica** envolve uma visão de totalidade — relaciona escola/universidade a um contexto social mais amplo e também contraditório — contradições essas que necessitam ser expostas que, por sua vez, requerem docentes conscientes de seus papéis sociais e comprometidos com sua própria formação técnica e intelectual, fundamentadora de uma prática docente consciente e transformadora, associada ao comprometimento com o pleno desenvolvimento dos alunos, futuros profissionais e (potenciais) cidadãos também conscientes das injustiças e mazelas sociais resultantes da ganância da sociedade capitalista. Franco (2012) ainda ressalta que a prática docente desvinculada dos fundamentos pedagógicos torna-se obscura, engessada, mecânica, neutra, resumindo-se a técnicas de dar aulas, concebidas com a ausência total dos sujeitos de suas

vivências e interpretações.

A este respeito, Cunha (2020) fundamentada em Althusser (1968) define prática como ação humana transformadora, que transforma matéria-prima em produtos, objetos, enfim em algo utilizável. A prática pedagógica é compreendida em duas vertentes principais, uma **conservadora** e outra **rupturante** (crítica).

A perspectiva conservadora (tecnicista e tradicional) é fortemente caracterizada pelas dicotomias entre sujeito/objeto, concepção/execução, docente/discente, processo/avaliação, educação/sociedade. Nessa linha, o docente (instituído pelo Estado) não passa de um executor das ações previstas no currículo formal, em um viés puramente transmissivo, onde o espaço para questionamentos e críticas são limitados e até reprimidos. Desse modo, o docente age mais como um transmissor e legitimador dos conhecimentos curriculares e menos como um elaborador desses e, ao discente, cabe o mero papel de receptor dos conhecimentos sistematizados e instituídos no plano curricular (Cunha, 2020, Veiga, 1992).

Neste prisma, o papel primordial de um processo formativo alicerçado em uma prática pedagógica repetitiva (cópia da prática preexistente) e conservadora é a manutenção e aperfeiçoamento do sistema social vigente, como ressalta, Veiga (1992, p. 18):

Não há preocupação em criar nem produzir uma nova realidade-material e humana-há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. Dessa forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. **Fazer é repetir ou imitar uma outra ação.**

De modo não apenas diferente, mas divergente dessa prática pedagógica conservadora e repetitiva, a prática pedagógica de viés crítico, portanto, rupturante, busca o rompimento com as falsas dicotomias, sujeito/objeto, ensino/pesquisa, concepção/execução e educação/sociedade, instituídas pelo paradigma positivista (predominante na sociedade capitalista) de formação técnica, especializada e fragmentada (Cunha, 2020; Veiga, 1992) de forte presença em todas as áreas, especialmente na área das tecnologias onde as engenharias são o carro-chefe por darem a sustentação técnico-científica (tecnológica) ao sistema produtivo burguês.

Na tendência **crítica** e **rupturante**, termos usados respectivamente por Veiga (1992) e Cunha (2020), a prática pedagógica é caracterizada pela ação consciente do professor, no que se refere a sua própria ação, seus propósitos e concepções de homem/mulher e sociedade. Pela necessidade de um trabalho colaborativo e solidário com os alunos, rompendo, desse modo, com uma relação autoritária docente/discente. Assim como, pela consciência do papel e

finalidades do ensino/educação formal no interior de uma sociedade de classes antagônicas. Bem como, pela consciência “das condições objetivas de trabalho e possibilidade objetivas de transformação” (Veiga, p. 1992, 21). Desse modo, a prática pedagógica trata-se de uma ação intencional, consciente e conjunta dos sujeitos do processo formativo em busca da compreensão de suas realidades objetivas e suas possíveis transformações.

Passado pela definição de prática pedagógica, incumbência necessária à análise que se propõe nesta subseção, a partir de agora serão abordados alguns desafios relacionados à prática pedagógica dos engenheiro-docentes do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA.

A docência em qualquer nível de educação é realizada permeada de desafios, oriundos da complexidade que se tornou a sociedade, especialmente a partir do advento das novas tecnologias digitais no terço final do século XX; do fenômeno da expansão das matrículas, especialmente na educação superior; da sujeição da educação e formação às demandas do mercado; e do imperativo da avaliação institucional realizada pelo Estado Regulador/avaliador, conforme já tratado anteriormente (subseção 4.3).

Na docência da educação superior, nível que “prescinde” a formação específica para seu exercício, os possíveis desafios/adversidades relacionados à prática pedagógica tendem a ser exacerbados. A referida **falta de formação específica** (pedagógica) para a docência vivenciada pelos engenheiros-professores, constitui-se em um dos grandes desafios a serem enfrentados por eles nos cursos de engenharias, como relatam os respondentes.

Desafios e problemas é o que mais tem, *né?* dentro da instituição pública de ensino como um todo. Mas o principal [...] **começa pela gente como docente**. É o que a gente já vem falando aqui o tempo todo, **é nossa formação** é saber se o que nós temos de conhecimento é o suficiente pra repassarmos aos alunos. Ou se a **forma como estamos repassando aos alunos tá** sendo da melhor maneira possível. [...] O **nível de como esses alunos hoje entram nas universidades**, pras engenharias, *né?* que remetem às vezes questões mais complexas, **o aluno vem de uma base muito fraca** e isso atrapalha aqui dentro e isso nos atrapalha também como docente [...] é uma falha! É uma falha em conjunto, é um problema de mão dupla, *né*. Da mesma forma como professor também ele tem [...] a sua **metodologia precária ou nenhuma metodologia**, o aluno também ele não se esforça pra buscar alguma coisa ele quer tudo na mão aí ele não corre, não estuda (Prof. C, 2023).

[...] eu acho que o desafio no caso na engenharia seria a questão da gente **não ter uma preparação pra atuação como docente**, eu acho que esse é o primeiro ponto. É, e em relação à questão discente, como é um curso que envolve a área de tecnologia, *né?* que faz uso de conhecimentos de ciências exatas, então, muito uso de tecnologias e aplicações de tecnologias, é muito comum que o **corpo discente ele não tenha às vezes todo um preparo**, prévio, *né?* que poderia fazer com que as atividades tivessem um aproveitamento muito melhor, é... então acho que esse é um desafio do lado docente a questão da formação, do lado discente do corpo discente a questão do preparo prévio para as atividades curriculares (Prof. B, 2023).

Os fragmentos selecionados supracitados representam o posicionamento da maioria absoluta dos engenheiro-docentes colaboradores da presente pesquisa. Nos relatos dos

entrevistados fica evidente a consciência que a falta de formação específica para a docência, interfere negativamente na prática pedagógica que, por sua vez, ocasiona dúvidas e, às vezes, certezas, sobre se as formas (métodos) de ensino são adequados ou não ao processo de ensino e à efetiva aprendizagem dos alunos.

A docência, em qualquer nível de educação, é uma atividade que, para seu exercício/prática, requer, saberes e conhecimentos que vão muito além da área específica. No caso do ensino nas engenharias, o docente além dos saberes e conhecimentos relativos aos diversos ramos das engenharias, necessita dos conhecimentos didático-pedagógicos e conhecimentos experienciais. Já que os conhecimentos curriculares do campo da formação inicial (engenharias) são necessários, mas não suficientes para o exercício da docência (Bazzo, 2008; Silva; Veiga, 2020; Veiga, 2016).

Visto que os docentes do magistério superior também lidam com os processos de ensinar e aprender que, envolvem o conhecimento de como as pessoas aprendem e se desenvolvem e seus tempos de aprendizagem — tempo pedagógico — abrange também o domínio do processo didático-pedagógico, que perpassa o domínio das bases e fundamentos do planejamento de ensino; conhecimentos de métodos e técnicas variadas de ensino e da avaliação, por sua vez, compreendida como parte integrada e reguladora de todo o processo formativo, tendo como objetivo primeiro melhorar o aprendizado do discente e oferecer feedback à discentes e docentes sobre o processo da aprendizagem (Franco, 2012; Veiga, 2008, 2020).

Diante disso, negar ou impossibilitar a oportunidade de uma formação ampla (específica, didático-pedagógica e política social) que capacite os docentes do magistério superior para enfrentar os desafios que a docência se tornou no século XXI, é, no mínimo, negar a esse docente as condições subjetivas (que aliadas às condições objetivas) são imprescindíveis à realização de um ensino de qualidade, que efetivamente contribua com a aprendizagem e formação dos educandos e educadores.

Outra adversidade apontada pelos engenheiro-docentes, que dificulta a prática pedagógica (desta vez relacionada aos discentes) trata-se do **nível de formação/preparação adquirida pelos graduandos na escola básica** (Ensino Fundamental e Médio). Segundo os engenheiro-docentes entrevistados, os discentes chegam na graduação com um nível de conhecimento muito aquém daquele esperado dos alunos das engenharias, sobretudo na área de cálculos e física, que constituem a base da maior parte das engenharias, isso pelo fato dessas fazerem parte do grupo das chamadas Ciências Exatas. Essa constatação é ratificada pelos relatos dos entrevistados, abaixo:

As minhas disciplinas por exemplo elas precisam de um conhecimento bem aprofundado em assuntos de matemática e física, que são de alguma forma um “calo” na educação fundamental e educação média, *né?* então, é eu percebi ao **longo desses anos que os alunos estão vindo cada vez com mais dificuldades**, assim de entendimento da matemática básica mesmo [...] (Prof. D, 2023).

[...] o nível por exemplo que o curso exige minimamente, *né?* de alguns conhecimentos matemáticos e físicos, os alunos tão chegando com isso muito baixo, *né?* um preparo assim muito baixo [...] (Prof. E, 2023).

Para as turmas iniciais também do curso eu tenho esse problema do conhecimento básico do ensino básico, então, tem muita questão que eu peço para eles revisarem, *né?* Então, no Campus aqui tem até alguns métodos, *né?* Para que isso não ocorra, Disciplina de pré-cálculo, treinamento, enfim. [...]. A maior dificuldade inicialmente seria o ensino básico deles e essa questão das turmas maiores influência (Prof. K, 2023).

A educação básica brasileira não é de hoje que é alvo de críticas (por entidades locais, pesquisadores e entidades não governamentais, e por organismos internacionais) relacionadas a sua qualidade ou a falta dessa. As avaliações em larga escala (exames externos) realizadas pelos OI, como o Pisa, ou àquelas realizadas pelo Estado como o Saeb, revelam que os estudantes brasileiros da educação básica estão muito aquém no que se refere aos conhecimentos de linguagens e matemática, quando se compara os resultados com os países mais desenvolvidos (Banco Mundial, 2014). Uma série de fatores têm contribuído negativamente para a defasagem de conhecimentos nesse nível de educação, que possuem sua causa matricial representada na falta investimentos orçamentários suficientes por parte do **Estado**, tanto na formação docente, quanto nas condições estruturais da realização do ensino (Oliveira; Maués, 2012; Oliveira; Vieira, 2012; Hypolito, 2012).

Assim, diante da falta de prioridade e valorização da educação básica por parte do Estado brasileiro, impera entre os engenheiros-professores (pelo menos é a percepção de boa parte deles) uma certa falta de credibilidade nesse nível de educação quando realizado na rede pública, sobretudo nas redes municipal e estadual, como enfatiza um engenheiro-docente entrevistado “[...] a gente sabe que os alunos, que tenha um ensino todo na escola pública acaba tendo uma base mais fraca *né?* desses assuntos [*matemática e física*] mas isso não tá associado ao esforço, mais de alguma forma pelo fato de terem dificuldade” (Prof. D, 2023).

Essa problemática (educação básica precária) tornou-se mais evidente com o fenômeno da expansão/massificação do nível superior, incentivado pela globalização do capital e suas demandas pela elevação da escolarização em todos os níveis, inclusive na educação superior. Isso sem que antes fosse resolvido o problema da escolarização básica relacionado ao acesso e qualidade.

Desse modo, a expansão da educação superior de forma desordenada trouxe uma série

de situações que o/a professor/a desse nível de educação não estava/está preparado adequadamente para lidar em sua prática docente, dentre as referidas situações, menciona-se, o aumento de alunos em sala e, por conseguinte, mais heterogeneidade e alunos com lacunas importantes oriundas da formação básica precária, entre outros (Veiga, 2016; Zabalza, 2004).

Esse problema das lacunas de conhecimentos básicos necessários às engenharias é facilmente perceptível no ciclo inicial (disciplinas básicas) dos cursos de engenharias. Alguns docentes até tentam, por conta própria, recapitular e trabalhar os conteúdos essenciais do ensino médio antes de entrar de fato no conteúdo da disciplina, visando com isso tentar evitar maiores dificuldades para os alunos durante suas disciplinas, outros ignoram o problema, alegando ser algo que já deveria ter aprendido no ensino médio (Prof. G, 2023). Há também iniciativas por parte da instituição (Campus de Tucuruí) como o curso de **nivelamento de aprendizagem** que oferece disciplinas de Pré-cálculo e Física — realizada em duas semanas antes do início das aulas oficiais — que visam amenizar as pendências do ensino médio e preparar os alunos para as disciplinas curriculares iniciais, geralmente Cálculo e Física (Prof. K, 2023).

O curso de nivelamento de aprendizagem oferecido aos discentes tem uma carga horária de 40h, é coordenado por dois docentes (coordenador e vice), que contam com um grupo de discentes mais experientes (monitores bolsistas) que realizam os cursos iniciais de cálculos e física para os alunos ingressantes. A equipe de monitores fica à disposição dos discentes durante todo o ano acadêmico para atendimentos pontuais aos alunos que apresentam mais dificuldade e que solicitam esse apoio (Camtuc-UFPA, 2018; Prof. D, 2023; Prof. K, 2023).

Tais iniciativas certamente não resolvem o problema (falhas no processo formativo oriundas do nível básico) pois não agem em sua causa, assim tentam apenas minimizar seus efeitos sobre os estudantes. A resolução do problema em tela passa por ações bem mais amplas e complexas que estão além das competências e condições das IES e seus docentes.

O **quantitativo elevado de alunos** por turma é outra dificuldade, decorrente da expansão desordenada da educação superior, enfrentada pelos engenheiro-docentes, crescimento esse que tem aumentado significativamente a relação numérica discente/docente, a ponto de interferir negativamente na prática docente e por conseguinte na aprendizagem dos discentes, como relatam os docentes entrevistados.

A outra questão é que pelo fato de como **as turmas estão vindo maiores, né?** hoje nos cursos de engenharia civil entram quarenta e oito (48) alunos é uma turma relativamente grande *né?* [...] e eu **me sinto as vezes um pouco impotente** (Prof. D, 2023).

Eu sempre trabalhei com turmas de 48, *né?* [...] quando você vai ministrar uma reoferta dessa mesma disciplina, o grupo de pessoas é muito menor, e aí eu consigo

uma flexibilidade didática enorme, porque eu consigo acompanhar quase que individualmente as pessoas, *né?* **48 torna-se impossível na prática**, eu acompanhar 48 indivíduos e o desenvolvimento individual de cada um (Prof. G, 2023).

Nosso curso de engenharia, ele exige ter uma carga [*horária*] de laboratórios significativa de várias áreas de conhecimento, então não tem como imaginar [...] laboratórios com trinta e poucos alunos, não tem isso. Tanto é, que a gente divide em duas turmas, *né?* mas por exemplo **40 alunos em diante**, você dividindo em turmas, quando chegar no momento prático, *é*, duas turmas de vinte **fica bem complicado**, *né?* já fazendo esse gancho aí, **então acho saturado** até, lá no limite, *né?* (Prof. E, 2023).

[...] acho que o número de alunos influencia bastante, quando a gente tem uma quantidade menor de alunos, a gente consegue se conectar, digamos assim, com eles mais facilmente, até mesmo para deixar o aluno envolvido ali, que às vezes a gente tem até uma atividade boa, só que muita gente, *aí* um ou outro acaba se perdendo ali, então acho que essa quantidade de alunos [*mais de 40*] para as turmas maiores têm maiores dificuldades na prática pedagógica (Prof. K, 2023).

Se até a metade do século XX os docentes da educação superior viviam em uma realidade em que ministravam suas aulas para um número bem restrito de alunos, em turmas quase homogêneas, composta geralmente por discentes pertencentes à elite nacional, essa realidade começa a mudar no quarteto final do referido século, sendo intensificada a partir do início do século XXI. Tornando-se cenário bastante comum atualmente, turmas superlotadas e heterogêneas, em ambientes (físicos) acadêmicos nem sempre apropriados para a realização das atividades acadêmicas e com docentes nem sempre preparados adequadamente para a realização da prática pedagógica, na maioria das vezes sem formação específica para esse fim, como este estudo tem revelado (Almeida, 2012; Cunha, M., 2007; Dourado; Moraes, 2020; Veiga, 2016; Zabalza, 2004).

As turmas superlotadas — acima de 40 alunos — uma realidade de fato nos cursos superiores de engenharias no Brasil (Loder, 2002), torna-se um complicador da prática docente, como revelam os engenheiro-docentes entrevistados, que afirmam não haver como fazer um bom trabalho, sem ter como realizar um acompanhamento mais próximo dos discentes, que às vezes precisam de uma atenção mais específica, mais pontual, mas que as circunstâncias não possibilitam.

Situação essa que produz um sentimento de fragilidade e desânimo nos docentes, diante das dificuldades provocadas por um número excessivo de alunos sob suas responsabilidades, sem que haja, ao mesmo tempo, as condições adequadas para uma prática docente e uma efetiva aprendizagem dos estudantes, pela qual os docentes serão cobrados, se não no dia a dia da instituição, mas diante dos resultados das avaliações externas (Enade), quando esses não forem satisfatórios (Veiga, 2012, 2016).

Além de situações-problemas de natureza subjetiva relacionadas a docentes e discentes,

conforme visto, questões relacionadas às **condições físicas** (estruturais) e de **suporte adicionais** (internet e acervo bibliográfico) por parte das IES, são também agravantes da prática pedagógica no interior da universidade, segundo os relatos dos engenheiro-docentes, colaboradores do presente estudo.

A questão da infraestrutura, por exemplo, de internet, aí eu já tenho alguns problemas, *né?* Se eu quiser passar alguma atividade para os alunos que vão acompanhar em tempo real ali, não consigo na maior parte do tempo. Na maioria das vezes, por conta da internet. Com o acervo [*bibliográfico*] também tenho bastante dificuldade, entendeu? Principalmente porque a gente tem um número restrito de obras ali e que precisaria bastante mais para contemplar as disciplinas como um todo (Prof. K, 2023).

Não é suficiente [*acervo bibliográfico*] são poucos, ainda não atende todas as turmas, *né?* a turma que a gente precisa (Professor E, 2023).

Eu sou professor também de disciplinas laboratoriais, então acho que a gente tem o básico, o mínimo para funcionar. Eu falo a parte de eletrônica que são específicas da engenharia elétrica, acho que a gente tem uma estrutura mínima funcional de qualidade. Acho que o problema principal é você manter essa estrutura funcionando. Atualizar essa estrutura, então, é coisa de longo prazo, eu não vejo isso em curto prazo, você dobrando a infraestrutura para atender um número simultâneo de alunos maior, porque hoje a gente tem que dividir as turmas pra poder caber tudo no mundo no laboratório. No ideal, você teria um laboratório maior ou duplicaria a estrutura, *né?* Eu não vejo que isso se resolva num horizonte de médio prazo (Professor, G, 2023).

Assim, dificuldades diversas, como as relacionadas às salas de aulas nem sempre adequadas (em seu espaço físico) às necessidades de discentes e docentes; aos laboratórios, cujos espaços físicos apresentam-se muitas das vezes insuficientes para atender o quantitativo de alunos por turma, obrigando o docente a dividir a turma em subturmas, tendo de repetir a mesma aula (procedimento/experimento) para os discentes da mesma turma, aumentando assim sua carga horária de trabalho. Além de adversidades relacionadas às ferramentas acessórias, quais sejam: acervo bibliográfico insuficiente e defasado e internet de pouca qualidade (lenta e instável), que prejudica, tanto as buscas e pesquisas *online*, quanto a realização de atividades acadêmicas *online*. Tais dificuldades se apresentam como entraves, dificultando consideravelmente o desenvolvimento satisfatório da prática pedagógica nos cursos de engenharias.

Muitas dessas situações insatisfatórias e às vezes precárias que as IES públicas federais têm sofrido, especialmente nas últimas duas décadas, são resultantes da falta (diminuição e contingenciamento) de recursos (custeio e capital) pelo **Estado** brasileiro, responsável legal por administrar o fundo público e de alocar os recursos financeiros suficientes para a gestão das universidades no desenvolvimento de suas atividades, o que deveras não vem ocorrendo (Dias, 2010; Sguissardi, 2000a; Silva Jr; Sguissardi, 2001), isto fica evidente na fala de um dos engenheiros-professores entrevistado.

E isso [*dificuldade relacionada à prática pedagógica*] envolve o todo, não só falo da metodologia, mais as condições *né?* laboratórios, sala de aula, materiais. [...] A maioria das nossas referências, são referências muito atrasadas, se a gente for olhar na biblioteca da instituição, poucas são edições novas, e muito disso é culpa do próprio governo, do **Estado** em si, principalmente nesses últimos sete anos, que a gente teve um corte de capital, *né?* não sei de onde foi que eles classificaram livros como capital, *né?* impossibilitando a compra de novos livros de renovação de estoque das bibliotecas e isso **acaba prejudicando o aluno**, [...] o **material é insuficiente totalmente** (Prof. C, 2023).

As variadas adversidades, subjetivas e objetivas, que permeiam a prática pedagógica, prejudicam aluno e docente que, no contexto geral das práticas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos, necessitam das condições adequadas para suas plenas realizações, condições estas em parte negadas pelo Estado, tanto no que se refere às políticas de formação docente para educação superior, quanto às condições materiais para realização da prática pedagógica (Almeida, 2012; Cunha, 2005a; Veiga, 2010, 2012, 2016).

Outro desafio relacionado à prática pedagógica refere-se ao **despreparo docente para o uso das tecnologias educacionais digitais** no processo didático-pedagógico, dificuldade essa manifestada de modo mais explícito durante a fase mais aguda da pandemia do covid-19 (ano 2020), obrigando as IES a aderirem o denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE), compreendido como ensino realizado de forma não presencial com auxílio, especialmente das tecnologias digitais (Bolzan; Cunha; Powaczuk, 2022; Cunha, 2023, UFPA, 2020).

Essa dificuldade/despreparo docente para o uso das tecnologias digitais fica evidente nas falas dos engenheiro-docentes entrevistados, conforme segue:

Todo mundo despreparado! Não foi à toa que a pandemia escancarou isso totalmente pra gente. Isso é a maior prova do que a gente teve que passar no Ensino Remoto, *né?* quem é que um dia chegou a imaginar durante [...] toda sua experiência acadêmica, *né!* lecionar a disciplina remotamente, montar um plano de aula remoto ou utilizar metodologia ativa *né?* ferramentas softwares que pudessem auxiliar, ninguém! O **professor mal consegue dar aula presencial**, imagina remotamente [...] (Prof. C, 2023).

Isso foi um pouco traumatizante [risos] pra mim mesma, assim *né?* Eu, inicialmente eu tive muita dificuldade, a primeira disciplina que eu ministrei no período (período da pandemia do COVID 19), foi assim - você vai ter que dar aula! e vai ser aula online! vai ter que usar essa plataforma! E eu meio que não sabia como era que eu ia ensinar. Como é que eu ia ensinar conta, pra essas pessoas assim [...] a minha primeira disciplina foi com certeza absoluta daquele modo que eu dei, eu não faria nunca mais faria na minha vida. [...] eu não tinha instrumentos suficientes pra ensinar, não tinha, eu tentava colocar o celular, mostrar eu riscando aqui no papel, mas o celular mostrava invertido e era uma confusão [...] (Prof. D, 2023).

Eu acho que está muito a desejar [*a qualificação docente para lidar com as TIC no processo de ensino*] o período de pandemia, ele forçou a gente a acelerar isso, *né?* Existia antes, mas cada docente fazia de acordo com o seu conhecimento, sua percepção sobre essas tecnologias, mas, durante a pandemia, acho que foi meio que forçado a aprender de fato manipular esses diversos programas, enfim. Então acho, é pelo menos eu **não tive nenhuma formação** nesse sentido de manipulação das tecnologias como o próprio google Meet, as salas de aulas virtuais, *né?* então, muita

coisa tive que aprender sozinho para poder implementar com os discentes. Então acho que ainda é um pouco falha essa questão, tanto para isso, quanto também para lidar com qualquer tipo de **desinformação** [...] a questão da manipulação das tecnologias eu acho que para os docentes em geral ainda é um pouco complicado (Prof. K, 2023).

Masetto (2003, 2010) chama a atenção para a importância e a necessidade do docente da educação superior (em prol de um ensino e aprendizagem mais eficaz) dominar, além dos conhecimentos específicos de sua área e dos conhecimentos pedagógicos, as diversas tecnologias educacionais, que hoje vão além das tecnologias convencionais (livros físicos, apostilas, quadros negro, verde, branco etc.) abarcando as tecnologias digitais (TIC) caracterizadas fortemente pelo uso de computadores, informática, internet e seus subprodutos hipermídia, multimídia, softwares, plataformas digitais, entre outros, todos em plena ascensão na sociedade dita tecnológica e no interior da universidade.

Entretanto, o que prevalece na prática é um total despreparo do docente (mesmo em uma área relacionada às tecnologias como as engenharias) escancarado pela necessidade do Ensino Remoto provocado pela pandemia de covid-19 para lidar com as tecnologias digitais no processo ensino e aprendizagem. Essa percepção de despreparo, dificuldade, impotência e até mesmo de medo para enfrentar uma situação nova (no chamado novo normal), sem a preparação adequada, impacta, negativamente, a prática pedagógica do docente universitário (Prof. D, 2023).

Novamente fica em evidência a questão da formação específica para a docência, mais precisamente da falta dessa ou a sua realização insuficiente efetuada de modo institucional pelas IES. Isso tendo em vista que conhecimento e domínio das tecnologias educacionais fazem parte dos saberes e conhecimentos necessários ao exercício da docência (prática pedagógica) em qualquer nível de educação (Masetto, 2003, 2009; Oliveira; Pinto, 2006), sobretudo no nível superior em uma área relacionada diretamente às tecnologias.

O domínio das tecnologias educacionais associadas à dimensão política da docência, são fundamentais para que a docência avance além da questão metodológica do processo didático-pedagógico, abarcando o incentivo e desenvolvimento da criticidade dos alunos, para que esses não sejam presas fáceis de serem ludibriados, em uma sociedade nos últimos anos (destacadamente no período da pandemia de covid-19) fortemente marcada por fake news e desinformação de diversas naturezas, facilmente disseminadas pelas TIC.

Em suma, o Ensino Remoto Emergencial, realizado no auge da pandemia de covid-19, apenas escancarou uma realidade já existente, qual seja, as múltiplas dificuldades, tanto relacionadas aos docentes da educação superior e seus despreparos para lidarem com as tecnologias educacionais digitais no processo de ensino e aprendizagem (Prof. L, 2023) quanto

às dificuldades relacionadas aos discentes, que vão desde questões emocionais (causadas por adoecimentos, perda de amigos, familiares etc.) a falta de condições adequadas nos seus lares, como, a falta de espaços e equipamentos adequados para estudos, uma realidade relativa a uma grande parte dos alunos e também de muitos docentes (Bolzan; Cunha; Powaczuk, 2022; Cunha, 2023).

Todos os desafios mencionados relativos à docência nas engenharias, em seus múltiplos contextos, constituem-se entraves à realização da prática pedagógica. Situação essa agravada pela, já citada, ausência da formação específica para a docência na educação superior que, por sua vez, força os profissionais-engenheiros e pesquisadores (ou pelo menos parte deles) a aprenderem ou tentarem aprender/desenvolver os saberes e conhecimentos necessários à realização do processo de ensino e aprendizagem pela e na própria prática em um processo marcado por erros e acertos, como relatam os engenheiro-docentes entrevistados. Assim, quando perguntados sobre a percepção que têm do processo de aula, o que inclui o planejamento, a execução da aula e a avaliação, obteve-se os seguintes resultados:

Tentativa e erro! porque quando tu chega pra dá tua primeira disciplina, *né!* **com toda a inexperiência que tu, tem, né?** **nessa prática pedagógica** que tu foi aprender, aprender plano de aula quando tu fizeste um concurso e às vezes nem isso tu lembra [...] E a **forma avaliativa** também porque às vezes isso acaba sendo um desafio porque tu não sabes de que forma tu vai avaliar o aluno, *né? e*, saber se a avaliação, uma simples prova é suficiente também *pra* poder dizer se aquele aluno merece ou não passar [...] (Prof. C, 2023).

A experiência pedagógica, a gente vai tendo basicamente com a **convivência, né?** com o dia a dia, a gente tenta **replicar na verdade, o que a gente aprendeu na época de graduação**, então basicamente é essa a nossa referência, *né?* quando a gente vai dar aula [...] é comum, todos usarem como **experiência sua vivência como aluno na graduação, como seus professores mais ou menos davam aquela aula**, mas, depois eles vão melhorando, [...] a gente **acaba aprendendo mais com os erros, do que com acertos**, poderia acertar um pouco mais e errar menos (Prof. E, 2023).

Eu acho que os professores, eles são obrigados a aprender isso [*a docência*] na prática. [...] Talvez os docentes eles se baseiam em experiências que tiveram enquanto alunos para tentar replicar o método que eles viveram durante suas próprias formações. Eu acho que eu usei um pouco dessa estratégia também, os casos de sucesso na minha formação, eu usei a experiência pra formular a minha didática pelo menos nos primeiros anos (Prof. G, 2023).

[...] o **plano de ensino** por exemplo que era é uma atividade que no início quando eu comecei aqui, **não era uma atividade que eu fazia, né?** nas disciplinas. Eu percebi que isso melhorou muito na questão do planejamento da disciplina [...] [*Entrevistador: No começo a senhora não fazia o plano de ensino?*] Não fazia o plano, não. Porque não tinha, **não existia assim nada, eu não tinha sido apresentada a isso**. E não sabia que isso precisava ser feito. E durante esses anos num certo momento eu não sei te dizer exatamente quando, mas um certo ano isso foi introduzido como exigência que o professor tem que fazer seu plano de ensino (Prof. D, 2023).

Somente o exercício da docência é capaz de revelar aos docentes (engenheiros-

professores) o quanto a prática docente não prescinde de formação específica para sua realização, que os conhecimentos específicos das engenharias e métodos de pesquisa desse campo, apesar de necessários e importantes, são insuficientes à docência. Isso tendo em vista, que a docência requer conhecimentos específicos que, por sua vez, perpassam todo o processo didático-pedagógico, isto é, o planejamento, a execução e a avaliação da aula, que no geral representam uma enorme lacuna na formação dos professores oriundos dos cursos relacionados ao bacharelado (Carneiro, 2010; Molisani, 2017; Oliveira; Pinto, 2006; Veiga, 2012, 2020). Lacunas essas que tornam a docência mais árdua e que ao longo do seu exercício vão sendo (em parte) preenchidas por conta dos próprios docentes (pelo menos é caso de parte deles) ou por ações institucionais muitas das vezes insuficientes (Prof. L, 2023), como visto na subseção anterior.

Passados os principais desafios da prática pedagógica apontados e vivenciados pelos engenheiro-docentes em seus exercícios professorais nos cursos de engenharias, segue-se, a partir desse momento, à análise do **tratamento dado às principais funções docentes**, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão pelos docentes e pela instituição no interior da universidade.

Por mais que os docentes universitários — engenheiro-docentes — desenvolvam atividades de ensino (ministração de disciplinas), em função da **obrigatoriedade** institucional de cumprirem pelo menos 8h semanais⁹⁰ de aulas efetivas, caso dos docentes do Regime de Dedicção Exclusiva e de no mínimo 10h semanais de aulas efetivas, quando se trata dos docentes do Regime de Tempo Integral (40h semanais) sem dedicação exclusiva (UFPA, 2010), a pesquisa ocupa, no geral, lugar de centralidade nas atividades docentes, como ressaltam os entrevistados.

O sistema universitário ele te induz a **priorizar a pesquisa**, porque é ali que está a tua progressão. Então, se ali que tá a tua progressão, tu vai te preocupar em publicar. E os caras publicam, publicam e publicam, tem muita publicação e muitas vezes essas publicações não têm uma relevância por causa da quantidade que o cara tem que publicar, não pela qualidade. Então eu diria assim, que o sistema obriga a gente a colocar a pesquisa em primeiro lugar. **Depois vem o ensino**, porque o sistema também obriga a gente dar uma carga horária mínima de aula, *né?* E a graduação é a base de tudo, é de onde vêm os nossos alunos para a pós-graduação, *né?* E a extensão estar ali, *né?* muitas vezes o docente só usa aquilo para ter uma folga no PIT [*Plano Individual de Trabalho*], *né?* A extensão teoricamente é uma coisa mais fácil de você executar, *né?* Aí o docente fala, — Bom, eu vou pegar e criar um projeto de extensão aqui para poder ter é preencher minha carga horária, vai ser mais *light*. Então acho que a hierarquia é essa [...] pesquisa, ensino e extensão. A extensão tá sempre por ali às margens assim (Prof. H, 2023).

Eu percebo aqui, não sei se é pelo fato da gente ter esses programas de pós-graduação

⁹⁰ O restante da carga horária para completar as 40h semanais necessárias ao preenchimento do Plano Individual de Trabalho (PIT) do docente poderá ser completado com as atividades de extensão, pesquisa, administração, orientações e afastamentos parciais (UFPA, 2010).

aqui no campus, eu acho que é a realidade de uma boa parte das universidades, que a **maior importância que é dada hoje é realmente pra parte de pesquisa, né?** A gente deveria de alguma forma tentar equilibrar isso né? O professor que acaba ingressando na pós-graduação ele tem umas exigências de publicação mínimas e isso faz com que tenha números de orientandos e números de artigos publicados e isso é incompatível com a dedicação que você precisa pra poder cumprir isso, que você desenvolva as outras atividades também (Prof. D, 2023).

A impressão que eu tenho é que o **reconhecimento acadêmico, ele é baseado quase que exclusivamente nas atividades de pesquisa.** Não à toa, os maiores esforços, no sentido de formação, de editais, de pontuação e progressão acadêmica e reconhecimento, nacional e internacional são do nível de pesquisa. É um pesquisador de excelência é destaque na carreira entre os pares, né? Então isso daí já deixa a atividade didática para trás (Prof. G, 2023).

[entrevistador: em sua opinião por que a pesquisa assume a predominância nos projetos e produções acadêmicas?] é pela **importância que deram pra pesquisa no contexto de progressão.** Se a gente for analisar hoje o que pontua mais, né? são publicação em revistas conceituadas A1, A2 ou A3 e A4. Se tu for olhar essas revistas que tem um *qualis* maior, tu não ver nenhuma publicação de um projeto de extensão, tu não ver nenhuma publicação de um projeto de monitoria ou de ensino. [...] pra engenharia é a pesquisa ... **é aquela tua área,** então a partir do momento que começarem a dar mais visibilidade [*incentivos*] pra extensão e ao ensino, aos projetos de ensino de repente esse cenário muda [...] minhas produções no currículo, hoje é 90% pesquisa. As atividades de extensão são poucas ações nossas que conseguimos fazer uma publicação, de ensino também [...] (Prof. C, 2023).

O privilégio direcionado às atividades relacionadas à pesquisa e a produção acadêmica e científica pelas IES universitárias e pelos órgãos avaliadores e agências de fomento, no que tange aos critérios de progressão, promoção docente e pontuação em editais internos e externos de fomento à pesquisa, acabam por sobrepor essa (pesquisa) às demais atividades docentes, constituintes do tripé universitário, quais sejam, a extensão e, sobretudo ao **ensino** atividade base/central da graduação e que não recebe os mesmos estímulos institucionais para sua realização efetiva e com qualidade (Bazzo, 2008; Cunha, 2006; Zabalza, 2004).

Por conseguinte, a dedicação ao ensino, a busca constante pela formação e atualização no tocante ao processo de ensino e aprendizagem é secundarizada pelos docentes da educação superior, no caso específico desse estudo pelos engenheiro-docentes dos cursos de engenharias. E mesmo as produções científicas pouco envolvem o melhoramento do processo do ensino, sendo voltadas, no geral, para as áreas específicas das engenharias e para as demandas dos próprios PPG em que os docentes estão vinculados (Prof. C, 2023; Prof. L, 2023).

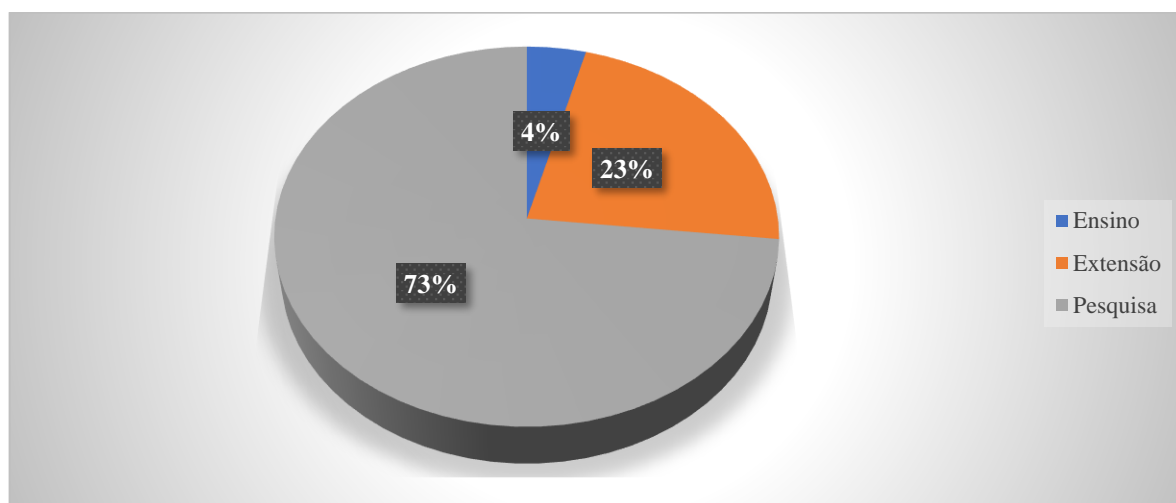
Fato esse que ratifica um certo privilégio e a conseqüente predominância da pesquisa e seus subprodutos no espaço universitário brasileiro e um certo descaso pelo ensino. Isso é ainda mais evidenciado no campo das engenharias responsável por produzir as diversas tecnologias (ou melhor reproduzir as tecnologias de ponta oriundas dos países mais desenvolvidos) e processos necessários à sociedade e aos sistemas produtivos, seja industrial e/ou de serviços (Bazzo, 2008; Cunha, 2006; Molisani, 2017).

A histórica desvalorização **institucional** e, às vezes, **pessoal** relativa ao ensino — ausência da formação específica para docência universitária acrescida das condições inadequadas para a sua realização — constitui fator de desânimo dos professores universitários para seu exercício e para a busca do aperfeiçoamento da prática docente. Como fica demonstrado na fala do engenheiro-professor, abaixo:

Automaticamente quando você tem um reconhecimento maior, você tem um incentivo maior para trabalhar naquela direção, é isso que eu estou percebendo. É, quando eu entrei na universidade, eu tinha uma visão de aluno e reconhecia as deficiências daquilo que eu mais interagira que era o ensino, então pra mim os principais objetivos da minha carreira quando eu entrei no começo, era gastar energia no ensino, e foi isso que eu fiz, acho que eu tive algum sucesso no sentido de inovar de formar as pessoas com qualidade. [...], mas eu vejo ao mesmo tempo de que o mesmo o esforço que eu despendia pra desempenhar um ensino de qualidade me dava um reconhecimento quase nenhum dos meus pares, dos meus gestores [...] eu vi que essas 2 atividades [*ensino e extensão*] são atividades que não são reconhecidas, a pura verdade é essa. E aí tu não tem reconhecimento, é natural que os esforços migrem pra pesquisa. Então, nos últimos anos, eu tenho me esforçado tanto, que me licencie pra fazer uma formação [doutoramento] em pesquisa de qualidade (Prof. G, 2023).

Os dados expostos nos Gráficos que sucedem, demonstram e ratificam a percepção do Prof. G, 2023, supracitado, em relação à tendência de os docentes universitários trilharem um caminho que se mostra mais atrativo, em decorrência de incentivos e direcionamentos institucionais, como é o caso da pesquisa e da produção na área correlata às engenharias.

Gráfico 1 - Projetos desenvolvidos pelos docentes das engenharias do Camtuc de 2015 a 2019



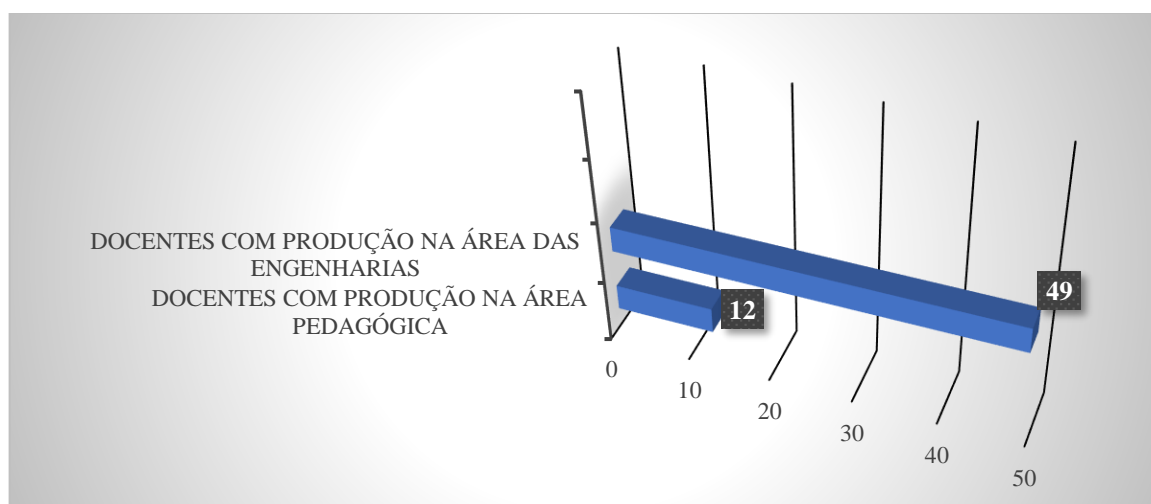
Fonte: Elaboração própria a partir do Sistema de Planejamento Acadêmico (Sisplad) da UFPA/Camtuc.

Os dados apresentados, ao indicar a última posição para os projetos voltados para a investigação dos processos de ensinar e aprender (projetos de ensino) que representam um percentual muito baixo quando se compara com o percentual de projetos de extensão e pesquisa,

deixam manifesto e ratificam o quanto o ensino é secundarizado no magistério superior (Bazzo, 2008, Cunha, 2014; Zabalza, 2004), seja na ausência de formação (inicial) específica para o seu exercício, seja na precária formação/atualização permanente para o seu aperfeiçoamento e/ou nas ações e esforços da pesquisa científica direcionada ao fim de compreensão e melhoramento do processo pedagógico.

Nessa mesma proporção, as produções científicas dos/as professores/as das engenharias⁹¹ também são voltadas, em sua maioria absoluta, para as áreas específicas dos diversos ramos das engenharias. Todos os engenheiro-docentes do Campus Universitário, lócus da presente pesquisa, possuem alguma publicação em sua referida área de formação/atuação. Todavia, no tocante às produções referentes ao processo do ensino e suas práticas pedagógicas, são poucos os docentes que realizaram alguma publicação nesse sentido, como demonstrado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Área da produção científica dos professores das engenharias do Camtuc/UFPA



Fonte: O próprio autor, a partir de dados do currículo *Lattes* (2021).

Tal situação demonstra, por um lado, uma certa preocupação/dedicação dos engenheiro-docentes pela compreensão e sistematização de **conhecimentos específicos** das engenharias. Por outro lado, revela uma quase total despreocupação pela compreensão e teorização dos **conhecimentos pedagógicos**. Fato esse que deixa evidente que os engenheiro-docentes se identificam mais como engenheiros e buscam se reinventar como tal, e menos como professores, que buscam pesquisar, compreender e sistematizar sua prática na tentativa de melhorá-la no dia a dia em prol do aprendizado dos estudantes.

⁹¹ Utilizamos a expressão **professores das engenharias** porque nesses dados específicos (gráficos 1 e 2) foram computados, além dos engenheiros, os demais bacharéis e licenciados que compõem o quadro docente do Camtuc.

Álvares (2006) e Loder (2002) ressaltam a importância e necessidade dos engenheiro-docentes teorizarem (produzirem conhecimentos) sobre essas duas dimensões (**conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos**) tendo em vista, que na docência ambas estão interligadas e suas conexões precisam ser conhecidas e sistematizadas pelos docentes, principais responsáveis pela condução do ensino e da aprendizagem.

Todavia, essa é uma realidade distante do magistério superior, mormente na área das engenharias. Segundo a literatura especializada (em parte vista no decorrer deste estudo), a situação não é muito diferente nas demais áreas do ensino superior. No caso da docência nas engenharias, a preponderância recai sobre os conhecimentos específicos desse campo, suas assimilações e reconstruções, em desfavor da busca e a construção dos conhecimentos específicos pertinentes à docência, pouca valorizada no ensino superior (Bazzo, 2008; Cunha, 2014; Molisani, 2017; Oliveira; Pinto, 2006; Veiga, 2012). Ratifica-se que ambas as dimensões citadas são de igual importância à constituição e ao exercício da docência universitária em todas as áreas de conhecimento e formação.

Ainda sobre o tripé de sustentação da universidade, representado pelo princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988), na prática nunca se concretizou, pois, o ensino e a pesquisa até estão presentes na universidade, mas pouco dialogam no interior dessa instituição, sendo a pós-graduação o lugar privilegiado da pesquisa e produção acadêmica e científica e a graduação lugar de transmissão/socialização desses conhecimentos que, por sua vez, nem sempre consideram nessa construção/socialização a contextualização com os grandes problemas sociais contemporâneos (Bianchetti, 2006; Romanelli, 2002; Sguissardi, 2000b; Veiga, 2012).

Há uma certa crença entre os engenheiros-professores que se o/a docente tiver em seu plano de trabalho atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, estaria automaticamente desenvolvendo uma prática baseada na inseparabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, o aumento do quadro docente poderia resolver o problema da indissociabilidade e do desequilíbrio entre as partes do tripé institucional, como relata um docente no fragmento selecionado.

Há uma reclamação generalizada aqui do campus por ser um campus do interior, que a gente não tem tempo pra fazer o tripé [...] eu sou a prova viva disso, eu me sobrecarrego muito fazendo atividade de extensão porque eu sou extensionista eu gosto de fazer, quando eu começo a fazer aí tenho que largar de mão porque não tem como equilibrar tudo [*ensino, pesquisa, extensão, administração, etc.*] não dar pra equilibrar é bem difícil, precisaria ter mais professores nos quadros dos cursos [...] (Prof. L, 2023).

O Prof. L (2023) ainda ressalta que o número reduzido de docentes obriga muitas das

vezes os professores a se sobrecarregarem com um número grande de disciplinas (ensino) impossibilitando-os de desenvolverem outras atividades do tripé — pesquisa e extensão — além de outras atividades também desenvolvidas pelos docentes, que no interior da universidade são múltiplas e variadas, como as atividades administrativas, orientações e participação em bancas de concursos etc., que em seu conjunto acabam por sobrecarregar o trabalho docente.

A indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão vai muito além da agregação de diversas atividades com essas nomenclaturas nos planos de trabalhos docentes. O docente pode até desenvolver atividades/projetos de ensino, pesquisa e extensão, contudo se não houver uma interação orgânica entre elas, não haverá indissociabilidade. A indissociabilidade é caracterizada pela relação orgânica entre a socialização e reconstrução contínua dos conhecimentos, sempre permeada pela realidade/contexto social (Cunha, 2005a; Severino, 2007; Veiga, 2012). Afinal, o conhecimento é resultante de uma prática social dos sujeitos sociais, e se volta para essa mesma prática social, visando sua apreensão, melhor direcionamento, e possíveis transformações.

Em sequência à análise proposta nesta subseção, o último tópico se refere à **concepção de ensino** e de docência na educação superior, de acordo a ótica dos engenheiro-docentes do Campus Universitário, lócus do estudo de campo da presente pesquisa.

É importante situar que a Lei nº 9.394/1996 (nova LDB, lei maior da educação nacional brasileira) aponta como finalidades da educação o desenvolvimento pleno do sujeito, sua qualificação para o trabalho e para o exercício da cidadania (Brasil, 1996). Além disso, segundo a Lei citada, a educação superior, visa fomentar a criação e desenvolvimento cultural e das ciências (pela pesquisa), suas socializações/divulgações (pelo ensino, extensão e publicações) e o espírito crítico-reflexivo de seus egressos, para que compreendam e interfiram nos grandes problemas contemporâneos da sociedade globalizada.

Todavia, na prática, a educação superior brasileira historicamente controlada pelo Estado burguês, nunca oportunizou, de fato, uma formação pelo menos próxima de integral (técnica, científica, cultural, ética e política) para todos os seus potenciais cidadãos, restringindo-os à formação técnica para o trabalho, limitada a uma pequena parcela de potenciais trabalhadores necessários ao empreendimento burguês (Peixoto, 2021, Saviani, 2016). Até mesmo as universidades, sobretudo a partir das DCN no pós LDB/96, teve sua relativa autonomia acadêmica novamente atacada, desta vez pelos ditames prescritivos da formação por competências, no geral voltadas para as demandas do mundo do trabalho, propostas por entidades externas às IES, ligadas geralmente às entidades empresariais (Silva;

Cecílio, 2007; Peixoto, 2021, Santos Junior, 2022; Santos Junior; Macedo, 2023).

Tal concepção de educação superior de viés **tecnicista**, fragmentada e restrita à qualificação para o trabalho, se mostra entranhada na percepção da maioria dos engenheiro-docentes, cujas práticas pedagógicas se relacionam ora com o enfoque tecnicista, ora com a abordagem tradicional, como é evidenciado na fala dos engenheiros-professores entrevistados, a seguir:

O papel do ensino universitário hoje, pra mim é a **qualificação** [...] para função dele, que ele vai exercer [*na engenharia*]. É... agora qual a função, a minha função de professor? Primeiro **balizar esse ensino**, pegar na mão do aluno, ensinar ele na prática e mostrar qual o caminho que ele pode seguir, dentro dessa perspectiva do curso [*de engenharia*] que ele tá fazendo (Prof. A, 2023).

[...] de alguma forma, os demais profissionais que atuam no mercado de trabalho, eles saem do ensino superior, têm os médicos, os advogados, os juízes, *né?* Então, de alguma forma [*o ensino superior*] é quem tá formando essa sociedade. Então, o **docente, se ele tá bem preparado e prepara bem esse profissional**, de alguma forma tá **preparando bem esse profissional aí pro mercado**, tá levando essa boa formação, *né?* Então, eu vejo como um papel fundamental [*da docência e do ensino superior*] pra sociedade (Prof. D, 2023).

Eu vejo que a educação, precisa ser vista no Brasil, [...] como um elemento estratégico, pro desenvolvimento do país. A gente tem aí um avanço tecnológico, a substituição de várias funções humanas por máquinas [...] a própria dinâmica da economia acaba demandando, trazendo essas novas tecnologias. Eu acho que existe uma transformação muito grande no mercado de trabalho [...] e a universidade, a formação, a educação deve ser vista como um **elemento estratégico** pro país, pra preparar a sociedade pra atuar nessas funções, atuar nessas novas tecnologias. Algumas funções, alguns postos de trabalho acabam ficando obsoletos com o tempo, então acho, a universidade precisa estar sempre atenta pra esses desenvolvimentos [...] O docente universitário ele pode **atuar como [...] um porta voz** da universidade [...] nessa disseminação do conhecimento, nessa interação com a sociedade (Prof. B, 2023).

Em relação ao quadro de referência (quadro teórico) que orienta e fundamenta essa concepção de ensino superior e de docência universitária na perspectiva de preparar os indivíduos para desempenhar funções predeterminadas pelo sistema social (capitalista) de acordo com as suas conveniências e necessidades, trata-se do **Funcionalismo** (Gil, 2009; Severino, 2007; Triviños, 1987). O Funcionalismo compreende uma corrente teórica das Ciências Humanas (de matriz positivista) voltada ao estudo das “relações e o ajustamento entre os diversos componentes de uma cultura ou sociedade” (Gil, 2009, p. 18) Assim, caberia às instituições e aos indivíduos apenas se ajustarem/sujeitarem-se a esse mesmo sistema, contribuindo com sua manutenção sem questioná-lo ou pô-lo em dúvida.

Nesta perspectiva, a **racionalidade técnica** (também de viés positivista), com sua negação da dimensão política/crítica e com sua restrição aos aspectos técnicos e operacionais na formação dos indivíduos, tornou-se o instrumento ideal para a manutenção do sistema social capitalista. Tal racionalidade tem orientado e fundamentado (com o auxílio do Estado) a

formação dos novos profissionais, especialmente dos docentes, responsáveis por formar os demais trabalhadores, sejam, médicos, advogados, administradores e engenheiros, caso deste estudo, entre outros.

As engenharias representam um espaço onde mais se manifesta essa orientação positivista — racionalidade técnica — isso devido à sua peculiaridade de criação, inovação e aplicação relacionados a produtos, processos, técnicas e tecnologias (Álvares, 2006; Dantas, 2011; Silva; Cecílio, 2007), esses, imprescindíveis à manutenção do sistema produtivo capitalista e considerados sua propriedade intocável. Desse modo, os trabalhadores dessa área (com isso não se excluem as demais áreas da educação superior), assim como, os docentes formadores desses profissionais, são intimados a sujeitar-se aos ditames da racionalidade técnica em uma área onde não há espaço para a racionalidade crítica, portanto, questionadora do sistema social vigente, como fica evidente no posicionamento dos engenheiro-docentes supracitados, ao demonstrarem um certo posicionamento de ajustamento e pertencimento a essa racionalidade.

Em contraponto à concepção de ensino superior puramente técnica e de docente como mero transmissor de conteúdos especializados e de técnicas operacionais relativos às áreas profissionais específicas, alguns engenheiros-professores (em quantitativo restrito), embora reconheçam a predominância dessa racionalidade (técnica) no ensino superior, inclusive na universidade, não se furtaram de demonstrar suas indignações/insatisfação quanto às limitações desse ensino fragmentado na formação dos sujeitos sociais — profissionais e cidadãos críticos. Como é possível constatar nos posicionamentos de dois engenheiros-professores entrevistados:

O que a sociedade quer não é **conhecimento, quer mão de obra** ... então, infelizmente hoje, é assim que eu vejo o ensino superior. [...] isso é chato porque o **ensino superior de fato ele tem algo muito maior do que apenas a mão de obra qualificada**, ele é mão de obra qualificada, mas também ele forma o cidadão, forma uma pessoa com capacidade de pensamento, ... tipo ele transforma uma pessoa, num ser pensante e não numa máquina [...] A gente precisa, precisa ter um conhecimento técnico? Precisamos e por mais que a sociedade hoje, nos encaminhe pra essa situação, de nos transformamos num curso técnico, *né?* jamais a instituição vai aceitar isso, porque é dentro da instituição que acontece o diálogo é onde a pessoa aplica aquele conhecimento crítico, é onde a pessoa aprende a pensar e planejar as ações. [...]. Hoje a importância da docência, a gente sabe o quanto importante é o professor, *né?* dentro de sala de aula, a gente sabe a importância do professor está ali presente, tem seus defeitos? Tem! Falta formação pra ele? Falta! Mas a experiência dele, também o fez ter pontos positivos na forma de abordar o aluno, *né?* [...] (Prof. C, 2023).

Eu sempre falo para os meus alunos que a gente não está formando apenas profissionais, uma mão de obra que não vai ser pensante. A gente *ta* formando profissionais que têm que ter esse esclarecimento sobre diversas situações não só apenas da profissão, [...] eu falo — gente eu não estou aqui só pra trabalhar em relação ao conhecimento técnico, mas também o profissional que vocês serão! Então acho que é bastante importante na prática docente, agente também instigar os alunos pra essas habilidades, a terem essas habilidades profissionais, também sociais digamos assim.

Então eu creio que o papel da universidade não é formar o profissional somente, *né?* mas formar um profissional e cidadão, que vai ser responsável pela aquela prática profissional da melhor maneira possível. Isso envolve não somente o conhecimento teórico, mas também a questão ética, a questão política inclusive, *né?* eu acho que isso é um debate, que é compatível em qualquer ramo de conhecimento, não somente na engenharia (Prof. K, 2023).

Embora as DCN das engenharias (Resolução CNE-CES nº 02/2019), assim como das demais áreas de conhecimento e formação concernentes à educação superior, visem prescrever os objetivos dos cursos de graduação e as competências a serem desenvolvidas pelos egressos dessa área, e com isso pressionar os docentes por meio das avaliações externas de desempenho dos estudantes e dos professores a se sujeitarem à formação fragmentada de viés tecnicista orientada pelos documentos oficiais do Estado, há no âmbito da prática docente espaço para a introjetar, difundir algo diferente relativo à formação dos estudantes (Franco, 2012; Santos Junior, 2022; Silva; Cecílio, 2007).

Isto desde que o/as professores/as tenham a consciência da importância de uma formação para além da qualificação para o trabalho e tenham o preparo sólido e adequado (prático-teórico e político) para lidar com a situação. E assim, tenham possibilidade e condições de instigar e colaborar com os estudantes na construção e reconstrução de competências múltiplas — técnicas, éticas, sociais, políticas e não apenas no desenvolvimento de competências técnicas para o trabalho (Silva; Cecílio, 2007).

Todavia, os dados da pesquisa de campo revelam que são **poucos os engenheiro-docentes** que demonstram, pelo menos em seus relatos (discurso), possuir essa consciência, assim como demonstram tentar no contexto da prática introduzir noções de uma formação mais ampla e menos acrítica aos estudantes, futuros profissionais das engenharias, e/ou até mesmo possíveis futuros docentes das engenharias, afinal são das engenharias que saem os professores dessa área, pelo menos a maior parte deles, como este estudo/pesquisa tem demonstrado.

Tal fato, em grande parte relacionado ao histórico modelo do ensino superior brasileiro, sobretudo o ensino na área das engenharias, marcado pela predominância dos conhecimentos técnicos e experienciais e suas transmissões por profissionais, engenheiros renomados (mais recentemente caracterizados pela alta titulação acadêmica no âmbito universitário) mas, sem formação mais ampla — técnico-científica, ética, filosófica, pedagógica e política (Álvares, 2006; Carvalho; Tonini, 2017; Coelho, 2017; Masetto, 2003; Molisani, 2017; Oliveira; Pinto, 2006) que possibilite o processo de conscientização dos docentes e, por conseguinte, dos egressos das engenharias da necessidade de uma formação ampla e transformadora.

Diante do exposto, infere-se que no geral os engenheiro-docentes concebem o **ensino universitário** num viés tecnicista (com traços ainda marcantes do ensino tradicional), portanto

conservador/acrítico, voltado para a preparação de mão de obra qualificada (Cunha, 2020; Malagutti, 2015), para aplicação de técnicas e tecnologias, direcionado para atender às demandas restritas do mercado de trabalho, em detrimento das demandas da ampla sociedade.

Sob esta ótica, o docente é tido como um técnico aplicador de teorias e técnicas voltadas para o alcance dos objetivos previstos nos currículos oficiais, por sua vez, orientados pelas diretrizes oficiais do Estado, que apontam os objetivos dos cursos e as competências a serem desenvolvidas pelos egressos. O discente é visto como um receptor (elemento passivo) que não participa na elaboração da proposta pedagógica, cabendo-lhe apenas o papel de receber, processar e assimilar as informações, conhecimentos e técnicas passados pelo professor (conduzido pelo currículo) que em tese sabe, para o aluno que precisa saber, isto em um processo mecânico de transmissão, marca do ensino tradicional, sobretudo na áreas das engenharias.

Como a prática possui uma conexão direta e indissolúvel com o sujeito que a realiza, que age de acordo com as suas crenças e convicções (concepções de mundo, de sociedade, de homem/mulher) construídas e reconstruídas no decorrer da vivência de cada um, no interior da sociedade onde nasceu e vive, a prática docente nas engenharias não escapa a essa realidade, estando diretamente vinculada à concepção de ensino (de cunho técnico e conservador) historicamente desenvolvida, na qual os docentes no geral agem como seus reprodutores, salvo raríssimas exceções que tentam questionar esse sistema de ensino reprodutivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a formação docente e a prática pedagógica dos professores e das professoras da educação superior, mais especificamente da área das engenharias, constituiu-se em um enorme desafio. Primeiro, porque até o início do doutoramento não havia tido nenhum contato acadêmico com a temática. Segundo, pela limitação/escassez de fontes bibliográficas, especialmente no que se refere ao histórico (movimento) da formação específica do docente do magistério superior, assim como, das adversidades de suas práticas pedagógicas. Terceiro, pela diversidade de IES, com estruturas e finalidades diferenciadas, que se constituíram no Brasil, sobretudo, a partir das reformas da segunda metade da década de 1990, que passaram a requerer um perfil docente, também diferenciado para a educação superior.

A formação específica (pedagógica) para a docência do nível superior historicamente vem sendo ignorada pelas e nas políticas governamentais brasileiras, bem como pelos próprios docentes, mormente na área do bacharelado, que no geral vivenciam no ensino superior um processo de reprodução da docência, como ficou constatado na análise dos documentos e fontes bibliográficas relativa às reformas da educação superior da Primeira República, as reformas neoliberais, bem como pelos dados da pesquisa de campo expostos neste estudo. Fato este que guarda relação direta com a tradição de viés positivista de reprodução e naturalização da docência do ensino superior.

Ao analisar a configuração da docência do magistério superior nos três períodos históricos: 1) Primeira República; 2) Era Vargas e 3) Governo civil-militar, foi possível constatar que tiveram mais continuidades do que rupturas e avanços, no tocante à formação docente desse nível de ensino, com a ocorrência de algumas peculiaridades, conforme os cenários: sociais, políticos e econômicos de cada época, que afetaram diretamente a educação superior e, conseqüentemente, o ensino e à docência desse nível.

O período referente à Primeira República foi plenamente caracterizado por instituições isoladas de ensino superior profissionalizante voltadas no geral às profissões liberais — médicos, advogados, engenheiros etc. — reservadas a um pequeno grupo pertencente às elites dominantes (do setor agrário e do setor industrial ainda incipiente). Nesse momento, sob a forte influência da ciência positivista e da valorização dos métodos aplicados às ciências naturais/exatas e de secundarização das ciências humanas não se esboçou nenhum movimento governamental no sentido de promover alguma política nacional de formação docente, sequer para o ensino básico, tampouco para o nível superior.

No que tange ao segundo momento (Era Vargas) realizou-se ensaios de ações dessa

natureza (formação docente) como a criação da Faculdade de Filosofia e das Faculdades e Institutos Superiores de Educação que tinham, entre as suas finalidades, o desenvolvimento de pesquisa e estudos educacionais e a formação docente para todos os níveis. Todavia, esse movimento não avançou em todos os níveis da educação, restringindo-se às demandas de formação docente para educação primária, secundária e para o ensino normal, enquanto, houve um movimento de ampliação das funções docentes da educação superior, que passou a abranger, além do ensino, as atividades de pesquisa, orientação e administração. Ressalta-se que essas últimas atribuições estavam restritas a categorias dos professores catedráticos que ocupavam o topo da pirâmide hierárquica docente nas IES.

Já o terceiro momento — Governo ditatorial civil-militar — envolveu o avanço da pesquisa, com a consolidação da pós-graduação (*lato e stricto sensu*, conforme o modelo norte americano), cujo subsistema da educação superior nacional apresentou como uma de suas finalidades a formação e qualificação para os professores do magistério superior. Porém, os cursos desse subnível de educação mantiveram seus focos mais na formação de pesquisadores e cientistas em áreas de interesse do Estado e de setores produtivos estratégicos relacionados ao novo modelo econômico internacionalizado (num momento de intensificação da industrialização do país), sem considerar conjuntamente a formação docente para o nível superior.

No período supracitado ocorreu, o declínio do regime de cátedras, a estruturação da carreira do magistério superior vinculada à esfera federal, a supervalorização dos títulos acadêmicos (mestrado e doutorado) e o movimento de expansão das funções docentes continuou a avançar, contudo sem que houvesse políticas sistematizadas sólidas de formação específica para docência da educação superior.

Quanto às reformas neoliberais — disseminadas e assessoradas pelos organismos internacionais — influenciaram a reconfiguração das instituições de ensino superior, uma vez que deram a base legal para a oficialização da diferenciação das IES, instituindo, assim, a universidade tipicamente de ensino. Passando, desse modo, a coexistir num mesmo sistema de ensino, na mesma esfera administrativa, dois tipos de instituição universitária, uma, em tese, marcada pela integração de ensino e pesquisa e outra caracterizada pela aplicação de conhecimentos, técnicas e tecnologias (produzidas na/pela primeira) voltada exclusivamente para a profissionalização da classe trabalhadora. Exacerbando, desta maneira, cada vez mais a dicotomia entre concepção e execução de conhecimento e tecnologias, separação essa estabelecida pela sociedade capitalista desde seus primórdios.

Em vista disso, os perfis formativos dos docentes da educação superior, também tiveram

orientações diferenciadas, por parte dos OI (destacadamente o Banco Mundial), sendo indicada a titulação em nível de mestrado e/ou doutorado para as universidades de ensino e pesquisa. Sem que houvesse essa mesma exigência para as “universidades” tipicamente de ensino, cujos quadros docentes seriam respaldados pela preparação didático-pedagógica em caráter pragmático relacionada sempre às competências dos egressos da graduação. Nesse âmbito, a LDB/1996 estabeleceu como critério para credenciamento das universidades um quantitativo mínimo de um terço de mestres e doutores, enquanto as demais IES representantes da “universidade de ensino” (Centros Universitários, Faculdades e Institutos) ficaram dispensadas desse requisito.

Das análises dos documentos vigentes que regulamentam e orientam (Lei nº 9.394/96; Lei nº 13.500/2014; DCN) em âmbito nacional as políticas para a educação no Brasil, constatou-se que inexistem políticas nacionais sólidas de formação específica para a docência do nível superior para qualquer tipo de IES, seja universidades, centros universitários (universidades de ensino) ou faculdades isoladas.

No que se refere à concepção de formação e qualificação docente da educação superior presente nas políticas de pós-graduação brasileira, identificou-se nas análises realizadas nos PNPG, quais sejam: I PNPG (1975-1979); II PNPG (1982-1985); III PNPG (1986-1989); V PNPG (2005-2011); VI PNPG (2011-2020) e nos PNE 2001/2010-2014/2024, que o/a docente considerado formado e/ou qualificado é aquele titulado mestre e/ou doutor. Nessa lógica, entende-se que quanto maior for a titulação, maior tende ser a qualificação docente para atuar e contribuir com um ensino de qualidade na graduação e pós-graduação.

Essa concepção pressupõe que o mais importante é o conhecimento técnico-científico de determinada área específica, o qual não prescinde de uma sólida formação científica, e que a docência, a função de ensinar, se aprende com a prática, de modo natural, sem a necessidade de uma sólida formação técnico-científica para este fim.

Perante o exposto, verificou-se que o tratamento dado ao ensino/docência da educação superior e aos conhecimentos necessários à sua plena realização, não recebe a mesma atenção dada aos conhecimentos relacionados à área específica (medicina, engenharia etc.) e aos métodos de sua produção (pesquisa científica). Tal fato ratifica que historicamente a formação específica para a docência desse nível de ensino e a produção de uma cultura pedagógica, sobretudo para a educação superior, não ocupam maiores espaços de atenção nos projetos e nas políticas educacionais brasileiras (liberais e neoliberais), sejam no âmbito da graduação ou pós-graduação. O que certamente faz parte do projeto social burguês de limitação da formação humana, especialmente dos docentes da educação superior, responsáveis pela formação dos

demais profissionais necessários aos empreendimentos capitalista.

A análise de documentos (Lei nº 4.881-A/1965; III PNPG/1986-1989; Lei nº 9.394/1996; PNE/2001-2011; VI PNPG/2011-2020 e PNE/2014-2024) deixou explícita, no que concerne, à produção de conhecimentos e tecnologias, que os incentivos dados e orientados pelas políticas governamentais, sejam estes, do antigo CFE, da Capes e do MEC, entre outros órgãos do Estado ligados à educação superior, se restringem à produção de conhecimentos e tecnologias, mormente aquelas voltadas ao setor produtivo, e assim, subestimam os conhecimentos relativos à docência, fundamentais ao exercício docente em todos os níveis de ensino e educação.

Quanto às restritas ações governamentais voltadas especificamente para a formação pedagógica dos docentes do magistério superior, a história da educação superior brasileira registra duas medidas: a inclusão de uma carga horária de 60 horas nos cursos de especialização e a instituição do estágio docência nos cursos de mestrado e doutorado. Ambas as medidas mostraram-se insuficientes ao alcance dos objetivos propostos, tanto pela baixa carga horária, quanto pela falta de articulação teoria e prática, à medida que se tratava de componentes curriculares realizados de forma isolada dos demais, além da falta de orientações precisas (dos órgãos competentes) para as suas implementações.

O encerramento da carga obrigatória de enfoque pedagógico estabelecida para os cursos de especialização em 2001, deixando a critério das IES, oferecerem ou não os componentes curriculares em seus cursos de especialização, assim como, a demarcação da duração máxima do Estágio docência, além da extinção de sua carga horária mínima em 2010, na pós-graduação *stricto sensu*, ratificam a tendência do desprezo, das políticas governamentais, pelos conhecimentos relativos à docência da educação superior, e à consideração empregada aos conhecimentos técnico ou técnico-científicos específicos de determinadas áreas, à medida que as cargas horárias obrigatórias são mantidas (360h, caso dos cursos de especialização), excluindo ou limitando somente a carga horária ou atividade curricular de cunho pedagógico.

Todavia, eventos como, a expansão da educação superior, o advento das TIC, e a adequação da educação superior às demandas do mercado, acompanhados de modo estreito pelas avaliações externas de caráter regulador, que buscam apontar se a qualidade prescrita pelos agentes externos (geralmente representantes de grupos empresariais) está sendo atingida, põem à prova a docência que se tornou mais complexa nesse novo cenário, visto que os docentes são considerados os principais responsáveis pela condução de um ensino de qualidade na graduação (prática pedagógica) que, na maioria das vezes, os realizam sem a formação e/ou preparação específica para este fim.

Nesse sentido, os dados da **pesquisa de campo**, obtidos por meio de entrevistas qualitativas com os engenheiros-professores e engenheiras-professoras do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA (12 docentes no total) revelam que a **formação específica para a docência** (formação pedagógica) não esteve presente ao longo do processo formativo deles/as, seja na graduação, mestrado, tampouco no doutoramento, nível este realizado quando a maior parte dos entrevistados já estava na docência universitária.

Ficou constatado que a maioria absoluta dos engenheiro-docentes, não participou da atividade curricular estágio docência no mestrado e/ou doutorado. Primeiro, porque essa não constituía-se nos PPG como uma atividade obrigatória pelo fato de os engenheiros-professores, na condição de alunos da pós-graduação, já possuírem alguma experiência docente (resposta da maioria dos entrevistados). Segundo, porque os programas profissionais não ofertam essa atividade (situações de 2 docentes). Verificou-se, também, que os PPG da área das engenharias (acadêmicos e profissionais), em que os entrevistados realizaram suas formações pós-graduadas, não oferecem nenhuma atividade de enfoque pedagógico, com exceção do estágio docência, que por sua vez, apresenta restrições e limitações, conforme demonstrado neste estudo.

No que tange à formação continuada institucional para a docência, certificou-se que a despeito da maioria dos engenheiro-docentes considerarem um evento importante e necessário ao processo de ensino e aprendizagem, eles/elas tendem a participar de modo mais efetivo somente das/nas atividades de formação pedagógica de caráter obrigatório inerentes ao estágio probatório. Nas demais situações a prioridade dos engenheiro-docentes está voltada para os eventos formativos relacionados às áreas específicas de suas formações iniciais — as engenharias.

A percepção dos engenheiro-docentes, em relação à formação continuada institucional para docência, aponta para uma política/ação falha, caracterizada por alguns eventos pontuais de curta duração e sem acompanhamento contínuo dos seus resultados. Portanto, sem nenhuma conexão com a formação, tida como processo de desenvolvimento profissional docente, que articula todas as dimensões da docência (técnica, científica, ética, pedagógica e política) estabelecendo feedback entre formandos e formadores na busca de uma evolução contínua e aperfeiçoamento/qualificação da docência e da prática pedagógica.

No âmbito da formação continuada de caráter pessoal, os engenheiro-docentes, majoritariamente, priorizam o desenvolvimento específico da dimensão técnico-científica do engenheiro, enquanto os conhecimentos técnicos e, sobretudo científicos relativo à docência, são colocados em planos posteriores (reflexo das políticas institucionais que não valorizam a

docência), ou sendo simplesmente ignorados no processo formativo contínuo do engenheiro-docente.

A ocorrência de os engenheiro-docentes priorizarem, em suas formações continuadas (incluindo a pós-graduação), as dimensões técnicas e científicas relativas às suas áreas de formação iniciais (engenharias) indicam para o fato de eles se identificarem mais como engenheiros e pesquisadores que também dão aulas, do que professores das engenharias.

Nessa direção, todos os engenheiro-docentes, sujeitos da pesquisa de campo, foram enfáticos a respeito da certeza de que queriam ser engenheiros de profissão, atuar em grandes empresas de tecnologias, como engenheiros. Enquanto a docência, *a priori*, não fazia parte dos horizontes deles, que se apresentou, posteriormente, como oportunidade de emprego, embora alguns já se sentissem atraídos pelo magistério superior no transcorrer do percurso formativo, muito em decorrência das atividades de monitorias realizadas ainda na graduação em engenharia e/ou de incentivos de seus orientadores e professores.

Ao investigar a **prática pedagógica** dos engenheiros-professores e das engenheiras-professoras dos cursos de engenharias, verificou-se, que múltiplos empecilhos dificultam suas práticas pedagógicas. O primeiro deles advém da falta de formação específica e/ou de uma preparação adequada para a docência na graduação que, por sua vez, requer conhecimentos específicos para a sua realização, que vão desde conhecimentos sobre o planejamento, execução e avaliação da aula e do processo educativo como um todo, aos conhecimentos de como os alunos aprendem, bem como, dos contextos sociais que estes fazem parte.

Aliado a falta de formação específica e/ou a formação precária dos engenheiro-docentes para a docência, a dificuldade dos alunos da graduação, oriunda de uma educação básica frágil (precarizada), especialmente no que toca aos conhecimentos prévios de cálculos e física, tidos como essenciais aos cursos de engenharias, afeta a prática docente, dificultando o ensino e a aprendizagem nessa área.

Ocorrência essa agravada pelo quantitativo elevado de alunos, sob a responsabilidade do/a professor/a, geralmente superior a 40 alunos por turma na fase inicial dos cursos, situação essa que desafia os engenheiro-docentes a se reinventarem para darem conta de uma demanda tão complexa, que é o ensino universitário no início do século XXI.

Além das adversidades de natureza subjetiva, as dificuldades de caráter objetivo também se apresentam como entraves da prática pedagógica nas engenharias. Nesse aspecto, destacam-se, os laboratórios específicos das engenharias, que no geral apresentam espaços pequenos e equipamentos insuficientes para atender as turmas, no geral grandes; o acervo bibliográfico (livros) em grande parte defasado, em muitos casos insuficiente para atender às

demandas do quantitativo elevado de alunos. Ainda tem a questão da conectividade, internet de baixa qualidade, que dificulta as pesquisas e buscas *online* de material de estudo, que no cenário pandêmico de covid-19, foi a principal ferramenta para realização das aulas remotas.

Nesse sentido, outra constatação, revelada pelo Ensino Remoto Emergencial, foi a de um total despreparo dos engenheiros-professores para lidar com as tecnologias digitais no processo pedagógico, mesmo se tratando de uma área relacionada às tecnologias (realidade essa que não se restringiu aos engenheiros-docentes abarcando quase totalidade dos docentes das mais diversas áreas e níveis de ensino). O que deixa manifesto e ratifica que, tanto os conhecimentos conceituais, teóricos, como os operacionais tecnológicos dos engenheiro-docentes estão voltados, centralmente, para as problemáticas relativas às engenharias.

Enquanto o enfrentamento das problemáticas relacionadas à prática docente dos engenheiro-docentes fica por conta da intuição, de experiências vividas durante o tempo de alunos da graduação, além da tentativa de reproduzir as práticas de seus antigos professores, em um processo de busca pela construção da docência, realizado, na maioria das vezes, de modo informal e solitário no decorrer da prática docente, por meio de improvisos, tentativas, acertos e erros, mais erros que acertos, conforme relatos dos sujeitos da pesquisa.

Verificou-se, também, no âmbito da prática docente, que os projetos de pesquisa e as produções científicas, desenvolvidas pelos engenheiro-docentes, seguindo a mesma linha do que ocorre com a formação específica para a docência, se ocupa quase que exclusivamente da dimensão relativa às engenharias e suas problemáticas, em um total descaso pelas questões relacionadas à docência — à prática pedagógica e seus percalços.

Quando se estabelece uma linha hierárquica das atividades desenvolvidas pelos docentes universitários, ficou explícito que as funções relacionadas à pesquisa ocupam o topo, com o ensino ficando em último lugar na hierarquia universitária. Condição essa, que muito se deve à cultura de valorização da pesquisa e seus produtos quantificáveis, desconsiderando a docência, que é pouco valorizada pelas políticas de fomento e avaliação institucionais internas e externas, que atribuem maior valorização à pesquisa e à produção científica e tecnológica, no geral relacionadas aos interesses mercadológicos do grande capital nacional e internacional.

Outra constatação refere-se à concepção de ensino e docência nas engenharias. Nesse âmbito, detectou-se que a quase a totalidade dos engenheiro-docentes, compreendem a docência e, por conseguinte, o ensino (inseparabilidade entre sujeito e sua ação) sob o viés da tendência tecnicista/pragmática, com traços do ensino tradicional.

Desse modo, o ensino de graduação nas engenharias, apresenta-se voltado à aplicação de um currículo formal, com conteúdo, objetivos e competências laborais, pré-concebidas por

agentes externos (DCN elaboradas sob forte influências de representantes de grupos empresariais), cuja finalidade é o ajustamento dos sujeitos à ordem vigente, e à formação de mão de obra demasiadamente especializada, necessária à manutenção da sociedade capitalista — altamente tecnológica — cabendo aos **engenheiro-docentes**, embasados nos conhecimentos tácitos da docência, a execução (mecânica) desse processo formativo, visando, com isso, o desenvolvimento de competências predominantemente técnicas, nos egressos da engenharias.

Em suma, este estudo demonstrou, que a docência (formação e prática) nas engenharias é marcada pelo desequilíbrio entre as dimensões técnico-científica dessa área e a dimensão científico-pedagógica prevalecendo a primeira em desfavor da segunda. Também se identificou que a prática pedagógica do engenheiro-docente, no geral, é baseada em conhecimentos tácitos, na intuição e em até certo ponto na autoformação docente. Que apesar da percepção predominante de ensino nas engenharias ser pragmática e conservadora, há indícios de questionamentos dessa concepção, e de proposição de uma formação mais próxima possível de integrar as dimensões técnico-científica, pedagógica e política.

Diante do exposto, é lamentável a constatação de que em pleno século XXI, o magistério superior continue (tendência histórica) a sobreviver de ações formativas pontuais realizadas, em geral, pelas próprias IES, sem diretrizes nacionais governamentais que as orientem, e/ou por iniciativas dos professores e professoras, na busca de melhorarem suas práticas pedagógicas para que possam fazer frente aos desafios de um contexto acadêmico diverso, complexo e contraditório consolidado no início desse século.

Assim, a contradição entre a consciência docente da necessidade da formação específica para docência e sua negação no âmbito da prática (contradição interna), bem como a contradição entre a exigência institucional de uma docência de qualidade na graduação e a falta de condições estruturais institucionais para sua realização (contradição externa) se apresentam como grandes contradições da docência nas engenharias, das IES e do próprio Estado, responsável legal por regular e promover as condições adequadas ao pleno funcionamento das IES públicas.

Ao concebermos os conhecimentos relativos aos fenômenos sociais, como inconclusos, provisórios e complexos, em decorrência da dinamicidade da sociedade burguesa e suas múltiplas contradições e complexidade, apontamos algumas limitações deste estudo. A primeira se refere à delimitação do campo de pesquisa, que foi constituído por 1 Campus universitário da UFPA. Assim, consideramos a necessidade e importância da ampliação de estudos concernente a essa temática para outras unidades acadêmicas da UFPA, e de outras instituições do estado do Pará e Região Norte, tendo em vista, à constituição de um campo de conhecimento

científico da docência nas engenharias, que por sua vez, representa uma enorme lacuna no Brasil, sobretudo na Região Amazônica.

Outra limitação, relacionada diretamente à categoria da prática docente e, que em até certo ponto guarda relação com a primeira limitação supracitada, se trata da verificação das condições subjetivas e objetivas do ensino e aprendizagem (prática pedagógica) nos cursos de engenharias, que no presente estudo envolveu 12 engenheiro/as-docentes. A ampliação dos sujeitos, envolvendo nesse quadro, engenheiro-docentes de unidades acadêmicas e instituições diversas seria importante para o estabelecimento de comparações, ampliação de dados, favorecendo assim, uma visão mais ampla das reais condições de efetivação do ensino de graduação nas engenharias, que na prática somente os docentes e discentes enfrentam.

A ausência dos estudantes das engenharias no quadro de sujeitos da pesquisa, constitui-se outra limitação deste estudo, haja vista, que eles vivem o dia a dia acadêmico, conhecem as condições de ensino e da aprendizagem e convivem com as práticas pedagógicas dos engenheiro-docentes.

Diante das limitações supracitadas e da necessidade de ampliação da construção e sistematização de conhecimentos inerentes ao campo da docência (formação e prática) universitária, especialmente na área das engenharias, identificamos temas que precisam ser objetos de investigações, tais como: 1) a análise da estrutura curricular e regimentos dos PPG em engenharias das IES públicas da Região Norte, a fim de detectar como estes abordam a questão da formação pedagógica; 2) a investigação das políticas institucionais (de fomento e progressão docente) internas e externas às IES (públicas da Região Norte) para identificar o tratamento dado a dimensão pedagógica do docente universitário; 3) por último, é preciso analisar como ocorre o processo de entrada no magistério superior nas IES federais, visando detectar os requisitos exigidos e o enfoque dado à dimensão pedagógica do docente nesse processo.

A pesquisa foi finalizada, no que se refere aos objetivos propostos, todavia temos a consciência, que o caminho é bem maior e que há necessidade de se prosseguir, visando encontrar mais elementos que evidenciem, fundamentem e substanciem a importância do e da docente de todos os níveis da educação (da básica à superior) e, conseqüentemente, da importância de sua formação integral – técnico, científica, ética, filosófica, política e pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. A expansão do ensino superior no Brasil sob influência da Declaração de Bolonha: primeiras aproximações. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v. 1, n. 2, p. 182-198, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650529>. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

ÁLVARES, Vanessa Oliveira de Moura. **O docente-engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior**. 2006. Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista a da multifuncionalidade liofilizada. *In*: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CHAVES, Vera Jacob; OTRANTO, Celia; Rothen, José Carlos (orgs.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 05-18.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Pedagogia universitária: gênese Filosófico-educacional e realizações Brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3423>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 12, p. 65-81, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3106>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: BM, 1995. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria**. 2003. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina**. 2014. Disponível: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, Milena Fernandes. Violência contra mulheres em grandes projetos na Amazônia: mercadorização da vida no capitalismo. **Argum.**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/14401/10933>. Acesso em: 2 jan. 2023.

BAZZO, Vera Lucia. Profissionalidade docente na educação superior mestres ou cientistas? *In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*. 2008, Itajaí. **Anais do ANPEdSul**. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/Profissionalidade%20Docente%20na%20Ed%20Sup%20Mestres%20ou%20Cientistas.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempos e menos recursos? *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). A Bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 165-185.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade a Commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; CUNHA, Maria Isabel da; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docências e Movimentos Formativos: Desafios e Tensões nas Práticas Pedagógicas. Campinas, SP. **Rev. Internacional de Educação Superior**, v. 8, p. 1-22. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663812/27939>. Acesso em: 10 set. 2023.

BORDIGNON, Rodrigo da Rosa. As faculdades de direito e o recrutamento de professores de ensino superior na Primeira República. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/7720>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro** – uma busca da origem até a atualidade. *In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA: universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento*. Universidade Nacional de Mar Del Plata, Argentina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181204>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1901]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/D3890.htm. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1911]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1915]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1939]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945.** Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1945]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8393.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1961]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 29 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.872, de 12 de dezembro de 1962.** Aprova o Estatuto da Universidade de Brasília. Brasília: Presidência da República, [1962]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dcm/dcm1872.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Brasília: Presidência da República, [1965]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4881a.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1968]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1969]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0465.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 85.487, de 11 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre a carreira do magistério nas instituições federais autárquicas e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1980]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-

1989/1980-

[1984/d85487.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2085.487%2C%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201980.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20carreira%20do,aut%C3%A1rquicas%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989/1980/1984/d85487.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2085.487%2C%20DE%2011%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201980.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20carreira%20do,aut%C3%A1rquicas%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021

BRASIL. **Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1997a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.207%2C%20DE%2015%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%2C%20para%20o%20Sistema%20Federal,1996%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, [1997b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm#:~:text=D3860&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.860%2C%20DE%2009%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do,institui%C3%A7%C3%B5es%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.&text=II%20%2D%20privadas%2C%20quando%20mantidas%20e,ou%20jur%C3%ADdicas%20de%20direito%20privado. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021.** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

CAMTUC-UFPA. Campus de Tucuruí da Universidade Federal do Pará. **Portaria nº 0087, de 31 de agosto de 2018.** Aprovação de projeto de extensão com alocação de 10 h de carga horária. Tucuruí, 2018. Disponível em: <https://camtuc.ufpa.br/images/Documentos/Legislacao-e-Normas/Portarias-Expedidas/Portarias2018/portaria087.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CAMTUC/UFPA. Campus de Tucuruí da Universidade Federal do Pará. **Plano de Desenvolvimento do Campus Universitário de Tucuruí-CAMTUC (2022-2025).** 2022. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/2022-2025/TUCURUI.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos insurgências e políticas.** Petrópolis: Vozes, 2020. p. 33-47.

CÂNDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos**, n. 4, abril 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4332357/mod_resource/content/1/ANTONIOCANDIDO_Revolucao30eacultura.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995.** Brasília: Capes, 1995. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87/83>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: Capes, 1998. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88/84>. Acesso em: 20 set. 2023.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 09, de 2000.** Regulamenta o Estágio Docência para Bolsistas CAPES, do Programa de Suporte à Pós-

Graduação de Instituições de Ensino Particulares-PROSUP da PUC/SP. Brasília: Capes, 2000.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002**. Brasília: Capes, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: Capes, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. Brasília: Capes, 2010a. Disponível em: http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Capes, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CARNEIRO, 2010. Trabalho docente e saberes experienciais. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUEVEDO, Cleide Maria; VIANA, Quixadá (orgs.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 101-113.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito: o vírus e a volta do Estado**. São Paulo: Todavia, 2020.

CARVALHO, Leonard de Araújo; TONINI, Adriana Maria. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 829-841, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/vJ6vbwX9vtkzk5P8PQxLJ7K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa in pedagogia universitária. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. p. 63-73.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As políticas de diversificação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. *In*: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 63-81.

CFE. Conselho Federal de Educação. Documento. Parecer nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBfHxFgm7L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 329-348.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília: CNE, 1999. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159241-rcp001-99&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2022.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15766-rces011-02&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2021.

CNE/CES. **Parecer nº 261/2006**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer261.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 43 e 44, 26 abr. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2021.

CNE. **Parecer CNE/CES Nº 498/2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Brasília: CNE, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN4982020.pdf?query=Covid-19. Acesso em: 12 fev. 2022.

COELHO, Luciana Guidon. **Análise da necessidade de formação docente e proposta de programa de formação e desenvolvimento profissional para docentes de Engenharia**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CONSEPE/UFGA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal

do Pará. **Resolução n. 4.074, de 29 de outubro de 2010.** Dispõe sobre os Planos Acadêmicos, Regimes e Horário de Trabalho dos Docentes da Universidade Federal do Pará. Belém: Consepe, 2010. Disponível em: https://cppd.ufpa.br/Resol_4074_10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

CONSEPE/UFPA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 4.399, de 14 de maio de 2013.** Aprova o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará. Belém: Consepe, 2013. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2013/4399%20Reg%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso e: 10 mar. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>. Acesso em: 13 maio 2021.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Apresentação. In: CÓSSIO, Maria de Fátima; CHAVES, Larissa Patron; FERREIRA FILHO, Eduardo; SANTOS, Eleonora Motta Campos dos (orgs.). **Cadernos da pedagogia universitária: teoria e prática da docência.** Pelotas: UFPel, 2020. p. 7-9.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco alves, 1986.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor univesitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Formato avaliativos e concepção de docência.** Campinas: Autores associados, 2005b. p. 69-91.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007b.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2009000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. **InterCambios**, v. 1, n. 2, diciembre. 2014. Disponível em: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17065/1/17-29-1-SM.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; RIBEIRO, Gabriela Machado (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 147-162.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia universitária em movimento: desafios históricos e epistêmicos para a formação e as práticas pedagógicas. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (orgs.). **Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação**. v. 2. Jundiá: Paco, 2023. p. 15-26.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Pós-Graduação no Brasil: itinerários. e desafios. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 14, Edição Especial, p. 40-65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/42346>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999**. 1999. Disponível em: http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc.edu.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf. Acesso em: 01 jan. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório da Unesco da Comissão**

Internacional sobre educação para todos no século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

DIAS, Ana Maria. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUEVEDO, Cleide Maria; VIANA, Quixadá (orgs.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 71-100.

DIAS, Janete Francisca; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Formação Pedagógica dos Professores Universitários: Contribuições e lacunas Identificadas no Processo de Revisão da Produção Intelectual. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 9, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8665155>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providencias. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. p. 191-198.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernando; MORAES, Karine Nunes de. A educação superior pública: expansão, democratização e novos desafios. *In*: Ilma Passos Alencastro Veiga; Rosana César de Arruda Fernandes (orgs.). **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 3-39.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. O Currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: Dermeval Saviani; Newton Duarte. **Conhecimento escolar e luta de classe: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores associados, 2021.

ELETRONORTE-UFPA. **Convênio nº1**. Documento físico localizado na sala 14, armário 1, ala II do CAMTUC/UFPA, 2005.

ENRICONE, Délcia. Universidade e aprendizagem da docência. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e prática em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 145-159.

EVANGELISTA, Bárbara. A Confederação Nacional da Indústria e suas ações em meio a pandemia de Covid-19 no Brasil. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020. p. 107-113.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.).

Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Furg, 2019. p. 83-120.

FARIAS, André Luís Assunção de; MAGNO, Thaissa Souza do Carmo; FREITAS; Marcus Robert Ferreira. Gestão ambiental e impactos socioambientais na Amazônia. O (des)envolvimento a partir da UHE Tucuruí, PA. **P2P & INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 7, Ed. Especial, p. 34-55, jan. 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5507/5176#:~:text=Ap%C3%B3s%20o%20fechament%20da%20barragem,BENTES%20e%20SANTANA%2C%202011>). Acesso em: 3 jan. 2023.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: Crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência universitária:** pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 17-36.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & poder.** Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24 a 28 de setembro de 2000. **Anais.** Caxambu, MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em: 17 set. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. Introdução. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Anísio Teixeira:** educação e universidade. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 9-27.

FEC-CAMTUC-UFPA. **Projeto Político Pedagógico.** Faculdade de Engenharia Civil, 2012. Disponível em: http://camtuc.ufpa.br/images/Downloads/Doc_Faculdades/Doc_Civil/PPCFEC2012.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.

FERREIRA; Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, janeiro/abril 2015. Disponível em: file:///C:/Users/HELIO/Downloads/editor,+ART11_Ferreira.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Augusto César Pinto; SARAIVA, Luís Junior Costa. A substituição em grandes projetos na Amazônia: o impacto do grande capital nos fluxos de mão de obra na UHE Belo Monte. **Nova Revista Amazônica**, v. 6, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6467/0>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FILHO, Niemeyer Almeida; CORRÊA, Vanessa Petrelli. A CEPAL ainda é uma escola do pensamento? **Rev. Econ. Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 92-111, jan-abr/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/tNBLTGvWHygLTfjkSvj73JC/?lang=pt#>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FORGRAD. Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação **Resgatando espaços e construindo ideias.** 3. ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, Heitor Luiz; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 15-23, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2611>. Acesso em: 30 dez. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Numes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa (orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, julho de 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/312>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. Mestres do amanhã: o intelectual Anísio Teixeira e a pós-graduação no Brasil (1951-1964). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 22, n. 55, p. 260-278, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/74113>. Acesso em: 18 fev. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Anthony. A crise agrária na Amazônia. *In*: Hébette, Jean (org.). **O cerco está se fechando**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 144-162.

HARNECKER, Marta. **Tonar possível o impossível**: a esquerda no limiar do século XXI. São

Paulo: Paz e Terra, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HÉBETTE, Jean. Apresentação. In: Hébette, Jean (org.). **O cerco está se fechando**. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 7-33.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 15 mar. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

IASI, Mauro Luís. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de educação 2001-2008**. v. 1 níveis de ensino. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância: Reconhecimento Renovação de Reconhecimento**. Brasília: Inep/MEC, outubro/2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 2 fev. 2022.

IRINEU, Roxane de Alencar; GONDIM, Amanda Marques de Carvalho; MENEZES, Isabel. A educação superior e as políticas de igualdade de gênero: experiências no Brasil e em Portugal. **Revista Feminismos**, v. 5, n. 1, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30271>. Acesso em: 11 fev. 2022.

JUNGE JUNIOR, Mário Luiz; STEFANELLO, Flávia; VIEIRA, Josimar de Aparecido. A pós-graduação stricto sensu do Brasil: espaço de formação de professores universitários. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, p. 01-13, maio 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i2.7615>. Acesso em: 2 mar. 2022.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-78, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12593/8856>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LEITE, Denise B. C. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006. p. 57-57.

LEITINHO, Meirecele C. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUEVEDO, Cleide Maria; VIANA, Quixadá (orgs.). **Docentes para educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010. p. 29-46.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo**. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol. Educação superior e a pedagogia universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência universitária**: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 223-245.

LIMA, Eli de Fátima Napoleão de. A contribuição de Jean Hébette. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 27, n. 3, p. 509-524, out. 2019. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/ESA27-3_03_a_contribuicao/685. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LODER, Liane Ludwig. Epistemologia *versus* pedagogia: O *locus* do professor de engenharia. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (eNC)**. S.d. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/23/1104p.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPES, Maria Isabel; WEIZENMANN, Tiago. A formação continuada de docentes do ensino superior e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 101-123, janeiro-março, 2019. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/3397>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva, LIMA Manolita Correia, NARCISO Eliza Rezende Pinto. Formação Pedagógica no Ensino Superior: o que diz a Legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MACÁRIO, Epitácio. Padrão neoliberal de acumulação, ideologia e mercantilização da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 14-49, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20674>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MADUREIRA, Nila Luciana Vilhena; SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. Competência (verbete). In: MAUÉS, Olgaíses Cabral *et al.* (orgs.). **Glossário: a internacionalização da educação, os organismos internacionais e a formação docente**. Campinas: Mercado das letras, 2022.

MALAGUTTI, Thiago Francisco. Os saberes docentes do engenheiro-professor. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo, 2015.

MARQUES, Gilberto de Souza. **Amazônia: riqueza, degradação e saque**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MARQUES, Waldemar. Estado, sociedade e educação superior no Brasil império: o passado presente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 547-566, nov. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300003>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MARTINS, José Renato Spina. **A (trans) formação do engenheiro-professor: O Aprendizado da Docência no Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Relação conteúdo - forma: expressão das contradições da prática pedagógica NA escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Didática o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 77-103.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, julho/2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4288032/mod_resource/content/1/FORMACAO_PE_DAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

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

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, v. 8, n. 2, p. 04-13, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 9 jun. 2021.

MASSON, Gisele. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20169/209209216617>. Acesso em: 2 set. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2040>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In*: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flávia Medeiros (orgs.). **Mercado de formação docente: Constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Filha do Meu Traço, 2014. p. 37-70.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Expansão da educação superior via internacionalização e os reflexos na formação de professores. *In*: MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, José dos Santos; SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (orgs.). **Expansão da educação superior: formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 191-210.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; MOTA JUNIOR, William Pessoa da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3817/3490>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>.

Acesso em: 02 fev. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Manual de normas do programa institucional de capacitação de docentes**. Brasília: MEC, 1978. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001605.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **II PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília: MEC, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **III PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília: MEC, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MEDEIROS, Luciene. Reuni. *In*: SEGENREICH, Stella Cecília Duarte (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p. 86-90.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Acesso em: 15 out. 2022.

MESTRADO profissional. **RAC**, v. 1, n. 2, maio/ago. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/ZdwxqgfgP8jwWBgjN9kBJJL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. *In*: THIOLEN, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980. p. 191-211.

MICHELOTTO, Regina Maria. Políticas para a educação superior no Brasil, em fase de transição. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 155-174, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.317>. Acesso em: 13 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. **Boletim das Empresas Estatais Federais**. vol. 13 Brasília: SEST/ME, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletim-das-empresas-estatais-federais/arquivos/13a-edicao-boletim-das-empresas-estatais-federais.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 467-482, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bd9wcbRncBm578pkxz6V6Jh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; MONTEIRO, Eder Ferreira. Amazônia: os (des) caminhos da cadeia produtiva do alumínio. **Novos cadernos NAEA**, v. 10, n. 2, p. 87-102, dez. 2007. Disponível em: <http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/ncn/article/view/99/154>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOREIRA, Jefferson da Silva.; BERNARDO, Josinaldo Carlos de Lima. A base de conhecimentos profissionais para o ensino: provocações à docência universitária. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, p. p. 78-104, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/8907/5397>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11-20.

MOROSINI, Marília Costa. Pedagogia universitária integradora. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006a. p. 58-58.

MOROSINI, Marília Costa. Capitalismo Acadêmico. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006b. p. 96-97.

MOROSINI, Marília; CORTE, Marilene Gabriel Dalla. Internacionalização da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 35-170.

MOROSINI, Marília Costa; SOUSA, Andréia das Silva Quintanilha. Formação do professor universitário brasileiro: políticas, estatísticas e desafios. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (org.). **Políticas públicas debates contemporâneos e educação**. Maringá: Eduem, 2008.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira, no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MUSSI, Amali de Angelis. Pedagogia universitária: contribuições para o desenvolvimento do campo e para as políticas de formação de professores da educação superior. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (orgs.). **Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação**. v. 2. Jundiaí: Paco, 2023. p. 27-51.

NEVES; Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

NEVES; Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES; Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A ajuda externa para educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

NÓVOA, António. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, Número Especial, p. 10-25, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/15076>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Perspectivas económicas de América Latina 2015**: Educación, competencia e innovación para el desarrollo. OCDE, 2015. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/development/perspectivas-economicas-de-america-latina-2015_leo-2015-es#page3. Acesso em: 8 fev. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e histórias. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de. Pioneiros da educação nova de 1932 e formação de professores: um debate antigo e superado? *In*: SOARES, Sebastião Silva (org.). **Formação de professores**: cenários e perspectivas em tempos de incertezas. Palmas: EDUFT, 2020. p. 32-50.

OLIVEIRA, Nathalia Capellin Carvalho de. Cidade-empresa e controle da mão de obra na construção da usina hidrelétrica de Tucuruí (1974-1984). **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 12, p. 1-23, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/75359/45082>. Acesso em 10 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Vanderli Fava; PINTO, Danilo Pereira. Educação em engenharia como área do conhecimento. *In*: XXXIV Congresso brasileiro de educação em engenharia - COBENGE, 2006, **Anais**, Passo Fundo. Universidade de Passo Fundo. Disponível em: https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/13/artigos/12_85_357.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

PAIVA, Liz Denise Carvalho. Autoavaliação institucional na educação superior. *In*: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p. 167-171.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil**: o problema da prática. Goiânia: Edições Gárgula Kelps, 2021.

PENA, Neide; BUENO, Flaviana Néias. O professor e a docência no ensino superior: aspectos da formação e da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17239>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PINTO, Josenilde Meireles. **O curso de licenciatura interdisciplinar em ciências humanas/ Campus de Imperatriz**: A Interdisciplinaridade na Formação de Professores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <http://tede.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/4074/2/JOSENILDEMEIRELESPINTO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PINTO, Lúcio Flávio. De Tucuruí a Belo Monte: a história avança mesmo? **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 3, p. 777-782, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/SfFgPd9bj7g33VTskL9kVmQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

POCHMANN, Márcio; MORAES, Reginaldo. **Capitalismo, classe trabalhadora e luta política do século XXI**: experiência do Brasil, Estados Unidos; Inglaterra e França. São Paulo: Fundação Perseu, 2017.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REIS, Tiago. Sociedade de Economia Mista: como funciona esse tipo de empresa? **Suno**, 2018 Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/sociedade-de-economia-mista/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade é necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ribeiro-zanchet.pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROCHA, Neusa. Maria. Henrique; FIOREZE, Cristina; MARISTELA PIVA, Daniela de David Araújo; DE MARCO, Rosane Rigo. Um projeto coletivo em permanente construção: formação docente. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência universitária**: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 279-302.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista brasileira de história da educação**, v. 8, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ROTHEN, José Carlos; NASCIUTTI, Fernanda. A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do Enade 2005 e 2006. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 187-206, jan./abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2011000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2021.

SANTOS, Fernando César Almada. Potencialidades de mudanças na graduação em Engenharia de Produção geradas pelas diretrizes curriculares. **Revista Produção**, v. 13, n. 1, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132003000100003>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SANTOS, Márcio José Moura dos. **Aspectos Limnoquímicos do Reservatório da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (PA):** uma avaliação temporal entre 1986 e 2001. Dissertação. (mestrado em Geologia e Geoquímica do Centro de Geociências da Universidade Federal do Pará). UFPA. Belém, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12109/1/Dissertacao_AspectosLimnoquimicosReservatorio.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização** (do pensamento único à consciência universal). 15. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2008. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Por_uma_outra_globaliza%C3%A7%C3%A3o/eBxvwrQXd58C?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 13 mar. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos. O ensino nos cursos superiores de engenharias: concepções, perspectivas e desafios. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 2, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20388>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SANTOS JÚNIOR, Hélio Loiola dos; MACEDO, Rosinete Silva. Higher education regulation policies and the neglect of pedagogical training of higher education teachers. *In*: SEVEN PUBLICATIONS (org.). **Challenges and Innovations in Education: Scientific Perspectives**. São José dos Pinhais: Seven, 2023. p. 481-496.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.** Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, [1934]. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 8 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, n. 4, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SCHIRMER, Sirlei Nadia; UZCATEGUI, Yulimer; TAUCHEN, Gionara. Apoio pedagógico aos estudantes nos cursos de graduação da FURG: uma política em construção. *In*: CÓSSIO, Maria de Fátima; CHAVES, Larissa Patron; FERREIRA FILHO, Eduardo; SANTOS, Eleonora Motta Campos dos (orgs.). **Cadernos da pedagogia universitária**: teoria e prática da docência. Pelotas: UFPel, 2020. p. 74-91.

SCREMIN, Greice; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogias universitárias: as influências das diferentes áreas do conhecimento na atuação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e177719, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844177719>. Acesso em: 13 out. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BICANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (orgs.). **A Bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

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

SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? *In*: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000a. p. 09-46.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. *In*: SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000b. p. 47-62.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade brasileira no século XXI** - Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 195-232.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade brasileira no século XXI** - Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 109-139.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior - Revisando teses e posições? *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Universidade brasileira no século XXI** - Desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009c. p. 55-77.

SGUISSARDI, Valdemar. Desafios da educação superior no Brasil: racionalidade neoliberal e privado-mercantilização. *In*: MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro; FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. Aracaju: Criação, 2021. p. 63-91.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, Edileuza Fernandes. A aula no contexto histórico. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 15-42.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e docência de bacharéis na educação superior privada: desafios da prática pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2189-2204, out./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10866>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, Leandro Laranjeira da; SILVA, Mark Carvalho da; BRITO, Célia Evangelista. Os impactos socioambientais da UHE Tucuruí no Município de Itupiranga-PA: uma abordagem de educação ambiental crítica. **Educação Ambiental em Ação**, Relatos de experiência, n. 76, 2021. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4204>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 61-80, jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qbYWGSQ6CpXCWqLs65Fvsvy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão reforma do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 7-39.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas no estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; LOEHDER, Tais Maiara Loss. Os caminhos da docência na educação superior: da mercantilização a acreditação. *In*: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (orgs.). **Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 97-120.

SOARES, Sandra Regina. Desafios das práticas pedagógicas na universidade: experiência e construção de sentido na formação de profissionais. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; RIBEIRO, Gabriela Machado (orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. p. 133-145.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Política de formação de professores das últimas duas décadas: ruptura e continuidades. *In*: MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, José dos Santos; SEGENREICH, Estella Cecília Duarte (orgs.). **Expansão da educação superior: formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 87-111.

SOUSA, José Vieira de. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professor [...]. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). **Políticas públicas de educação na américa latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores associados, 2011. p. 193-240.

SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. v. 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 25-207.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. Reflexões sobre a “radicalidade do impossível” e a

diversidade de gênero. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva (orgs.). **Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação**. v. 2. Jundiaí: Paco, 2023. p. 153-165.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Reforma Universitária na década de 1960. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Anísio Teixeira**: educação e universidade. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 163-183.

TEIXEIRA, Vanessa Barrozo; TAMBARA, Elomar Callegaro. O regime de cátedra no ensino superior: os primeiros professores da escola de engenharia industrial da cidade do rio grande. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 51, p. 54-63, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640263/7822>. Acesso em: 10 jan. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Estatuto da Universidade Federal do Pará**. 2006. Disponível em: https://ppca.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/regimento_e_normas/Estatuto-da-Universidade-Federal-doPara.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 3.902, de 21 de setembro de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1RYpHZrT9b_C4JaCfe2VcvX67Jq26RqB3/view. Acesso em: 2 fev. 2024.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução n. 4.074, de 29 de outubro de 2010**. Dispõe sobre os planos acadêmicos, regimes e horário de trabalho dos docentes da Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2010. Disponível em: http://cppd.ufpa.br/Resol_4074_10.pdf. Acesso em: 01 dez. 2022.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 5.207, de 14 de agosto de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil, de interesse do Instituto de Tecnologia (ITEC). Belém: UFPA, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1B85fMtX0RuAym-LmmO72QcwK5PJkBVCF/view>. Acesso em: 3 fev. 2024.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/Resolucao_5294_2020_CONSEPE_ERE---do-dia-21-08-publicada-em-24-08-1.pdf. Acesso: 10 abr. 2021.

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2025)**. S.d. Disponível em: <https://proplan.ufpa.br/index.php/pdi-da-ufpa>. Acesso em: 10 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: VISIÓN y ACCIÓN. **Educación Superior y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 97-113, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/HELIO/Downloads/171-Texto%20del%20art%C3%ADculo-539-1-10-20190820.PDF>. Acesso em: 8 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**. Unesco, Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos**. 2016. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf. Acesso em: 01 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos para a construção da docência universitária. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 129-135, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-da-faeeba/articulo/caminhos-para-a-construcao-da-docencia-universitaria>. Acesso em: 30 dez. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUEVEDO, Cleide Maria; VIANA, Quixadá (orgs.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011a. p. 267-298.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2977>. Acesso em: 13 dez. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior**: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática da educação superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 258-271.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 61-77, enero-junio 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3427>. Acesso em: 11 dez. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. **Por uma didática da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 41-60.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

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

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado/a professor/a do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ENGENHEIROS-PROFESSORES DOS CURSOS DE ENGENHARIAS**, pelo discente Hélio Loiola dos Santos Júnior, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, com a orientação da Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués.

A pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre a formação do professor da educação superior e sua prática pedagógica nos cursos de engenharias no Campus Universitário de Tucuruí, da Universidade Federal do Pará.

Caso o (a) senhor (a) concorde em participar da pesquisa sua participação envolverá entrevistas, que serão registradas por meio de áudios, observando aos critérios da ética na Pesquisa. Essa pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir com a produção de conhecimento nesse campo de estudo. Assim, ao assinar esse termo você concorda com a utilização dos registros produzidos para fins de pesquisa, seja na construção da tese de doutorado e/ou de outros trabalhos científicos.

Assumo com o (a) senhor (a) os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade será mantida em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.

5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (94) 98109-8174 ou do e-mail: heliosantos@ufpa.com.br

6. De que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Prof.^a Dra. Olgaíses Cabral Maués
Professora Doutora – Titular (aposentada) PPGED/UFPA

Hélio Loiola dos Santos Júnior
Doutorando em Educação PPGED/UFPA

Manifesto que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo com os termos propostos.

Assinatura do (a) participante

Tucuruí, _____ de _____ de 2023.

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas aos Professores do Campus de Tucuruí da
Universidade Federal do Pará**

IDENTIFICAÇÃO

Nome: (opcional) _____ Idade: _____ Sexo: _____

Área/as de formação na graduação: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Área/as de formação na pós-graduação *lato sensu*: _____

Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

Área/as de formação na pós-graduação *stricto sensu*:

Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Doutorado: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Tempo de docência na educação superior: _____

Tema	Pontos norteadores
Bloco 1 Experiência profissional	Fale sobre sua experiência profissional enquanto professor nas engenharias.
Bloco 2 Motivações para escolha da docência	Comente sobre as principais motivações para o seu ingresso na docência universitária.
Bloco 3 Processo formativo para a docência universitária	Como realizou-se seu processo formativo de docente universitário?
Bloco 4 Concurso para docente universitário	Qual a sua percepção/avaliação sobre o concurso para provimento do cargo de docente universitário?
Bloco 5 Desafios da prática pedagógica	Comente sobre os principais desafios da sua prática pedagógica nos cursos de engenharias.
Bloco 6 As funções docentes	Fale sobre as funções docentes e suas relevâncias na universidade.
Bloco 7 Concepção de educação e docência universitária	Comente sobre o papel do ensino superior e da docência universitária na atualidade.
Bloco 8 Sugestões para melhoramento da formação e da prática pedagógica	Aponte sugestões para melhoramento da formação pedagógica dos engenheiros-professores. Aponte sugestões para melhoramento da prática pedagógica dos engenheiros-professores.

APÊNDICE C - Docentes do Campus Universitário de Tucuruí da UFPA (2023)

	Docente	Área/ formação	IES de origem	Titu- lação	Gêne- -ro	Entrada no magistério superior	Experiência/ docente/ anos
1	Adry Kleber Ferreira de Lima	Engenharia	UFPA	M	M	2012	11
2	Andrecia Pereira da Costa	Engenharia	IFPB	D	F	2022	1
3	André Felipe Souza da Cruz	Engenharia	UFPA/ Camtuc	M	M	2018	5
4	Bernard Carvalho Bernardes	Engenharia	UFPA	M	M	2016	8
5	Bruno Willacy Martins Lima	Licenciatura	UFPA	D	M	2010	13
6	Caio Carvalho Moreira	Engenharia	UFPA	M	M	2017	6
7	Carlos Eduardo Aguiar de Souza Costa	Engenharia	UFPA	D	M	2022	1
8	Carolina Coelho da Rosa	Engenharia	UFPA	D	F	2006	17
9	Cesar Juan Alarcon Llachtarimay	Licenciatura	U. Del Callão/ Peru	D	M	2014	9
10	Cleison Daniel Silva	Engenharia	UFPA	D	M	2008	15
11	Daniel da Conceição	Engenharia	UFPA	D	M	2016	7
12	Davi Barbosa Costa da Silva	Engenharia	UFPA/ Camtuc	M	M	2015	8
13	Davi Edson Sales	Engenharia	UFPA	D	M	2014	9
14	Debora Dias Costa	Engenharia	UFPA/ Camtuc	D	F	2012	11
15	Douglas Neves Garcia	Engenharia	UFPA	D	M	2011	12
16	Ednaldo Lopes Barros	Licenciatura	IFPA	D	M	2013	10
17	Etiene Elayne Meiros da Rocha	Engenharia	UFPA	D	F	2017	6
18	Ewerton Ramos Granhen	Engenharia	UFPA	D	M	2010	13
19	Ezequiel de Andrade Belo	Bacharelado/física	UFPA	D	M	2012	11
20	Fernanda Pereira Gouveia	Engenharia	UFPA	D	F	2009	14
21	Fernando Nunes da silva	Engenharia	UFRN	D	M	2020	3
22	Francisco	Engenharia	UFPA	D	M	2014	9

	Jarmeson Silva Bandeira						
23	Grazielle Tigre de Souza	Engenharia	UFPA/ Camtuc	M	F	2015	8
24	Jefferson Souza Costa	Engenharia	UFPA/ Camtuc	M	M	2013	10
25	Johnattan Amorim da Silva	Licenciatura	UFPA	M	M	2006	17
26	Karyme do Socorro de Souza Vilhena	Licenciatura	UFPA	D	F	2010	13
27	Leopoldo Pacheco Bastos	Engenharia	UFPA	D	M	2017	6
28	Luís Paulo Silveira Machado	Licenciatura	UEPA	D	M	2014	9
29	Maciel da costa furtado	Engenharia	UFPA	D	M	2014	9
30	Manoel José Mangabeira Pereira Filho	Engenharia	UFPA	D	M	2021	2
31	Marco José de Sousa	Engenharia	UFPA	D	M	2008	15
32	Marcos Tulio Amaris Gonzalez	Engenharia	UDEM/ Colômbia	D	M	2012	11
33	Marlon Braga dos Santos	Engenharia	UFPA/ Camtuc	M	M	2016	7
34	Otávio Noura Teixeira	Engenharia	UFPA	D	M	1999	24
35	Raisa Rodrigues Neves	Engenharia	UFPA	D	F	2017	6
36	Raphael Barros Teixeira	Engenharia	UFPA	D	M	2010	13
37	Raynner Menezes Lopes	Engenharia	UFPA	D	M	2016	7
38	Renato Luz Cavalcante	Engenharia	UFPA	D	M	2016	7
39	Rodrigo Candido Passos da Silva	Engenharia	UFRPE	D	M	2021	2
40	Ronaldo Raposo de Moura	Engenharia	UFPA	M	M	2012	11
41	Vanessa Conceição dos Santos	Engenharia	UFPA	M	F	2017	6
42	Viviane Almeida dos Santos	Bacharelado/análise de sistemas	Cesupa	D	F	2014	7
43	Walber Alexandre do Nascimento	Engenharia	UFCEG	D	M	2013	10
44	Walter dos	Engenharia	UFPA	M	M	2009	14

	Santos Sousa						
45	Washington Cesar Braga de Sousa	Engenharia	UFPA	D	M	2016	7
46	Yarnel de Oliveira Campos	Bacharelado/ geografia	UFMS	D	M	1998	25
Docentes substitutos							
47	Cristiane Moraes de Almeida	-	-	M	-	-	-
48	Daniel Pessanha de Queiroz	-	-	M	-	-	-
49	Danilo Silva Santos	-	-	Esp.	-	-	-
50	Joyce Karen Lima Vale	-	-	D	-	-	-
51	Mayke Feitosa Progenio	-	-	M	-	-	-
52	Tiago Correa Menezes	-	-	Grad.	-	-	-
53	Vanessa Carolaine de Sousa	-	-	Grad.	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do PDU do Camtuc/UFPA (2022) e do currículo Lattes dos docentes.