



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE ENGENHEIROS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL FEIRA DE SANTANA

UNIVERSITY TEACHING: TRAINING OF ENGINEERS
AT THE STATE UNIVERSITY OF FEIRA DE SANTANA

DOCENCIA UNIVERSITARIA:
FORMACIÓN DE INGENIEROS EN LA
UNIVERSIDAD ESTATAL DE FEIRA DE SANTANA

Jeferson Felipe Gagliato¹
Fabricio Oliveira da Silva²

Resumo

Este estudo tem como tema central a docência universitária e a formação de engenheiros na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O objetivo principal foi compreender o processo de formação dos professores bacharéis em Engenharia na UEFS. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, tendo como base o método (auto)biográfico. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas narrativas, que foram registradas em áudio, transcritas e analisadas com base no paradigma comprensivo e interpretativo proposto por Ricœur (2012) e Souza (2014). A pesquisa contou com a participação de quatro docentes da universidade, vinculados aos cursos de Engenharia a saber: Engenharia Civil (Poeta da Construção), Engenharia da Computação (Mundo Virtual), Engenharia de Alimentos (Alquimista dos Sabores) e Engenharia Bioquímica (Maestro das Moléculas). No campo teórico, o estudo se fundamenta em contribuições que

1. Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia PPGEduC/UNEB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana PPGE/UEFS. Professor do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE) e Coordenador Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão na Educação Básica e Docência Universitária (GEPIEBDU). Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161> E-mail: educ.profagagliato@gmail.com

2. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC/UNEB. Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEFS. Orcid. <http://orcid.org/0000-0002-7962-7222>. E-mail: fosilva@uefs.br

abordam temas como docência universitária, formação de docentes engenheiros, a experiência docente, a profissão docente e o programa institucional de formação de professores, especialmente o ProFACE. Os resultados obtidos indicam que as identidades profissionais dos docentes são constituídas pela trajetória e experiências profissionais. As narrativas revelaram processos de subjetivação, nos quais cada docente expressou suas reflexões sobre sua prática pedagógica na universidade. Além disso, o estudo revelou a ausência de uma formação específica para a docência inicial nos cursos de Engenharia, sendo esse déficit parcialmente suprido pelas interações com os colegas e pela experiência adquirida nas práticas de ensino universitário na UEFS. Apesar da existência de programas de formação docente, os participantes apontaram a necessidade de maior incentivo e valorização dessas iniciativas, reconhecendo que, embora importantes, ainda não são suficientes para atender às demandas da formação docente no contexto universitário.

Palavras-chave: Docência Universitária. Formação de Engenheiros. Pesquisa (auto)biográfica. ProFACE.

Abstract

This study focuses on university teaching and the formation of engineers at the State University of Feira de Santana (UEFS). The main objective was to understand the process of training bachelor's degree professors in Engineering at UEFS. The research adopts a qualitative approach, based on the (auto)biographical method. For data collection, narrative interviews were conducted, recorded in audio, transcribed, and analyzed based on the comprehensive and interpretative paradigm proposed by Ricoeur (2012) and Souza (2014). The research involved four professors from the university, linked to the Engineering courses, namely: Civil Engineering (Poet of Construction), Computer Engineering (Virtual World), Food Engineering (Alchemist of Flavors), and Biochemical Engineering (Maestro of Molecules). The theoretical framework of the study draws on contributions that address themes such as university teaching, training of engineering professors, teaching experience, the teaching profession, and the institutional teacher training program, especially ProFACE. The results indicate that the professional identities of the professors are shaped by their career paths and professional experiences. The narratives revealed processes of subjectivation, in which each professor expressed their reflections on their pedagogical practice at the university. Additionally, the study revealed the lack of specific training for initial teaching in Engineering courses, a gap that is partially filled by interactions with colleagues and experience gained through university teaching practices at UEFS. Despite the existence of teacher training programs, the participants pointed out the need for greater encouragement and appreciation of these initiatives, acknowledging that, although important, they are still insufficient to meet the demands of teacher training in the university context.

Keywords: University Teaching. Engineering Training. (Auto)biographical Research. ProFACE.

Resumen

Este estudio tiene como tema central la docencia universitaria y la formación de ingenieros en la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS). El objetivo principal fue comprender el proceso de formación de los profesores licenciados en Ingeniería en la UEFS. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en el método (auto)biográfico. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas narrativas, que fueron registradas en audio, transcritas y analizadas según el paradigma comprensivo e interpretativo propuesto por Ricoeur (2012) y Souza (2014). La investigación contó con la participación de cuatro docentes de la universidad, vinculados a los cursos de Ingeniería, a saber: Ingeniería Civil (Poeta de la Construcción), Ingeniería de Computación (Mundo Virtual), Ingeniería de Alimentos (Alquimista de Sabores) e Ingeniería Bioquímica (Maestro de las Moléculas). En el campo teórico, el estudio se fundamenta en contribuciones que abordan temas como la docencia universitaria, la formación de docentes ingenieros, la experiencia docente, la profesión docente y el programa institucional de formación de profesores, especialmente el ProFACE. Los resultados obtenidos indican que las identidades profesionales de los docentes se constituyen a partir de la trayectoria y las experiencias profesionales. Las narrativas revelaron procesos de subjetivación, en los cuales cada docente expresó sus reflexiones sobre su práctica pedagógica en la universidad. Además, el estudio reveló la ausencia de una formación específica para la docencia inicial en los cursos de Ingeniería, siendo este déficit parcialmente cubierto por las interacciones con los colegas y la experiencia adquirida en las prácticas de enseñanza universitaria en la UEFS. A pesar de la existencia de programas de formación docente, los participantes señalaron la necesidad de un mayor incentivo y valorización de estas iniciativas, reconociendo que, aunque importantes, aún no son suficientes para atender las demandas de la formación docente en el contexto universitario.

Palabras clave: Docencia Universitaria. Formación de Ingenieros. Investigación (auto)biográfica. ProFACE.

Introdução

A identidade profissional docente, não é algo inato ou imutável que uma pessoa possui desde o nascimento, nem é algo que possa ser transmitido a outra pessoa como um objeto. Em vez disso, é constituída. Fornari (2009, p. 297), enfatiza: “identidade do professor destaca o sentido de tomada da profissão como uma ocupação, como algo a ser vivido responsávelmente.” Isso implica que a identidade de um professor, é oriunda de uma constituição dinâmica que evolui ao longo do tempo e é influenciada pelas experiências, relações e interações com seus pares.

Ao trilhar pelo campo da docência universitária, o professor vai além do domínio do conteúdo específico de sua disciplina. Suas atribuições incluem o conhecimento aprofundado do currículo e de seu contexto histórico e social, a capacidade de articular diferentes metodologias de ensino, o domínio da linguagem acadêmica e pedagógica, além do compromisso em promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, o docente não apenas transmite conhecimento, mas também incentiva a construção coletiva do saber, favorecendo um ensino mais dinâmico, crítico e significativo.

Nos últimos anos, a formação dos docentes universitários surge como um dos principais fatores que levam à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas instituições educacionais. No entanto, alguns aspectos desse processo de formação têm se mostrado preocupantes, incluindo a formação inicial dos educadores e fragilidades no desenvolvimento do pensamento educacional crítico. Masetto (2008), “[...] a função do Ensino Superior é a de criar situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores” Masetto (2008, p.14).

No contexto do ensino superior no Brasil, a formação docente é articulada em seu escopo com uma das discussões do âmbito da própria Constituição Federal de 1988, e sobretudo com o seu marco no que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96. A LDB apresenta uma preocupação em relação à formação docente, porém, não abre campo para mais debates e reflexões, tratando tal temática de forma sucinta, apenas com apontado: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresenta como requisito obrigatório, 300 horas de ação prática no ensino. Apesar de ter sido exigida para a formação de professores da Educação Básica, a incumbência de oferecer uma disciplina sobre metodologia de ensino é isenta dos cursos de formação de professores da educação superior, de acordo com o Artigo 65. No que diz respeito aos cursos de especialização, o Parecer 12/93 do Conselho Federal de Educação inclui a necessidade de disponibilizar uma disciplina

que aborde uma metodologia de ensino, a qual potencialize e evidencie a prática docente em todos os conceitos didáticos.

Contudo, a esfera pedagógica e seus componentes curriculares são inegáveis, e insuficientes no processo de formação do professor pretendido para atuar no ensino superior. Vemos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), começou a requerer que os beneficiários de suas bolsas realizassem estágios em docência, com objetivo de efetivar a prática docente e contribuir para uma noção do desenvolvimento profissional dos mestres e doutores envolvidos. É válido ressaltar que, a carga horária de estágio, é tanto quanto insignificante, quando fazemos um comparativo com a carga horária geral dos programas de pós-graduação. Afinal, uma constituição docente não ocorre apenas em um curto espaço de tempo, como proposto no estágio em docência.

No contexto da formação docente no ensino superior, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), desenvolveu o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE). Esse programa tem como propósito fortalecer a qualificação pedagógica dos docentes da instituição, abrangendo tanto professores efetivos quanto temporários. Sua atuação se concentra na promoção de ações voltadas à formação continuada e à gestão pedagógica, buscando aprimorar as práticas educativas no ambiente universitário.

A experiência, nesse processo, não se reduz a uma mera sucessão de acontecimentos, mas configura-se como um elemento essencial na construção da identidade docente. Ao entrelaçar vivências individuais e coletivas, a formação docente torna-se um espaço de reflexões constantes, permitindo que os professores ressignifiquem sua prática e consolidem um modo singular de habitar à docência. Assim, o ProFACE assume um papel fundamental ao possibilitar movimentos reflexivos que transcendem a dimensão técnica do ensino e alcançam a constituição de sentidos para a profissão, transformando o ato de ensinar em uma experiência contínua de aprendizado e crescimento.

Buscando aprofundar-se nesse processo, a pesquisa propõe-se a analisar como as experiências vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional desses docentes influenciam sua prática docente e a constituição de suas identidades profissionais. Para tanto, o estudo se dedica a investigar as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos docentes e as estratégias que eles adotam no ensino da Engenharia.

A partir de uma perspectiva reflexiva, o estudo se inicia com a seguinte questão principal: Como as experiências educativas se manifestam no processo de formação dos docentes bacharéis em Engenharia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)? A partir dessa indagação, o presente estudo tem como objetivo principal: compreender o processo de formação dos professores bacharéis em Engenharia na UEFS.

Com base em uma abordagem qualitativa e ancorado no método (auto)biográfico, este estudo está estruturado em três seções, além desta introdução. A pesquisa buscou compre-

ender as experiências e processos formativos de docentes com formação em engenharia que atuam no ensino superior, explorando as relações entre identidade profissional, práticas pedagógicas e políticas institucionais voltadas à qualificação docente.

A primeira seção apresenta a tessitura metodológica da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise das informações. Destaca-se o uso das entrevistas narrativas (auto)biográfica, como dispositivo central para compreender as vivências dos participantes, permitindo uma abordagem mais aprofundada sobre suas percepções e trajetórias. Essa escolha metodológica possibilita captar nuances das experiências individuais, fornecendo subsídios para uma análise qualitativa mais significativa.

Na segunda seção, a discussão se volta para a docência em engenharias, com ênfase na formação e nas práticas pedagógicas dos professores engenheiros. A partir dos relatos obtidos, examina-se como esses docentes conciliam sua expertise técnica com a prática pedagógica, ressignificando suas experiências profissionais para atender às demandas do ensino universitário. O estudo busca compreender os desafios e as estratégias adotadas nesse processo de transição, considerando a especificidade da área e as exigências do contexto acadêmico.

Na terceira seção, é apresentado o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que se configura como uma estratégia institucional voltada à formação e ao desenvolvimento pedagógico de docentes bacharéis. O programa surgiu como uma alternativa para apoiar professores sem formação inicial em docência, proporcionando-lhes suporte teórico-metodológico e incentivando reflexões sobre suas práticas no ambiente universitário.

Por fim, na última seção, são tecidas as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa e destacando a importância da formação docente como um processo contínuo e dinâmico. Portanto, comprehende-se, que a docência em engenharia exige não apenas domínio técnico, mas também um olhar pedagógico sensível e crítico, capaz de articular saberes científicos e educativos para potencializar a aprendizagem no ensino superior.

Metodologia

O estudo foi realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), situada em Feira de Santana, Bahia, cidade que, pela sua relevância regional, é carinhosamente chamada de “Princesinha do Sertão”. O interesse central da investigação reside na análise dos processos formativos e identitários dos docentes bacharéis em Engenharia, explorando suas trajetórias e desafios na inserção e permanência no magistério superior.

O delineamento metodológico desta pesquisa ganha relevância ao se estruturar na abordagem (auto)biográfica, na qual as narrativas foram utilizadas como meio para compreender a constituição identitária de docentes com formação em engenharia que atuam no ensino supe-

rior. Fundamentada em um paradigma epistemológico que valoriza a experiência e a construção do conhecimento a partir das histórias de vida, a pesquisa busca revelar os caminhos percorridos por esses profissionais na transição da prática técnica para a docência universitária.

Neste princípio epistêmico, Silva e Rios (2018, p. 3) definem “O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram”.

Para garantir a pertinência e a qualidade das informações coletadas, foram estabelecidos três critérios de seleção dos participantes: a) ser docente vinculado ao Departamento de Tecnologia da UEFS; b) possuir formação inicial em engenharia, no nível de bacharelado; e c) ter, no mínimo, cinco anos de experiência docente na instituição. Esses critérios foram essenciais para assegurar que os relatos contemplassem vivências consolidadas e refletissem a construção da identidade docente ao longo do tempo.

O estudo contou com a participação de quatro docentes dos cursos de Engenharias, aos quais foram atribuídos pseudônimos para preservar suas identidades. Cada pseudônimo foi escolhido de modo a refletir simbolicamente a área de atuação do professor, destacando características marcantes de sua respectiva engenharia. Assim, o docente da Engenharia Civil (Poeta da Construção), Engenharia da Computação (Mundo Virtual), Engenharia de Alimentos (Alquimista dos Sabores) e Engenharia Bioquímica (Maestro das Moléculas). Essa escolha simbólica não apenas resguarda a identidade dos participantes, mas também confere uma dimensão mais expressiva à análise, permitindo compreender como esses profissionais transitam entre a expertise técnica e a prática pedagógica. Dessa forma, as narrativas e experiências compartilhadas ao longo da pesquisa contribuem para uma reflexão aprofundada sobre a docência em cursos de Engenharia, revelando desafios, estratégias e processos de ressignificação da prática profissional no contexto universitário.

As entrevistas foram conduzidas em espaços escolhidos pelos próprios participantes, garantindo um ambiente confortável e propício ao compartilhamento de suas experiências. Antes do início de cada entrevista, os docentes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o estudo. Esse cuidado visou assegurar o respeito aos princípios éticos da pesquisa, resguardando os direitos e a privacidade dos colaboradores.

Silva (2020), a despeito da abordagem (auto)biográfica no processo metodológico da pesquisa no que se refere à formação docente, destaca:

Por meio da abordagem (auto)biográfica, é possível compreender como a trajetória de formação docente é construída e vista pelo sujeito, na sua relação com o outro, com suas travessias formativas, de atuação profissional, logo consigo mesmo. Acredito, portanto, que essa é uma abordagem por meio da qual é possível depreender os sentidos que cada sujeito que narra ou relata sua vivência atribui valores, sen-

tidos e significados intersubjetivos à experiência formativa que se consolida em diferentes tempos e espaços de formação. Falar de si e poder refletir sobre os sentidos permite ao sujeito compreender as relações intersubjetivas que se desenvolvem no bojo da reflexão que faz sobre as práticas do exercício cotidiano de constituir-se sujeito produtor de experiências (Silva, 2020, p. 9).

A abordagem (auto)biográfica, adotada nesta pesquisa, assume um papel central ao destacar as histórias de vida-formação dos sujeitos, colocando-os como protagonistas de suas próprias narrativas. Esse método possibilita a construção de um cenário singular, no qual as experiências individuais são valorizadas não apenas como registros pessoais, mas como elementos que contribuem para a compreensão dos processos formativos e da constituição identitária dos docentes no ensino superior.

O ato de narrar suas próprias experiências de formação não apenas permite que os participantes expressem valores, interpretações e significados atribuídos às suas trajetórias, mas também evidencia como os processos formativos se desenrolam em diferentes contextos e momentos da vida acadêmica. Ricouer (2012) destaca, “[...] a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas” Ricouer (2012, p. 419). Essa reconstrução reflexiva do percurso docente possibilita um olhar mais profundo sobre os desafios e transformações enfrentados, bem como sobre as aprendizagens que emergem no cotidiano universitário.

Além disso, falar sobre si mesmo e analisar criticamente o próprio percurso de formação favorece a compreensão das relações interpessoais que se estabelecem no ambiente acadêmico. À medida que refletem sobre suas práticas pedagógicas e experiências profissionais, os docentes não apenas reafirmam sua identidade docente, mas também ampliam sua percepção sobre os impactos de suas ações na constituição do conhecimento.

Docência em engenharias: formação e práticas pedagógicas

A formação de docentes engenheiros e suas práticas de ensino constituem um campo de estudo relevante e instigante. A relevância desse tema decorre do fato de que a engenharia, enquanto área do conhecimento vinculada às ciências exatas e à inovação tecnológica, é tradicionalmente percebida como um espaço de transformação e progresso. No entanto, apesar de seu caráter dinâmico e inovador, os cursos de engenharia historicamente têm dado menos ênfase às discussões pedagógicas, o que torna a qualificação docente um desafio significativo.

No entanto, antes de abordar diretamente sobre a formação do docente-engenheiro, é necessário caracterizar o que é engenharia para facilitar a compreensão da formação e da prática docente, bem como da formação profissional desenvolvida nesses cursos. Ferreira (1996) enfatiza:

A engenharia é caracterizada como ciência baseada na aplicação de princípios científicos e matemáticos que visa projetar coisas em benefício da sociedade e resolver problemas. Sendo um campo muito técnico, lida principalmente com o desenvolvimento de novas tecnologias, pesquisas de ponta e grandes descobertas. Ainda assim, traz um conceito mais preciso que engenharia é “a arte de aplicar conhecimentos científicos e empíricos e certas habilidades específicas à criação de estruturas, dispositivos e processos que se utilizam para converter recursos naturais em formas adequadas ao atendimento das necessidades (Ferreira, 1996, p. 654)

A Engenharia é descrita como um campo altamente técnico, focado no desenvolvimento de novas tecnologias, pesquisas avançadas e descobertas significativas. Essa essência da Engenharia é definida como a arte de aplicar conhecimentos científicos e experiências práticas, juntamente com habilidades específicas, para criar estruturas e processos que transformam recursos naturais em formas adequadas para atender às necessidades da sociedade.

Nos cursos de engenharia, prevalece a crença de que “quem sabe, ensina”, ou, como afirma Bazzo (1998, p. 205), “para lecionar na área de engenharia, basta ser engenheiro”. Essa concepção reforça a valorização excessiva do conteúdo em detrimento dos métodos de ensino e da qualificação pedagógica do professor. Como resultado, a formação docente específica para engenheiros é frequentemente negligenciada, sob a premissa de que o domínio do conhecimento técnico é suficiente para garantir a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, a docência na engenharia acaba sendo equiparada ao processo de pesquisa, no qual o professor demonstra sua competência acadêmica por meio de sua capacidade investigativa e do amplo conhecimento em uma área específica. Assim, a lógica que prevalece é a de que um bom pesquisador, ao acumular saber técnico e científico, automaticamente se torna apto para ensinar. No entanto, a prática docente exige mais do que apenas expertise na área; demanda o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e uma compreensão aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, as graduações em engenharia são frequentemente associadas a altos níveis de complexidade e exigência acadêmica, o que reforça a necessidade de compreender como ocorre a formação dos professores que atuam nessa área. A investigação sobre suas práticas pedagógicas permite refletir sobre os desafios enfrentados por esses docentes, que muitas vezes ingressam no ensino superior sem formação específica na área educacional.

Outro ponto relevante é que, ao longo do tempo, a atuação dos professores engenheiros tem sido alvo de questionamentos e críticas, principalmente no que diz respeito do fazer a docência e à adaptação das metodologias de ensino às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, estudar a formação e as práticas desses educadores possibilita não apenas compreender os desafios da docência em engenharia, mas também contribuir para a construção de estratégias

pedagógicas mais eficazes, que promovam uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas contemporâneas do ensino superior.

A docência é caracterizada por dificuldades quanto às dimensões da prática pedagógica vivenciadas pelos docentes bacharéis, tendo em vista que a sua formação contempla aspecto técnico de sua área específica, do qual não dispõem os conhecimentos pedagógicos que viabilizam o processo para o ensino e aprendizagem, uma vez que em sua formação não abrange as dimensões didático-pedagógica das quais potencializam o exercício da docência:

A ausência da formação pedagógica aos professores bacharéis pode suscitar algumas dificuldades em suas práticas na sala de aula, pois muitas vezes os docentes bacharéis, por não dominarem as questões pedagógicas, têm dúvidas a respeito de que estratégias devem adotar para o exercício da docência de forma a que seus alunos alcancem com êxito a aprendizagem (Costa, 2014, p.64)

A formação pedagógica desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para compreender e aplicar eficazmente as estratégias de ensino. Os professores bacharéis, por não terem recebido essa formação específica, podem se sentir perdidos ao tentar encontrar abordagens pedagógicas adequadas para promoção de um processo de aprendizagem efetiva para os seus estudantes, como relata

[...] fui meio que induzido a seguir docência. Na época que eu estudava, não era objetivo lecionar. O meu objetivo era estar na Indústria de alimentos. Cheguei a estagiar em algumas indústrias, fui até convocado após o estágio para ficar, mas como eu já estava cursando mestrado e era meu interesse naquele tempo. Eu não estava preparado. Enfim, acho que nenhum professor da UEFS, recebe formação para ensinar. Não tem nenhuma formação educacional para estar em sala de aula. No meu caso eu acho que foi pior ainda, porque eu não tinha nem objetivo e não estava nem preparado foi meio que, surpresa. (Alquimista dos Sabores, Entrevista, 2023, p. 138).

A narrativa evidencia o aspecto recorrente na formação de docentes bacharéis, especialmente, a ausência de uma preparação específica para o ensino. Ao afirmar que “[...] nenhum professor da UEFS recebe formação para ensinar[...]” (Alquimista dos Sabores, Entrevista, 2023, p.138), o docente destaca lacuna na formação acadêmica dos engenheiros que ingressam na carreira docente sem base pedagógica.

Essa realidade aponta para um desafio tanto institucional quanto individual. No âmbito institucional, evidencia-se a necessidade de programas de formação pedagógica voltados para docentes que não passaram por essa preparação em sua graduação. Já no aspecto individual, os professores precisam desenvolver, ao longo de sua prática, habilidades didáticas e metodológicas que lhes permitam atuar de forma mais eficaz em sala de aula. Diante desse contexto, torna-se essencial refletir sobre estratégias que possam apoiar esses profissionais na constru-

ção de uma prática docente mais qualificada, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem nos cursos de Engenharia.

Além disso, a ausência de formação pedagógica pode impactar negativamente na capacidade do professor em compreender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, tornando desafiador o ajuste do ensino para atender a diversidade presente na sala de aula. A formação pedagógica proporciona ferramentas e métodos para a adaptação do ensino, promovendo uma abordagem inclusiva e personalizada

[...] a identidade profissional como docente e bacharel se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais nos quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores e bacharéis. A docência nestes contextos assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela experiência de como fazer (Oliveira, 2011, p. 223)

A formação da identidade profissional do docente bacharel, ganha destaque pelas relações com outros indivíduos e das experiências, sejam elas interpessoais ou institucionais. A constituição dessa identidade, torna-se reflexo, dos contextos vividos, nos quais docentes bacharéis estão imersos. Esses movimentos oferecem oportunidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias para desempenhar esses papéis. Nessa perspectiva, “[...] o processo de construção da profissionalidade docente do engenheiro professor ocorre durante a prática, entre acertos e erros, considerando que falta uma formação voltada para a docência” Vaz (2016, p. 10).

A ausência de conhecimentos pedagógicos prévios pode levar a métodos de ensino menos eficazes e à necessidade de adaptação constante. Portanto, é crucial e necessário reconhecer a importância de programas de capacitação docente voltados para Engenheiros, em que ofereçam preparos para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e estratégias de ensino eficazes.

Compreende-se que esse movimento formativo, também ocorre pela aprendizagem por homologia, em que consiste em um movimento em que se baseia na ideia de que podemos aprender com o outro. Sob essa ótica, Silva e Alves (2020, p. 13) defendem: “A relação homológica se estabelece não por conceber a ideia de imitação do professor, mas por poder refletir sobre uma atitude pedagógica e, sobre ela, construir saberes próprios”.

A relação homológica entre a formação acadêmica e a prática docente também se manifesta na Engenharia, como evidencia a narrativa do professor **Mundo Virtual (2023)**. Em sua narrativa, ele destaca a aprendizagem contínua proporcionada pela interação com os alunos e o impacto que essa troca tem em sua trajetória como docente:

Eu aprendo todo dia com os alunos. Quando eu encontro em contato com algum aluno que se formou, eu comparo aquele aluno, quando ele

entrou na Universidade. Eu gosto de conversar com os alunos que já se formaram. Ver o amadurecimento deles, e cada um, para mim que consegue ter sucesso, a gente vê entrando na área, a gente comemora como um aprendizado também nosso. É como se a gente tivesse feito parte desse, crescimento dele, o tempo todo. Para mim, pessoalmente, o fato de ter continuado na carreira como professor foi gratificante. Eu me sinto bem. (Mundo Virtual, Entrevista, 2023, p. 103)

Esse processo é identificado como um período de intensa aprendizagem. Durante essa transição, o professor enfrenta a realidade da sala de aula e aprende junto com os alunos, muitas vezes adotando uma abordagem de tentativa e erro na metodologia de ensino. A ênfase está na experiência prática e na interação direta com os alunos como uma forma crucial de desenvolvimento profissional. É importante que nesse momento inicial na carreira docente, onde o aprendizado ocorre não apenas por meio de teorias, mas também na prática cotidiana e na adaptação às necessidades e desafios reais do ambiente de sala de aula.

Dominar a área pedagógica é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores universitários. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que, muitas vezes, esses docentes são formados com ênfase nas competências específicas de suas áreas de conhecimento, mas não recebem a devida preparação pedagógica para lidar com as complexidades do ensino superior, como destacam Cunha e Lima (2009, p.11):

Ao se tratar da docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carência dos universitários, ou porque nunca tiveram oportunidade ou porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. Existem pelo menos quatro grandes eixos indispensáveis aos profissionais nesse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem, o professor como gestor do currículo, a compreensão da relação professor aluno no processo e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional

A formação docente é um elemento importante de ação-reflexão que, se torna um desafio à profissão que oferece a ressignificação do ser docente. A ênfase do ser docente transcende o discurso e se propõe a aproximar a universidade de indivíduos e grupos, ou seja, universidades comprometidas com a realidade. Isso nos faz lembrar que “o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência” Larrosa (2015, p. 48).

A formação dos docentes bacharéis tem como premissa o favorecimento de uma continuidade quando existem estratégias que permitem aos docentes que reflitam criticamente sobre sua prática e se desafiem a reelaborar seus conhecimentos por meio de suas vivências. Na universidade, a prática profissional muitas vezes apresenta grandes desafios para os docentes bacharéis, como destacam Teixeira e Santos (2010, p. 361-362)

O exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação imprescindível,

mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes

A docência requer o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, como o planejamento de aulas, a avaliação do progresso dos alunos e a adaptação de métodos de ensino. A reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e o desejo de aprimoramento são componentes fundamentais desse processo. Behrens (1996, p. 126), destaca algumas importantes características durante a trajetória inicial do docente universitário:

O professor, no seu primeiro ano de docência, transita do papel de aluno para o papel de profissional, de estudante para professor. Este processo caracteriza-se por um momento de grande aprendizagem. No confronto com a realidade, a aprendizagem se dá com os alunos, na metodologia do ensaio e erro

Por diversas vezes, os docentes vivenciam um processo formativo que ocorre de forma solitária, e em alguns momentos os docentes são responsáveis pela sua própria constituição no desenvolvimento profissional e sua própria formação docente. O desafio de atuar como no Ensino Superior pode ser consideravelmente exigente, já que vai além do conhecimento técnico e científico em sua área de atuação. É fundamental que o docente tenha compreensão das abordagens metodológicas e dos processos de ensino e aprendizagem que são fundamentais em qualquer nível de ensino.

Nesta travessia de pertencimento à docência, o professor Mundo Virtual (2023), destaca que seu ingresso na carreira docente não ocorreu de forma planejada, mas como uma necessidade circunstancial. No entanto, ao longo do tempo, ele percebeu um vínculo crescente com a profissão, sentindo-se cada vez mais pertencente a esse espaço de ensino e aprendizado. Seu relato evidencia um processo de adaptação e descoberta, no qual a docência, inicialmente vista como um caminho improvável, gradualmente se consolidou como parte essencial de sua trajetória profissional.

Eu caí nessa área de ensino de paraquedas. Porque assim, na época de 2000, quando eu terminei o Mestrado, o meu interesse era ir não para a área acadêmica, mas para a área profissional. [...] Mas aí foi uma coisa interessante, porque eu acabei gostando, me adaptando à situação de ser professor. Foi aí, por exemplo, que eu reparei, o que o que eu gostava mesmo era estudar. Porque docência exige, estudar. A gente sempre tem que estar atualizando, para levar conhecimentos, aos alunos. Então, assim eu percebi que eu, tinha afinidade. A docência, veio com o tempo (Mundo Virtual, entrevistado, 2023, p. 134)

A formação docente necessita ressignificar-se constantemente, produzindo sempre um novo sentido em que a teoria e prática constituem-se em um processo de aprendizagem, proporcionando aos docentes uma ação reflexiva. Por isso, o docente em constante formação tor-

na-se capaz de reelaborar, repensar, reinventar e recriar as práticas pedagógicas por meio de inteira relação com o espaço onde vivenciam as trocas de aprendizagem. Silva, Lima e Mussi (2019, p.215), afirmam que:

Neste sentido, o exercício profissional requer do professor saberes específicos, não somente de uma determinada área ou especificidade do conhecimento, mas de saberes e conhecimentos relativos às competências para lidar com o processo de ensino aprendizagem, que demandam ações, atitudes e relações que se logram por percursos formativos e também pelo desenvolvimento experencial da profissão docente. É, portanto, no cotidiano da universidade e das práticas organizativas do trabalho docente, além da formação, que os professores se inserem numa dinâmica organizacional de aprendizagem constante sobre sua atuação profissional

Neste processo de constituição da identidade docente e seus conhecimentos formativos de autoformação, é necessário o conhecimento da própria prática para restabelecer novas propostas ou reformular dimensões requeridas. Autoformação, coloca o sujeito ao conhecimento de si próprio, relacionando com a subjetividade na qual reflete nas singularidades das ações do seu movimento de ensinar-aprender. Assim, a capacidade de compreensão do "eu" por intermédio da autonomia reflexiva do docente. Teixeira e Santos (2010, p.372), enfatizam que este processo de constituição identitária em se tornar docente passa por um processo que:

Não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente

Portanto, a formação pedagógica, dos professores bacharéis em engenharia iniciam sua trajetória no ensino superior, é multifacetada e abrange aspectos essenciais para a construção de uma prática docente eficaz. Entre os elementos dessa formação está o movimento da prática reflexiva que tem por finalidade, contribuir com a constituição da identidade profissional do docente. O desenvolvimento dessa identidade exige mais do que o domínio técnico da disciplina; envolve, também, a capacidade de criar um ambiente pedagógico acolhedor, no qual o docente possa interagir de maneira significativa com os alunos e fomentar um processo de aprendizagem colaborativo e transformador.

Assim, para a constituição identitária do professor bacharel, diversos fatores devem ser considerados, incluindo o reconhecimento da complexidade da docência, o constante aprimoramento dos saberes pedagógicos e o cultivo de uma postura reflexiva que, por sua vez, enriquece a experiência docente e favorece o desenvolvimento profissional contínuo.

Programa de formação acadêmica e contextualização de experiências educacionais- ProFACE- UEFS

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais, ProFACE, surge no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana, no dia 08 de dezembro de 2014, mediante a gestão do Prof. Dr. Rubens Edson Alves Pereira, Pró-Reitor de Ensino de Graduação (PROGRAD), em (2014), teve como ofertar aos docentes da Instituição e aos recém aprovados no concurso de 2015, momento formativo.

Na perspectiva da formação docente no ensino superior, especificamente na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), encontramos o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais- ProFACE, que foi constituído pela Portaria n.^o 1702/2017, D.O.E. de 10 de novembro de 2017; alterado pelas Portarias n.^o 466/2018, D.O.E. de 24 de março de 2018; e 073/2019, D.O.E. de 20 de fevereiro de 2019, tendo como objetivo, no âmbito da UEFS, atuar em ações de formação e gestão pedagógica dos professores, efetivos e temporários, do quadro da Instituição.

O ProFace surge com uma alternativa de formação de professores da Universidade com o princípio de horizontalidade em que o professor habitando, por intermédio das ações formativas têm possibilitado momentos de construção de saberes, sobretudo para os docentes que são bacharéis, não possuindo o curso de licenciatura, potencializando os diálogos e reflexões das quais edificam as aprendizagens reverberando nas rodas com o coletivo. Segundo Silva, Lima e Mussi (2019), o ProFACE possibilita ao docente:

O processo de ensino e aprendizagem potencializa-se pelo diálogo entre os pares e promove condições para melhoria das práticas, pois é por meio das reflexões coletivas em sala que os interesses serão despertados e as aprendizagens edificadas. Nas rodas, passa-se a refletir com os pares sobre o que os professores precisam fazer com os estudantes para lograrem êxito nas aprendizagens que se esperam destes. Assim, o confronto entre ideias, compreensões, erros, equívocos, tudo isso deve ser considerado tanto na atividade docente, como no percurso formativo, como forma de potencializar novos modos de fazer a docência, inovando e gerando outras estratégias. Pela formação do ProFACE, o professor, nas rodas, perde a centralidade de ser o conhecedor e abre-se a novas aprendizagens experenciais com os colegas (Silva, Lima; Mussi, 2019, p. 215)

No contexto da docência na universidade, a formação do docente universitário, pauta como cerne central no conhecimento resultante no campo científico, como destacado por Zanchet; Cunha; Souza (2009), “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (Zanchet; Cunha; Souza; 2009, p. 94), por sua vez, se destacam nas ações que dizem respeito ao processo ensino e aprendizagem, que se constituem por meio das bases pedagógico-didáticas essenciais ao pleno exercício da docência.

Atividade de acolhimento do ProFACE, coordenado inicialmente pela Profª. Drª. Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, contou inicialmente com 10 docentes da Instituição e com a presença da Prof. Drª. Sandra Soares, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) a qual abordou a palestra intitulada “Pedagogia Universitária: Diálogo, Saberes e Práticas” proporcionando momento reflexivo aos docentes para repensar em sua Pedagogia e na didática utilizada em sala.

Dada a crescente necessidade de uma formação adequada para a docência em engenharia, torna-se evidente a importância de programas que apoiem os professores bacharéis no desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais. A formação de engenheiros, tradicionalmente, é estruturada em uma sólida base técnica e científica, com ênfase nos conhecimentos específicos da área, muitas vezes negligenciando a preparação necessária para o exercício da docência. Nesse contexto, a narrativa do Poeta da Construção revela que:

[...] eu sempre questionei, que a gente não tem formação para docência, nós somos bacharéis. Então e dentro da engenharia a gente passou por fases assim, digamos, de formação do engenheiro. Então, antigamente existia o tal do engenheiro politécnico, que depois o pessoal começou a segmentar em Engenharia, então ela tem Engenharia Civil, tem Engenharia Elétrica, tem Engenharia Química e foi meio que segmentando, criando essas especialidades ali e aí isso foi dando digamos assim, níveis nesse processo (Poeta da Construção, Entrevista, 2023, p. 139)

Como resultado, muitos docentes ingressam na carreira universitária sem uma formação pedagógica específica, enfrentando desafios significativos ao tentar conduzir o processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz. Nesse cenário, a formação para a docência em engenharia não pode ser considerada um aspecto secundário, mas sim um elemento essencial para assegurar um ensino de qualidade. A experiência e o conhecimento técnico dos professores engenheiros são, sem dúvida, fundamentais para o ensino da área. No entanto, esses aspectos precisam ser acompanhados por estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes e atendam às demandas do ensino superior.

Programas como o ProFACE, desempenham um papel crucial nesse processo, promovendo uma ressignificação da atuação docente. Tais iniciativas permitem que os profissionais de engenharia desenvolvam uma prática pedagógica mais consciente, reflexiva e eficaz, alinhada às necessidades dos alunos e às exigências de um ensino superior de qualidade. Dessa forma, é possível integrar as competências técnicas com uma abordagem pedagógica que valorize o processo de ensino-aprendizagem, garantindo resultados eficazes no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Costumeiramente, o docente universitário exerce a docência com base nos conhecimentos adquiridos durante sua formação profissional, especificamente na área em que atua. Esse aspecto é de suma importância, pois, no processo de construção de saberes, é fundamental que

o professor esteja sempre em busca de momentos de aperfeiçoamento profissional. Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2010, p.42) compreenderam:

A maioria dos professores universitários teve na sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa [...] que o diferenciam do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional

O conceito comprehensivo de docência universitária, nos possibilita a saber como são formuladas as ações que influenciam a constituição dos saberes docentes conduzindo aos processos de aprendizagem dos discentes. Para tanto, voltando à fala de Pimenta e Anastasiou (2010), vemos que a Pedagogia Universitária é um campo específico de saberes meramente complexos que, por vez apresenta algumas lacunas no processo de formação dos docentes. Santos (2015, p.115), defende que:

O saber próprio da docência precisa ser compreendido de forma ampla, superando, assim, a fragmentação. Diante disso, é necessário refletir sobre a própria concepção de saber dos professores, para pontuar uma superação do praticismo como modelo estruturante de aprendizagem da docência, tal qual eles comprehendem. Refletir sobre os saberes profissionais do professor implica uma reflexão sobre o seu próprio trabalho

Haja vista que a Pedagogia Universitária em sua essência, apresenta uma construção de conhecimentos e formação específica, Cunha (2010) ressalta “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre os saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor” (Cunha, 2010, p. 20).

O principal objetivo do ProFACE, é o fomento de formação para o desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionando contextos significativos que favoreçam a contextualização de suas práticas pedagógicas. A proposta central do programa é potencializar as iniciativas formativas já desenvolvidas pelos diversos Departamentos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ampliando as possibilidades de aprimoramento contínuo dos professores. Através dessas ações, o ProFACE, busca oferecer suporte pedagógico abrangente, abordando todos os aspectos necessários para o fortalecimento da prática docente e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino na universidade. Ressalta-se que, “A perspectiva da integração da formação docente deve possibilitar o desenvolvimento profissional efetivamente significativo em termos de seus processos de aprendizagem e de sua atuação profissional” Vieira (2022, p. 100).

Além de oferecer um espaço para a reflexão sobre as metodologias de ensino, o ProFACE também visa incentivar a troca de experiências entre os docentes, criando uma rede de apoio e aprendizado mútuo. Esse processo de formação contínua é essencial para que os professores,

especialmente aqueles com formação técnica específica, como os engenheiros, possam integrar saberes pedagógicos ao seu conhecimento especializado, promovendo uma educação mais eficaz e transformadora.

Ao alinhar as ações formativas do ProFACE, com as necessidades dos docentes e com as diretrizes acadêmicas da universidade, o programa se configura como uma estratégia importante para a construção de uma docência mais reflexiva e crítica, capaz de responder às demandas do ensino superior contemporâneo. Dessa forma, o ProFACE, não apenas complementa, mas também reforça as ações pedagógicas existentes, criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos docentes e ao fortalecimento da qualidade do ensino na UEFS.

Dado ao êxito do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais ProFACE foi instituído pela UEFS, como Política de formação, por meio da resolução CONSU nº 084/2022:

Artigo 1º - Institucionalizar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), nos termos definidos no Regimento constante no Anexo único desta Resolução.

Artigo 2º - Esta Resolução, aprovada na reunião do dia 13 de dezembro de 2022, entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Parágrafo 1º - O ProFACE trata-se de uma proposta de formação para os docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, buscando valorizar a carreira docente e o exercício da docência, através de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional do docente na instituição.

Parágrafo 2º - As atividades, temáticas e cronograma das ações de formação docente serão definidas semestralmente, de acordo com o calendário acadêmico, considerando as proposições de ação da equipe da Coordenação Executiva, ouvida a Comissão de Desenvolvimento Profissional Docente, em articulação com as necessidades formativas demandadas pelo corpo docente, discentes, assim como Colegiados, Departamentos e Pró-Reitorias (Resolução Consu, 084/2022, p. 1-2).

Ao reforçar a importância da formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, a resolução CONSU nº 084/2022, articula-se com contextos que são significativos para os docentes, contribuindo para suas práticas pedagógicas e ampliando as propostas de formação que já são desenvolvidas pelos Departamentos e Colegiados da UEFS. O ProFACE, não apenas oferece suporte pedagógico essencial, mas também visa potencializar iniciativas, assegurando que as ações de formação estejam completamente alinhadas com as necessidades dos docentes, bem como as diretrizes institucionais. Dessa maneira, visa destacar o real compromisso da Universidade em promover uma formação contínua e de qualidade para seus professores, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja constantemente aprimorado.

Nessa jornada de construção da experiência docente, o docente Maestro das Moléculas (2023), compartilha suas reflexões sobre o início de sua trajetória na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Ele relata que, ao ingressar na docência universitária, enfrentou desafios e aprendizados que marcaram sua atuação como docente, evidenciando a importância do desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas para a efetividade do ensino:

A formação como docente, veio na hora de eu praticar a docência, de eu ensinar, aquilo que eu achava que sabia. Mas vi as caras dos meninos se igual “ovo frito” o olho redondinho [assustados], não entendo nada. E eu tendo que repetir a explicação do conteúdo, explicado de novo. Eu digo porque, se mal eu lembro das aulas que dava no começo, nem eu mesmo não teria paciência para assistir de tão perdido e tão incipiente, tão hesitante que eu estava como professor, que começa em cima de um assunto que mais ou menos sabe, mas que explicando para outros se dá conta que não é fácil (Maestro das Moléculas, Entrevista, 2023, p. 120)

Soares (2009), destaca a profissão docente no âmbito universitário ao mencionar “à docência universitária como profissão que passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas é sua função primordial e que essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” Soares (2009, p. 95).

Mediante ao Plano de Pedagógico Institucional PPI 2011-2015 outrora passou a viabilizar como uma das suas Diretrizes “Implementar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE (PPI 2011-2015, p. 57):

Objetivo: Implantar um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos da UEFS.

Metas:

1. Implementar um programa de apoio à formação continuada do corpo docente da UEFS, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos.
2. Envolver o corpo docente da UEFS em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, bem como em processos de socialização e integração de experiências acadêmicas.

Ações:

1. Levantar demandas prioritárias para a formação continuada de docentes e de gestores acadêmicos da UEFS;
2. Promover ações articuladas de desenvolvimento profissional docente para a troca de experiências pedagógicas e a incorporação de metodologias ativas e de propostas curriculares inovadoras;
3. Realizar eventos e cursos de qualificação para a gestão acadêmica;
4. Promover eventos sobre o fazer universitário docente, visando sensibilizar e envolver professores nas ações do ProFACE;
5. Institucionalizar parâmetros e mecanismos de valorização profissional inerentes ao trabalho docente no ensino de graduação;

6. Desenvolver projetos de acolhimento e troca de experiências pedagógicas com professores externos ou egressos da UEFS (PPI 2011-2015, p. 57).

Os encontros de formação, promovidos semestralmente no âmbito do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), constituem-se como um espaço fundamental para a qualificação docente. A diversidade de temas abordados nesses encontros, são planejadas estrategicamente, considerando as necessidades formativas dos professores, especialmente daqueles cuja formação inicial não contemplou componentes pedagógicos. Dessa forma, busca-se oferecer subsídios teórico-metodológicos que contribuam para o aprimoramento das práticas de ensino no ensino superior.

Para garantir que os encontros atendam às demandas reais dos docentes, há um trabalho prévio de escuta e levantamento das principais dificuldades enfrentadas pelos professores em seu cotidiano acadêmico. Esse mapeamento ocorre por meio do diálogo com os coordenadores de área, responsáveis por intermediar as necessidades específicas de cada departamento. Assim, os temas das formações são definidos com base em um diagnóstico participativo, assegurando que os conteúdos abordados sejam pertinentes e capazes de fomentar práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas.

A implementação do ProFACE na UEFS evidencia um compromisso institucional com a formação continuada de docentes que, em sua trajetória acadêmica, não tiveram a oportunidade de cursar disciplinas voltadas à didática e aos fundamentos pedagógicos. A ausência de formação específica para o ensino representa um dos principais desafios enfrentados pelos professores universitários, que, embora possuam amplo domínio técnico em suas áreas de conhecimento, muitas vezes necessitam de suporte para aprimorar suas estratégias de ensino e mediação da aprendizagem.

Nesse contexto, a abordagem dialógica promovida pelo ProFACE, desempenha um papel essencial no processo formativo, possibilitando momentos de reflexão coletiva e troca de saberes entre os docentes. A interação entre pares e a análise crítica das próprias práticas permitem que os professores ressignifiquem sua atuação, aperfeiçoem suas metodologias e desenvolvam uma postura pedagógica mais sensível às especificidades do ensino superior. Assim, os encontros formativos não apenas proporcionam um espaço de aprendizado contínuo, mas também fortalecem o senso de pertencimento e colaboração entre os docentes, criando uma cultura institucional voltada para a excelência na docência universitária.

Considerações finais

O presente estudo permitiu concluir que a ausência de formação pedagógica específica para o engenheiro que se torna professor reflete diretamente na realidade enfrentada por muitos profissionais da Engenharia ao ingressarem na docência. Esse cenário evidencia a impor-

tância de reconhecer as particularidades do papel do engenheiro enquanto docente, bem como a necessidade de desenvolver e aprimorar suas competências pedagógicas ao longo de sua atuação no ensino. Dessa forma, torna-se fundamental investir em estratégias que favoreçam a qualificação didática desses profissionais, garantindo um ensino mais eficaz e alinhado às demandas educacionais.

A formação acadêmica tradicional na Engenharia geralmente enfatiza habilidades técnicas e científicas específicas da área, muitas vezes relegando a preparação para a docência a um segundo plano. Como consequência, engenheiros que optam por seguir a carreira de professor frequentemente encontram dificuldades para conduzir o processo de ensino de maneira eficaz, interativa e motivadora.

A construção da profissionalidade docente também ocorre na prática, dentro da sala de aula. Durante a interação com os estudantes, a elaboração de aulas e a avaliação da aprendizagem, o engenheiro professor reflete sobre os métodos empregados, aprimorando suas habilidades pedagógicas. No entanto, esse processo costuma ser marcado por tentativas e erros, uma vez que os docentes aprendem enquanto ensinam.

A identidade docente não é algo pré-definido, mas sim um processo contínuo de construção, que reflete as diferentes experiências, desafios e interações ao longo da trajetória profissional. A complexidade e a fluidez desse processo permitem que a identidade docente seja constituída por uma multiplicidade de vivências que se entrelaçam de maneira dinâmica, moldando a atuação do professor.

O ProFACE, surge com o propósito de potencializar o movimento de formação dos professores, enfatizando a importância do envolvimento docente com seus pares em um processo formativo que possibilite a compreensão das dinâmicas do ensino, o desenvolvimento de experiências e a construção de saberes e vivências essenciais à prática docente.

A docência universitária, por sua natureza, demanda uma formação específica, ainda que essa ocorra no próprio contexto do exercício da profissão. A complexidade do ensino superior exige que os professores desenvolvam não apenas domínio técnico e científico, mas também competências pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa dos estudantes.

Nesse sentido, o ProFACE se apresenta como um importante instrumento nesse processo, oferecendo momentos formativos e estratégias voltadas ao aprimoramento das práticas docentes. Seu objetivo em proporcionar aos professores universitários oportunidades de qualificação contínua, promovendo a integração entre teoria e prática e fomentando a adoção de tendências e inovações no campo educacional.

As narrativas dos colaboradores, docentes bacharéis em Engenharia, evidenciam a ausência de uma formação específica para a docência inicial, a qual, segundo eles, é parcialmente suprida pela interação com os pares e pela vivência nas práticas de ensino universitário na

Universidade Estadual de Feira de Santana. Embora existam programas de formação docente, os participantes relatam que ainda há uma carência de incentivo dessas iniciativas. Eles destacaram que tais movimentos formativos são essenciais para o aprimoramento de sua prática pedagógica, tornando-se, portanto, indispensáveis para o exercício qualificado da docência no ensino superior.

Por fim, o ser docente envolve, um amplo repertório de conhecimentos e exige um processo formativo que vai além do domínio específico da área e do conhecimento técnico. A constituição dessa identidade ocorre, sobretudo, por meio das vivências e experiências do professor, que, ao longo de sua trajetória, supera lacunas e aprimora sua prática pedagógica. Esse movimento contínuo do aprender se dá na interação com seus pares, fortalecendo a reflexão sobre o ensino e contribuindo para o desenvolvimento de novas abordagens educativas.

Referências

- BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BEHRENS, M. A. Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.
- COSTA, S. M. de M. B. A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso. Rondonópolis. 2014.
- CUNHA, A. de F.; LIMA, M. da G. S. Formação continuada de professores bacharéis: saberes e práticas. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/2_Aldina%20de%20Figueiredo%20Cunha%20e%20Maria%20da%20GI%C3%B3ria%20Soares%20Lima.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2022.
- FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FORNARI, Liege Maria Sitja. Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.
- GAGLIATO, J. F. Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar a docência na universidade, 2023, 159 f., Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.
- LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MASSETTO, M. T. (Org.) Docência na universidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- OLIVEIRA, V. de S. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o Bacharelado e a docência universitária. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN. 2011.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- RICOEUR, P. Tempo e narrativa 1: a intriga e a narrativa histórica. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012.

SANTOS, C. P. dos. A cultura profissional dos professores do Centro de Educação Básica da UEFS: saberes, poderes e autonomia / Cenilza Pereira dos Santos. - 2015. 233 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2436799. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, F. O. ; ALVES, I. S. . Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. Revista Exitus , v. 10, p. e020104, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553171468101/html/> . Acesso 15 fev. 2025.

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxeducativa>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, F. O.; LIMA, A. C. R. E.; MUSSI, A. A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. Revista Conexão UEPG. v. 15, n 2. p. 212-219, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12901/209209210860>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v13i1.0012>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Educação, 39(1), 39-50. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984644411344> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 16 fev. 2025.

TEIXEIRA, G. F. M; SANTOS, P. P. dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. Ensino Em Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p. 355-376, jul./dez.2010. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587](http://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/11350/6587)>. Acesso em: 19 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução Conselho Superior: CONSU 08/2002. 9 dez. 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17rOv2lefPe0gWO6Vi0pe2ldsZ68xITfe/view>. Acesso em: 23 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Resolução Conselho Superior: CONSU 084/2002. 9 dez. 2002. Disponível em: https://seibahia.ba.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=64807737&infra . Acesso em: 16 fev. 2025.

VAZ, J A. De Engenheiro a Professor: A Construção da profissionalidade docente. 2016. 172 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VIEIRA, A. R. L. Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática. 2022. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/ispui/handle/riufs/17041>. Acesso em: 16 fev. 2025.

ZANCHET, B. A.; CUNHA, M. I. da; SOUSA, H. M. A Pós-Graduação em Educação como Lugar de Formação e de Aprendizagens de Professores Universitários. Educação, Sociedade & Culturas, n. 28, p. 93-105, 2009.