



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINA NÓBREGA SABÓIA LUZ

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CONSTITUÍDO PELO DOCENTE
BACHAREL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES ARQUITETOS**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

CAROLINA NÓBREGA SABÓIA LUZ

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CONSTITUÍDO PELO DOCENTE BACHAREL:
UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES ARQUITETOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA – CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

LUZ, Carolina Nóbrega Sabóia.

O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos [recurso eletrônico] / Carolina Nóbrega Sabóia LUZ. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 * pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 176 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Formação de Professor.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Professor bacharel. 2. Professor arquiteto. 3. Formação pedagógica. 4. Conhecimento pedagógico. 5. Saber experiencial. I. Título.

CAROLINA NÓBREGA SABÓIA LUZ

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CONSTITUÍDO PELO DOCENTE BACHAREL:
UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES ARQUITETOS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 29 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



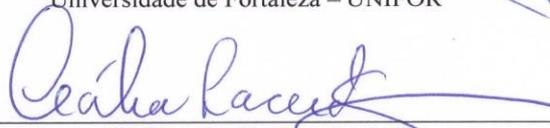
Profª. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Amali de Angelis Mussi
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Profª. Dra. Carla Camila Girão Albuquerque
Universidade de Fortaleza – UNIFOR



Profª. Dra. Cecília Rosa Lacerda
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe Silvia, pelo apoio incondicional para a conclusão dessa produção, minha guia em todo o percurso.

Ao meu pai Raimundo, pelo seu carinho e atenção.

Ao meu marido e companheiro Wladimir, pela ajuda e compreensão para realização de mais este projeto de vida e trabalho.

Aos meus filhos Elis e Benjamin, que me inspiram e motivam para recomeçar sempre.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me deu força e saúde para buscar novos caminhos.

À minha mãe, Silvia, por ter ficado ao meu lado em todas as etapas desse caminho até então desconhecido por mim.

Ao Jacques, amigo e apoio constante para meu crescimento na busca dessa nova profissão de Educador.

À minha família, que sempre esteve presente inclusive nos momentos de ausência de seu convívio, pela compreensão e força constante para realização exitosa desse curso de mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias, por ter acreditado no meu potencial, por sua orientação e estímulo sempre constantes para realização desta investigação.

Agradeço as contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento deste texto dissertativo, as professoras Amali Mussi, Camila Girão e Cecília Lacerda, participantes da minha banca de qualificação e de defesa desta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES por ter colaborado financeiramente para elaboração e conclusão deste estudo.

“Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino.

Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo é a fusão especial entre disciplina e pedagogia que compõe um lugar exclusivo dos docentes, sua forma particular de compreensão profissional”.

(Lee Shulman, 1987)

RESUMO

Este trabalho apresenta investigação sobre a formação pedagógica do professor bacharel arquiteto. Este profissional, durante sua formação inicial, não obtém formação pedagógica formal necessária para o exercício da docência no ensino superior, problemática que se encontra no cerne desta pesquisa, que tem como objetivo principal analisar como os docentes arquitetos bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação. Assume, por conseguinte, os seguintes objetivos específicos: conhecer o perfil acadêmico e profissional dos professores arquitetos bacharéis; compreender como esses professores enfrentam/superam as dificuldades encontradas para ensinar; identificar experiências e situações vivenciadas que favoreceram a aquisição de conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar; e, caracterizar como constituíram seus conhecimentos pedagógicos. O fundamento teórico está ancorado nas formulações de Anastasiou e Pimenta (2002), Almeida (2012) e Pimenta e Almeida (2011) sobre formação pedagógica; de Shulman (1986, 1987, 2017) sobre conhecimento pedagógico do conteúdo; e de Tardif (2000, 2002) sobre saberes experienciais. No campo metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se orienta pelo paradigma interpretativo e utiliza o estudo de caso único como método. O contexto da investigação abrangeu doze (12) instituições de Educação Superior que oferecem cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na cidade de Fortaleza, sendo os sujeitos da pesquisa professores arquitetos desses cursos. Utilizou como procedimentos de produção de dados o questionário estruturado, respondido por 59 docentes, e entrevista semiestruturada, da qual participaram quatro desses professores. Os dados foram analisados e interpretados por meio da análise qualitativa temática (MINAYO, 1994). O exame dos dados revelou a predominância de mulheres entre os professores arquitetos, que estão entre 36 a 45 anos de idade, com tempo de atuação como docente entre 4 a 10 anos, possuem principalmente mestrado e o regime de trabalho mais recorrente é o de horista. Trabalham com arquitetura concomitantemente com a docência de forma integral ou esporadicamente. O interesse próprio foi principal motivo para terem se tornado professores. Fizeram disciplina pedagógica na pós-graduação, cursos de formação continuada ofertados pelas IES em que atuam, leram livros de Didática, mas reconhecem que aprenderam a ensinar seguindo o exemplo dos bons professores que tiveram na vida acadêmica. Valorizam o saber do conteúdo disciplinar e, mesmo secundarizando as experiências pedagógicas formais e informais na constituição do seu saber ensinar, reconhecem

que elas contribuíram, com maior ou menor intensidade, para constituírem pouco a pouco os seus conhecimentos pedagógicos. Concluimos que a aquisição do saber ensinar pelo docente bacharel arquiteto é fragmentada, em grande parte individualizada, solitária e baseada na auto formação, fundamentada principalmente no saber experiencial (adquirido no dia a dia), na socialização com os pares e na formação continuada.

Palavras-chave: Professor bacharel. Professor arquiteto. Formação pedagógica. Conhecimento pedagógico. Saber experiencial.

ABSTRACT

This work presents research on the pedagogical training of architecture undergraduate teachers. During his initial training, these professionals do not obtain the necessary pedagogical training for teaching in higher education. This problem is at the heart of the research, which main goal is to analyze how architecture teachers of architecture and urbanism undergraduate courses in Fortaleza build their pedagogical knowledge for teaching in these undergraduate courses. These teachers have their undergraduate degree in architecture, and are professional architects, but do not have any formal pedagogical training. It assumes, as secondary goals, the followings: to know the academic and professional profile of the architecture undergraduate teachers; to understand how these teachers face and overcome the difficulties they found in their teaching activities; to identify experiences and facts that favored the acquisition of pedagogical knowledge needed for teaching; and, to feature how they built their pedagogical knowledge over the years. The theoretical basis is based on the formulations of Anastasiou and Pimenta (2002), Almeida (2012) and Pimenta e Almeida (2011) about pedagogical training; on the work of Shulman (1986, 1987, 2017) on pedagogical knowledge of content; and the study of Tardif (2000, 2002) concerning experiential knowledge. In the methodological field, this is a qualitative research that is guided by the interpretive paradigm and that uses the single case study as its main method. The research context covered twelve (12) Universities and Colleges that offer undergraduate courses in Architecture and Urbanism in the city of Fortaleza. The subjects of the research were Architecture teaches of these courses, with their undergraduate degrees in Architecture. The structured questionnaire was used as data production procedure. The forms were answered by 59 teachers. Further, semi-structured interviews were carried out with four of these teachers. The data was analyzed and interpreted through qualitative thematic analysis (MINAYO, 1994). The data analysis revealed the predominance of women among the architecture teachers, who were between 36 and 45 years of age, with teaching experience between 4 and 10 years, owns a master's degree, and work at an hour-basis agreement. The teachers analyzed work as architecture professionals, either as their main work activity or as non-permanent part-time jobs. Self-interest was the main reason they become teachers. They took pedagogical courses at their graduate studies, or at the University or College they teach as continuing training courses offered there. Some of them have read teaching textbooks. However, most of them recognize that they have learned how to teach by following the example of the good teachers they had. In general, they all think the teaching technical knowledge is

very important, and even though they have taken formal and informal pedagogical training as secondary goals, they recognize that these experiences have contributed, to a greater or lesser degree, to gradually building up their pedagogical knowledge. We have concluded that the teaching knowledge acquisition of the architecture teachers is fragmented, largely individualized, solitary and based on self-formation, based mainly on experiential knowledge, built stronger every day, discussing with peers and training continuously.

Keywords: Teacher bachelor. Architect teacher. Pedagogical training. Pedagogical knowledge. Experiential knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fachada principal da Escuela Técnica Superior de Madrid (ano 2017).....	20
Figura 2 -	Fachada principal do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC (ano 2017).....	21
Figura 3 -	Síntese das temáticas e subtemas de análise com base nas falas dos professores arquitetos entrevistados (nov. 2018).....	126
Gráfico 1 -	Teses e dissertações encontradas nos bancos de dados CAPES e BDTD com relação ao ano de defesa – 2007 à 2016.....	32
Gráfico 2 -	Pesquisas mapeadas nos bancos de dados CAPES e BDTD com relação a quantidade de cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, por região geográfica, em 2016.....	33
Gráfico 3 -	Crescimento absoluto dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.....	93
Gráfico 4 -	Crescimento absoluto dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará.....	95
Gráfico 5 -	Gênero dos professores arquitetos cearenses participantes da pesquisa (ago. 2018).....	112
Gráfico 6 -	Faixa etária dos professores arquitetos cearenses participantes da pesquisa (ago. 2018).....	112
Gráfico 7 -	Motivo de ter se tornado professor arquiteto entre os colaboradores da pesquisa (ago. 2018).....	114
Gráfico 8 -	Tempo de atuação dos professores arquitetos cearenses na carreira docente (ago. 2018).....	114
Gráfico 9 -	Instituições de Educação Superior na cidade de Fortaleza em que trabalham os professores arquitetos da pesquisa (ago. 2018).....	115
Gráfico 10 -	Regimes de trabalho sob quais são contratados os professores arquitetos colaboradores da pesquisa (ago. 2018).....	116
Gráfico 11 -	Exercem a atividade de arquitetura além da docência (ago. 2018).	117
Gráfico 12 -	Maior titulação dos professores arquitetos colaboradores desta pesquisa (ago. 2018).....	118

Quadro 1 -	Teses e dissertações identificadas sobre formação pedagógica do docente bacharel em Arquitetura nas bases da CAPES e BDTD - até 2016.....	35
Quadro 2 -	Artigos selecionados sobre formação do professor arquiteto encontrados na plataforma de busca Google Acadêmico.....	39
Quadro 3 -	Trabalhos selecionados sobre formação do professor arquiteto encontrados em eventos – 2012 a 2017.....	43
Quadro 4 -	Síntese das tipologias existentes sobre os saberes docentes.....	53
Quadro 5 -	Principais características dos saberes experienciais.....	67
Quadro 6 -	Instituições de Ensino Superior que ofertam Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará (jan. 2018).....	95
Quadro 7 -	Instituições de ensino superior na cidade de Fortaleza com cursos de Arquitetura e Urbanismo (jan. 2018).....	106
Quadro 8 -	Dificuldades enfrentadas pelos professores arquitetos, colaboradores desta pesquisa, para o ensinar (ago. 2018).....	123
Quadro 9 -	Experiências vivenciadas pelos professores arquitetos, participantes desta pesquisa, que produzem uma melhora no ensino (ago. 2018).....	125
Quadro 10 -	Perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores arquitetos colaboradores da entrevista (nov. 2018).....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Teses e dissertações encontradas nos bancos de dados CAPES e BDTD sobre formação pedagógica do professor bacharel em geral (2007 a 2016) e do professor arquiteto.....	31
Tabela 2 -	Artigos encontrados no Portal de periódicos da Capes sobre formação pedagógica do professor bacharel em geral e em Arquitetura – 2007 a 2016.....	38
Tabela 3 -	Artigos encontrados sobre formação pedagógica do professor arquiteto no Google Acadêmico – 2007 a 2016.....	39

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CIDU	Congresso Ibero-americano de Docência Universitária
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENFORSUP	Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
ENSEA	Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo
ETSAM	Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid
FENEA	Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo
IAB	Institutos dos Arquitetos do Brasil
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PROJETAR	Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SINDUSCON	Sindicato da Indústria e da Construção Civil do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UPM	Universidad Politécnica de Madrid

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	DA PROBLEMATIZAÇÃO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
2.1	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
2.1.1	Objetivo geral.....	28
2.1.2	Objetivos específicos.....	28
3	ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM ARQUITETURA E URBANISMO: O ESTADO DA QUESTÃO.....	29
3.1	O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES.....	30
3.1.1	Análise e discussão dos achados: tese e dissertações sobre formação pedagógica do bacharel em Arquitetura.....	35
3.2	EM BUSCA DOS ARTIGOS: O CAMINHO TRILHADO.....	37
3.2.1	Análise e discussão dos achados na plataforma Google Acadêmico: artigos de periódicos.....	39
3.3	O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE OS EVENTOS: A PROCURA DE ACHADOS.....	40
3.3.1	Análise e discussão dos achados nos eventos.....	43
3.4	LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES: TRILHAS PARA UM NOVO CAMINHO – A NOSSA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO.....	45
4	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO TEMA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR BACHAREL EM ARQUITETURA	47
4.1	SABERES DOCENTES: APROXIMAÇÕES AS PESQUISAS EXISTENTES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	47
4.1.1	Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): por Lee Shulman.....	57
4.1.2	Saberes experienciais: por Maurice Tardif.....	64
4.2	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO.....	70
4.2.1	Professor bacharel sem formação pedagógica: problemática atual.....	77
5	O PROFESSOR ARQUITETO E O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL.....	81
5.1	O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL: DOS PRIMORDIOS ATÉ A DITADURA MILITAR.....	81

5.2	O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO PAÍS APÓS O FIM DA DITADURA MILITAR.....	88
5.3	CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DO CEARÁ: CONTEXTO HISTÓRICO.....	91
5.4	O ENSINO DE ARQUITETURA NOS DIA ATUAIS: ONDE SE ENCONTRA O SABER PEDAGÓGICO?	97
6	METODOLOGIA: AS TRILHAS DO CAMINHO.....	102
6.1	A ESCOLHA DO CAMINHO.....	102
6.1.1	Unidade de análise e cenário da pesquisa.....	106
6.1.2	Produção de dados: instrumentos e etapas.....	107
6.1.3	Análise dos dados.....	109
7	PROFESSOR BRACHAREL ARQUITETO: QUEM SÃO E COMO CONSTITUEM O SEU CONHECIMENTO PEDAGÓGICO.....	111
7.1	PROFESSORES ARQUITETOS BACHARÉIS QUE ATUAM EM FORTALEZA-CE: QUEM SÃO E COMO OCORRE A SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA.....	111
7.2	ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO PELO PROFESSOR ARQUITETO.....	125
7.2.1	Carreira docente.....	127
7.2.2	Conhecimento pedagógico.....	134
7.2.3	O ensinar.....	146
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	162
	APÊNDICES.....	171
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	172
	APÊNDICE B – TERMO CONSCIENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.	175
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....	176

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação¹ abrange um segmento profissional vulnerável e merecedor de uma atenção especial: o professor da Educação Superior egresso do curso de bacharelado, mais especificamente dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza. Ao assumir como tema a formação pedagógica do professor bacharel, esta pesquisa se insere no Núcleo de “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação” da Linha “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que tem a formação de professores como área de concentração.

A investigação focaliza a formação pedagógica do professor bacharel de Arquitetura com base no fato de sua formação inicial (graduação - bacharelado) não desenvolver conhecimentos pedagógicos relacionados à docência. Parte da constatação de que os professores arquitetos não foram formados ou preparados para ensinar, propagando a cultura de quem sabe algo, sabe automaticamente ensiná-lo. Com base nessa evidência, o objeto de estudo desta pesquisa enfoca o conhecimento pedagógico do docente bacharel, especificamente do professor arquiteto. A manifestação do interesse dessa temática e o objeto de estudo se entrelaçam com a minha² trajetória de formação e profissional.

O interesse pelo curso de Mestrado em Educação surgiu após treze anos da minha formação inicial de arquiteta urbanista. Desde a conclusão do bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, no ano de 2003, pela Universidade Federal do Ceará - UFC, comecei a trabalhar em uma empresa que possuía escritório de engenharia, onde trabalhei por doze anos. Em decorrência da crise econômica, que desde 2015 assolou e ainda assola o Brasil, fui demitida dessa empresa. A crise enfraqueceu o mercado da construção civil, fato que me fez visualizar outros campos de atuação e, principalmente, de formação, como alternativa para não só enfrentar a conjuntura atual, mas apostar na importância da formação continuada, no caso, voltada ao ensino nesta profissão.

O interesse pelo campo da docência foi estimulado fortemente pela minha família, na qual estão inseridos vários professores, como também, pelo surgimento de um número bastante significativo de novos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e no Ceará.

¹ O presente texto está formatado conforme as normas da ABNT e do Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da UECE, versão 1, revisada e atualizada do Sistemas de Bibliotecas da Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/biblioteca/dmdocuments/GUIA_DE_NORMALIZACAO_UECE__V.1_21_08_2016.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2012.

² Em razão do tom pessoal desta parte do texto sua escrita foi realizada com uso da primeira pessoa do singular.

Descubro, nesse percurso, que para ensinar no contexto da Educação Superior se impõe, de início, a necessidade de um curso de pós-graduação, condição mínima estipulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96, para exercer o cargo de professor. Essa exigência é definida no seu Art. 66 que estabelece que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), ou seja, prioritariamente na pós-graduação em nível *stricto-sensu*.

Em razão dessa exigência, busco a inserção em um curso de mestrado como preparação para ensinar no contexto da Educação Superior. Uma questão que sempre me angustiava estava relacionada à necessidade de formação pedagógica para ensinar, uma vez que a minha graduação em bacharelado não propiciou oportunidades de aquisição desses conhecimentos.

A proposta pedagógica desenvolvida no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC, onde me graduei arquiteta, como em todo curso de bacharelado, é voltada para a formação de profissionais para atuar no mercado e não para formar docentes, como acontece com os cursos ofertados na modalidade de licenciatura. Todavia, mesmo não oferecendo disciplinas didático-pedagógicas, e de não estar elencado nos objetivos do seu Projeto Pedagógico a formação do professor arquiteto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, p.20), ela se encontra contemplada no item intitulado “Competências e Habilidades” a serem adquiridas por este profissional quando menciona o “Ensino, pesquisa, análise, experimentação, extensão, ensaio e divulgação técnica [...]”, como uma de suas competências. Este entendimento – da indicação da possibilidade de atuação do arquiteto como professor – é reforçado, ainda, no item relativo às “Atuações Profissionais” ao destacar que:

O arquiteto urbanista é habilitado a trabalhar em empresas de construção civil, urbanização e paisagismo; em serviço público e **instituições de ensino e pesquisa**; no planejamento físico local e regional, arquitetura de exteriores e paisagismo, restauração de edifícios históricos, arquitetura de interiores e direção técnica de obras. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, p. 22) (Grifo nosso).

Com apoio nesse entendimento, tenho redirecionado minhas perspectivas profissionais, buscando desde então a formação no âmbito do mestrado, o que se concretizou em 2017 quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Com as inquietações que me acompanhavam o tema de minha pesquisa não poderia ser outro, pois o fato de meus professores, durante minha trajetória como discente em Instituições de Ensino Superior - IES, não possuírem formação pedagógica, resultou em lacunas em minha formação.

Após 14 anos de formada, atuando até agora exclusivamente como profissional de arquitetura, início uma nova etapa, um novo projeto de vida e trabalho: o de ser professora, numa busca de formação e adesão ao magistério superior.

É importante assinalar que escolher o Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE não foi por acaso. Sua proposta e área de concentração na formação de professores foi decisiva nesta escolha. Adentrei no Programa com a finalidade de buscar o meu *ser professor*, procurando ampliar o meu “conhecimento disciplinar” a partir de sua articulação ao conhecimento pedagógico. Encontro-me inserida como discente nesse Programa no Núcleo temático de “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”, o qual casa como uma luva às minhas pretensões, pois vai ao encontro das minhas indagações e favorece minha formação para a docência. Núcleo onde o objeto de investigação desta pesquisa encontra fina sintonia com as temáticas nele abordadas e pesquisadas, a exemplo do desenvolvimento docente, uma vez que minha investigação volta sua atenção para a formação pedagógica de docentes bacharéis.

Com efeito, ao revisitar minha trajetória de formação identifico, bem antes do meu ingresso na graduação no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC, marcas da atuação de meus professores bacharéis. Importa dizer que logo que concluo o Ensino Médio, em dezembro de 1994, reconhecido na época como o 3º ano do 2º grau, atravesso o atlântico e vou firmar residência na Europa, mais precisamente na cidade de Madrid, na Espanha.

Nos primeiros seis meses da minha chegada fiz um curso de espanhol para estrangeiros para aprender o idioma. Concomitante, fiz também um cursinho pré-vestibular que me deu subsídios para fazer a prova de ingresso na universidade, conhecido como *Examen de Seletividad*. Em meados do ano de 1995, prestei vestibular e logrei entrar na *Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid* – ETSAM (ver Figura 1), que faz parte da *Universidad Politécnica de Madrid* - UPM, no curso de Arquitetura, pelo programa de cotas reservadas a estrangeiros. Meu ingresso se dá após quase 150 anos de criação da *Escuela*.

Figura 1 - Fachada principal da *Escuela Técnica Superior de Madrid*.



Fonte: Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Escuela_Universitaria_de_Arquitectura_T%C3%A9cnica_de_Madrid.jpg>

Na minha percepção, a pedagogia desenvolvida pelos professores espanhóis no curso de Arquitetura era mista, a maioria deles, principalmente os responsáveis pelas disciplinas das áreas da Matemática, da Física e até História da Arte, ministravam suas aulas no formato tradicional, alguns chegavam ao ensino magistral, que de acordo com Gauthier (2014, p. 58-59), consiste na articulação exclusiva “[...] em torno da transmissão do conteúdo sob a forma de um monólogo do professor [...] no sentido de que o professor fala, e o aluno toma notas”. Por outro lado, as aulas dos professores das disciplinas específicas do campo da Arquitetura, que integram a prática a teoria, eram conduzidas numa comunicação dialógica, participativa e, quase sempre, os docentes as ministravam de forma mais diversificada, com aulas de campo, utilizando o ensino em meio a cidade, edifícios, centros urbanos, ao ar livre, entre outros locais, com isso ensinavam a partir de sua própria concepção de inserção, singularidade, estrutura e estética.

Após dois anos e meio vivendo em Madrid, transfiro o meu curso para a Universidade Federal do Ceará, o que ocorre em meados do ano de 1997. Um curso que na época havia sido criado há 33 anos, bastante novo em relação ao de Madrid que já existia há 150 anos. E não foi apenas essa as diferenças percebidas e sentidas por mim nessa transição de cursos. Outras se apresentavam bem visíveis: em Fortaleza, a área construída destinada ao curso, a quantidade de salas e de alunos que ingressavam por semestre é bem menor; a biblioteca possuía um acervo bem reduzido; a qualidade e tamanho do laboratório de informática – isso se elencamos só a parte de estrutura de apoio a docentes e discentes – evidenciavam diferenças significativas entre as realidades vividas por mim nos dois cursos. Pelas fotos atuais das

fachadas dos dois cursos (ver Figura 01 e 02), o de Madrid e o de Fortaleza, já é perceptível as diferenças estruturais elencadas.

Figura 2 - Fachada principal do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC (ano 2017).



Fonte: Arquivo pessoal.

As diferenças nas propostas de formação dos dois cursos – Madrid e Fortaleza – também não tardaram a ser por mim identificadas. O curso de Arquitetura de Madrid, ao contrário do curso da UFC, possuía uma formação mais robusta, de modo que após graduado o arquiteto também tinha condições de executar cálculos estruturais, atividade específica do engenheiro civil aqui no Brasil. Devido a essa formação a matriz curricular apresentava muitas disciplinas voltadas para a área de exatas, tais como: física, álgebra e cálculo.

Por outro lado, identifico aproximações em relação ao conhecimento pedagógico dos professores dos cursos de Arquitetura nesses dois contextos em que se desenvolveu minha trajetória formativa de nível superior, naquela época. Nos dois cursos as diferenças maiores ficavam a cargo da maneira de ministrar aula dos professores que lecionavam disciplinas de cunho mais prático e aqueles que lecionavam as eminentemente teóricas. Era perceptível que grande parte dos professores das disciplinas teóricas detinha o conhecimento do conteúdo específico de sua disciplina, mas apesar da incontestável experiência acadêmica, não dominavam pedagogicamente o ensinar, evidenciado na dificuldade para mediar a aprendizagem do conteúdo. Os docentes que ministravam as disciplinas “práticas”, por outro lado, realizavam essa mediação com maior facilidade ao adotarem uma prática voltada para o ensinar fazendo e o aprender na ação. Este modo de ensinar, fundado no fazer prático, intervinha de maneira positiva na sua didática, contribuindo, conseqüentemente, para a aprendizagem dos discentes; uma prática, importa destacar, não desarticulada de seus conteúdos teóricos.

Essas experiências marcaram minha formação profissional e ao revisitá-las, percebo as lacunas deixadas, as quais me fazem hoje buscar compreendê-las e, ao mesmo tempo, enfrentá-las, tendo em vista ampliar a minha qualidade profissional, em particular, no que concerne ao exercício docente no âmbito da Educação Superior.

A secundarização de estudos sobre o conhecimento pedagógico de professores bacharéis dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo reforça a pertinência desta temática como foco desta investigação. São esparsas as pesquisas relacionadas aos saberes pedagógicos desses docentes, dos trabalhos mapeados na realização do estado da questão (EQ), apresentado mais adiante nesta pesquisa, apenas quatro dissertações relacionadas a esta temática foram encontradas, e destas, nenhuma desenvolvida na região nordeste. Entendo-o, portanto, como um tema de pesquisa importante, posição também fortalecida por Bastos e Oro (2012, p. 3) quando sustentam que

Ainda há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas relacionadas à docência universitária, particularmente quando temos como foco professores provenientes somente de cursos de bacharelato, uma vez que os estudos em desenvolvimento apontam carência de formação pedagógica na docência universitária.

Socialmente, a pesquisa se justifica pela importância em descobrir como os docentes arquitetos foram preparados para ensinar, uma vez que, sendo egressos de cursos na modalidade de bacharelato, possuem a carência do saber pedagógico em sua formação inicial. Acrescido a este fator, está a expansão expressiva dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em todo o Estado do Ceará (16 ao todo, até janeiro de 2018), aumentando a demanda de contratações de professores, independente dos saberes necessários ao bom exercício da docência.

Pensando assim, se espera que estudos sobre esse assunto, sirvam de amparo aos avaliadores do Ministério da Educação (MEC), quando da aprovação de abertura de novos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, que crescem de forma exponencial no Ceará e no Brasil. Sirvam, também, para ampliar as discussões sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos na profissão docente, contribuindo para imprimir mudanças em relação à formação dos formadores, sobretudo daqueles que atuam na docência universitária. Espera-se, também, que os resultados desta pesquisa acrescentem novos conhecimentos ao campo da ciência relacionado a formação de professores, em especial à formação do docente arquiteto.

Os argumentos explicitados até aqui denotam a relevância do assunto, justificando sua escolha e evidenciando tratar-se de um tema cuja tessitura está organicamente vinculada a

minha constituição como profissional da área de Arquitetura. Um percurso que atravessa este escrito, compondo, de certo modo, todas as suas seções que, além dessa conversa introdutória onde me aproximo do objeto de pesquisa, detalho como surgiu o tema e seu delineamento em relação a minha trajetória de formação e elenco argumentos de ordem pessoal, social, científica e pedagógica visando evidenciar a relevância da pesquisa, traz outras sete.

A segunda seção aborda o problema de pesquisa, delimitando o tema e explicitando sua problemática, onde também anuncio os objetivos pretendidos com essa investigação.

Na terceira parte deste escrito trago o estado da questão (EQ). Um levantamento bibliográfico efetuado com o objetivo de mapear na literatura nacional estudos com aproximação ao objeto de análise desta investigação, a fim de apontar o estado atual do conhecimento científico sobre a temática pesquisada neste trabalho de mestrado.

A quarta seção contempla a fundamentação teórica e está estruturada em três tópicos. Início abordando o conceito de formação, de formação de professores e de formação pedagógica. Prossigo, no segundo tópico, com uma caracterização abrangente dos saberes profissionais docentes próprios ao exercício da docência, com base em autores nacionais e internacionais referência no assunto, seguido da conceituação de conhecimento pedagógico embasada no trabalho de Shulman (1986, 1987, 2016) e de saberes experienciais com arrimo em Tardif (2002).

Na quinta parte faço um apanhado histórico do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, desde os seus primórdios até os dias atuais, relacionando-o com as mudanças na prática pedagógica do professor arquiteto. Ainda em outro tópico, descrevo o percurso histórico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no estado do Ceará e sua relação ou articulação com a formação do bacharel arquiteto. No último tópico, analiso o ensino de Arquitetura praticado atualmente, tomando como base as últimas diretrizes curriculares publicadas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A seção seis, é destinada à base teórico-metodológica que envolve esta investigação, explicitando a abordagem adotada, o tipo de pesquisa, o método utilizado e os procedimentos de produção de dados, com apresentação dos sujeitos e dos instrumentos propostos por este trabalho dissertativo.

A sétima parte é destinada a análise dos dados produzidos pela investigação. E por fim, o texto culmina com as considerações finais sobre esta pesquisa, seguido das Referências e dos Apêndices.

2 DA PROBLEMATIZAÇÃO AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A Educação Superior brasileira passou por grandes transformações a partir dos anos de 1990, o que, entre outros fatores, contribuiu para uma expansão acentuada na criação de cursos, sobretudo no patamar de graduação em todo o Território Nacional. Esse crescimento, resultado do incentivo de políticas governamentais implementadas pelo Ministério da Educação (MEC), visou elevar rapidamente o número de alunos matriculados no ensino superior e com isso atender ao aumento de demanda por formação universitária no País, o que fomentou, e ainda continua fomentando, o surgimento de faculdades particulares (sem sobrecarregar, portanto, os cofres públicos) (VELOSO; EALI, 2003).

Com essa intenção, foram implementados mecanismos para a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais às instituições, sobretudo de natureza privada. O sistema de distribuição de bolsas de estudo facilitou, entre outros aspectos, o ingresso de maior parcela da população, especialmente as menos favorecidas social e economicamente, às instituições de ensino superior (IES). Estas, por sua vez, possuindo natureza empresarial, visualizaram os lucros de um mercado educacional em expansão, abrindo cursos em faculdades recém-criadas por todo o Brasil.

No campo da arquitetura não foi diferente, de acordo com o estudo de Jordão e Claro (2015, p. 146) “a expansão nos cursos de Arquitetura e Urbanismo aconteceu inicialmente por volta da década de 1970, mas teve seu crescimento marcante por volta do ano de 1995”. Segundo dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2017), até o ano de 2016 existiam 484 cursos de Arquitetura e Urbanismo em todo o País, sendo 68 em instituições públicas e 416 em instituições privadas.

No Ceará, durante 34 anos, o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC, criado em 1964, foi o único no Estado, uma vez que somente em 1998, a Universidade de Fortaleza – UNIFOR ofereceu mais um curso nessa área. A partir do ano de 2009, no entanto, observamos que o aumento na quantidade de cursos nessa área ocorreu com maior rapidez no Estado, numa escala que podemos expressar como alarmante. Vários cursos foram criados em diversas faculdades particulares, tanto na Capital como no interior do Ceará, contabilizando um total de 14 cursos novos a partir de 2006, indicando uma média, portanto, de 1,4 cursos implantados por ano. Em janeiro de 2018, o povo cearense contava com 16 cursos, nessa área, quatro distribuídos em outros municípios do Estado e doze na capital Fortaleza, dos quais somente um é ofertado por instituição pública, a Universidade Federal do Ceará.

O incremento expressivo do número de cursos nessa época (aumento de 700%) no Ceará, no entendimento de Maragno³ (2012), também decorre de outros dois fatores: por um lado, o aumento da exigência em relação à adequada qualificação profissional dos arquitetos e urbanistas em decorrência do crescimento das cidades, o que implicou maior demanda social pela atuação desses profissionais; de outro, a elevação da renda da população o que significou a ampliação do mercado de trabalho na área.

Em razão do aumento do número de IES e do quantitativo de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado, houve, conseqüentemente, um incremento significativo no total de professores que ingressaram, e ainda o fazem, como arquitetos, na profissão docente. Desse modo, é pertinente evidenciar a ideia de que, ante o diagnóstico de expansão da oferta desse curso, é a qualidade do ensino que está em jogo e, nesse sentido, também, a formação pedagógica dos arquitetos que se assumem docentes.

Os cursos de graduação que formam bacharéis, tal como o curso de Arquitetura e Urbanismo, primam pela formação técnica da área de conhecimento, não contemplando em sua matriz curricular conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender. Sendo assim, na sua formação inicial, os bacharéis professores **não contam com formação básica mínima para a docência**, diferentemente dos cursos de licenciatura. Com efeito, a ausência de preocupação com a formação dos formadores no âmbito da Educação Superior é agravada pelas definições do Art. 66 da atual LDB, ao prever que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Note-se que o termo ‘formação’ é subsumido por ‘preparação’, denotando movimento de redução de seu significado, seja por reforçar o argumento de que o domínio de um determinado campo disciplinar é suficiente para ensinar, seja por desconsiderar que a pós-graduação brasileira foi constituída tendo como papel histórico a formação do pesquisador.

Não são raras as evidências de que a lei não é suficiente para alterar a prática, como se pode depreender da realidade brasileira e cearense, uma vez que as IES, públicas e privadas, em maior ou menor proporção, permanecem contratando professores graduados bacharéis, bem como docentes com a titulação de mestre e/ou doutor, ambos, em geral, apresentando uma

³ Gogliardo Vieira Maragno é arquiteto graduado pela Universidade Federal do Paraná (1983), mestre em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000) e doutor em Arquitetura pela Universitat Politècnica de Catalunya (2010). Atualmente, é professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalha com pesquisas na área de Arquitetura Bioclimática, dispositivos de proteção solar, ensino de Arquitetura e Urbanismo e expressão gráfica.

formação mais focada na pesquisa do que na docência. Nesse cenário, se entende que nem a graduação – bacharelado, tampouco a pós-graduação *stricto sensu*, suprem a demanda por **formação para o exercício da docência**. Esta realidade não difere no caso de arquitetos professores, fato que nos inquieta.

É válido ressaltar, mais uma vez, que os cursos de pós-graduação indicados como espaço de “preparação” para a docência estão focados na produção do conhecimento e na formação de pesquisadores e não privilegiam a formação para docência. Os componentes curriculares didático-pedagógicos, quando contemplados no currículo da formação pós-graduada *stricto sensu*, focalizam conteúdos agregados em torno de disciplinas denominadas Metodologia do Ensino Superior ou Didática no Ensino Superior, com o agravante de possuírem carga horária reduzida e nem sempre ministrada por pedagogos, ou, ainda, somente ofertam o estágio de docência, configurado como uma disciplina prática sem nenhuma contextualização teórica prévia.

Este fato corrobora, sobretudo nesse contexto de formação, o desprestígio do ensino face ao privilégio concedido à pesquisa pelas instituições universitárias. Atividade que, segundo Corrêa *et al.* (2011, p. 81), traz reconhecimento ao professor no âmbito da cultura acadêmica. Estes autores lembram que “o campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento”, no caso, produzido por pesquisadores.

Ao lado da cultura acadêmica, reveladora da dimensão epistemológica subjacente a esse debate, outro fator que secundariza a preocupação com a formação do professor que atua na Educação Superior encontra-se na demanda posta pelo inciso II do Art. 52 da LDB (BRASIL, 1996), ao exigir que as universidades tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Para Maragno (2013, p. 2)

Ao exigir um mínimo de mestres e doutores, a legislação educacional visa sua qualificação e prática de pesquisa. Porém, o sistema brasileiro de pós-graduação não supre uma necessidade fundamental: formação didática e pedagógica. Evidente que os mestres e doutores trazem massa crítica e potencializam a discussão e fundamentação teórica nas atividades dos cursos, mas não garantem por si só a qualidade pedagógica em sala de aula.

Em face a esta situação o professor é instigado a se desenvolver de maneira autônoma, configurando e reconfigurando seu modo de ser professor em processos que formam o pesquisador e secundarizam a docência, especializando-o, cada vez mais, em conhecimentos

específicos de sua área disciplinar de ensino, prevalecendo a ideia de que conhecer e dominar o conteúdo disciplinar é suficiente para ensinar, precisamente para saber ensinar.

Diante do cenário exposto, que contextualiza e problematiza a docência na Educação Superior no curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, partimos do pressuposto de que o conhecimento pedagógico é primordial ao trabalho de ensinar e que os professores bacharéis que atuam nesse contexto, sejam eles de IES públicas ou privadas, reconhecem lacunas em sua formação para ensinar, encontrando no saber experiencial o suporte para enfrentar os desafios presentes no exercício da docência na Educação Superior, sendo esta uma construção/produção solitária e frágil.

Esse fato instiga várias reflexões, umas de caráter mais amplo e macro, outras mais específicas e, portanto, mais focadas no campo da docência, entre elas: Que experiências e situações vivenciadas na trajetória profissional do professor bacharel de Arquitetura favoreceram a aprendizagem de conhecimentos pedagógicos necessários a docência? Como aprenderam/aprendem a ensinar? Que conhecimentos esses professores universitários possuem sobre os processos de ensinar e aprender? Que conhecimentos pedagógicos fundamentam a prática dos docentes bacharéis do Curso de Arquitetura e Urbanismo? Quais as dificuldades encontradas no exercício da docência e como as superam? Esses professores vivenciaram em seus contextos de atuação profissional iniciativas de formação pedagógica? Em caso positivo, como tais ações dialogam com os desafios enfrentados em sua prática?

Estas indagações circundam a **questão central desta pesquisa**: Como os docentes arquitetos (bacharéis) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da sua prática docente?

O fundamento teórico que ancora a análise do problema ora anunciado está nas formulações de Anastasiou e Pimenta (2002), Almeida (2012) e Pimenta e Almeida (2011) sobre formação pedagógica; de Shulman (1986, 1987, 2016) sobre conhecimento pedagógico do conteúdo⁴, que é responsável por congregar um corpo de saberes, crenças e capacidades gerais relacionadas ao ensino, os quais abrangem várias dimensões de conhecimento; e de Tardif (2002) sobre saberes experienciais.

⁴ Nomeado, em 1983, por Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo, também identificado na literatura nacional como PCK, sigla em inglês que designa “Pedagogical Content Knowledge”.

Com esteio na justificativa e no problema há pouco explicitado, os objetivos da investigação pretendida foram elaborados e são apresentados na seção seguinte.

2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.1.1 Objetivo geral

Analisar como os docentes arquitetos bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação.

2.1.2 Objetivos específicos:

- Conhecer o perfil acadêmico e profissional dos professores arquitetos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza;
- Compreender como os professores arquitetos enfrentam/superam as dificuldades encontradas para ensinar.
- Identificar experiências e situações vivenciadas por professores arquitetos que favoreceram a aquisição de conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar;
- Caracterizar como os docentes arquitetos constituíram seus conhecimentos pedagógicos.

Esses objetivos traduzem, por assim dizer, o foco da investigação, uma vez que nos interessa saber como professores arquitetos bacharéis vêm constituindo conhecimentos acerca dos processos de ensinar e aprender.

3 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM ARQUITETURA E URBANISMO: O ESTADO DA QUESTÃO

A realização do estado da questão (EQ) de um trabalho de investigação tem como objetivo desvelar o que já existe produzido no campo do conhecimento sobre a temática pesquisada com o intuito, entre outros, de estabelecer as contribuições da investigação pretendida. Realiza-se por meio de um rigoroso e abrangente levantamento bibliográfico e, no caso de nosso trabalho, focado na literatura nacional referente a estudos sobre a formação pedagógica do professor bacharel em Arquitetura. Uma finalidade importante da realização do EQ é a de, também, indicar as lacunas existentes na e sobre a temática, bem como a contribuição original dessa pesquisa para a construção do conhecimento no campo científico da Educação e da Arquitetura.

Na construção do EQ corroboramos com os autores nacionais de referência no assunto, Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 29), quando esclarecem que “procurar os elementos construtivos da problemática em foco envolve inteligência, sensibilidade, criatividade, planejamento e buscas concretas. Encontrar os caminhos por onde e como chegar a estas descobertas implica uma atividade que exige boa dose destes atributos [...]”. Para tanto, procedemos, inicialmente, uma busca extensiva e minuciosa em várias bases de dados e eventos importantes da comunidade científica com o intuito de encontrar a maior quantidade possível de achados articulados ao objeto investigado.

Os bancos de dados utilizados para busca e mapeamento dos estudos produzidos relacionados ao nosso tema de estudo foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Capes e o Google Acadêmico. Em relação aos eventos, a busca teve como foco não só a área de Educação, no caso, direcionada para o evento promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), bem como foi extensiva a eventos promovidos pela área da Arquitetura relacionados ao ensino nessa área, precisamente a dois eventos: o Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura (PROJETAR) e o Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ENSEA).

O levantamento e mapeamento dos estudos produzidos em forma de teses, dissertações, artigos de periódicos, bem como os trabalhos publicados nestes quatro eventos,

foram realizados no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2017. Sua apresentação e análise foi organizada em três focos, considerando a própria tipologia ou característica do trabalho: teses e dissertações, artigos de periódicos e eventos, conforme descrito a seguir.

3.1 O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES

As buscas pelas teses e dissertações nacionais foram iniciadas pelo banco de dados identificado como Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, por entendermos que este é o banco que contém catalogadas a maior quantidade de trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação existentes e qualificados em todo o território brasileiro. Um dado limitante desta base de dados é que só estavam disponíveis para consulta os trabalhos defendidos a partir do ano 2013. No entanto, o acesso aos trabalhos mostrados, anteriores ao ano de 2013, foi possibilitado através do site de busca Google. Posteriormente, complementamos as buscas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, visando dirimir ao máximo a possibilidade de perda de algum trabalho importante relacionado a temática da pesquisa.

No primeiro momento da pesquisa as buscas foram concentradas em encontrar teses e dissertações sobre a formação pedagógica de professores bacharéis na área de Arquitetura, porém, devido aos poucos achados iniciais resolvemos não restringir a busca somente com a lente voltada para esta área. Decidimos, então, ampliar o nosso olhar coletando achados com os quais também poderíamos realizar uma análise mais macro sobre o que já foi produzido sobre a temática formação pedagógica do professor bacharel, no caso, em distintas áreas.

Utilizamos as palavras-chaves professor bacharel, professor arquiteto, saberes pedagógicos, formação pedagógica e docência universitária como descritores primários e articulamos alguns deles com o booleano AND visando direcionar para trabalhos com foco em nossa temática. Os resultados alcançados estão descritos na Tabela 1, a qual apresenta uma síntese dos achados selecionados e separados por banco de dados consultados. Foram usados os mesmos descritores para as duas bases de dados pesquisadas. As buscas foram direcionadas para as produções realizadas no período de 2007 até o ano de 2016, portanto, compreendendo os últimos dez anos. No caso da utilização de descritores relacionados diretamente com a área

⁵ Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

⁶ Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/>](http://bdtd.ibict.br/vufind/).

de Arquitetura não foi definido espaço temporal de busca devido a quantidade ínfima de teses e dissertações encontradas.

Tabela 1 – Teses e dissertações encontradas nos bancos de dados CAPES e BDTD sobre formação pedagógica do professor bacharel em geral (2007 a 2016) e do professor arquiteto.

DESCRITORES ⁷	FONTE	ENCONTRADOS	PROF. BACHAREL EM GERAL ⁸	PROF. ARQUITETO ⁹
PROFESSOR BACHAREL	CAPES	14	10	
	BDTD	2	–	
PROFESSOR ARQUITETO	CAPES	4	1	1
	BDTD	1	–	
FORMAÇÃO DE BACHARÉIS	CAPES	18	3	
	BDTD	–	–	
DOCENTES ARQUITETOS	CAPES	–	–	
	BDTD	–	–	
DOCENTES EM ARQUITETURA	CAPES	–	–	
	BDTD	–	–	
DOCENTES AND ARQUITETOS	CAPES	17	2	2
	BDTD	–	–	
SABERES PEDAGÓGICOS AND BACHAREL	CAPES	8	3	
	BDTD	10	–	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AND BACHAREL	CAPES	13	3	
	BDTD	27	3	
DOCENTES BACHARÉIS AND SABERES PEDAGÓGICOS	CAPES	8	1	
	BDTD	–		
SABERES PEDAGÓGICOS AND ENSINO SUPERIOR	CAPES	34	10	
	BDTD	38	2	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA AND BACHARÉIS	CAPES	24	4	
	BDTD	4	–	
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AND ENSINO SUPERIOR	CAPES ¹⁰	171	26	1
	BDTD ¹¹	38	1	
BACHAREL DOCENTE	CAPES	3	1	
	BDTD	3	1	
BACHARÉIS DOCENTES	CAPES	7	2	
	BDTD	2	–	
TOTAL		446	73	4

Fonte: Elaborada pela própria autora.

⁷ Em todos os descritores foram utilizadas aspas nas expressões para encontrar termos conforme estavam escritos.

⁸ Teses e dissertações encontradas sobre formação pedagógica do professor bacharel em qualquer área, já excluídos os trabalhos repetidos e não encontrados.

⁹ Teses e dissertações encontradas sobre formação pedagógica do professor bacharel na área de Arquitetura, já excluídos os trabalhos repetidos.

¹⁰ Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados com esse descritor, 191, foi aplicado filtro na área do conhecimento selecionadas as seguintes áreas: administração, ciências da informação, ciências contábeis, educação, nutrição, odontologia, enfermagem, ensino, interdisciplinar. Após o filtro encontramos 171 trabalhos.

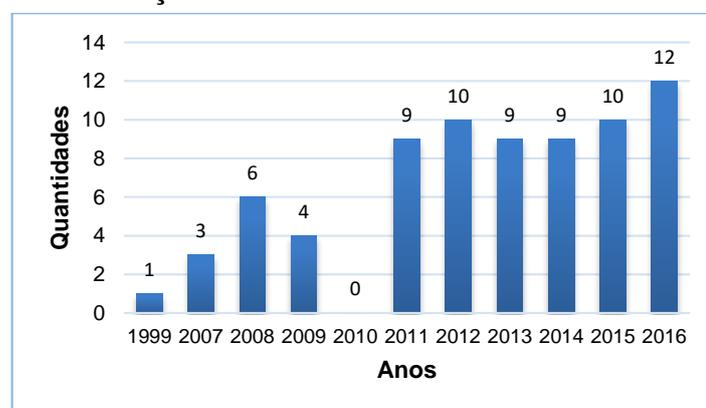
¹¹ Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados com esse descritor 120, foi aplicado o filtro na área do conhecimento sendo selecionada a área de educação, após o filtro apareceram 38 trabalhos encontrados.

Após a realização do mapeamento resultante das buscas, seguimos para a leitura do material encontrado com o intuito de selecionar os trabalhos relevantes para a organização e análise. De início a leitura dos títulos foi identificando os trabalhos, após esse recorte foram lidos os resumos de todas as teses e dissertações selecionadas e, em algumas delas, foi necessário ser feita a leitura de parte do texto, pois os resumos não continham todas as informações que buscávamos.

Dos 446 trabalhos encontrados, somente 73 abordavam a formação pedagógica do docente bacharel em geral, e destes, apenas quatro estavam vinculados ao professor arquiteto, conforme observamos na Tabela 1. E embora a pesquisa nos bancos de dados selecionados tenha apresentado um número significativo de trabalhos encontrados (446), a maior parte estava relacionada com professores licenciados e professores de pós-graduação, sujeitos não relevantes para a nossa preocupação de pesquisa, uma vez que tiveram, de certa forma, uma formação para docência.

Dos 73 trabalhos selecionados por apresentarem uma aproximação com o nosso objeto de investigação a maioria é de dissertações (60 = 82,19%). Trabalhos mais densos, como as teses, se resumem apenas a treze (17,80%), demonstrando que este assunto é consideravelmente mais discutido em cursos de mestrado. Também é evidente o interesse crescente de pesquisa por essa temática no decorrer dos anos mapeados, tornando-se praticamente estável a produção sobre a formação pedagógica do docente bacharel a partir do ano de 2011, com um leve acréscimo no ano de 2016, conforme mostra o Gráfico 1. Um dado importante é a ausência de trabalhos sobre a temática no ano de 2010, sinalizando uma quebra na regularidade da produção sobre a temática, a considerar as bases consultadas.

Gráfico 1 – Teses e dissertações encontradas nos bancos de dados CAPES e BDTD com relação ao ano de defesa – 2007 à 2016.

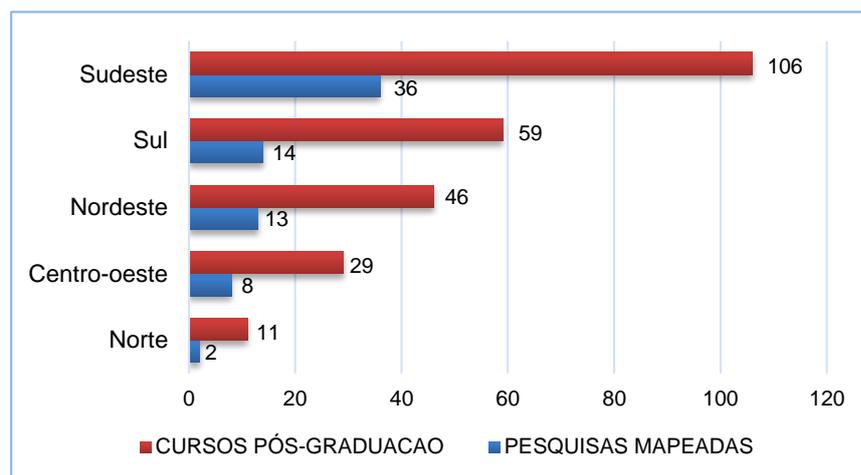


Fonte: Elaborado pela própria autora.

OBS.: O trabalho encontrado em 1999 é referente a busca realizada com descritores relacionados diretamente com a área de Arquitetura, onde não foi definido espaço temporal.

Com relação a região do País onde foram realizadas as pesquisas mapeadas e selecionadas, observamos que estas se concentram em maior quantidade na região sudeste, com 36 (49,31%) trabalhos, seguido da região sul que possui 14 (19,17%) pesquisas, da região nordeste com 13 (17,80%) trabalhos, do centro-oeste com oito (10,95%) e, em último lugar, a região norte com apenas duas (2,73%) pesquisas. Este fato se assemelha ao número de cursos de pós-graduação em Educação ofertados por região no país em 2016, onde o sudeste conta com 106 (42%) cursos, o sul com 59 (23,50%), o nordeste com 46 (18,32%), o centro-oeste com 29 (11,55%) e o norte com somente 11 (4,38%)¹². Esta relação pode ser melhor visualizada no Gráfico 2, apresentado logo abaixo.

Gráfico 2 – Pesquisas mapeadas nos bancos de dados CAPES e BDTD com relação a quantidade de cursos de pós-graduação em Educação no Brasil, por região geográfica, em 2016.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Quando observamos os trabalhos mapeados por Estados o desenho permanece. Os estados com mais teses e dissertações mapeadas são: São Paulo, com 18 (24,65%) e Minas Gerais, com 16 (21,91%); aqueles com menor quantidade são o Paraná com sete (9,58%) pesquisas, o Piauí com seis (8,21%), o Rio Grande do Sul com cinco (6,84%), Brasília aparece com quatro (5,47%) e o Ceará apenas com três (4,10%). Os três trabalhos encontrados no estado do Ceará tinham como sujeitos da pesquisa docentes da Enfermagem, outro com da Física e da Química e um outro estudo com docentes de várias áreas.

¹² Informação extraída da Plataforma Sucupira da CAPES, disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>.

Os docentes bacharéis pesquisados nos 73 trabalhos identificados são das mais diversas áreas de ensino, contemplando 22 áreas distintas, evidenciando o interesse em investigar a atuação de bacharéis na docência. Nessas dissertações e teses selecionadas os docentes mais pesquisados são: do Direito, com nove (12,32%) trabalhos encontrados; Tecnólogo, com oito (10,95%) estudos; Administração e Ciências contábeis com sete (9,58%) cada; Enfermagem com seis (8,21%) e Arquitetura com quatro (5,47%). Também é considerável o número de pesquisas que aborda mais de uma área de ensino no mesmo trabalho, perfazendo 15 (20,54%).

Com relação a categoria teórica que fundamenta a análise nos 73 trabalhos identificados que tratam sobre formação pedagógica do docente bacharel, observamos uma recorrência de certas categorias, predominância que revela claramente tendências na abordagem do tema nesses estudos. Nesse sentido, aquelas que são mais recorrentes são: práticas docentes, em 17 (23,28%) estudos, fundamentada nos autores Pimenta, Anastasiou, Zabalza e Imbernón; seguida de conhecimentos/saberes docentes, em 16 (21,91%) trabalhos, ancorada em Tardif, Gauthier e Pimenta; e, formação docente, em dez (13,69%) estudos, tendo como referência maior Pimenta, Anastasiou e Masseto. Outras categorias também foram identificadas, embora com menor expressão, a exemplo de: identidade docente com sete (9,58%); profissionalidade e competência com cinco (6,84%) cada; trabalho docente com quatro (5,47%); desenvolvimento profissional com três (4,10%), além de categorias que só aparecem uma (1,36%) vez, como: currículo, representação social, princípio da integralidade, pensamento do professor e docência universitária.

Ancorados nestes dados, constatamos, inicialmente, que a categoria teórica *conhecimentos/saberes docentes*, foco da nossa pesquisa, está, portanto, em consonância com o objeto investigado, até porque não se responde as questões que levantamos na nossa introdução, entre elas como os docentes bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da sua prática docente, sem abordar sobre o conhecimento docente. No entanto, nossa pretensão é ampliar e redirecionar a fundamentação desta categoria, ancorando-a em Schulman (1986), primeiro autor a abordar essa categoria, mas pouco referenciado nos trabalhos identificados.

Não obstante a quantidade de trabalhos encontrados (n=73) sobre formação pedagógica do docente bacharel nas diversas áreas, apenas quatro (5,47%) deles se referem ao professor de Arquitetura, dado melhor visualizado no Quadro 1 a seguir apresentado.

Quadro 1 – Teses e dissertações identificadas sobre formação pedagógica do docente bacharel em Arquitetura nas bases da CAPES e BDTD - até 2016.

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO	ESTADO
ISOLDI, Rosilaine André	O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto.	Dissertação	1999	Rio Grande do Sul
LAMBERTI, Flávia Luzia	Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária	Dissertação	2008	São Paulo
ROQUETE, Raquel Ferreira	Competências profissionais de professores-arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte.	Dissertação	2009	Minas Gerais
CARREÑO, Leidne Sylse Souza De Mello	Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica	Dissertação	2011	Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com relação a obtenção dos trabalhos relacionados no Quadro 1, não houve problemas em conseguir as dissertações da Roquete (2009) e da Carreño (2011), pois se encontravam disponíveis nas bases de dados. No entanto, os trabalhos da Isoldi (1999) e da Lamberti (2008) não se encontravam disponíveis na internet. Para ter acesso a essas dissertações entramos em contato por e-mail com as bibliotecas repositórias destes. O trabalho da Isoldi (1999), por ser muito antigo, não estava disponível em mídia digital, entretanto, foi digitalizado pela biblioteca da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e nos foi enviado por e-mail. Quanto a dissertação da Lamberti (2008), a biblioteca da Universidade Metodista de São Paulo nos enviou e-mail explicando que não podia disponibilizá-la uma vez que a autora não autorizou sua publicação. Ainda tentamos entrar em contato com a autora pela sua página do Facebook e pelo seu currículo lattes, mas não obtivemos retorno. Sendo assim, não foi possível analisar este trabalho.

3.1.1 Análise e discussão dos achados: tese e dissertações sobre formação pedagógica do bacharel em Arquitetura

A dissertação “O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto”, da arquiteta Rosilaine André Isoldi (1999), busca analisar a construção do saber pedagógico do professor arquiteto e o significado desse saber para o ensino da Arquitetura e Urbanismo, no caso da Universidade Federal de Pelotas, considerando as categorias teóricas prática e saberes docentes. A pesquisa é identificada metodologicamente como de abordagem qualitativa e se utilizou do método estudo de caso etnográfico, com uso da entrevista semiestruturada para a produção dos dados. Os sujeitos pesquisados eram professores

que ministravam as disciplinas de Projeto e da Teoria e História da Arquitetura simultaneamente. Destaca como resultado, entre outros, que a “[...] construção dos saberes docentes acontece de maneira individual e coletiva e depende de um constante processo de reflexão” (ISOLDI, 1999, p.6).

A dissertação da arquiteta Raquel Ferreira Roquete (2009), estudo realizado e publicado quase dez anos depois do realizado por Isoldi (1999), traz como título “Competências profissionais de professores-arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte” e objetiva analisar como são desenvolvidas as competências profissionais dos docentes arquitetos, na percepção deles próprios. Aborda a categoria teórica competência profissional docente. Sendo uma pesquisa do tipo descritiva se utiliza da abordagem qualitativa, e traz como procedimento para coleta de dados também a entrevista semiestruturada. A autora identificou como competência central dos docentes arquitetos a competência cognitiva/conhecimento, seguida da competência funcional e ainda, com menor ênfase, as competências comportamentais ou pessoais, as éticas e as políticas. Salienta, ainda, a importância da inter-relação entre elas quando da caracterização do trabalho do arquiteto docente.

A dissertação “Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica”, da mestre graduada em Química Leidne Sylse Souza de Mello Carreño (2011), surge somente dois anos após o trabalho realizado por Roquete (2009), e tem por objetivo refletir e discutir sobre a necessidade de formação pedagógica de docentes universitários. Aborda as categorias teóricas formação e identidade docente. Metodologicamente o estudo é do tipo descritivo que optou também por uma abordagem qualitativa, embora não tenha especificado o método utilizado para fundamentar a condução e busca dos dados. Os sujeitos são professores arquitetos e odontólogos. Como procedimento de produção dos dados foi realizada também a entrevista semiestruturada. A autora conclui seu estudo afirmando que os docentes arquitetos e odontólogos entrevistados estão pouco preparados para enfrentarem a complexidade da docência, mesmo aqueles que têm formação em cursos em nível de Mestrado e/ou Doutorado. Uma afirmação que coloca em xeque o que determina a LDB/96 ao situar a pós-graduação como locus responsável pela formação para a docência na Educação Superior.

Observamos diante das apresentações e discussões realizadas sobre os três trabalhos há pouco identificados que os objetivos das dissertações de Isoldi (1999) e de Carreño (2011),

são os que mais se aproximam e se articulam ao objetivo pretendido em nosso trabalho dissertativo. Também foi percebido que cada estudo aborda a problemática da falta, ausência ou insuficiência de formação pedagógica formalizada do docente arquiteto sob categorias e fundamentação também variadas.

Consideramos que dos três trabalhos analisados o que mais se aproxima do nosso tema de pesquisa é, sobretudo, o estudo de Isoldi (1999), que aborda fortemente a categoria saberes docentes na arquitetura. É interessante perceber que em tipos de trabalhos na modalidade de dissertação e teses esta preocupação ocorreu há 20 anos (1999), indicando uma preocupação antiga e, ao mesmo tempo, não resolvida, por isso recorrente, pois permanecem preocupações relacionadas a mesma problemática – *formação pedagógica do docente bacharel arquiteto* nos dias atuais (2019).

As metodologias adotadas nos três estudos adotam uma abordagem qualitativa, configurando a constante necessidade de compreensão e entendimento do objeto de investigação, apoiado em entrevista semiestruturada, procedimento de produção de dados que se repete em todos. Quanto aos resultados, fica evidente que acrescentam contribuições e respondem aos objetivos pretendidos por eles.

3.2 EM BUSCA DOS ARTIGOS: O CAMINHO TRILHADO

Em um primeiro momento as buscas pelos artigos nacionais foram iniciadas pelo Portal de Periódicos da Capes¹³ que contém textos completos de artigos selecionados de diversas revistas brasileiras que são indexadas. Os descritores utilizados foram os mesmos das pesquisas realizadas nas teses e dissertações, conforme é possível ver a síntese dos achados na Tabela 2. As buscas foram realizadas no mês de novembro de 2017, onde utilizamos como filtro artigos publicados a partir do ano de 2007, revisado por pares, no idioma português, sendo a plataforma selecionada a Scientific Electronic Library Online – SCIELO Brasil.

¹³ Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>

Tabela 2 – Artigos encontrados no Portal de periódicos da Capes sobre formação pedagógica do professor bacharel em geral e em Arquitetura – 2007 a 2016.

DESCRITORES ¹⁴	ENCONTRADOS	PROF. BACHAREL EM GERAL ¹⁵	PROF. ARQUITETO ¹⁶
PROFESSOR BACHAREL	1	–	–
PROFESSOR ARQUITETO	1	–	–
FORMAÇÃO DE BACHARÉIS	10	1	–
DOCENTES ARQUITETOS	1	–	–
DOCENTES EM ARQUITETURA	–	–	–
DOCENTES AND ARQUITETOS	22	–	–
SABERES PEDAGÓGICOS AND BACHAREL	5	–	–
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AND BACHAREL	6	1	–
DOCENTES BACHARÉIS AND SABERES PEDAGÓGICOS	1	–	–
SABERES PEDAGÓGICOS AND ENSINO SUPERIOR	15	1	–
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA AND BACHARÉIS	2	–	–
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA AND ENSINO SUPERIOR	42	5	–
BACHAREL DOCENTE	1	–	–
BACHARÉIS DOCENTES	1	–	–
TOTAL	108	8	–

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Os oito artigos encontrados estão relacionados a formação pedagógica de professores bacharéis da área da Nutrição (n=1), da Enfermagem (n=1), do Direito (n=2), da Contabilidade (n=1), da área da Saúde (n=2) e um mesmo artigo aborda docentes de diversas áreas, ou seja, nenhum artigo foi encontrado nesta plataforma que tratasse da área de Arquitetura e ou do professor arquiteto, objeto de investigação da nossa dissertação.

Devido à ausência de artigos na temática pesquisada, procedemos uma nova busca em outra base de dados ainda mais abrangente, o Google Acadêmico¹⁷. Como o nosso intuito, nesse momento, era o de encontrar artigos específicos sobre o professor de Arquitetura,

¹⁴ Em todos os descritores foram utilizadas aspas nas expressões para encontrar os termos exatos.

¹⁵ Artigos encontrados sobre formação pedagógica do professor bacharel em qualquer área, já excluídos os trabalhos repetidos e não encontrados.

¹⁶ Artigos encontrados sobre formação pedagógica do professor bacharel na área de Arquitetura, já excluídos os trabalhos repetidos.

¹⁷ Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>.

utilizamos, nessa fase, apenas descritores relacionados diretamente com o docente arquiteto e aplicamos os filtros: a partir do ano de 2007, no idioma português, desmarcamos as opções de inclusão de patentes e citações, conforme segue sintetizado na Tabela 3.

Tabela 3 – Artigos encontrados sobre formação pedagógica do professor arquiteto no Google Acadêmico – 2007 a 2016.

DESCRITORES ¹⁸	ENCONTRADOS	PROF. ARQT. ¹⁹
DOCENTE ARQUITETO	12	1
DOCENTES ARQUITETOS	20	–
DOCENTES EM ARQUITETURA	4	–
PROFESSOR ARQUITETO	180	1
PROFESSOR DE ARQUITEURA AND ENSINO	237	–
TOTAL	108	2

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Apesar da grande quantidade de artigos encontrados (n=108) somente 2 (1,85%) tinham relação com a nossa temática, por isso não filtramos os artigos achados pelo extrato Qualis. Os artigos encontrados estão descritos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Artigos selecionados sobre formação do professor arquiteto encontrados na plataforma de busca Google Acadêmico.

AUTOR	TÍTULO	REVISTA	ANO	QUALIS
OLIVEIRA, Ermelinda Schemes; SCHIMILA, Wilson Rafael; ARRUDA, Marina Patrício de; SANTOS, Vanice dos	Os saberes docentes: abordagens e tendências para o ensino profissional	Revista Gapesvida	2016	C
JORDÃO, Larissa Caroline Silva; CLARO, Marcel Alessandro	Docência universitária: a formação dos professores do curso de Arquitetura e Urbanismo	Diversa Prática	2015	C

Fonte: Elaborado pela própria autora.

3.2.1 Análise e discussão dos achados na plataforma Google Acadêmico: artigos de periódicos

O artigo “Os saberes docentes: abordagens e tendências para o ensino profissional” buscou conhecer o entendimento dos professores do ensino profissional sobre os saberes necessários à sua prática pedagógica. A categoria saber docente se sobressai como fundante do artigo. Os autores utilizam uma abordagem qualitativa e como método o estudo de caso, aplicando questionários e entrevistas a quatro professores bacharéis, sendo um deles arquiteto

¹⁸ Em todos os descritores foram utilizadas aspas nas expressões para encontrar os termos exatos.

¹⁹ Artigos encontrados sobre formação pedagógica do professor arquiteto, já excluídos os trabalhos repetidos.

que atua no ensino profissionalizante. Como resultado os autores concluem que os docentes reconhecem que falta em sua formação inicial a formação pedagógica e que esta lacuna pode ser preenchida com a formação continuada (OLIVEIRA; SCHIMILA; ARRUDA; SANTOS, 2016). Constatamos uma certa fragilidade no texto, que embora de publicação recente (2016), não contribui com uma discussão e resultados mais fundamentados, talvez tendo em vista sua classificação em periódico com Qualis C.

O segundo, artigo, intitulado “Docência universitária: a formação dos professores do curso de Arquitetura e Urbanismo”, objetivou analisar as competências e os conhecimentos pedagógicos que os docentes arquitetos têm ao iniciar a docência. Para tanto, os autores produzem uma análise bibliográfica ancorada na categoria teórica prática pedagógica. A partir desse exame, os autores advogam que não só é importante o contínuo aprendizado técnico dos docentes arquitetos, haja vista as constantes evoluções dos materiais e métodos de se construir, como também é imprescindível um aprendizado no campo pedagógico com o intuito de aprimorar as técnicas de aula possibilitando uma melhor formação para o discente (JORDÃO; CLARO, 2015).

Mesmo ancorado nesse argumento, na análise encetada pelos autores prevalece uma visão ainda de técnica para o ensino e para ensinar. Outra fragilidade se encontra na análise, considerando a categoria teórica do estudo, na limitação de um exame somente bibliográfico. A classificação do periódico em Qualis C denota uma indexação que precisa ser melhorada quanto a revista e os artigos nela publicados. Por outro lado, concordamos que já é uma luz que evidencia a preocupação, embora tênue, com a temática abordada e que também é objeto de nossa investigação nesta dissertação.

Destacamos, ainda, que os dois artigos, decorrentes de pesquisa empírica e bibliográfica, abordam a mesma problemática: a falta ou ausência de formação pedagógica do professor bacharel. E, ainda que o artigo de Oliveira *et al.* (2016) não focalize o ensino superior, e sim o profissionalizante, e o artigo de Jordão e Claro (2015) abordem o professor iniciante, as duas análises (mesmo embora apresentando um texto frágil) se articulam, de alguma maneira, com o sujeito de nossa investigação, pois tratam de docentes arquitetos, ainda que em campos de ensino ou docência diferenciados.

3.3 O CAMINHO PERCORRIDO ENTRE OS EVENTOS: A PROCURA DE ACHADOS

Para o mapeamento de estudos sobre nossa temática nos eventos selecionados estipulamos um espaço temporal de busca de seis anos. Entendemos que esta temporalidade,

pela quantidade de trabalhos recebidos e sua organização por foco de temática ou por GTs (Grupos de Trabalho), seria justificada, uma vez que os achados contemplariam as descobertas anteriores realizadas no banco de teses e dissertações e no banco de periódicos da CAPES. A busca, portanto, teve como foco os anais dos referidos eventos ocorridos a partir do ano de 2012.

Os eventos selecionados contemplaram a área da Educação e da Arquitetura. Na área da Educação foram os da: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP). O primeiro (ANPEd) por considerarmos de grande importância no cenário nacional da pós-graduação nesta área, portanto, de abrangência maior para a provável captação de estudos recentes sobre a nossa temática e, o segundo (ENFORSUP), por focar principalmente a produção de trabalhos em nossa região (Nordeste), com a intenção de encontrar investigações mais locais sobre a nossa temática.

Na área de Arquitetura foram escolhidos os eventos que tivessem como temática principal o ensino, com a intenção também de focar as buscas para achados mais pertinentes ao nosso objeto de investigação. Portanto, os eventos selecionados foram: Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura (PROJETAR) e o Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ENSEA). Esta fase do mapeamento foi desenvolvida em novembro de 2017.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁰, que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, realiza reuniões nacionais com periodicidade bienal, sendo o maior evento na área da Educação. O levantamento foi realizado nos Anais de 2012, 2013²¹ e 2015, tendo como foco de busca o Grupo de Trabalho GT8 - Formação de Professores. Nele foi encontrado apenas um trabalho apresentado na reunião de 2015 intitulado “*A formação pedagógica do professor bacharel de medicina e odontologia*”; porém, com relação a formação pedagógica voltada especificamente para o professor arquiteto, nenhum trabalho foi identificado.

²⁰ Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>.

²¹ A partir do ano de 2013 a reunião passou a ser bianual, por esse motivo não teve reunião em 2014. Os anais da reunião do ano de 2017, que aconteceu em São Luiz – MA no período de 01 à 05 de 2017, ainda não haviam sido disponibilizados para consulta até o dia 20 de novembro do mesmo ano.

O Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP)²² foi criado em 2008 com o objetivo de promover um espaço de debate entre os pesquisadores sobre a formação docente para a Educação Superior e, posteriormente, para a Educação Básica. Os anais pesquisados provenientes deste evento foram os dos anos de 2012, 2013, 2015²³ e 2017. No ano de 2012 foram encontrados nove trabalhos sobre a formação pedagógica do docente bacharel em geral, e desses um relacionado ao professor arquiteto. No ano de 2013, foram encontradas duas pesquisas sobre a temática e seis no ano de 2015. Entretanto, nenhum desses estudos tratavam do docente arquiteto. No ano de 2017, nenhum trabalho foi encontrado.

Quanto as buscas realizadas nos encontros relacionados ao ensino em Arquitetura, iniciamos assinalando que o Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura – PROJETA²⁴ foi criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ocorreu pela primeira vez em 2003, com o intuito de contribuir para o avanço da pesquisa e da produção em Arquitetura. Como a busca neste encontro foi realizada a partir do banco de dados *on-line* do Seminário, com a utilização de palavras-chaves, não restringimos o espaço temporal. Com o descritor “docente” encontramos 81 trabalhos, mas somente 1 destes relacionados ao professor arquiteto. Ainda buscamos trabalhos com o descritor “professor” AND “arquitetura”, onde apareceram 152 trabalhos, destes apenas 2 relacionados ao sujeito da nossa pesquisa.

Na busca por trabalhos no Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ENSEA²⁵, que é um evento realizado pela Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA²⁶, com abrangência internacional, e portanto, foca pesquisas e experiências relativas ao ensino e à formação dos arquitetos e urbanistas, nos sentimos mais confiantes para fazer descobertas. É um Encontro que disponibiliza no seu site todos os anais contendo as conferências, artigos e documentos apresentados e discutidos em seus eventos. Procedemos as buscas seguindo os mesmos critérios e, no caso dos encontros realizados nos

²² Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/ii-interfor>>.

²³ Não foi realizado o evento nos anos de 2014 e 2016.

²⁴ Disponível em: <<http://www.grupoprojetar.ufrn.br/>>.

²⁵ Disponível em: <http://www.abea.org.br/?page_id=156>.

²⁶ A ABEA trabalha desde 1989 na implantação de uma política nacional que assegure a qualificação do profissional arquiteto e urbanista. Participa junto ao Ministério de Educação – MEC no processo de avaliação da qualidade do ensino superior do país. Contribuiu na elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Desde 1997, com as demais entidades dos arquitetos e urbanistas, contribuiu com as discussões sobre a regulamentação profissional da área e da criação de seu conselho próprio que culminou com a Lei 12.378 de 31 de dezembro de 2010 que Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR.

anos de 2012, 2013, 2014, 2015²⁷ e 2017, foi encontrado apenas um trabalho, achado sintetizado no Quadro 3 juntamente com as pesquisas encontradas nos outros eventos descritos anteriormente.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados sobre formação do professor arquiteto encontrados em eventos – 2012 a 2017.

EVENTO	AUTOR	TÍTULO	ANO
ENFORSUP	JORDÃO, Larissa Caroline Silva; CLARO, Marcel Alessandro	A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na Arquitetura	2012
PROJETAR	VELOSO, Maísa; ELALI, Gleice Azambuja	Por uma formação mais qualificada do professor de Projeto de Arquitetura no Brasil	2003
PROJETAR	ISOLDI, Rosilaine André; CUNHA, Maria Isabel da	A prática do ensino de projeto e a construção dos saberes do professor-arquiteto	2005
PROJETAR	ALONSO, Patrícia; CARVALHO, Clévia Suyene da Cunha; PANET, Amélia; QUEIROZ, Sandra Maria Dias de	Formação continuada de professores (as): o caso do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ	2005
ENSEA	MONTEIRO, Ana Maria Reis de Goes; RUTKOWSKI, Emília Wanda; VIDOTTO, Taiana Car	A formação do arquiteto e urbanista como professor universitário nos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo	2015

Fonte: Elaborado pela própria autora.

A seguir, voltamos nosso foco para a apresentação e discussão dos estudos encontrados nos eventos e sua aproximação com o nosso objeto de investigação, com o intuito de ir desvelando as contribuições da nossa pesquisa, para o campo de conhecimento que abrange a formação pedagógica de professores bacharéis, no caso na área de Arquitetura.

3.3.1 Análise e discussão dos achados nos eventos

O trabalho desenvolvido por Jordão e Claro (2012), apresentado no encontro de educação ENFORSUP, tem como título “A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na Arquitetura”, e visou compreender a prática docente universitária do curso de Arquitetura e Urbanismo no Brasil no contexto do século XXI. Para tanto, aborda questões relevantes na docência da Educação Superior, como o ensino com qualidade fundamentando processos eficazes de ensino-aprendizagem e a não eficácia de uma aula tradicional. Os autores (JORDÃO; CLARO, 2012) concluem que os alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo devem ser críticos, autônomos e criativos, que conflita com a prática de um professor

²⁷ O caderno com os trabalhos apresentados no encontro realizado no ano de 2016 não estava disponível no site do evento.

tradicional, ressaltando que a aprendizagem dos discentes é prejudicada pelo ensino adotado nesses cursos, ainda sustentada pelo padrão clássico em que teoria e prática são desenvolvidas separadamente.

Os autores Veloso e Elali (2003) desenvolvem um estudo cujo título é “Por uma formação mais qualificada do professor de Projeto de Arquitetura no Brasil” no encontro sobre ensino em Arquitetura, o PROJETAR. Tem por objetivo divulgar a necessidade de uma melhor qualificação dos docentes da disciplina de Projeto de Arquitetura nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Para tanto, analisam a estrutura dos programas de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo com área de concentração em Projeto de Arquitetura. Os referidos autores defendem a tese de que para formar novos professores é necessário a expansão e melhoria na qualidade dos cursos de mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo. Enfatizam que além dos conhecimentos específicos, o docente arquiteto precisa ser sobretudo um educador, com condições de fornecer ferramentas para a construção de novos conhecimentos.

A pesquisa que Isoldi e Cunha (2005), apresentada no seminário PROJETAR, é uma síntese da dissertação de Isoldi (1999), já analisada anteriormente. Sob o título “A prática do ensino de Projeto e a construção dos saberes do professor-arquiteto” o estudo objetiva explorar as práticas pedagógicas e os saberes envolvidos na atividade docente do professor de Arquitetura.

Alonso, Carvalho, Panet e Queiroz (2005) participam do seminário PROJETAR com o trabalho “Formação continuada de professores (as): o caso do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ”, na Paraíba. O objetivo desta pesquisa é descrever e analisar os fundamentos teórico metodológicos das ações de formação continuada que o Departamento de Educação, em parceria com a coordenação do curso de Arquitetura e Urbanismo, vêm desenvolvendo nesta IES. Os autores trazem como conclusão de seu estudo a necessidade de formação pedagógica mais sólida para os docentes arquitetos. Estes resultados contribuíram para que a UNIPÊ desenvolvesse em seu centro universitário uma formação continuada no formato de Seminários de Práticas Pedagógicas, no qual professores arquitetos buscam soluções para os desafios pedagógicos inseridos em suas práticas. Seminário esses ministrado por professores pedagogos. Essa experiência sinaliza o diagnóstico de uma realidade e a intervenção institucional por meio da formação continuada como uma estratégia eficaz para a consolidação da formação pedagógica.

No encontro do ENSEA, Monteiro, Rutkowski e Vidotto (2015) apresentaram a pesquisa “A formação do arquiteto e urbanista como professor universitário nos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo”. Considerando que os professores arquitetos devem possuir competências pedagógicas, o trabalho teve como objetivo analisar se é ofertado pelos programas de mestrado e doutorado da área de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo disciplinas pedagógicas e estágios à docência com o intuito de formar pós-graduandos para também ensinar. O estudo concluiu que cinco dos sete programas analisados apresentam essas ações (disciplinas e estágio docente), entretanto, entendem ser necessário um olhar mais crítico quanto a sua eficácia, mobilizando a imprescindível discussão sobre a formação de arquitetos e urbanistas como professores.

Em um exercício de síntese dos estudos encontrados nos eventos citados, constata-se, de certa forma, que todos eles indicam e abordam a problemática da qualidade da formação do docente arquiteto, tendo como referência a preocupação da expansão de novos cursos de Arquitetura e Urbanismo por todo o país. A ênfase na falta de formação pedagógica formal, característica intrínseca aos professores egressos do bacharelado, também é recorrente. Visualiza-se, também, não somente essa preocupação, mas estudos que encontram alternativas para superar essa deficiência, quer seja na formação continuada desenvolvida pela própria IES (ALONSO *et al.*, 2005), quer seja com a implementação de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação de Arquitetura (MONTEIRO *et al.*, 2015).

3.4 LACUNAS E CONTRIBUIÇÕES: TRILHAS PARA UM NOVO CAMINHO – A NOSSA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

O inventário produzido com o mapeamento dos trabalhos relacionados ao nosso objeto de investigação, entre teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados e publicados em eventos, nos propiciou desvelar o estado da nossa questão.

Os trabalhos apresentados em periódicos e nos eventos nos assina-la que as pesquisas relacionadas a nossa temática, apesar de crescente, ainda é pouco questionada e pouco valorizada. Nos eventos foi possível verificar que a grande maioria dos trabalhos está relacionada ao ensino de Arquitetura, principalmente da disciplina de Projeto, tida como a mais importante do curso, porém, como foi visto no estado da questão elaborado, pouco se pesquisa sobre a formação desse professor.

Nas dissertações e teses foi observado uma maior quantidade de trabalhos referente a formação pedagógica do professor bacharel, com destaque maior na área do Direito,

entretanto, na área da Arquitetura os trabalhos são esporádicos. Portanto, nossa pesquisa vem com o intuito de suprir essa lacuna, principalmente nas regiões norte e nordeste, onde não se encontra nenhum trabalho, sendo o nosso o primeiro trabalho sobre a formação pedagógica do professor bacharel arquiteto no nordeste.

Dito de outra forma, as poucas descobertas trouxeram, por um lado, contribuições a nossa questão – relacionadas ao fato de conhecer sobre quem pesquisa, como pesquisa, com que olhares, com que objetivos e que resultados têm alcançado estes estudiosos – descortinando um panorama que enriquece o nosso caminhar com a temática que escolhemos para investigar. Por outro lado, evidenciou as lacunas existentes nacionalmente quando se trata de estudos cujo foco se encontre na preocupação com a formação pedagógica de professores bacharéis, no caso, arquitetos. Essa lacuna confirma a contribuição e relevância do nosso trabalho dissertativo no campo pretendido e na realidade, também, geográfica de sua realização, pois nenhum estudo - tendo como referência os bancos de dados, sites de busca e o tempo de consulta utilizado - foi encontrado que abordasse a realidade desta temática de pesquisa no estado do Ceará.

A realização deste trabalho, que objetiva esclarecer e evidenciar, no campo da ciência ao nosso alcance, observando limites e temporalidade, como se encontra os estudos sobre a nossa temática, contribuiu também para confirmar nossas categorias teóricas, *a priori* postuladas e, no caso, apontar outras possibilidades no campo da produção do argumento para fundamentar nossa questão.

4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO TEMA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E O PROFESSOR BACHAREL EM ARQUITETURA

Os professores bacharéis, em geral, acreditam que o conhecimento do conteúdo disciplinar que irão ministrar é suficiente para exercerem a atividade do magistério, desconhecendo ou ignorando os saberes pedagógicos necessários ao processo de ensinar e aprender, específicos da docência. Diante desta constatação nos questionamos: o que seria preciso saber para ensinar? Mais precisamente, o que seria preciso saber um graduado em Arquitetura para ensinar? Quais são os conhecimentos, habilidades e competências que servem de alicerce a prática docente, em particular, à prática do bacharel arquiteto que exerce a docência?

Esses questionamentos têm impulsionado a produção sistemática de pesquisas de forma exponencial, estudos que procuram investigar os conhecimentos que servem de base ao trabalho do professor. Tais discussões são objeto de pesquisa, principalmente, a partir do início dos anos 1980 nos Estados Unidos, na realidade brasileira ganham prestígio apenas dez anos depois, na década de 1990. Temática abordada por um grande número de autores internacionais, entre eles Shulman (1986, 1987), Tardif *et al.* (1991), García (1992) e Gauthier *et al.* (1998), e nacionais, como Saviani (1996) e Pimenta (1999).

Nesse sentido, na próxima seção, discorreremos com uma caracterização abrangente dos saberes profissionais docentes próprios a prática docente, com base nas pesquisas de autores nacionais e internacionais referências no assunto, com ênfase naqueles identificados como pedagógico e experiencial.

4.1 SABERES²⁸ DOCENTES: APROXIMAÇÕES AS PESQUISAS EXISTENTES NO CENÁRIO NACIONAL E INTERNACIONAL

Na década de 1980, a definição de um repertório de conhecimentos necessários a prática docente era uma das consequências do **movimento de profissionalização do ensino**, que procurava chamar atenção para o professor e sua prática, atribuindo maior valor e importância a uma formação que fosse mais ampla e que nela estivesse inserida o desenvolvimento pessoal e profissional inerentes a profissão docente. Movimento que, no

²⁸Na literatura encontramos distinção entre os termos saberes e conhecimento. O "conhecimento" é disponibilizado pela academia e adquirido em estudo sistematizado que provém de várias fontes. Os "saberes" são provenientes de fontes mais informais, onde a prática seria seu foco de aquisição maior. Para esta pesquisa, contudo, adotamos esses dois termos se referindo ao mesmo fenômeno, conforme detalhado mais adiante neste mesmo item.

entendimento de Tardif (2000), buscou dar legitimidade a profissão e, a partir do qual, favoreceu a ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa desse campo.

A profissionalização da educação é definida por Tardif (2000, p. 8) “[...] como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério”. Sendo assim, os esforços realizados, nos últimos 40 anos, para que o ensino seja reconhecido como profissão e não como um ofício, advém da “busca de construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério” (p. 8).

Assim, com o intuito de aprimorar a formação docente e favorecer sua profissionalização, buscando uma melhora na educação, ainda nos anos 1980 surge o programa de pesquisa norte-americano que ficou conhecido como *knowledge base*, base de conhecimento para o ensino²⁹. Uma proposta de programa encabeçada por **Lee Shulman**, que tinha como objetivo identificar a base de conhecimentos utilizados pelo docente no exercício da atividade do magistério (MUSSI, 2007).

O *knowledge base* nasceu como crítica ao programa de pesquisa *Processo-Produto*, desenvolvido até então nos Estados Unidos e que buscava correlacionar os processos de ensino com os produtos da aprendizagem, negando os aspectos cognitivos dos conteúdos como elemento principal do ensino (MUSSI, 2007). Nas pesquisas processo-produto o ensino era banalizado, suas complexidades desprezadas e suas demandas minoradas. Por outro lado, a pesquisa proposta por Shulman considerava, no entendimento da pesquisadora brasileira,

[...] a dimensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e a relação entre esses conteúdos e o ensino, sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das práticas docentes, agora considerados como sujeitos do processo educativo, portadores de história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício da profissão, com concepções sobre a realidade da qual o professor participa [...] que foram abordados de forma isolada pelos programas anteriores (MUSSI, 2007, p. 97).

Sendo assim, para Mussi (2007, p. 80) o programa de pesquisa conhecido como *knowledge base* reconhece “[...] o professor como sujeito do conhecimento e produtor de

²⁹ Shulman (1987) apresenta dois modelos na investigação dos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam. O primeiro, denominado *base de conhecimento para o ensino*, onde explica as características presentes no repertório de conhecimentos que os professores necessitam para exercer a docência, e o segundo, intitulado de *processo de raciocínio pedagógico*, na qual explica as características do processo pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos. O segundo modelo não será tratado neste trabalho dissertativo.

saberes, a partir de suas experiências profissionais, as quais, quando validadas, constituem bases para processos de formação e de desenvolvimento profissional”. Este entendimento reforça a perspectiva de que o professor bacharel, em particular o professor bacharel arquiteto, constitui saberes no dia a dia da sua prática docente que lhe dão subsídio para saber ensinar, embora essa aprendizagem seja autodidata e, a princípio, bastante fundada na experiência.

Shulman (2014, p. 200), autor do referido programa, define a *Knowledge base*, base de conhecimento para o ensino, como “[...] um agregado codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologias, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”, que são necessários a um professor para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino e, ainda, integra saberes de naturezas diversas, todos necessários e indispensáveis para a atuação docente. Uma base de conhecimento que não é fixa nem permanente, uma vez que se encontra em contínua construção, pois ainda há muito a ser descoberto e criado (MIZUKAMI, 2004).

Fica claro quando se faz a leitura da proposta de Shulman que o conceito da *Knowledge base* transborda o entendimento de docência enquanto ofício, reafirmando-a como uma profissão, portanto, ancorada em paradigmas científicos específicos, amparada em pressupostos epistemológicos. Para Shulman (2014), ensinar não é uma ação que se resume à simples transmissão de ideias e conceitos, mas sim um trabalho complexo que exige dos professores a utilização de saberes específicos que são mobilizados e produzidos no seu cotidiano profissional.

Esse entendimento apresentado por Lee Shulman sobre a docência como uma profissão, um trabalho com suas complexidades e não um ofício, a época desconhecido por grande parte da sociedade, traz uma valorização e uma contribuição importante para o projeto que o autor desenvolve juntamente com seus colaboradores, uma vez que eleva o *status* social do professor e, conseqüentemente, de sua profissão. Ensinar requer uma formação profissional. O entendimento de Lee Shulman passou a ser referência fundamental nas pesquisas sobre ensino a partir de então.

No início da década de 1990, outro grupo de pesquisadores apresenta seus estudos sobre os saberes docentes, são os canadense Tardif, Lessard e Lahaye (1991), com o afã de profissionalizar o ensino e melhorar o processo de formação de professores. Nesse sentido, Tardif (2000, p. 10-11) define, em sentido mais amplo, que o saber “[...] engloba os

conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

Os autores canadenses defendem que o saber docente têm uma natureza social, que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para defender sua teoria, Tardif (2002) apresenta fios condutores que se entrelaçam na defesa de um **saber social**, porque: é partilhado entre uma categoria comum, os docentes (no nosso caso específico, professores bacharéis arquitetos); é legitimado por um sistema educacional (universidades, sindicato, associações profissionais, Ministério da Educação, etc.) que orienta sua definição e utilização; suas práticas são sociais e “[...] se manifestam através de relações complexas entre professores e seus alunos (TARDIF, 2002, p. 13); os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e por último “[...] por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 14). Tardif, no final da sua defesa de um saber social, reforça o ponto de vista de que o professor bacharel constitui o seu saber pedagógico na experiência da sua prática docente, indo de encontro ao pressuposto da nossa pesquisa.

De acordo com Tardif (2002), os saberes que estão na base do ensino estão **a serviço do trabalho docente**, uma vez que os saberes não se reduzem exclusivamente as relações cognitivas dos indivíduos, incluem também, “[...] relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Outro fio condutor abordado pelo autor canadense é a **diversidade do saber**, o que se explicita ao definir que “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18). Nesse sentido, os saberes também são **temporais**, pois são adquiridos no contexto de uma história de vida, escolar e familiar e de uma carreira na construção do saber profissional.

Em suma, ensinar, para Tardif (2002), integra um conjunto de saberes diversos, dentre eles: o da **formação profissional**, oriundos das instituições de formação de professores; os **saberes disciplinares**, que correspondem aos diversos campos do conhecimento científico e advém da tradição cultural; os **saberes curriculares**, definidos pelos programas escolares; e os **saberes experienciais**, adquiridos na esfera da prática docente. No caso específico do professor arquiteto, este não aprende o saber ensinar, intitulado por Tardif de saber da formação

profissional, na graduação e nem tão pouco na pós-graduação, que se resume, em alguns casos, ao estágio a docência, que não favorece a aprendizagem dos saberes docentes. Sendo assim, o saber pedagógico não é adquirido formalmente pelo professor arquiteto, então, seguimos com o questionamento sobre como estes docentes constituem o seu conhecimento pedagógico.

No final da década de 1990, outro grupo canadense também tem seus estudos sobre os saberes docentes socializados entre nós. Encabeçado por Clermont Gauthier, esses estudos buscavam formalizar um repertório de conhecimentos próprios a atividade do magistério como condição essencial a profissionalização docente.

Segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 22), na época, pouco se sabia com relação aos fenômenos inerentes ao ensino, por esse motivo, “[...] ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”, por isso mesmo, a profissão docente, ainda que estabelecida socialmente há muito tempo, encontrou empecilhos para formalizar os seus saberes. Esse fato gerou, ao longo do tempo, várias ideias preconcebidas que prejudicaram o processo de profissionalização do ensino, impossibilitando o surgimento de um “ofício feito de saberes”. Com efeito, Gauthier *et al.* (1998, p. 28) afirmam que “[...] basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no ‘bom senso’, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério”.

Diante disso, Gauthier *et al.* (1998, p. 28) propõem enfrentar o problema da profissionalização docente concebendo “[...] o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino”, entendendo que o professor, com esta autonomia, tem condições de, no exercício de sua profissão, tomar decisões, avaliar, julgar, bem como dar um novo sentido a sua prática. O conhecimento desses saberes docentes, para o autor, nessa lógica de pensamento, é fundamental para permitir que os professores desempenhem com maior eficiência o exercício da docência no cotidiano da sala de aula.

No cenário nacional, o **conhecimento profissional docente** também foi tema em pesquisas de diversos autores com seus grupos, dentre eles referendamos Selma Garrido Pimenta (1999), que vem se debruçando sobre a temática em questão. Sua abordagem sobre os saberes que configuram a docência caminha na perspectiva da construção da identidade do profissional docente, repensando a formação inicial e continuada.

Em uma produção dessa autora, juntamente com Anastasiou, destacam que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

As autoras entendem que a contribuição para o processo de humanização da sociedade se encontra na natureza do trabalho do professor, que é ensinar a alunos historicamente situados. Nesse entendimento, ganha fôlego a tarefa de desenvolver uma formação de professores atenta ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores. Movimento formativo que permite uma construção constante de seus saberes-fazer docentes ancorados as necessidades do ensino e que se apresenta no chão da sala de aula.

Após as análises de Shulman (1986, 1987), Tardif (2002), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1999) sobre **conhecimento profissional docente**, é possível perceber o consenso entre esses estudiosos, uma complementação que se vai agregando aos entendimentos postos, nesse campo de discussão, sobre o imperativo de formalização de uma base de conhecimento necessária para embasar a atividade docente, propiciando o aperfeiçoamento dos programas de formação de professores e a profissionalização do magistério. Desse esforço podemos apreender, de um lado, que o professor é o foco do processo de busca desse conhecimento profissional e, de outro, que somente ele pode dele se empoderar para mobilizar em sua atuação enquanto docente. Não só aprender, mas saber onde e como usá-los. Esse entendimento lança luzes sobre como o professor arquiteto, bacharel, que não tem uma formação formal específica para ensinar, constitui no seu percurso profissional esse aprendizado.

Nas pesquisas desenvolvidas no cenário nacional e internacional sobre essa temática é possível perceber que os pesquisadores dedicados ao seu estudo, alguns deles mencionados aqui, se utilizam de critérios com abordagens teórico-metodológicas distintas para classificar os saberes docentes (TARDIF, 2002). De acordo com a autora Mizukami (2004, p. 34),

Há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada. Há estudos que focalizam processos cognitivos envolvidos tanto na proposição quanto no desenvolvimento de atividades que o professor planeja. Há outros que consideram o conhecimento do professor, focalizando os conteúdos de seus pensamentos – o conhecimento que o professor tem do aluno, do currículo, de teorias pedagógicas, de fins e metas educacionais etc. Tais estudos, embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor.

Esses distintos olhares sobre o mesmo tema, **saberes profissionais do ensino**, têm gerado, por sua vez, várias tipologias que apresentam nomenclaturas variadas, que possuem convergências, mas também algumas singularidades, porém, é consenso entre os autores que a profissão docente requer uma base de conhecimentos especializados advindos de diversas fontes. O Quadro 4 apresenta alguns desses autores e suas diferentes tipologias.

Quadro 4 – Síntese das tipologias existentes sobre os saberes docentes.

AUTORES	TIPOLOGIAS
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Shulman (1987)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação.
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
García (1992)	Conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento do contexto; conhecimento didático do conteúdo.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático curricular.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das Ciências da Educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes da ação pedagógica.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Fonte: Adaptado de Farias *et al.* (2014, p. 75)

A síntese explicitada no Quadro 4 evidencia que as diferentes tipologias adotadas pelos autores estudiosos do assunto utilizam duas terminologias distintas: conhecimento e saberes. Este uso, a nosso ver, solicita esclarecimentos acerca da conceituação dos referidos termos.

Na literatura encontramos distinção entre esses dois termos – saberes e conhecimento. Embasados nos estudos de Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (1998), a diferença entre os termos está fundamentada em como é produzido o "conhecimento" e o "saber", como nos expõem estes autores:

[...] 'conhecimento' aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o 'saber', por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a

outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI; SOUSA JR.; MELO, 1998, p. 312).

Tal compreensão se alinha à análise de Geraldi (2003 *apud* FERNANDEZ, 2015, p. 503), o qual define o saber “[...] enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”.

Nesse sentido, o "conhecimento" é disponibilizado pela academia, uma vez que passa pelo seu crivo de acreditação, sendo adquirido em estudo sistematizado que provém de várias fontes. Os “saberes”, por sua vez, são provenientes de fontes mais informais, onde a prática estaria ou seria seu foco de aquisição maior. Um saber advindo da experiência. Nessa lógica de entendimento o conhecimento seria a especialização do saber. Para esta pesquisa, contudo, consideramos como mais adequado entender os dois termos como similares e/ou complementares, aceitando a correlação entre eles quando da estruturação e desenvolvimento de nossas análises.

Retomando ao exposto no Quadro 4 sobre as categorizações existentes dos saberes docentes, podemos constatar a unanimidade dos autores no que se refere ao **conhecimento disciplinar** da área de atuação do docente, como, também, a existência do **conhecimento pedagógico** como sendo específico da atividade de ensinar. Ainda, é notório o consenso, quase que unânime, entre os autores referendados no Quadro 4, do **conhecimento curricular e experiencial**.

A profissão docente é uma atividade complexa que, segundo os autores consultados, requer a aquisição de um repertório de saberes próprios, que mobiliza competências, habilidades e destrezas. Dessa forma, o conhecimento profissional é constituído não só pelo saber disciplinar, da matéria na qual o professor é especialista, mas engloba, principalmente, o domínio do conhecimento pedagógico. Conhecimento esse, específico da docência, que diferencia o docente dos demais profissionais, que se revela no saber ensinar, na capacidade de transformar o conteúdo disciplinar em conhecimento acessível aos alunos.

O inventário das formulações encontrados na literatura nacional e internacional sobre os saberes profissionais do ensino, ao situar o desenvolvimento da temática na atualidade, reforçou também as preocupações que moveram esta investigação, suscitando, ainda, inquietações sobre qual seria a base de conhecimentos especializados para o ensino no caso específico dos professores arquitetos e se estes possuiriam os mesmos saberes, ou outros seriam

adicionados, ou mesmo alguns desses, já conhecidos, seriam desconsiderados. Na busca por estas respostas mapeamos o que havia de pesquisas sobre os saberes da prática docente tendo como sujeitos os professores bacharéis arquitetos. Porém, no levantamento realizado sobre o estado da questão, referendado no Capítulo 3 desse escrito, apenas a dissertação da arquiteta Isoldi (1999) nos aponta um caminho. Intitulada “O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto”, esta pesquisa visou analisar a construção do saber pedagógico do professor arquiteto e, para tanto, define o repertório de saberes praticados por ele.

O trabalho de Isoldi (1999) revelou que o saber dos professores arquitetos é um saber plural, confirmando a teoria de Tardif *et al.* (1991). Esses saberes são compostos “[...] pelas habilidades do professor, sua visão de mundo, sua vida fora da universidade, sua postura político-ideológica” (ISOLDI; CUNHA, 2005, p. 3) e são transformados em decorrência do conteúdo específico da disciplina que ensinam, posto que utilizam didáticas específicas dependendo dessa disciplina.

Dessa forma, Isoldi (1999) identificou que o professor arquiteto possui em seu repositório cinco saberes. Em três deles assume a tipologia de Tardif *et al.* (1991), são eles: os **saberes de formação profissional docente** transmitidos por instituições específicas de formação de professores, tendo sido citados pelos docentes arquitetos devido a sua importância para prática docente, mesmo que estes não os adquiriram formalmente; os **saberes das disciplinas**; os **saberes da experiência** desenvolvidos no exercício diário da docência, que para os professores arquitetos possibilitam a interpretação, compreensão e orientação das suas práticas como, sua postura, relação com os alunos e o trabalho em sala de aula (ISOLDI; CUNHA, 2005); os outros dois saberes a autora nomeia de **saberes próprios da profissão de arquiteto** que resulta do trabalho da profissão de arquiteto e, auxilia tanto no ensino de conteúdos práticos da profissão, como na atualização de conhecimentos próprios da área; e os **saberes decorrentes da aproximação com o campo de conhecimento da educação**, “[...] obtidos através de experiências de assessoria pedagógica, treinamento de professores ou cursos na área pós ingresso na docência, que permitem o contato com referenciais específicos da educação, auxiliando na reflexão sobre o ensino e na objetivação dos saberes dos professores (ISOLDI; CUNHA, 2005, p. 7), ou seja, conhecimento pedagógico adquirido enquanto docente na IES em que atua, em cursos de formação continuada.

A pesquisa revela que a construção dos saberes dos professores arquitetos está perpetrada pela prática, porém, uma prática embasada na reflexão-na-ação e reflexão sobre a

ação (SCHÖN, 2001), “a primeira, uma análise que o indivíduo realiza após a ação e a segunda ocorrendo nas interações com a experiência e resultando em formas repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência de maneira diferente” (ISOLDI; CUNHA, 2005, p. 7).

A literatura, por hora, nos revela que a docência, como qualquer outra profissão, exige qualificação específica, as quais não se resumem a um diploma de bacharel, ou de mestre, ou mesmo de doutor, ou apenas a experiência profissional. Nesses termos, parece-nos pertinente retomar, considerando os professores bacharéis, alguns questionamentos formulados por Tardif (2002, p. 21): “[...] será que eles se servem de todos esses saberes da mesma maneira? Será que privilegiam certos saberes e consideram outros periféricos, secundários, acessórios? Será que valorizam alguns saberes e desvalorizam outros? Que princípios regem essas hierarquizações?”. No nosso entendimento, o professor bacharel, em particular, o professor arquiteto, aprende a ensinar na prática, no contexto da sala de aula, ao sabor dos erros e acertos, razão pela qual o saber experiencial ocupa, para esse docente, um lugar de destaque dentre os conhecimentos da profissão.

Considerando que o bacharel não possui em sua formação inicial a preparação para a docência, e sim, para outras atividades profissionais, é importante compreender como o professor bacharel arquiteto constrói o conhecimento pedagógico, próprio da docência. Na tentativa de entender como se dá **a construção do conhecimento pedagógico** pelos professores bacharéis, em específico os do curso de Arquitetura e Urbanismo, nas próximas seções focalizamos o debate sobre conhecimento profissional docente em dois temas: o conhecimento pedagógico e o experiencial, este último, por entendermos que é a partir dele que os docentes bacharéis constroem o seu saber pedagógico.

Para aprofundar o estudo sobre **conhecimento pedagógico** buscamos suporte nas formulações de Shulman (1986, 1987, 2014), que em sua tipologia nomeia este saber docente como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK). Esta escolha se justifica por ser o PCK um saber pedagógico distinto dos demais, que combina o domínio do conteúdo disciplinar com as habilidades pedagógicas do docente.

O saber experiencial será ancorado nos estudos de Tardif (2002) devido a ênfase que é dada a este em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, além de se destacar, na cena nacional, como autor com extensa literatura sobre o assunto.

4.1.1 Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): por Lee Shulman

Lee Shulman³⁰ é um dos grandes estudiosos atuais no campo da Educação. Nasceu (em 1939) e cresceu em Chicago, sendo filho único de imigrantes judeus. É formado em filosofia e psicologia pela Universidade de Chicago. Em 1982, se tornou professor da Universidade de Stanford, onde se dedicou à pesquisa sobre a concepção do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), ideia que lançou uma nova etapa em pesquisa sobre ensino e formação de professores. Ocupou, em 1997, a presidência da “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” (Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino), onde atuou até o ano de 2008, desenvolvendo muitas pesquisas na área educacional, sempre visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, trabalha na Universidade de Stanford, onde dedica grande parte da sua atenção ao campo da educação judaica e à importância de desenvolver uma pesquisa aplicada rigorosa na interseção de religião e educação.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, da expressão em inglês, Pedagogical Content Knowledge) é um dos componentes da base de conhecimento para o ensino. Programa de pesquisa desenvolvido por Shulman e seus colaboradores que investiga o repertório mínimo de conhecimentos que possibilita os professores exercerem a atividade docente. Configurado numa epistemologia própria, é definido por Mizukami (2004, p. 38) como

[...] um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

A pesquisa realizada por Shulman (1986) foi desenvolvida utilizando como sujeitos professores iniciantes e experientes, que possibilitaram uma análise comparativa entre as suas distintas experiências, considerando os conteúdos que ministravam, onde e quando adquiriam tais conteúdos, como e porque os mesmos se transformavam durante o processo de formação e como deviam ser utilizados no ensino concreto na sala de aula, revelando um complexo corpo de saberes e competências necessários para um ensino eficaz. Em entrevista dada a Gaia *et al.* (2007, p. 151-152), Lee Shulman narra a experiência que viveu e que embasou sua pesquisa:

Eu estava em Tennessee, 3.500 milhas longe de casa. As crianças de uma escola, ou melhor, a escola Nacional de Tennessee havia sido escolhida como local de pesquisa sobre as comunidades de professores; nós estávamos colaborando com John Bransford, Susan Grossman e outros professores da universidade de Tennessee. E eu estava assistindo dois professores que estavam dando aulas em salas próximas uma da outra e ambos estavam trabalhando o mesmo programa (assunto), e mesmo assim o

³⁰ Informações disponíveis no site <http://www.leeshulman.net/biography/>.

que eles estavam fazendo e como estavam fazendo era tão diferente que eu fiquei intrigado. Quero dizer, eles deveriam estar ensinando o mesmo programa (assunto), eles estavam trabalhando com crianças muito, mas muito semelhantes; na verdade, eu assisti as mesmas crianças indo da sala de um professor para a sala do outro, mas o ensino deles era tão dramaticamente diferente, e não era por causa das diferenças de personalidade, era algo que estava relacionado com o entendimento, a visão e a prática desses professores. Eu acabei conversando com ambos os professores por um longo tempo depois das aulas. E, daí, voltando para o hotel onde estava hospedado, eu comecei a me questionar, na tentativa de acabar dizendo alguma coisa para mim mesmo que me ajudasse a descobrir que tipo de teoria eu precisaria para entender o que aqueles professores fizeram e que foi tão diferente. E esse foi o começo do meu trabalho teórico que acabou embasando nossa teoria da base de conhecimento do professor. Essa teoria surgiu diretamente da observação. E eles (os professores) ficaram totalmente confusos e intrigados com o que eu dizia a respeito do resultado dessa observação.

A princípio, Shulman (1986), no seu artigo “Those who understand: knowledge growth in teaching³¹”, define três tipos de conhecimento para a base de conhecimento para o ensino, “[...] embora não tenha alcançado grande consistência” (p. 206). Em estudo posterior: “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform³²”, Shulman (1987) expande as categorias de sua base para sete ao todo, passo que denota que com o passar do tempo o autor vai adquirindo e complementando mais seus entendimentos quanto a esta temática. A seguir, detalharemos todos os tipos de conhecimento que, para Shulman (1986, 1987, 2014), deveriam, no mínimo, integrar o exercício da profissão docente:

- 1) **conhecimento do conteúdo:** refere-se ao conhecimento dos conteúdos que estruturam a matéria na qual o docente é um especialista, implicado na compreensão pessoal do conhecimento específico da sua área de saber e das formas de comunicá-la promovendo o aprendizado do aluno. Apesar de ser um conhecimento fundamental no processo de formação do professor, e ainda o mais valorizado pelo docente bacharel, o seu domínio, por si só, não garante o ensino eficaz;
- 2) **conhecimento pedagógico geral:** reporta-se, principalmente, aos princípios e estratégias gerais direcionados para gerir e organizar a sala de aula, transcendendo uma disciplina específica, além de conteúdos de planejamento de aula e avaliação;
- 3) **conhecimento do currículo:** equivale ao domínio dos materiais curriculares e dos programas oficiais de educação que servem como instrumentos para a atividade docente. Neste saber, é fundamental a capacidade de articular o

³¹Tradução livre - Aqueles que compreendem: crescimento do conhecimento no ensino.

³²Tradução livre - Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma

conhecimento horizontal, o que está sendo ensinado nas outras disciplinas, e o conhecimento vertical, o que foi aprendido nos anos anteriores e o que será ensinado nos anos posteriores.

- 4) **conhecimento dos alunos e de suas características:** engloba o conhecimento dos alunos em suas diversas dimensões: cognitiva, emocional, interacional e social, de suas características específicas e da capacidade de aprendizagem;
- 5) **conhecimento de contextos educacionais:** inclui desde o andamento da sala de aula, além da administração e financiamento das instituições escolares, até as características culturais da comunidade;
- 6) **conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica:** reflete as normas, a ética, os valores, os compromissos filosóficos de justiça, a imparcialidade, bem como os fundamentos normativos da Educação;
- 7) **conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK):** fusão especial entre o conteúdo da disciplina e a pedagogia que compõe um lugar exclusivo dos docentes, sua forma particular de compreensão profissional.

Shulman (1987, 2014) ainda enumera as fontes a partir da qual é construída a base de conhecimento para o ensino, sendo elas:

- 1) **formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas:** conhecimento proveniente do conteúdo das disciplinas específicas, encontra-se na bibliografia, nas pesquisas acadêmicas e no conhecimento historicamente produzido;
- 2) **os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado:** refere-se aos materiais e estruturas criados para o ensino e a aprendizagem, incluindo os currículos, livros didáticos, organização e financiamento educacional e a estrutura da atividade docente;
- 3) **formação acadêmica formal em educação:** literatura sobre os processos de escolarização, ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem, bem como sobre os elementos normativos, filosóficos e éticos da educação

- 4) **a sabedoria que deriva da própria prática:** é o saber pedagógico adquirido com a prática no chão da sala de aula, que deveria ser teorizada e posteriormente socializada para auxiliar as reformas educacionais.

O repertório constituído por todos os conhecimentos categorizados por Shulman (2014) são elementos que ajudam ao docente no desempenho de seu trabalho de forma mais segura e autônoma, tanto no que se refere a sua atuação em sala de aula como quanto aos suportes teóricos metodológicos que o amparam enquanto profissional no exercício de seu trabalho de docência.

Dentre todos os conhecimentos assinalados, que constituem a base de conhecimentos para o ensino, o **conhecimento pedagógico do conteúdo** para nós é o mais significativo, pois é exclusivo da atividade do magistério e produzido pelos docentes a partir de situações concretas de ensino e aprendizagem. Wilson, Shulman e Richert (1987, p. 108) consideram que:

[...] os professores possuem conhecimento de seus alunos, do currículo, do processo de aprendizagem usado para tomar decisões na sala de aula, permanece obscuro o que os professores sabem sobre os conhecimentos de suas áreas específicas e como eles selecionaram representar a matéria durante o ensino que desenvolvem.

Ancorada no entendimento dos autores acima citados, entendemos como significativo trabalharmos ou focar nossas análises e debates no **conhecimento pedagógico do conteúdo**, saber que ainda permanece desvalorizado, principalmente, pelos docentes bacharéis e, sobretudo, por ser fundamental para o entendimento do nosso problema de pesquisa.

No ano de 2016, Lee Shulman ministrou uma palestra na Universidade de Stanford intitulada “*PCK: da gênese ao êxodo*”, onde revisa como pensa agora sobre o PCK (Pedagogical Content Knowledge) 30 anos depois dos trabalhos originais, reportando-se ao seu nascimento, evolução e limitações. Nessa palestra, Shulman (2016, p. 4-5) responde a questão “onde essa noção de conhecimento pedagógico do conteúdo vem em termos mais imediatos?”, descrevendo como começou o trabalho sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo:

Eu olho para trás e vejo as especulações sobre PCK semelhante à maneira pela qual os astrônomos descobriram o planeta Netuno. Ficamos confortáveis usando a ideia de conhecimento do conteúdo do professor; sabíamos que havia uma categoria chamada conhecimento do conteúdo. Houve muita pesquisa sobre o conhecimento do conteúdo e uma das coisas impressionantes sobre a relação empírica entre o conhecimento do conteúdo e a qualidade do ensino foi que os coeficientes e os pesos beta eram muito mais fracos do que pensávamos que deveriam ser e havia muita variação nesses valores. Do mesmo jeito, tivemos várias décadas de experiência na medição de habilidades e conhecimentos pedagógicos genéricos e essas construções pareciam ter melhor correlações com o ensino e uma prática de ensino do que o conhecimento do conteúdo sozinho. E, no entanto, a habilidade pedagógica era implacavelmente

independente de domínio e genérica. Eu acho que foi só quando começamos a pensar dessa maneira que conseguimos juntar as descobertas muito antigas da medicina e pensar: "Você sabe o que? Se o trabalho de um médico e a qualidade dos diagnósticos e decisões de tratamento de um médico são específicos do domínio, esse não é o caso do ensino? Não existe um "planeta" perdido entre o conteúdo e a pedagogia que define o essencial aspecto faltante do ensino?" Assim começou o trabalho sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (tradução nossa)³³.

Constatamos, diante de sua resposta, que para o autor esse conhecimento se revela na interseção do conteúdo com a pedagogia, sendo a forma pessoal com a qual o docente transforma o ensino do conteúdo a partir do conhecimento que o professor possui sobre o ensino, utilizando maneiras de atuar pedagogicamente exitosas, portanto, adequadas e pertinentes as distintas características, interesses e habilidades dos alunos. Essa conceituação é explanada nos escritos de Wilson, Shulman e Richert (1987, p. 115), ao assinalarem que

Contextualizados por uma conceptualização da matéria, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos a aprendem (quais as dificuldades específicas na aprendizagem, quais as capacidades desenvolvimentais dos alunos para adquirirem tal conceito particular, quais são as concepções prévias comuns), como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhor incluídos no currículo. Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino.

Esse conhecimento, portanto, alude aos saberes que os professores precisam ter e ser capaz de saber fazer para ensinar o conteúdo e as habilidades do currículo para estudantes de diferentes idades e origens, levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos.

A partir do exposto e das análises realizadas sobre ele, entendemos que o **conhecimento pedagógico do conteúdo** é produzido diariamente pelo docente, ao ensinar sua disciplina específica, no chão da sala de aula e enriquecido e potencializado por outros tipos de saberes que constituem a base de conhecimento para o ensino.

³³ Texto original: I look back on the speculations regarding PCK as similar to the way in which astronomers discovered the planet Neptune. We were comfortable using the idea of teacher content knowledge; we knew that there was a category called content knowledge. There had been a lot of research on content knowledge and one of the striking things about the empirical relationship between content knowledge and the quality of teaching was that the coefficients and beta weights were far weaker than we thought they ought to be and there was a lot of variation in those values. By the same token we had several decades of experience measuring generic pedagogical skill and knowledge and those constructs appeared to have better correlations with teaching and a teaching practice than content knowledge alone. And yet pedagogical skill was relentlessly domain-independent and generic. I think it was only when we began to think that way that we were able to put together the much older findings from medicine and think, "You know what? If the work of a physician and the quality of a physician's diagnoses and treatment decisions are domain specific, isn't this the case with teaching as well? Isn't there a missing 'planet' between content and pedagogy that defines the essential missing aspect of teaching?" Thus did the work on Pedagogical Content Knowledge begin.

Nesse tipo de saber incluem-se as formas mais pertinentes das quais o docente faz uso para “transformar um conteúdo específico em aprendizagem”, utilizando-se de analogias, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações, situações-problemas, dentre outros tipos de representação e exposição da matéria, pois, segundo Shulman (1986, p. 9),

Dentro da categoria de conhecimento de conteúdo pedagógico, eu incluo, [...] as maneiras de representação e formulação da matéria que a torna compreensível para os outros. [...] o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de maneiras e alternativas de representação, algumas das quais derivam da pesquisa, enquanto outras se originam na sabedoria da prática. [...] inclui também uma compreensão do que facilita ou dificulta a aprendizagem de tópicos específicos: conceitos e preconceitos que estudantes de diferentes idades e origens trazem para as situações de aprendizagem [...] (tradução nossa)³⁴.

Segundo Shulman (2014), essas formas pedagogicamente poderosas são os meios que o professor encontra para ensinar ou tornar compreensível para os alunos a matéria. Nessa lógica, ainda para o autor, essa habilidade de se utilizar ou descobrir formas mais exitosas de ensinar e fazer aprender vai contribuir com o fortalecimento do **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo**, conseqüentemente para o processo de construção da profissionalidade do professor.

Enfim, o conhecimento pedagógico do conteúdo alude à inter-relação do conteúdo com a pedagogia, que é de fundamental importância em processos de aprendizagem da atividade docente. No entendimento de Mizukami (2004), este é o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo, no qual ele é o próprio autor. É aprendido no exercício da profissão, mas não deixa de utilizar-se dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende em outras formações e experiências que adquire.

Corroborando o entendimento de Shulman, para nós, o saber pedagógico distingue o professor do especialista da matéria, no nosso caso específico, o professor de Arquitetura do profissional arquiteto. Para sua formulação, é preciso haver uma reflexão crítica *da e sobre* a prática, ancorada no referencial teórico da Pedagogia, muito embora não se restrinja simplesmente a isso. É também um conhecimento constituído pelo docente no seu dia a dia laboral, contribuindo para fundamentar a prática em sala de aula. Sendo assim, entendemos que os saberes pedagógicos não podem ser reduzidos a mera transmissão de conteúdo, pois vão

³⁴Texto original: Within the category of pedagogical content knowledge i include, [...] the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. [...] the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research whereas others originate in the wisdom of practice. [...] also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning [...].

muito além, uma vez que possibilitam a transformação do conteúdo a ser ensinado em teor de matéria a ser aprendida.

Shulman (2016) enumera as limitações da formulação original do PCK trinta anos depois da sua criação. A primeira limitação é que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, como originalmente foi concebido, era desprovido da dimensão moral e cognitiva: emoção, afeto, sentimentos e motivação. Para Shulman (2016, p. 8)³⁵

Os aspectos afetivos da compreensão e ação dos professores são importantes tanto porque muito do que os professores "conhecem e fazem" estão conectados aos seus próprios estados afetivos e de motivação, bem como a sua capacidade de influenciar os sentimentos, os motivos, a persistência e os processos de formação de identidade de seus alunos (tradução nossa).

Em segundo lugar, a concepção do PCK era implacavelmente intelectual, estava atenta a mente pedagógica, e não acompanhou suficientemente a ação pedagógica. A idéia do PCK precisa colocar a ênfase tão necessária no pensamento e emoção dos professores, mas não ignorando o papel da ação na prática de ensino. Segundo Shulman (2016), não faz muito sentido ser reflexivo sobre práticas em que você não é habilidoso para realizar, e o ensino é uma forma de desempenho qualificado.

Uma terceira limitação, apresentada por Shulman (2016), foi que o PCK não estava suficientemente atento às questões do contexto social e cultural mais amplo. O PCK também é sobre linguagem, religião e identidade como características das configurações vividas nas quais o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem. Somente agora é que Shulman (2016, p. 9) entende sobre a importância do PCK “[...] de situar o ensino em todas essas ‘culturas’ no sentido de ‘cultura’ que usamos na ciência, como um meio no qual as coisas crescem (ou morrem)”.

Em quarto lugar, nos primeiros trabalhos sobre o PCK, de acordo com Shulman (2016), não havia o suficiente sobre os resultados das relações entre o pensamento dos professores e a evidência de aprendizado nos alunos que instruíram. Para Shulman (2016), a relação entre ensino e aprendizagem não é apenas um artefato das políticas de responsabilidade das agências governamentais, “[...] temos a obrigação moral de perguntar como nosso ensino está afetando as mentes e os corações de nossos alunos” (p. 9).

³⁵Texto original: The affective aspects of teacher understanding and action are important both because a lot of what teachers “know and do” is connected to their own affective and motivation states, as well as their ability to influence the feelings, motives, persistence and identity formation processes of their students.

Em suma, acreditamos que, apesar do PCK entender o conhecimento como mais dinâmico e o professor como aquele que incorpora a sua prática profissional e adquire com ela contínuos saberes, as lacunas deixadas pelo Conhecimento Pedagógico do Conteúdo na sua forma original exacerba o planejamento da fase pré-ativa, sem dar conta suficientemente das interações ocorridas na sala de aula, na fase prática.

Com relação aos docentes bacharéis, em particular o professor arquiteto, como vimos anteriormente, pressupomos que esses ingressam no magistério com formação inicial e/ou formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) centrada no domínio do conhecimento do conteúdo específico. Porém, sabemos que o conhecimento do conteúdo específico é fundamental para exercer a atividade docente, mas por si só não é suficiente, requer principalmente o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Nesse sentido, entendemos que os conhecimentos do professor arquiteto são construídos de maneira particular, pulverizados e apoiados em sua prática, onde mobilizam um repertório de saberes que possuem, além de outros que são produzidos ao longo do exercício da docência, este conhecimento é chamado de Saber da Experiência. Embora Shulman não especifique esse saber como uma categoria da base de conhecimento para o ensino, em suas formulações a experiência aparece como *locus* privilegiado da construção dos saberes, sendo condição fundamental, mesmo que não suficiente, para a produção do **conhecimento pedagógico do conteúdo** por parte do professor. No tópico que se segue detalharemos mais sobre o saber experiencial.

4.1.2 Saber experiencial: por Maurice Tardif

Maurice Tardif é formado em filosofia e sociologia, é professor pesquisador canadense da Universidade de Laval, Quebec, e da Universidade de Montreal, onde dirige o mais importante centro de pesquisa canadense sobre profissão docente. Suas pesquisas são voltadas para a evolução e a situação da profissão docente, além da formação de professores e os saberes que servem de base para a atividade docente. Seus trabalhos são traduzidos e publicados em vários países.

A pesquisa realizada por Tardif e seus colaboradores, Lessard e Lahaye (1991), sobre os saberes profissionais dos docentes foi debatida em seção anterior acerca das aproximações as pesquisas existentes no cenário nacional e internacional sobre essa temática.

Para estes autores, os saberes docentes, como já vimos antes, são: **sociais**, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais e são adquiridos no contexto de uma socialização profissional; **temporais**, produzidos durante toda a carreira docente; **plurais e heterogêneos**, pois provêm de diferentes fontes, não formam uma coletânea de saberes unificados e porque a própria atividade docente é heterogênea quanto a mobilização dos seus saberes; **personalizados e situados**, pois sua construção depende não só do aspecto cognitivo do professor, mas, também, de sua história de vida e de seu contexto de trabalho; e de **caráter humanista**, visto que, possui um elemento ético e emocional (TARDIF, 2002).

Em sendo assim, [...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p. 11). A função dos saberes docentes, nesses termos, não se resume a simples transmissão de conhecimentos já estabelecidos pela comunidade científica, visto que a atividade docente agrega diversos saberes com os quais os professores cultivam diferentes relações.

Dessa forma, partimos da tipologia proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para identificar as diferentes facetas dos saberes que compõem a atividade do magistério. São eles:

- 1) **saberes da formação profissional:** transmitidos pelas instituições de ensino formadoras de professores, e refere-se ao conjunto de saberes pedagógicos provenientes de conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e pelas ciências da educação sobre o docente e o ensino agregado ao exercício da atividade educacional;
- 2) **saberes disciplinares:** são saberes sociais determinados e escolhidos pela instituição universitária, correspondente aos diversos campos do conhecimento adaptados sob a forma de disciplinas, procedentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes;
- 3) **saberes curriculares:** são saberes categorizados, definidos e apresentados pela instituição escolar selecionados como modelo de cultura e formação erudita, que constituídos dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentados sob a forma de programas escolares; e

- 4) **saberes experienciais**: também conceituados como saberes práticos, são aqueles produzidos pelos docentes no exercício e na prática profissional, com esteio no seu trabalho diário e no conhecimento do contexto. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

No conjunto dos saberes necessários a prática docente, o saber da experiência se sobressai como o conhecimento mais relevante para os professores bacharéis, em particular, para os docentes arquitetos, e fonte privilegiada do seu saber-ensinar (TARDIF, 2002; LACERDA, 2011). Para eles, a lacuna do conhecimento pedagógico formalizado, deixada pela formação inicial, é construída no saber experiencial onde encontram o suporte para enfrentar os desafios presentes no exercício da docência na Educação Superior, sendo esta uma construção/produção solitária e frágil.

Nesta seção daremos destaque a esse saber super valorizado pelos docentes bacharéis arquitetos em sua atividade docente.

Para conceituarmos os saberes experienciais nos apropriamos da definição do próprio Tardif (2002, p. 48-49), que em suas palavras define saberes experienciais como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Sendo assim, entendemos então que esses saberes não se apresentam como um corpo sistematizado de conhecimento, visto que, não são aprendidos em instituições de ensino, eles são produzidos a partir dos desafios da prática cotidiana, na relação do docente com seu trabalho e seu contexto. Dessa forma, a prática pedagógica do professor é assumida como mobilizadora de saberes docentes, considerando que o professor, em sua carreira, reconstrói seus conhecimentos adquiridos na sua formação (inicial e continuada) conforme sua necessidade prática de utilização no chão da sala de aula.

Esse entendimento é corroborado por Tardif (2002, p. 53) quando aborda a experiência como

[...] um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um

saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Diante dessa constatação, os saberes experienciais aparecem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os docentes transformam os outros saberes: pedagógicos, disciplinar e da formação profissional, com os quais mantêm uma relação de exterioridade, no interior da sua própria prática. “Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 54). Essa afirmação de Tardif evidencia o saber experiencial como o alicerce que sustenta o trabalho cotidiano do docente.

Os saberes experienciais são mobilizados e empregados na prática cotidiana na busca por respostas aos problemas enfrentados pelos docentes no dia a dia do exercício profissional, na necessidade de encontrar caminhos que tornem a ação pedagógica possível. O olhar sobre esses saberes desponta mais do que ações docentes, desvela cotidianos, ocasiões imprevisíveis, um saber-agir que surge, muitas vezes, em meio ao caos, aos desafios que os livros não descrevem e os cursos de formação não ensinam a superar. É em meio aos impasses e problemas na atividade docente, portanto, que os saberes experienciais se originam, sendo a práxis o próprio *locus* desses saberes.

Com efeito, é a partir das relações e interações que os docentes estabelecem com seus pares, no compartilhamento de suas experiências, construindo novos conhecimentos, assim como melhorando sua prática pedagógica a partir da socialização é que o saber experiencial ganha legitimidade, fator indispensável na validação desse saber (TARDIF, 2002).

Em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, Maurice Tardif (2002) elenca as principais características dos saberes experienciais, as quais daremos destaque no Quadro 5.

Quadro 5 – Principais características dos saberes experienciais.

(continua)

FUNCIONAL	É um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
PRÁTICO	É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade.

Quadro 5 – Principais características dos saberes experienciais.

(conclusão)

INTERATIVO	É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
SINCRÉTICO E PLURAL	É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
HETEROGÊNEO	É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
COMPLEXO	É um saber complexo, não-analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
ABERTO	É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, na situação de trabalho.
PERSONALIZADO	Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz aquilo que ele é e faz.
EXISTENCIAL	É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também a história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
EXPERENCIADO	Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não pode ser confundida com a ideia de <i>experimentação</i> considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de <i>experiential</i> , referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.
TEMPORAL	É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.
SOCIAL	É um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se dos conhecimentos e a hierarquizá-los em função do seu trabalho.

Fonte: Tardif, 2002, p. 109-111.

Enfim, os saberes da experiência mobilizam e articulam os demais saberes que compõe o repertório de saberes docentes adquiridos na trajetória pré-profissional, resignificando e construindo um novo saber, fruto da experiência profissional, produzido em um processo permanente de reflexão crítica *na e sobre* a prática pedagógica. No entanto, parece-nos pertinente indagar: se o docente bacharel arquiteto não obteve o conhecimento do saber pedagógico durante sua formação inicial, como ele irá retraduzi-lo na prática cotidiana, como irá embasá-la?

A resposta a essa questão pode ser encontrado no próprio Tardif (2002, p. 68), ao assumir que

[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. [...] Essa imersão [na época em que eram estudantes] se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. O que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo.

Sendo assim, quando os alunos se tornam professores, estes não modificam substancialmente suas crenças e saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional sobre o ensino. E são essas mesmas crenças que são utilizadas para solucionar seus desafios profissionais quando ingressam no magistério, movimento em que também vão revelando tais substratos. Desse modo, uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida pessoal e escolar.

Nesse sentido, supomos que o docente bacharel arquiteto constrói o seu conhecimento pedagógico selecionando as experiências escolares exitosas obtidas na época em que era aluno, as quais lhes permitem dizer quais professores eram bons, quais eram bons em conteúdo, porém não tinham didática, ou seja, não sabiam ensinar. Assim, ao ingressarem na carreira docente já têm conhecimento sobre o que é ser professor. E é na prática cotidiana que esse saber, oriundo da história de vida, é construído e reconstruído no exercício do magistério, com base nos erros e acertos e nas relações com os seus pares, modelando, assim, a sua identidade pessoal e o seu saber ensinar. Esta compreensão provoca, ainda, uma outra indagação: seria o saber experiencial, juntamente com o conhecimento do conteúdo disciplinar, suficiente para que o docente bacharel arquiteto possa executar de forma exitosa a sua prática pedagógica?

Sendo assim, com o intuito de compreender a temática deste estudo – conhecimento pedagógico necessários ao exercício da docência, com ênfase no contexto da Educação

Superior, entendemos ser indispensável, entre outras questões, abordar a concepção sobre formação pedagógica, formação na qual o docente bacharel adquire o saber pedagógico. Desse modo, faz-se necessário o entendimento sobre formação, formação de professores e formação pedagógica, elementos fundamentais na constituição dos professores, bem como estabelecer seus nexos com os conhecimentos necessários ao exercício da docência.

4.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO

Para estabelecer uma compreensão sobre formação pedagógica consideramos importante iniciar esta seção conceituando e contextualizando nosso entendimento sobre o termo formação, relacionando-o a formação de professores, conceitos que darão amparo aos conteúdos e perspectivas da formação pedagógica, em específico do docente bacharel em Arquitetura e Urbanismo.

A palavra formação tem origem do latim *formatio*, que também pode significar forma, porém, segundo Oliveira (2012, p. 27) “o conceito de formação concorreu com o conceito de forma e a ele se sobrepôs, uma vez que este se desvinculou de seu significado técnico, passando a ser interpretada de modo puramente dinâmico e natural”. No dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1994, p. 645) o verbete formação é dado como “ato, efeito ou modo de formar” e, ainda, como a maneira pela qual se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional. Ou seja, a formação tem uma intencionalidade que atua tanto nas dimensões subjetivas (caráter e mentalidade) como na dimensão do trabalho (conhecimento profissional).

Sendo assim, o conceito de formação é adquirido como prática com finalidade específica e metas a alcançar, que não se vincula somente ao treino, mas também ao aperfeiçoamento pessoal e profissional com dimensão evolutiva. Ferry (1990, p. 36) complementa o significado de formação como sendo “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Almeida (2012, p. 23) esclarece que “formar é mais que transmitir informações; é desencadear novas formas de aprender e transformar a realidade”, e ainda vai mais além desta compreensão, ao defini-lo como

[...] processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui (ALMEIDA, 2012, p. 89).

Expandindo a discussão sobre o conceito de formação, bebemos da fonte de García (1999, p. 19), ao entender que

[...] a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos.

Embora o conceito formação admita diferentes perspectivas, para García (1999) e Almeida (2012) formação é um termo que está vinculado ao desenvolvimento pessoal,

[...] ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo com o emprego dos mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação entre amadurecimento, possibilidade de aprendizagens e experiências vividas, em estreita articulação com o mundo social (ALMEIDA, 2012, p. 88-89).

Sendo assim, o conceito de formação ultrapassa o significado de treinamento, se traduz como um processo, portanto, algo em constante construção e evolução, com lacunas a serem preenchidas que não ocorrem apenas em espaço institucional.

Ampliando o conceito de formação para o de formação de professores, este refere-se ao meio pelo qual o docente como profissional aprende o seu trabalho, que é ensinar, configurando-se como um procedimento educacional vivenciado pelos professores, de componente pessoal, com reflexão crítica sobre a prática, com a perspectiva de que suas aprendizagens sejam fundamentais para sua formação.

De acordo com García (1999, p. 26), a definição do conceito de formação de professores é:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ao corroborar essa acepção, compreendemos a formação docente como um processo contínuo, com dimensão evolutiva, constituída através de múltiplos caminhos, não realizada apenas através do acúmulo de cursos e encontros pedagógicos (momentos formais), mas também pelo conjunto das experiências vividas na vida acadêmica, na relação entre seus pares ou na busca individual de conhecimento relacionado à atividade docente por meio de leituras sobre o assunto (momentos informais). Com o intuito de melhorar a qualidade do que

se ensina e do que é aprendido pelos alunos, a formação deve ser sustentada na reconfiguração da própria prática e parte integrante do desenvolvimento profissional docente.

Ancoramo-nos em Almeida (2012, p. 81) que nos revela que a formação de um professor deve ser capaz de “desenvolver uma cultura profissional” que lhe “[...] assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança” que lhe permita “[...] enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas também por que e para que fazê-lo”. Parece-nos ser também nessa direção que anota Zabalza (2004, p. 41), ao ressaltar que a formação deve ter

[...] condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos (dimensões que os indivíduos poderão desenvolver ou aprimorar como consequência da formação que é oferecida a eles): novas possibilidades de desenvolvimento pessoal [...], novos conhecimentos [...], novas habilidades [...], atitudes e valores [...], enriquecimento das experiências [...].

Nesse entendimento, a formação deve oferecer recursos ao docente para que ele possa enfrentar e analisar uma diversidade de situações em sua vida acadêmica, reconhecendo o professor como sujeito em contínuo processo de aprendizagem, disposto a disseminar, gerar, promover e construir conhecimento. Sendo assim, a formação deve propiciar a constituição de professores críticos e reflexivos, capacitados para tomar decisões, avaliar, selecionar e construir sua forma de agir e interagir com os discentes, intercedendo e problematizando a relação com o conhecimento e com a realidade social em que se inserirão como profissionais (ALMEIDA, 2012). Este processo implica na formação de indivíduos comprometidos com a mediação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno.

Ainda de acordo com Almeida (2012), a formação docente e o sucesso do seu desenvolvimento profissional não depende exclusivamente do engajamento pessoal do professor, mas também é de suma importância considerar o papel das universidades nessa formação, o “[...] de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão” (ALMEIDA, 2012, p. 29).

Com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, Pimenta e Anastasiou (2002), Almeida (2012), Zabalza (2004), entre outros, afirmam que a formação de professores deve integrar a dimensão disciplinar específica da matéria a ensinar com a dimensão pedagógica do conteúdo, concretizada por meio da formação pedagógica.

Nesse sentido, Zabalza (2004) alerta que para exercer a atividade docente não é suficiente dominar os conteúdos disciplinares e nem tão pouco ser um bom pesquisador no seu campo de ensino, requer ir mais além. É necessário uma formação específica para o seu

exercício, onde o professor tenha condições de propiciar o desenvolvimento e a maturidade de seus discentes. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80) complementam esse pensamento afirmando que “ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimento*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica”. Esse entendimento é corroborado por Almeida (2012, p. 85) ao advertir que:

Os professores precisam ter uma compreensão de seu campo específico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo do ensino-aprendizagem. É esta compreensão que permitirá ao professor estruturar seu pensamento pedagógico.

A fragmentação da aquisição dos conhecimentos na formação docente é apontada como um dos fatores determinantes no fracasso do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, pois, ainda que a compreensão pedagógica e didática não tragam todas as repostas ao docente e nem garanta uma atividade docente de qualidade, com certeza auxiliam e favorecem um processo de reflexão da prática pedagógica.

Por conseguinte, a aprendizagem, na formação dos professores, com a finalidade específica de promoção da aquisição do saber ensinar compõe a formação pedagógica. Esta é que assegura ao professor elementos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre o saber ensinar. Segundo Zabalza (2004, p. 153), “[...] uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para elucidar e dar sentido à ação docente, contribuindo, assim, para sua melhora”. Dessa forma, a formação pedagógica é vista como o caminho que qualifica o exercício da atividade docente.

Ancorado no entendimento de Shulman, Therrien (2012, p. 113) revela que “saber ensinar significa competência para proceder à transformação pedagógica da matéria de ensino; é preciso reconhecer que o professor transforma o conhecimento para torná-lo acessível a seus alunos”. Este pensamento é corroborado por Almeida (2012, p. 71) quando sustenta que “[...] o ensino é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”. Nesse sentido, o ensino não deve estar limitado a transmissão dos conteúdo a serem ensinados, este deve ir além, portanto, o ensino é uma atividade que requer saberes específicos por parte do professor, que serão consolidados por meio da formação pedagógica formalizada.

O ensino ainda é visto por vários autores (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002) como uma atividade bastante complexa,

que requer diversos conhecimentos para a sua efetiva realização. Saber ensinar é um processo complexo, embasado em vários conhecimentos, disciplinar e pedagógico, nas experiências de vida e da profissão docente, que deve ser aperfeiçoado durante toda a prática profissional. Esse entendimento é corroborado por Pimenta e Almeida (2011, p. 8) quando afirmam que

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Entendemos que para pensar sobre o processo pelo qual se aprende o ofício de ensinar na Educação Superior devemos conceituar, analisar e problematizar a formação pedagógica oferecida e/ou disponível para este docente. Para tanto, devemos anteriormente conceituar a ciência da Pedagogia baseado em estudiosos da área, posto que, é a formação dessa ciência que estamos teorizando. Nesse sentido, recorremos a Almeida (2012, p. 95) que a define como

[...] ciência da educação, ou seja, como um campo de conhecimentos centrado na problemática da formação humana. Ela preocupa-se, portanto, em sustentar a análise das práticas educativas, subsidiar teoricamente o trabalho pedagógico e favorecer as condições para a transformação dele e a dos sujeitos envolvidos, ou seja, a ação de educar.

Para Farias *et al.* (2014, p. 21) a tarefa da Pedagogia é

A reflexão sistemática, problematizadora e da totalidade da prática educativa, [...] ciência da educação cujo domínio se encontra na especificidade do fenômeno educacional, tanto no plano da teoria quanto da prática. A educação constitui objeto de estudo e campo de investigação da Pedagogia, que busca descrevê-la, explicá-la e compreendê-la, visando a sua transformação.

Essas perspectivas superam a ideia simplista e reducionista que identifica a Pedagogia apenas ao metodológico e aos seus procedimentos, reconhecendo-a como ciência da educação. A Didática, por conseguinte, é um ramo específico da Pedagogia que se dedica ao estudo dos múltiplos aspectos do processo de ensino.

Para muitos professores universitários quando indagados sobre o que esperam de uma formação pedagógica comumente respondem: aprender as “técnicas de ensinar”, “aprender a ter didática”. Estes têm a ideia simplista e reducionista que a Didática se define “[...] apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 47). E o que seria realmente a Didática no contexto da ciência da Educação?

Encontramos em Farias *et al.* (2014, p. 18) o argumento de que a Didática configura “[...] um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicado”. Nessa direção também sinaliza Pimenta (2003), ao definir a Didática como uma das áreas da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de concretizar a Educação pela via do ensino. O trecho que segue é elucidativo dessa compreensão:

Possibilita que os professores das áreas específicas pedagogizem as Ciências, as Artes, a Filosofia. Isto é, convertam-nas em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas Específicas (PIMENTA, 2003, p. 54).

Pimenta e Anastasiou (2002), no livro *Docência no Ensino Superior*, avançam nesse debate ao proporem uma ressignificação da Didática, que segundo as autoras, está “[...] para além das preocupações com as técnicas de ensinar e de avaliação” (p. 51). Para as estudiosas a Didática oferece diversas outras possibilidades à docência no ensino superior: reconfiguração epistemológica da didática; a didática relacionada as pesquisas na docência, nas teorias educacionais e contextos educacionais; em metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino; prática pedagógica e resultados de ensino em contextos de políticas educacionais; em avaliações; na formação inicial e continuada dos docentes; no ensino e aprendizagem; e no balanço das pesquisas em ensino.

Sendo assim, entendemos que a Didática é a área da Pedagogia que estuda a atividade do ensino e que tem por objetivo os temas pedagógicos da educação escolar como: conteúdos, metodologia de ensino, princípios didáticos, utilização de técnicas e recursos em prol da aprendizagem discente. Nesse sentido, a didática não significa apenas as práticas e técnicas para o bom desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, ela proporciona uma compreensão das demandas que a docência produz, alargando nossos conhecimentos sobre a atividade de ensinar.

Desse modo, entendemos a formação pedagógica como aquela que engloba os conhecimentos da Pedagogia e da Didática necessários ao exercício da docência, imprescindível a todos os níveis da educação. Ancorada no entendimento de Veiga *et al.* (2012, p. 85)

[...] a formação pedagógica é entendida também como processo complexo e não como atividade meramente técnica. [...] Todo o processo de formação diz respeito ao entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais de professores e alunos, mas também da construção coletiva que significa o trabalho pedagógico, rompendo

processos solitários de concepção, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente na educação superior.

Uma formação pedagógica consistente deve possuir fundamentos concretos e conhecimentos didático-pedagógicos, competências e atitudes essenciais para desempenho docente em situação de ensino, no qual o professor organiza suas ideias, fundamenta e produz um modo próprio de realizar seu trabalho.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16) consideram que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modo de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores e compromissos éticos.

Almeida (2012), com apoio em Pimenta e Anastasiou (2002), identifica que o processo de formação pedagógica deve garantir aos docentes da Educação Superior quatro importantes concepções das dimensões do ensino:

[...] a dimensão político-ideológica (papel dos conhecimentos na sociedade e suas relações com o poder), a dimensão ética (relações do conhecimento com a própria condição humana), a dimensão psicopedagógica (relações do conhecimento com os modos de aprender, pensar, sentir, agir) e a dimensão didática (maneiras de organizar e implementar os processos formativos, as relações de ensino-aprendizagem, a construção do conhecimento) (ALMEIDA, 2012, p. 74-75).

Sendo assim, espera-se que o docente mobilize os saberes referentes a ciência da Educação e da Didática indispensáveis a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva a capacidade de refletir sobre a própria prática para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes e fazeres, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A compreensão do papel docente no mundo atual, ainda de acordo com a autora supracitada, é de que estes profissionais são “[...] responsáveis não só pelas ações realizadas em sala durante aula, mas também pelo conjunto de decisões que são pressupostos delas, como as opções político-educacionais relativas ao currículo, aos projetos, à disciplina, à articulação entre ensino e pesquisa, à avaliação, etc.”. Do professor na contemporaneidade espera-se uma atuação crítica e de pesquisador, com capacidade de reflexão sobre sua prática, mediador e incentivador dos discentes em suas aprendizagens, na troca de experiências com os seus pares e na colaboração na construção do conhecimento.

Esta reflexão, ao reafirmar a necessidade de formação pedagógica para os professores do magistério superior, nos dias atuais, como demanda urgente, também, busca contribuir para identificar os aspectos que precisam ser desenvolvidos nessa formação. No âmbito da questão que moveu esta investigação – como é construída a formação pedagógica do professor bacharel e as possibilidades desse docente, em específico o bacharel arquiteto, de suprir a lacuna da formação pedagógica deixada pela sua formação inicial, entendemos que as conceituações aqui sistematizadas são fundamentais para a compreensão dessa problemática, detalhada na próxima seção.

4.2.1 Professor bacharel sem formação pedagógica: problemática atual

A conceituação de formação pedagógica anotada na seção anterior esclarece sua importância na formação do docente para que este exerça a sua principal atividade que é ensinar.

A formação pedagógica foi negligenciada durante muito tempo na formação docente em particular na formação daqueles que trabalham na Educação Superior. É provável que ainda hoje seja, pois para muitos professores esse processo permanece focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo. São professores que têm a *expertise* do conteúdo disciplinar que irão ministrar, mas desconhecem ou ignoram o processo de ensinar e aprender pelo qual passam a ser responsáveis quando assumem a atividade docente. Esta tendência é sinalizada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) quando revelam que embora os

[...] professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula.

As pesquisas na área de formação de professor nos mostram que, embora sejam múltiplos os saberes que “[...] servem de base ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p.9), a formação para a função docente esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos das disciplinas. Saberes importantes, porém, insuficientes para fundamentar o trabalho do professor. Desse modo, “nem todos demonstram preocupação com o fato de ter ou não didática. Alguns agem com a certeza de que o domínio de um determinado saber é condição suficiente à tarefa de ensinar” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 13).

A preocupação com a formação docente para o magistério superior é algo atual. Do professor ambicionava-se apenas grandes aulas expositivas, que geralmente apresentava conteúdos retirados de sua experiência profissional para ser transmitida aos discentes. Para García (1999, p. 42) esta concepção se traduz em uma formação conservadora e enciclopédica

dos professores, concebida como um processo de “transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria que é especialista”, formação marcada pelo privilégio de saberes científicos sobre os demais, relegando a segundo plano o conhecimento pedagógico.

A pouca relevância dada à formação pedagógica para a docência na Educação Superior pode ser explicada, ainda de acordo com Almeida (2012), por dois fatores:

- a Educação Superior recebeu forte influência do mundo do trabalho, no qual a concepção dominante era a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, “[...] confirmando o poder das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento” (p.63);
- a relevância “historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino” (p. 63). Os cursos de pós-graduação, instituídos pelo Art. 66 da LDB/96 como espaços formativos de professores, têm por objetivo central a pesquisa e a produção do conhecimento, atividades acadêmicas de maior prestígio frente as instituições de ensino superior.

Podemos adicionar a estes dois fatores um outro descrito por Cunha (2008, p. 10-11) e que para nós é de suma importância, pois destaca que

[...] a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, quando da formação dos professores.

Segundo as palavras de Cunha (2018), proferidas em uma mesa redonda no X CIDU (Congresso Ibero-americano de Docência Universitária), “antes, quem sabia fazer, sabia ensinar; agora, quem sabe pesquisar, sabe ensinar. Se antes não estava adequado, agora muito menos”. A circunstância do preterimento da pesquisa em detrimento da formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*, que é fundamentada por uma legislação (BRASIL, 1996) omissa sobre essa temática, é enfatizada nas palavras de Cunha (2006, p. 258), ao esclarecer o fato de que

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista

em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Especificamente no caso do professor arquiteto, Jordão e Claro (2015) corroboram essa análise ao identificarem em seu estudo que os docentes de graduação em Arquitetura e Urbanismo têm procurado investir em iniciativas de aperfeiçoamento construtivas, onde buscam conhecer as novas tecnologias e demandas do mercado, em vez de buscarem formação pedagógica. O preterimento de uma formação por outra não impossibilita que eles atuem tanto no campo da construção civil, como também, enquanto detentores de um conhecimento específico técnico, no ensino superior, apesar da falta de formação no que concerne aos saberes didáticos pedagógicos. Nesse caso, segundo Pimenta e Almeida (2011), a formação didático pedagógica necessária para uma melhoria na qualidade da ação dos professores para a docência na Educação Superior fica a critério das instituições que os empregam.

Com efeito, avolumam-se os registros que apontam as contradições em torno do que dispõe a legislação sobre a formação para atuar na Educação Superior, reforçando o mito de que quem sabe ensina, como pode se depreender desde a utilização do termo “preparação”. Nega-se, assim, a especificidade do ato de ensinar, por conseguinte, a necessidade de formação que assegure conhecimentos próprios a essa atividade profissional. Em geral, são perversos os efeitos dessa orientação, tanto para quem aprende quanto para quem ensina. Desse modo, crescem as inquietações sobre como o professor bacharel supre os conhecimentos pedagógicos, tão indispensáveis na atividade de ensinar, posto que existe uma carência deixada pela formação inicial e pós-graduada.

Sendo assim, ancorada na ideia de que quem sabe fazer Arquitetura, sabe ensinar Arquitetura, vários estudos (CORRÊA *et al.*, 2011; BRITO, 2011; ALMEIDA, 2012; GAUTHIER *et al.*, 1998; ANASTASIOU; PIMENTA, 2002; JORDÃO; CLARO, 2015) revelam que aprender a ensinar no contexto do magistério superior é um processo edificado solitariamente, aprendido de modo intuitivo, autodidata, por tentativas e erros, seguindo os exemplos de seus bons professores e não repetindo os modelos ruins, considerando a própria experiência como aluno, processo em que a tessitura do saber da experiência subsidia a ação docente. Apesar de todos esses fatores serem muito importantes na sua formação, são insuficientes. Posição que vai no sentido do que afirma Therrien (2012, p. 111) quando comenta

[...] o trabalho desse profissional se situa num determinado campo disciplinar de formação e conhecimento científico onde ele adquiriu o domínio teórico/prático de conteúdos específicos: o conhecimento/saber da matéria de ensino. O “saber ensinar”, por sua vez, supõe o domínio de outro campo, o campo pedagógico, com fundamentação também em conhecimentos e saberes teóricos e práticos [...] O

trabalho do educador, profissional de aprendizagem, decorre de uma dupla competência necessária ao saber ensinar: competência num determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico.

Ancorada a este entendimento, fica evidenciado que para saber ensinar o professor tem que ter a competência para transformar o conhecimento, tornando-o acessível a seus alunos. Não bastam a experiência e os conhecimentos específicos da sua área, mas se fazem necessários também os saberes pedagógicos e didáticos. De acordo com Farias *et al.* (2014, p. 78) “estes saberes permitem ao professor desenvolver-se como profissional, configurando e reconfigurando, contínua e situadamente, seu modo de ser e estar na profissão”.

5 O PROFESSOR ARQUITETO E O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL

Este estudo tem como foco principal a construção do conhecimento pedagógico pelo docente bacharel, no caso específico do professor arquiteto. Para tanto, é de fundamental importância entendermos como esse docente evoluiu sua prática pedagógica ao longo de mais de 200 anos de ensino de Arquitetura no Brasil, que começou, institucionalmente, com a criação, por D. João VI, da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Sendo assim, do ano de 1816 até os dias atuais, houve uma grande evolução nessa área, seja na forma de pensar Arquitetura, de ensinar, de construir e, principalmente, na forma como a sociedade se organiza, habita e ocupa os espaços.

Abordaremos, também, o contexto histórico da criação dos primeiros cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará e a expansão acelerada desse curso, mais recentemente, a partir do ano de 2006. E, ainda, retratamos as especificidades do ensino de Arquitetura nos dias atuais baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2010a) e, nesse interim, buscamos o saber pedagógico necessário ao professor arquiteto para ensinar Arquitetura.

5.1 O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL: DOS PRIMORDIOS ATÉ A DITADURA MILITAR

No século XVI, no início da colonização do Brasil pelos portugueses, as técnicas de construção eram transmitidas oralmente. O docente era o mestre, o aluno o aprendiz e a sala de aula o canteiro de obras, local onde se dava o aprendizado que era transmitido de geração em geração entre os praticantes do ofício. O mestre ensinava a teoria alicerçada na prática, em um canteiro de obras, onde seus discípulos aprendiam por meio da experimentação, colocando, literalmente, a “mão na massa”.

Porém, esse ensino se configurava como uma corporação de ofício³⁶ e não uma docência de nível superior. No ensino da prática de um ofício, cada mestre poderia ter no máximo dois aprendizes (exceto negros, pardos e índios) por um período mínimo de quatro anos e de no máximo seis anos (CONFEA, 2010). Essa formação de arquitetos se constituiu

³⁶ As corporações de ofício eram associações que existiram no final da Idade Média e reuniam trabalhadores (artesãos) de uma mesma profissão na defesa dos seus interesses trabalhistas e econômicos. Existiram corporações de ofícios de diversos tipos como, por exemplo, ferreiros, carpinteiros, padeiros, alfaiates, sapateiros, entre outros (CONFEA, 2010).

como prática até o ano de 1808, quando a Corte Portuguesa chega ao Brasil, sendo extintas constitucionalmente em 1824, com a promulgação da primeira constituição brasileira.

No reinado de Felipe II, mais precisamente em 1699, surgiu a primeira forma sistemática de ensinar arquitetura no Brasil, que se deu com as Aulas de Arquitetura Militar, pois, segundo Jordão e Claro (2015, p.137) a defesa militar

[...] era uma necessidade da realeza, uma vez que Portugal não pretendia povoar o Brasil, e sim aproveitar ao máximo as terras férteis para a produção do ouro branco: a cana-de-açúcar. Para isso precisava de construções administrativas e de grandes fortes, que fizessem a defesa do território.

Desse modo, o ensino de Arquitetura Militar e de Artes ganha força devido as preocupações da Coroa Portuguesa com a proteção de sua colônia contra ataques e invasões inimigas. Para tanto, foram construídas edificações, fortificações e complexos que visavam manter a posse e a permanência das terras por Portugal, protegendo-as contra possíveis ataques estrangeiros.

As Aulas de Fortificação eram ministradas por professores que provinham de Portugal e de outros países, militares especialistas na arte de construir, principalmente, no campo das fortificações. Cada docente possuía três discípulos, bolsistas, com no mínimo 18 anos de idade, que poderiam ser soldados e seriam avaliados todos os anos. Segundo o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia³⁷ (CONFEA, 2010, p. 36) nessas aulas

[...] os professores militares atuavam conjuntamente com seus discípulos lendo e discutindo os temas relacionados com a arquitetura e a construção; reproduzindo elementos da arquitetura ou desenhando fortificações, palácios, templos, aquedutos, pontes etc.; e, muitas vezes, registrando o conhecimento adquirido.

Nesse sentido, era praticado um ensino teórico-prático, realizado com base nas experiências de profissionais que detinham saberes técnicos sobre como fazer arquitetura. Na época, o conhecimento técnico era o mais exigido do repertório de saberes do professor arquiteto, constituído pelo saber fazer, saber construir e pelo conhecimento dos materiais, relegando o saber teórico a um segundo plano.

Foram criadas, no final do século XVII, a Aula de Fortificação do Rio de Janeiro e da Bahia, em 1719, a de Pernambuco, e, posteriormente, em 1810, foi criada a Academia Real Militar, que incluía o ensino de Arquitetura Civil.

³⁷Conselho Federal dos Arquitetos e Urbanistas até dezembro de 2011, quando foi implantado o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR, criado a partir da Lei Federal nº 12.378/2010.

No ano de 1808, a família real desembarca no Brasil fugida das tropas de Napoleão, transferindo a sede do império Português para a América, sendo o Rio de Janeiro a sede da Corte Portuguesa, o centro das decisões políticas, acarretando aceleradas transformações sociais e culturas na cidade. Inúmeras melhorias (pavimentação, instalação de prédios públicos, hospitais, escolas, parques e praças) foram iniciadas com o intuito de tornar o Brasil colônia um território mais desenvolvido e passível de receber e abrigar a família real. Fato que emanou no campo educacional com a

[...] criação de instituições científicas e culturais e cursos superiores, privilegiando a formação das elites políticas e intelectuais, bem como de cirurgiões e médicos, de militares para a defesa do território e de quadros burocráticos para a administração e o serviço do Estado, como engenheiros e técnicos. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.25).

Assim, no início do século XIX, foram instaladas no Brasil “[...] a Academia Real da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), os cursos de Economia, Agricultura e Química (1808/1810), a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, [...] os Cursos Médico-Cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia (1808) [...]”. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.25). No entanto, somente no ano de 1816, com a chegada da missão artística francesa ao Brasil, é fundada, por um decreto assinado por D. Joao VI, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que ofertou o primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo de nível superior. A assinatura desse decreto foi um marco político, administrativo e jurídico para a formalização do ensino de arquitetura no Brasil (FEITOSA, 2016).

O ensino adotado na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios era o da matriz francesa, já criticado naquele País “[...] por seu conservadorismo estético e principalmente por preparar profissionais sem conhecimentos suficientes para bem resolver os aspectos funcionais e tecnológico dos edifícios” (SOUSA, 2001, p. 54). Os seus professores foram grandes nomes da cena artística da França pós-Napoleão.

Por vários motivos essa instituição não chegou a funcionar, e somente dez anos depois, no ano de 1826, a escola foi reorganizada e reaberta recebendo o nome de Academia Imperial de Belas Artes. O ensino, ali desenvolvido, era reproduzido da Real Academia de Paris, ministrado de forma clássica, onde os professores, arquitetos da cena artística francesa, abandonavam a prática experimental e se dedicavam somente a teoria, onde o saber ensinar e o saber discursar sobre arquitetura era o conhecimento mais relevante para o docente naquela época.

No ano de 1869, começa a funcionar o curso de Engenheiro-Arquiteto na recém criada Escola Politécnica de São Paulo. No ensino praticado ali, a arquitetura era uma vertente da engenharia. Os engenheiros-arquitetos formados estariam preparados não apenas para projetar edificações, mas, também, para construí-las, diferentemente do ensino artístico desenvolvido na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Assim, se estabelece uma nova estrutura de ensino, onde a arquitetura era vista como uma ciência e não como arte. Para tanto, foram criados três categorias de professores: “[...] a dos *lentes catedráticos* (responsáveis pelas cátedras ou cadeiras), a dos *lentes substitutos* (responsáveis pela repetição do conteúdo da cátedra), e a dos *professores de aulas* (responsáveis por conteúdos de caráter prático, os ‘exercícios’)” (CONFEA, 2010, p. 51), provocando uma mudança significativa na formação do profissional docente de Arquitetura e Urbanismo.

Ainda, em 1877, foi criada outra opção para a formação de arquitetos no País, a Academia de Belas-Artes na Bahia, que também seguia os moldes do ensino praticado na Real Academia de Paris.

Pelos motivos expostos até o momento, o ensino superior no Brasil do século XIX, conforme registrado por Sampaio (1991), se desenvolveu lentamente, de modo fragmentário, firmando-se com um modelo de faculdades isoladas, de natureza profissionalizante e elitista.

O ensino de Arquitetura continuou nesses moldes, sem inovações, até o século seguinte, quando, no ano de 1930, Getúlio Vargas assume o poder e realiza uma série de transformações estruturais, dentre elas, no campo educacional. Uma dessas modificações, especificamente na área da Arquitetura, foi o convite para Lúcio Costa³⁸ assumir a direção da Escola Nacional de Belas Artes (RJ), com a incumbência de renovar o ensino de Arquitetura. Para tanto, Lúcio Costa propôs desvinculá-lo ao ensino das Belas Artes e incluir a disciplina de Urbanismo em seu currículo, adotando uma orientação modernista em detrimento da academicista (CONFEA, 2010). Todavia, este, só permaneceu nesse cargo por nove meses, pressionado pela resistência do conservadorismo acadêmico.

O presidente Getúlio Vargas, ainda, regulamenta o exercício das profissões do arquiteto, engenheiro e agrimensor com a promulgação do Decreto nº 23.569, em 11 de dezembro de 1933 (BRASIL, 1933). Desse modo, a partir do ano de 1933, o exercício da Arquitetura somente era permitido aos diplomados pelas Escolas ou Cursos de Arquitetura

³⁸Arquiteto nascido na França, radicado no Brasil. Pioneiro da Arquitetura Modernista no Brasil, conhecido mundialmente por seu projeto do Plano Piloto de Brasília.

oficiais e, para exercer a atividade legalmente, os arquitetos deveriam estar licenciados no Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura - CONFEA.

A partir do ano de 1940, a profissão de arquiteto ganha prestígio nacional e internacional quando, então, alguns professores e estudantes de Arquitetura, juntamente com o Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB³⁹, iniciam uma campanha pela criação da Faculdade Nacional de Arquitetura, buscando a afirmação da autonomia do curso longe das Escolas de Belas Artes e da Engenharia e pela implementação do currículo proposto anteriormente por Lúcio Costa (ISOLDI, 1999). Em decorrência dessa campanha, em 1945, é criada a Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro, que desvincula definitivamente o curso de Arquitetura da Escola de Belas-Artes, tornando-se marco simbólico da criação dos cursos independentes nessa área.

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - USP, foi criada em 1948, adaptada ao currículo padrão da Escola Nacional de Belas Artes e, ainda, conservando o programa de ensino técnico que era característico do curso de Arquitetura da Escola Politécnica. Nove anos após sua criação, em 1957, passou por uma grande reforma no seu ensino, encabeçada pelos docentes arquitetos Abelardo Souza, Hélio Duarte, Vila Nova Artigas e Rino Levi. “O foco central de preocupações era a pouca relevância dada a composição arquitetônica no quadro do ensino, em face a grande importância dada ao domínio dessa habilidade no campo profissional” (CONFEA, 2010, p. 63). Para tanto, sugeriram uma nova estrutura curricular, onde o atelier passou a compor a “espinha dorsal” do curso e as outras disciplinas seriam secundárias a ele.

A repercussão da arquitetura moderna brasileira a partir de 1950 e a valorização do profissional arquiteto e urbanista provoca uma primeira expansão dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pelo País, ocorrida por volta da década de 1960, gerando uma busca constante pela reformulação do ensino e dos métodos de aprendizado desenvolvidos nas escolas existentes.

O ano de 1945 até o ano de 1962, o currículo adotado pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo do país era o praticado pela Faculdade Nacional de Arquitetura do Rio de Janeiro. Contudo, em 1962, foi elaborado o currículo mínimo nacional no intuito de renovar as estruturas curriculares e as metodologias de ensino-aprendizado. Nele, foi proposto uma formação generalista do arquiteto e urbanista, coibindo a divisão da formação do profissional em áreas

³⁹ O Instituto de Arquitetos do Brasil foi criado no dia 26 de janeiro de 1921. Em funcionamento até os dias atuais, a entidade protege a profissão, define a tabela de honorários, luta pela realização de concursos públicos na área e debate a formação e o exercício profissional.

especializadas, defendendo a preparação do arquiteto em campos específicos por meio de formações complementares. Proporcionou, ainda, abertura para grandes transformações e experiências inovadoras, inclusive aproximando o ensino das realidades geográficas, sociais e culturais de cada região do país.

Foi a partir do currículo mínimo de 1962 que nasceu, no então inaugurado curso de Arquitetura da Universidade de Brasília – UnB, uma nova experiência de estrutura curricular radicalmente nova, inspirada no ensino integrado desenvolvido pela Escola Bauhaus⁴⁰, desde o ano de 1919, na Alemanha. Sob a coordenação do arquiteto Oscar Niemayer, o curso foi estruturado em três eixos: teoria, composição e tecnologia. O conteúdo curricular integrava teoria à prática profissional, com isso, a maioria dos projetos desenvolvidos pelos docentes, discentes e mestrandos eram destinados as construções de edificações da Cidade Universitária ou de outros órgãos do governo.

Com o golpe de 1964, não somente a UnB como, também, outras instituições, sucumbiram as perseguições militares, o que atingiu severamente o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Vários docentes e estudantes foram presos, cassados ou demitidos. Foi uma época de grande retrocesso, tanto no exercício da profissão, com a proibição de periódicos que propagavam a troca de experiências e ideias entre arquitetos como, também, na formação profissional, com a interrupção do importante processo de modificações que buscava a experiência de uma nova universidade (CONFEA, 2010). É nesse contexto, de repressão militar às instancias educacionais, que é criado o primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo do estado do Ceará, na já existente Universidade Federal do Ceará - UFC, tema que será desenvolvido mais adiante na seção 5.3.

No ano de 1968, a reforma universitária é implementada pelo governo militar sob a Lei nº 5540. O conjunto de medidas estabelecidas por essa lei previa: ensino superior ministrado apenas em universidades, que estas (as universidades) promovessem além dos cursos de graduação, os de pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização, departamentalização do sistema, aumento no número de vagas, instituição do sistema de créditos e matrícula por disciplinas, graduação estruturada em curso básico e profissionalizante, vestibular unificado por região, entre outras (BRASIL, 1968).

⁴⁰ A Bauhaus, fundada por Walter Gropius na Alemanha, foi uma Escola de Artes e Ofícios que rompeu com o ensino clássico da arte sistematizando o ensino do design, e buscou relacionar a arte, os artesões e a indústria (CONFEA, 2010).

Com o intuito maior de atrair o interesse da iniciativa privada para a educação, a reforma universitária promoveu a multiplicação de matrículas nas instituições privadas e a desqualificação da universidade pública, e, no caso específico da Arquitetura, o desmonte contínuo das aspirações por uma Arquitetura e Urbanismo comprometidos com as mudanças sociais do país.

Com a consolidação da reforma universitária houve a necessidade da reformulação do currículo mínimo de 1962 para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, visando atender as mudanças ocorridas na organização das universidades. “[...] as normas para a aplicação dos novos currículos mínimos não contemplavam o sentido e a profundidade das mudanças alcançadas nos movimentos de reforma do ensino que a antecederam” (CONFEEA, 2010, p. 69), tendo sido, o currículo mínimo reduzido a um roteiro de normas para regularização dos cursos existentes e abertura de novos cursos, o que desagradou discentes, docentes e arquitetos. Basicamente, o novo currículo mínimo implantado pela Resolução CFE nº 3 de 23 de junho de 1969 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969), estruturou os conteúdos antes organizados na forma de disciplinas, em ciclos básicos e profissionais.

A expansão acelerada de IES privadas e, por conseguinte, de estudantes, em decorrência da reforma universitária, foi efetivada sem condições mínimas no que se refere às instalações, aos equipamentos e a preparação dos docentes, culminando na precarização do ensino. É em meio a esse processo que o Ministério da Educação – MEC fundou as Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs) em todas as áreas de conhecimento. A primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEEAU) fundou, em 1973, a Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura (ABEA)

[...] com o intuito de canalizar para as instâncias governamentais as questões específicas da área de educação de futuros arquitetos e urbanistas e, ainda, reunir as demandas, as sugestões e os problemas vivenciados pelas instituições de ensino superior que ofereciam cursos de Arquitetura e Urbanismo e encaminhá-las ao Ministério da Educação para análise e busca de solução (CONFEEA, 2010, p. 72).

Entre as funções da ABEA estavam “[...] ordenar, adequar, revisar os currículos, aprofundar os conhecimentos dos novos recursos tecnológicos; montar um sistema de pós-graduação para a preparação de docentes, com aprofundamento dos conhecimentos e apoio à pesquisa; organizar um serviço de informações sobre o ensino” (MONTEIRO *et al.*, 2013, p. 49).

Desde sua fundação, em 1973, até 1985, quando a ABEA assume a designação de Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, essa entidade vivenciou anos de

intensas atividades na busca da melhoria do ensino nessa área no Brasil. No primeiro ano, houve a recomendação da suspensão de abertura de novos cursos e a execução de um diagnóstico da situação desses cursos e previam a ampliação da pós-graduação e da pesquisa no intuito de qualificar a graduação. No decorrer dos doze anos seguintes, foram promovidos vários cursos de atualização/qualificação para docentes e eventos regionalizados para debater a organização didática/metodológica do ensino. Mantendo a ideia da formação generalista, defendeu a indissociabilidade entre Arquitetura e Urbanismo; recomendou que as disciplinas abordassem os problemas da realidade brasileira, preterindo temas arquitetônicos voltados para a necessidade da população e a preservação do patrimônio histórico; e idealizou a construção de um conselho profissional específico para arquitetos. Nos seus últimos anos, aprovou, ainda, a carga horária mínima dos cursos para 3.660 horas com duração mínima de cinco anos ou dez semestres (MONTEIRO *et al.*, 2013).

O término dessa fase da ABEA, em 1985, coincide com o fim da ditadura militar no país. Na próxima seção, abordamos, justamente, sobre a expansão e o fortalecimento do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil após esse período.

5.2 O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO PAÍS APÓS O FIM DA DITADURA MILITAR

Após o fim da ditadura militar, no ano de 1985, começa o processo de discussões para a construção da Constituinte de 1988, do qual participaram também as principais entidades nacionais da área de Arquitetura e Urbanismo. Foram debatidas questões relativas a reforma urbana, a desregulamentação das profissões, a obrigatoriedade do diploma para o exercício da profissão, a adoção do Exame de Ordem, entre outros. Entretanto, a Constituição de 1988 definiu no seu Capítulo I, art. 5º, inciso XIII, que: “É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer” (BRASIL, 1988), destinando a regulamentação das profissões a uma legislação futura.

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela expansão acelerada do ensino superior e pelo reestabelecimento do Governo Federal. A ABEA recobra a sua atuação efetiva e a Comissão de Especialistas de Arquitetura e Urbanismo (CEAU) é restaurada. Articuladas, essas entidades, realizaram um inventário nacional da situação dos cursos da área com o intuito de analisar a sua qualidade, tendo em vista as intensas mudanças curriculares. As informações adquiridas auxiliariam na formulação de propostas para a adoção das novas diretrizes

curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, discutidas em seminários regionais e nacionais, no intuito de superar as falhas existentes no currículo mínimo de 1969.

A promulgação, em 1994, da Portaria de nº 1.770, pelo MEC, estabeleceu as novas “[...] diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo” (BRASIL, 1994, Art.1º), resultado da mobilização entre docentes, discentes e entidades pela melhoria do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Foi introduzida “[...] uma nova concepção para a dimensão curricular do ensino de Arquitetura e Urbanismo abandonando a tradição do ensino formal baseado em disciplinas conteudísticas voltando-se para a construção de projetos pedagógicos integrados e dinâmicos” (MONTEIRO *et al.*, 2013, p. 87), que possibilitasse tornar homogeneia a qualificação profissional nos vários lugares do país, encerrando assim, um período de 25 anos de vigência do currículo mínimo de 1969, fato que se tornou um marco no ensino e na trajetória da Arquitetura e Urbanismo no final do século XX.

As mudanças mais significativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1994 para os cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo, com relação as disciplinas foram: a importância dada ao núcleo de matérias profissionais, pertinentes aos conhecimentos que caracterizariam as atribuições e o exercício profissional; a retomada do conceito de projeto, em substituição ao de planejamento usado no currículo de 1969, como determinante na formação do arquiteto e urbanista; a incorporação da disciplina de Urbanismo e de Paisagismo na grade curricular e o retorno da disciplina de Topografia com técnicas apropriadas ao urbanismo; a introdução da Informática aplicada a arquitetura, entre outras (BRASIL, 1994).

Outra exigência referente as Diretrizes Curriculares era a realização, por todos os estudantes concludentes, de um Trabalho Final de Graduação (TFG), com o objetivo de “[...] avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional” (BRASIL, 1994, Art. 6º).

Com relação a infraestrutura, as Diretrizes Curriculares de 1994 exigiram que os cursos oferecessem espaços e equipamentos especializados as especificidades da formação em arquitetura, com o intuito de dar suporte aos atelieres de projeto, a maqueteira, aos laboratórios, entre outros (BRASIL, 1994). Sendo assim, a concepção metodológica de ensino se baseou na interação entre a teoria e a prática, dando ênfase a aprender fazendo. E, ainda, exigiu que cada curso possuísse um acervo bibliográfico de, no mínimo, três mil títulos de obras na área de Arquitetura e Urbanismo.

A carga horária de 3.600 horas destinadas ao cumprimento do currículo mínimo é mantida, no entanto, a duração de conclusão do curso sofre uma modificação significativa, de quatro anos passa para o prazo mínimo de cinco e no máximo de nove anos. Para tanto, é estipulado, no art. 10 (BRASIL, 1994), o prazo máximo de dois anos para que os cursos de Arquitetura e Urbanismo cumprissem integralmente a nova diretriz curricular.

Porém, no ano de 1996, é aprovada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (BRASIL, 1996), que extingue os currículos mínimos e institui as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Para tanto, o MEC, em 1997, convocou as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores que deveriam ter como objetivo

[...] servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas (BRASIL, 1997, p.1).

Nesse contexto, no ano de 1998, o CONFEA, a ABEA e a Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo - FENEA, se uniram com o propósito de discutir uma proposta coletiva para a área de Arquitetura e Urbanismo, onde foram debatidos e definidos temas como: “[...] o perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios, atividades complementares, conexão com a avaliação institucional [...]” (MONTEIRO *et al.*, 2013, p. 99).

A proposta, para as novas diretrizes curriculares, somente foi aprovada oito anos depois, em 2 de fevereiro de 2006, por intermédio da Resolução CNE/CES nº 6/2006 (BRASIL, 2006), consolidando mais uma conquista para a melhoria do ensino na área de Arquitetura e Urbanismo, apesar da supressão das exigências de ordem quantitativa (número de laboratórios e de títulos na biblioteca) que balizariam a aprovação de abertura e reconhecimento de cursos, com o intuito de garantir sua qualidade inicial.

Em compensação, as novas diretrizes, exigiram que os cursos apresentassem seus projetos pedagógicos, os quais deveriam ter estabelecido um conjunto de atividades pré-determinadas que assegurariam a aquisição das competências e habilidades previstas ao perfil de formação generalista do profissional arquiteto, como: o currículo pleno e sua instrumentalização, seus objetivos gerais, como se dará a integração entre teoria e prática e a interdisciplinaridade, as formas de avaliação, o estágio supervisionado, o Trabalho de

Conclusão de Curso – TCC, entre outros (BRASIL, 2006). Os conteúdos curriculares foram distribuídos em dois núcleos, sendo coroados pela atividade síntese denominada Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, que será detalhado na seção 5.4 deste texto, ao abordar o ensino de Arquitetura nos dias atuais.

Estas diretrizes curriculares sofreram alteração em 17 de junho de 2010, promulgada pela Resolução CNE/CES nº 2. A sua atualização foi executada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sem nenhuma consulta aos órgãos e entidades vinculados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo. Apesar de ter sido preservada a sua essência, a principal alteração ocorreu no TCC, onde houve a flexibilização de aspectos essenciais como a concessão de que o TCC fosse orientado por um docente da IES, não obrigatoriamente um professor arquiteto, minorando a relevância projetual desse componente curricular na formação do arquiteto. Porém, “a prática consolidada tem demonstrado que felizmente essas modificações não tem sido aceitas ou incorporadas na quase totalidade dos cursos, principalmente naqueles mais afeitos ao compromisso da busca permanente da qualidade de ensino” (MONTEIRO *et al.*, 2013, p.12). Lei que vigora nos dias atuais.

5.3 CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DO CEARÁ: CONTEXTO HISTÓRICO

Para retratar o início do ensino de Arquitetura e Urbanismo no nosso estado, devemos retornar a década de 1950, mais precisamente, no mês de dezembro do ano de 1954, quando foi inaugurada a primeira universidade do Ceará: a Universidade Federal do Ceará - UFC. A criação da UFC teve grande repercussão na cidade de Fortaleza e também nos arquitetos cearenses graduados no Rio de Janeiro e em Recife, posto que, de acordo com o arquiteto Sampaio Neto (2012, p. 167-168), foi “[...] uma das principais instituições onde encontraram possibilidades de trabalho, num período de consideráveis dificuldades ao exercício liberal da profissão, sobre tudo pelo desconhecimento social das atribuições relativas à categoria”. À princípio, as vagas disponibilizadas pela instituição foram em seu departamento de obras e planejamento e na atividade docente, nas disciplinas de desenho da Escola de Engenharia.

Após dez anos de existência, a UFC cria o primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo do Ceará pelo Decreto nº 54.370/1964, e, ao que tudo indica, não resultou de uma pressão popular ou de um planejamento universitário, e sim, resultado de um ato político isolado (SAMPAIO NETO, 2012). O Reitor da época, Martins Filho, convocou quatro arquitetos de

renome no Estado – Neudson Braga, Liberal de Castro, Ivan Brito e Armando Farias – que ensinavam em outros cursos da UFC e, os entregou a missão de colocar em funcionamento o novo curso de Arquitetura. Estes, por sua vez, na elaboração da proposta solicitada, escolheram o arquiteto Hélio Duarte para ser o primeiro diretor do referido curso. Segundo Sampaio Neto (2012), essa escolha deveu-se à alta qualificação profissional e acadêmica desse professor, sobretudo por sua vivência profissional em três diferentes centros de ensino de Arquitetura no País – Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador.

Do primeiro grupo de professores que formaram o corpo docente deste curso pode-se informar que se graduaram nas cidades do Rio de Janeiro e de Recife, sendo, no entanto, originários de famílias cearenses. Ainda, é de Sampaio Neto (2012, p. 196) o entendimento de que “[...] eram jovens professores que procuravam compensar a sua pouca experiência pedagógica com um redobrado esforço na discussão de conteúdos e estratégias didáticas adotadas, além de alimentar uma perene troca de informações com interlocutores de outras escolas”. Segundo as palavras de um desses arquitetos, no caso, Liberal de Castro (1982 *apud* Sampaio Neto, 2012, p. 194),

Pela primeira vez, no ensino de Arquitetura, um grupo de arquitetos tinha isoladamente a oportunidade e a responsabilidade de montar um curso destinado ao ensino de sua profissão. Evitavam-se, desde o nascedouro, os velhos problemas incontornáveis das escolas mais antigas, algumas delas agitadas por protestos e greves estudantis contra a inferência despótica de pessoas alheias à categoria profissional dos arquitetos, tanto nos setores da administração como no próprio ensino da Arquitetura.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, p. 10), esse “foi um dos primeiros cursos, no País, a ser instituído de forma autônoma desvinculado, na origem, da clássica ligação a escolas de Engenharia ou de Belas Artes [...]”. Ainda, conforme esse documento, o curso entrou em funcionamento logo após a sua criação, começando suas atividades letivas no ano de 1965, sendo oferecidas 20 vagas de acesso em uma única entrada anual. Em 1968, com a Reforma Universitária, a Escola de Arquitetura foi transformada em Faculdade de Artes e Arquitetura, incluindo também os demais cursos de artes existentes na Universidade (Arte Dramática e Canto Coral). Passou a ser composta por um único departamento - Departamento de Projetos, Edificações e Urbanismo, vinculado ao Centro de Humanidades.

Em 1973, após nova reformulação na UFC, a Faculdade de Artes e Arquitetura deu lugar ao Curso de Arquitetura e Urbanismo, que passaria a pertencer ao novo Departamento de

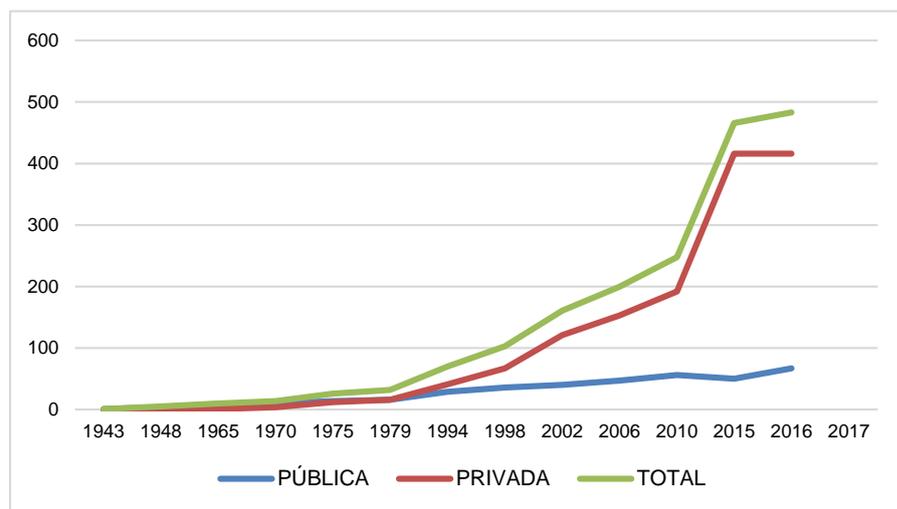
Arquitetura e Urbanismo e, agora, integrados ao Centro de Tecnologia. Para Sampaio Neto (2012, p. 207),

Esta mudança representará, com o passar do tempo, uma significativa perda de autonomia e, mesmo, visibilidade da instituição no contexto universitário, dados o seu isolamento e sua pouca representatividade entre numerosos e povoados cursos da engenharia que compõem esse centro.

Com a Reforma Universitária de 1977, optou-se pelo regime semestral e passou a receber 40 alunos por ano.

A criação do curso da UFC culminou com a primeira expansão dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pelo País, ocorrido na década de 1960. Porém, a expansão desses cursos teve seu crescimento acentuado a partir do ano de 1995. Fato que pode ser comprovado no Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Crescimento absoluto dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.



Fonte: Elaborado pela própria autora com base em dados do INEP (2016), da ABEA (2013) e do CONFEA (2010).

Apenas após 34 anos de criação do primeiro curso de Arquitetura e Urbanismo, é inaugurado, no ano de 1998, um novo curso nessa área, na Universidade de Fortaleza – UNIFOR, culminando com a segunda expansão dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil ocorrida a partir de 1995, informação que pode ser comprovada ainda no Gráfico 3. As poucas ofertas para os interessados em ingressar no curso de Arquitetura e Urbanismo no Ceará, apenas as 20 vagas por semestre oferecidas pela UFC, somado ao crescimento do mercado de trabalho para o arquiteto, segundo a arquiteta Camila Albuquerque (2016), justificou a necessidade de abertura de novas vagas no intuito de suprir essa demanda em expansão.

Conforme o Projeto Pedagógico desse curso (UNIVERSIDADE DE FORTALEZA,

2018), uma equipe de docentes do Centro de Tecnologia da UNIFOR ficou a cargo da implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo. No início da década de 1990, com o intuito de coletar dados para a proposta pedagógica do novo curso, visitaram várias universidades brasileiras e estrangeiras, consultaram diversas entidades (ABEA, IAB-CE, SINDUSCON e CREA-CE⁴¹) e profissionais da área, também analisaram documentos advindos de outras IES. Após essa etapa, foi definida a linha ideológica a ser adotada pelo curso a partir dos dados coletados dos documentos e das informações obtidas.

No final da década de 2000, mais precisamente a partir do ano de 2006, começam a surgir vários cursos de Arquitetura e Urbanismo em instituições de ensino superior particulares, não só na capital Fortaleza, mas, também, no interior do Estado, devido ao incentivo de políticas praticadas pelo Governo Federal com o intuito de atender ao crescimento da demanda por formação universitária no Brasil.

De acordo com os dados coletados⁴² podemos, assim, relacionar os cursos surgidos a partir do ano de 2006, na modalidade presencial, por ordem de criação: em **2006**, na Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – FAMETRO; após três anos sem o surgimento de nenhum curso, no ano de **2009** são criados mais dois: no Centro Universitário Fanor Wyden – UNIFANOR e no Centro Universitário Estácio do Ceará – Estácio FIC; em **2010**, em Quixadá, no Centro Universitário Católica de Quixadá – UniCatólica; passam-se dois anos e, em **2013**, são criados mais três cursos: no Centro Universitário Christus – UniChristus, no Centro Universitário Sete de Setembro – UNI7 e em Juazeiro do Norte, na Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN; em **2014**, também em Juazeiro do Norte, na Faculdade Paraíso do Ceará – FAP; em **2015**, em Sobral, no Centro Universitário INTA – UNINTA; em **2016** surgem dois cursos em Fortaleza: no Centro Universitário Farias Brito – FBUni e na Faculdade Ateneu – FATE; e, em **2017**, último ano catalogado por nós, ainda foram criados três cursos: na Faculdade Cearense – FAC, na Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará – FAECE e na Faculdade Maurício de Nassau – UNINASSAU. Ao todo, até dezembro de 2017, o Ceará dispunha de 16 cursos, sendo 12 na capital Fortaleza e quatro no interior do Estado. Essas informações podem ser melhor visualizadas no Quadro 6 a seguir.

⁴¹ CREA – CE: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, antigo conselho que regia a profissão do arquiteto, o atual conselho é o Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU.

⁴² Informações disponíveis em: <<http://emec.mec.gov.br/>>, e nos *sites* das referidas IES. Acesso em: jan. de 2018.

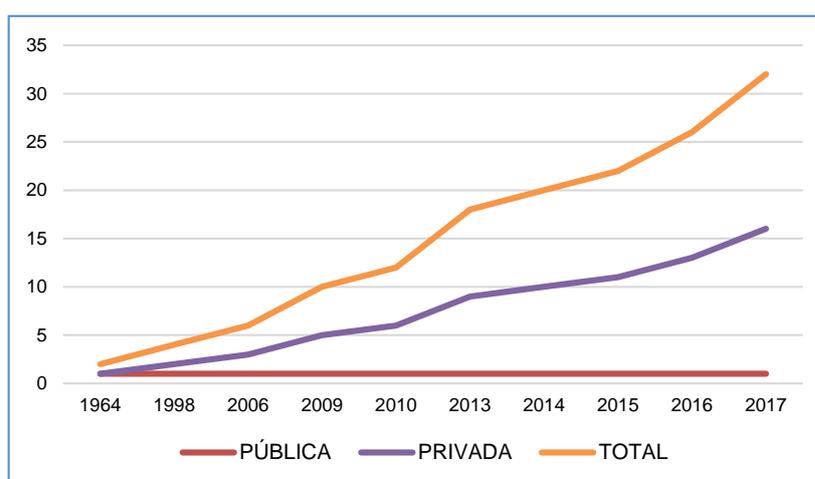
Quadro 6 – Instituições de Ensino Superior que ofertam Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará (jan./2018)⁴³.

INÍCIO CURSO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	SIGLA	CIDADE	CAT. ADM
1964	Universidade Federal do Ceará	UFC	Fortaleza	Pública
1998	Universidade de Fortaleza	UNIFOR	Fortaleza	Privada
2006	Centro Universitário UNIFAMETRO	UNIFAMETRO	Fortaleza	Privada
2009	Centro Universitário Fanor Wyden	UNIFANOR	Fortaleza	Privada
2009	Centro Universitário Estácio do Ceará	Estácio FIC	Fortaleza	Privada
2010	Centro Universitário Católica de Quixadá	UniCatólica	Quixadá	Privada
2013	Centro Universitário Christus	UNICHRISTUS	Fortaleza	Privada
2013	Centro Universitário Sete de Setembro	UNI7	Fortaleza	Privada
2013	Faculdade de Juazeiro do Norte	FJN	Juazeiro do Norte	Privada
2014	Faculdade Paraíso do Ceará	FAP	Juazeiro do Norte	Privada
2015	Centro Universitário INTA	UNINTA	Sobral	Privada
2016	Centro Universitário Farias Brito	FBUni	Fortaleza	Privada
2016	Faculdade Ateneu	FATE	Fortaleza	Privada
2017	Faculdade Cearense	FAC	Fortaleza	Privada
2017	Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará	FAECE	Fortaleza	Privada
2017	Faculdade Maurício de Nassau	UNINASSAU	Fortaleza	Privada

Fonte: Elaborado pela própria autora.

O Gráfico 4 mostra com mais clareza a criação e a expansão acelerada desses cursos, a partir do ano de 2006, no Ceará.

Gráfico 4 - Crescimento absoluto dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

⁴³ Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará oferecidos na modalidade presencial. Informações disponíveis no site <http://emec.mec.gov.br/>, acessado em jan. 2018.

Também, é válido ressaltar, apesar de não ser o contexto do nosso trabalho, a quantidade considerável de Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Ceará oferecidos na modalidade educação a distância – EAD⁴⁴. São eles: Faculdade Dom Pedro II – FDPPII em Fortaleza; Universidade Anhanguera – UNIDERP nos municípios de Acaraú, Camocim, Caucaia, Fortaleza, Itapipoca e Juazeiro do Norte; Universidade Pitágoras – UNOPAR em Barbalha, Canindé, Crateús, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Sobral e Tauá; e Centro Universitário Maurício de Nassau Maceió – UNINASSAU Maceió em Maracanaú, totalizando 15 cursos semipresenciais⁴⁵.

Essa expansão significativa da oferta de cursos de Arquitetura e Urbanismo, ocorrida exclusivamente nas instituições particulares de ensino superior (centro universitários e faculdades), segundo Jordão e Claro (2015, p. 146)

[...] demandaria contratações de professores para suprir essa nova demanda profissional, independente dos saberes necessários ao bom exercício do ensino-aprendizagem, ou da graduação em Arquitetura e Urbanismo, o que permitiria que grande parte dessas vagas fossem ocupadas por engenheiros civis, elétricos, hidráulicos, topógrafos e outros.

Porém, com a criação, no ano de 2010, de um conselho exclusivo⁴⁶ para os profissionais de arquitetura, Conselho de Arquitetura e Urbanismo - CAU, essa possibilidade foi afastada em decorrência da Resolução nº 51 (CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2013) em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 12.378⁴⁷, de 2010, a qual especifica como **atividade privativa dos Arquitetos e Urbanistas** as seguintes áreas de atuação: o ensino de teoria, história e projeto de arquitetura, urbanismo, arquitetura paisagística, arquitetura de

⁴⁴ Sobre essa expansão, cabe chamar atenção para o fato de que devido ao caráter prático do curso, na oferta em EAD, o formato de ensino se dá de forma semipresencial, uma vez que o MEC determina que as IES ofereçam uma quantidade determinada de atividades de forma presencial, que acontecem nos polos de apoio e, apenas a parte teórica é realizada a distância, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem. Essa modalidade de ensino, no entanto, não é aceita pelas principais entidades da categoria. A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), por exemplo, afirma que “o Ateliê de Arquitetura e Urbanismo é o espaço facilitador da construção coletiva do conhecimento, é o espaço que permite a integração professor/aluno e aluno/aluno” (ABEA, 2017, p.1), defendendo, portanto, a convivência presencial como essencial para a vivência e o questionamento do próprio espaço. Esclarece, ainda, que “em Arquitetura e Urbanismo, o espaço físico adequado é parte do processo de ensino e favorece o aprendizado. Se dar sentido a espaços (físicos e reais) é o dever de ofício, como fazê-lo na virtualidade? Como aceitar que a relação professor/aluno presencial não seja importante, que a virtualidade basta? Qual seria, então, o sentido da construção física, real e material dos espaços?” (ABEA, 2017, p.1). O IAB, apesar de entender a EAD como importante instrumento de difusão de conhecimento, também afirma, que esse modelo não reúne todos os atributos indispensáveis à formação profissional do arquiteto e urbanista.

⁴⁵ Informações disponíveis no *site* <http://emec.mec.gov.br/>, acessado em jan. 2018.

⁴⁶ Anteriormente, os profissionais arquitetos pertenciam ao Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA, com a criação de um conselho exclusivo para os arquitetos, o CAU, o CREA passou a se chamar Conselho Regional de Engenharia e Agronomia.

⁴⁷ Lei que regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e cria o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU.

interiores e preservação do patrimônio histórico em cursos de graduação, além da coordenação dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Nesse contexto de crescimento expressivo do número de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e o conseqüente aumento da demanda por docentes, nessa área, muitos questionamentos poderiam ser realizados, no entanto, focamos em um que assinalamos desde o início desse nosso projeto dissertativo que seria o fato de - como estariam se qualificando e/ou se formando pedagogicamente esses docentes arquitetos responsáveis pelo ensino nesses cursos?

5.4 O ENSINO DE ARQUITETURA NOS DIAS ATUAIS: ONDE SE ENCONTRA O SABER PEDAGÓGICO?

Os cursos de graduação do tipo bacharelado em Arquitetura e Urbanismo seguem as disposições definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, promulgadas na Resolução nº 6 de 17 de junho de 2010, em vigor atualmente (2018). Em seu Art. 6º, trata sobre como deve ser a distribuição dos conteúdos a ser seguido em sua grade curricular, definindo que “[...] deverão estar distribuídos em dois núcleos e um Trabalho de Curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade: I - Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação; II - Núcleo de Conhecimentos Profissionais; III - Trabalho de Curso” (BRASIL, 2010a, p. 3). O **Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação** é composto pelo embasamento teórico necessário para o desenvolvimento do aprendizado do futuro arquiteto, como: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de Representação e Expressão. O **Núcleo de Conhecimentos Profissionais** é composto por conhecimentos que caracterizam as atribuições profissionais, constituído por: Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; Tecnologia da Construção; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; e Topografia. Observa-se nessa condução, focos mais teóricos no Núcleo I e outros mais práticos no Núcleo II, focados nos saberes da profissão, que culminam, em termos de aprendizagem, com a realização do TCC, pelo aluno.

Segundo o §5 do Art. 6º da DNC de 2010, todos esses conteúdos curriculares devem estar dispostos em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, como: aulas complementadas por conferências, palestras, produção em ateliê, experimentação em laboratórios, preparação de modelos, utilização de computadores, consulta a bibliotecas e a

bancos de dados, viagens de estudos para o conhecimento de obras arquitetônicas e de conjuntos históricos, visitas a obras, levantamento de campo em edificações e bairros, consultas a arquivos e a instituições, contatos com autoridades de gestão urbana; pesquisas temáticas, bibliográficas e iconográficas, documentação de arquitetura, urbanismo e paisagismo e produção de inventários e bancos de dados; projetos de pesquisa e extensão; emprego de fotografia e vídeo; escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo; núcleos de serviços à comunidade; participação em atividades extracurriculares (encontros, exposições, concursos, premiações, seminários internos ou externos à instituição); e o estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2010a). Observa-se, nesse inciso, uma rica proposta de modalidade de ensino de Arquitetura que pode ser utilizada pelo professor para aprendizagem do aluno no referido curso.

Nesse sentido, ainda podemos acrescentar que o curso de Arquitetura e Urbanismo possui uma proposta curricular rica, uma vez que a realidade atual complexa e multifacetada exige, por um lado, um currículo que contemple a integração dos conteúdos e a interdisciplinaridade, e, por outro, para que isso se concretize, um projeto integrado (docentes de diversas especialidades partilhando o mesmo espaço de ateliê), favorecendo assim o ensino-aprendizagem e ampliando as formas de abordagem.

A atividade fim do curso, síntese dos conhecimentos adquiridos no seu decorrer, é o projeto arquitetônico e urbanístico. Desse modo, a atividade de projetar é considerada imprescindível, sendo um processo interativo e iterativo, onde o aprendizado prático-reflexivo é conduzido pelo ensino tutorial, formalizado no ambiente das aulas de ateliê.

É no ateliê onde se desenvolve a experimentação dos saberes adquiridos pelos alunos nas inúmeras disciplinas, que sob a tutoria de um professor é consolidado na solução de um problema no formato de um projeto. A partir de problemas levantados pelos docentes, os discentes buscam e descobrem distintas soluções e compartilham o seu aprendizado. Sendo assim, de acordo com alguns artigos sobre o ensino de Projeto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo (ARSENIC *et al.*, 2011; AFONSO, 2013; LARA; MARQUES, 2015), as práticas pedagógicas retraduzidas revelam que o processo de aprendizagem deve ser protagonizado pelos alunos, com o propósito de que a experiência seja compartilhada e os resultados individuais ou dos grupos sejam socializados ao coletivo e discutidos. O ensino tutorial equivale a orientação individual do processo de aprendizado, e, nesses termos, o sistema de ensino no ateliê não se mostra como um roteiro pronto de procedimentos.

A partir dessa breve contextualização sobre o ensino de Arquitetura nos dias atuais (ano de 2018), levantamos outra questão que nos inquieta que se traduz em: quais conhecimentos são necessários ao professor arquiteto para o exercício de sua atividade docente, ou seja, para o ensinar? O saber disciplinar é um deles, não só necessário como, também, segundo nosso pressuposto, tido como o mais relevante pelo professor bacharel arquiteto. Para conceituá-lo, recorreremos ao entendimento do arquiteto Edson Mahfuz⁴⁸ (2003) que define o saber disciplinar, em um curso de Arquitetura e Urbanismo, como o conhecimento adquirido através da prática projetual, composto pelos saberes teóricos, históricos e críticos, que contribuem para evitar a arbitrariedade e resulte na forma correta de projetar (MAHFUZ, 2003). Na lógica de entendimento de Mahfuz (2003), no ensino de Arquitetura, os conhecimentos disciplinares de teoria, história, crítica e prática de projeto estão “[...] estreitamente vinculados, sendo o projeto o fio condutor que deve guiar os demais” (MAHFUZ, 2003, p. 1).

Considerando esse argumento, parece-nos importante explicitar a conceituação dos conhecimentos que compõem o saber disciplinar na perspectiva de Mahfuz (2003). Em relação ao saber teórico, apesar do curso de Arquitetura e Urbanismo ser eminentemente prático, não existe imposição entre teoria e prática, tão pouco exclusão de uma ou de outra e sim complementariedade. Na compreensão de Mahfuz (2003, p. 3), “não pode haver teoria que não se alimente dos resultados da prática, nem existe prática que vá além da simples reprodução mecânica do existente que não se apoie em uma reflexão de caráter teórico”. No caso da arquitetura ou de seu ensino, segundo o arquiteto espanhol Arís⁴⁹ (1998 *apud* MAHFUZ, 2003, p. 3), a teoria não pode ser vista como algo que precede e orienta a prática de projeto, e sim como “[...] tentativas de explicar os fatos que resistem à abordagem do mero sentido comum”. Nesse sentido, corroboramos com o seu entendimento de que a teoria é o saber que embasa a prática projetual, tornando-a uma ciência.

Sobre o saber histórico, entendemos que é o acesso ao conhecimento da história da arquitetura contextualizada que nos revela os valores, as soluções, as aplicações, os êxitos e os fracassos do nosso passado. Importante ao ensino de Arquitetura e sua aprendizagem, “a história não deve ser confundida com o passado, pois é uma construção sempre contemporânea baseada em uma dialética entre passado e presente, e orientada pelo interesse de quem a produz”

⁴⁸ Edson Mahfuz é professor arquiteto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

⁴⁹ Citação retirada do texto não publicado apresentado em Roma no congresso “Il Progetto Architettonico” intitulado “El arte y la ciencia: dos modos de hablar con el mundo”.

(MAHFUZ, 2003, p. 2). Compreensão imprescindível não somente para o profissional arquiteto como também para o docente arquiteto.

A crítica em arquitetura, caracterizada pela emissão de juízos, tem a missão de interpretar a obra na sua finalidade funcional, estética e representativa, relacionada com o entorno e com o seu contexto histórico. Para tanto, segundo Montaner, (1999, p. 11) “toda atividade crítica necessita da base de uma teoria da qual possa deduzir os juízos que sustentam interpretações. Ao mesmo tempo, toda teoria necessita a experiência de colocar-se a prova e exercitar-se na crítica”⁵⁰. Nesse sentido e lógica de pensamento, no ensino de projeto, o saber teórico, histórico e crítico desempenham de certa forma o mesmo papel, que é o de prover conhecimento imprescindível à prática de projetar. Dessa forma, todos esses saberes ditos e reconhecidos como disciplinares são importantes para a atividade arquitetônica, e portanto, imprescindível ao conhecimento do docente.

Por conseguinte, pelas considerações realizadas acima, a prática de projeto deve estar embasada em uma discussão crítica, em um conhecimento histórico e em um saber teórico, estando estes conhecimentos na base de toda metodologia para fazer arquitetura. Ou seja, entendemos que todas as disciplinas inseridas no curso servem para dar base/apoio a função principal do arquiteto que é projetar.

Sobre o conhecimento pedagógico, específico do processo de ensino/aprendizagem em um curso de bacharelado cuja natureza circunda entre a arte e a técnica, entre a teoria e a prática, podemos afirmar que a variedade de práticas docentes, quando analisadas sob o olhar do saber-fazer do docente leva a compreensão da complexidade da atividade pedagógica e seus processos interativos.

Desse modo, ao pensarmos na questão posta em discussão e que instigou a realização dessa pesquisa – como faz, então, o professor arquiteto para ensinar quando não possui uma formação pedagógica? – retomamos, e finalizamos essa aproximação conceitual ao problema investigado reafirmando o pressuposto de que o “saber-fazer arquitetura” não significa necessariamente o “saber-ensinar arquitetura”, uma vez que para exercer a atividade pedagógica, especificamente nessa área, o docente deve aliar todos esses conhecimentos assinalados: o “**saber-arquitetura**” adquirido com uma formação teórica e conceitual sólida em Arquitetura e áreas afins; o “**saber-fazer arquitetura**” obtido com a prática que viabiliza

⁵⁰ Texto original: “Toda actividad crítica necesita la base de una teoría de donde deducir los juicios que sustentan las interpretaciones. Al mismo tiempo, toda teoría necesita la experiencia de ponerse a prueba y ejercitarse en la crítica”.

a compreensão do processo em ação; e o **“saber-ensinar arquitetura”** adquirido por meio de uma formação didático-pedagógica formalizada. Entendimento que permeia todo este texto dissertativo, cujos achados empíricos da aproximação ao nosso objeto de estudo buscamos explicitar no Capítulo 7 com as análises dos dados produzidos.

6 METODOLOGIA: AS TRILHAS DO CAMINHO

Traçar um caminho é condição imprescindível para se empreender com êxito uma caminhada. Na pesquisa não é diferente. Esse é um entendimento recorrente ao bom caminhante. No entanto, é necessário a este muitas habilidades e, conseqüentemente, conhecimentos para caminhar em trilhas certas.

A esse respeito cabe lembrar o que adverte Gatti (2002, p. 53):

Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado.

O caminho do pensamento é identificado por Minayo (2015a, p. 14) como metodologia, que para ela “[...] é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (p.15). Portanto, a escolha metodológica, utilizada numa investigação, se constitui como a estrada que iremos percorrer para nos orientar a alcançar os nossos objetivos de pesquisa com o intuito de chegar de forma exitosa ao destino aspirado.

Sendo assim, nesse item intitulado de *Metodologia: as trilhas do caminho* especificamos a abordagem recorrida, o paradigma, o método selecionado, os sujeitos e cenários da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de operacionalização do conhecimento na produção dos dados e os caminhos que serão percorridos na análise de dados.

6.1 A ESCOLHA DO CAMINHO

A partir do texto, ao assumir o caminho escolhido para trilhar essa investigação, registro que a pesquisa se orienta sob o paradigma interpretativo, com uma abordagem predominantemente qualitativa, com base no estudo de caso.

A abordagem qualitativa propicia, segundo Ghedin e Franco (2011), um aprofundamento das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a valorização do contato direto com a situação estudada; busca o que é comum, está aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Essas características se alinham aos propósitos de nossa investigação, uma vez que analisamos como professores bacheleiros ensinam sem a formação pedagógica formalizada, preocupação que nos levou, a

compreensão do que o conduziu à docência universitária, das dificuldades encontradas para exercê-la e como as supera.

Com esta intenção, entendemos que o modo de pensar, fazer e estar na investigação se aproxima também das cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa descritas por Bodgan e Biklen (1994), quais sejam: **a fonte direta dos dados é o ambiente natural** – os contextos institucionais onde atuam os professores, suas salas de aula; **o investigador o principal agente da produção dos dados** – ao se inserir no contexto com esse propósito, é a inter-relação que estabelece com os sujeitos, no caso, os professores arquitetos participantes da pesquisa, que produz os dados; **é descritiva** – uma vez que exige uma descrição rica e densa das situações acompanhadas no contato direto com os professores arquitetos, seus saberes e percursos na docência; **tem interesse maior no processo do que simplesmente nos resultados** – uma vez que compreende as nuances do processo de formação pedagógica desses professores bacharéis em arquitetura; **a análise dos dados é feita de forma indutiva** – pois parte do contexto micro e local de docência desse professor para compreensões e articulações mais amplas; e **dá importância vital ao significado** – pois percebe as diferentes experiências e percursos dos professores bacharéis em arquitetura, inseridos na docência sem formação pedagógica formal para exercê-la. A escolha da abordagem qualitativa, portanto, se dá por ela trabalhar com questões complexas, por agregar e valorizar a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos envolvidos no estudo, e ainda facilitar e permitir a combinação de várias técnicas de produção e de análise dos dados.

Na concepção de Minayo (2015a, p. 21), a abordagem qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [Já que] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Com efeito, o conjunto de crenças, valores e visões de mundo que dá sustentação, sentido e orienta a pesquisa, segundo Guba e Lincoln, citado por Alves-Mazzotti (1996), constitui um paradigma de pesquisa.

Entendemos que o paradigma que deu suporte a esta pesquisa é o interpretativo, também conhecido como naturalista ou construtivista. É o paradigma que também mais se aproxima não só do que se pretende investigar e conhecer, bem como está em sintonia com a pesquisa do tipo Estudo de Caso, cuja característica principal “[...] reside na interpretação do fenômeno pesquisado com base na visão dos agentes [no caso professor-arquiteto] envolvidos

em um contexto específico”, a docência (MAIA; VIDAL; NÓBREGA-THERRIEN; BARRETO, 2011, p. 46).

No paradigma interpretativo os pesquisadores que se inserem nesta perspectiva de entendimento e visão de mundo, de vida e ciência, ressaltam a importância da teoria no desvelamento dos fatos, negam a neutralidade, posto que, uma investigação nunca é isenta de valores, além de vislumbrar a natureza interativa entre pesquisador e pesquisado. Defendem o conhecimento como uma construção humana, portanto, nunca uma verdade definitiva, mas que está sempre se modificando, uma vez que “[...] todo conhecimento é sempre influenciado pelo referencial utilizado e pela forma de representação desse conhecimento, bem como pelos códigos culturais e pela biografia do sujeito que conhece” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 20).

A escolha pelo paradigma interpretativo implica uma interpretação e análise do objeto de pesquisa que leva em conta a percepção dos sujeitos envolvidos a partir de suas escolhas e significados individuais, pois, em seu tempo, constroem os significados sociais dos acontecimentos e dos seus fenômenos – o que se encaminha e se alinha as questões que construíram esta pesquisa.

A opção pelo Estudo de Caso se deveu por se considerar um caminho possível e coerente para o entendimento do fenômeno, precisamente, como a ausência de formação pedagógica de professores bacharéis de arquitetura é suprida. Desde o começo dessa caminhada esta foi uma decisão que reconheceu essa via metodológica como caminho pertinente para produzir informações valiosas que contribuíssem com outros casos relacionados aos saberes pedagógicos de professores egressos de cursos na modalidade de bacharelado.

Nesta caminhada buscamos fundamentação teórica em autores de referência, como Yin (2001) e Stake (2007). Embora algumas posições desses autores sobre esse caminho metodológico sejam divergentes, em outras, que consideramos importantes, se complementam, dando uma possibilidade de entendimento mais aprofundado quando de sua utilização. Outros autores foram também utilizados, provenientes de leituras complementares, como Marli André (2013) e Alves-Mazzotti (1996), como suporte para a compreensão e interpretação sobre esse método de pesquisa e seus autores de referência.

A definição de estudo de caso é semelhante entre esses autores (ANDRÉ, 2013; STAKE, 2007; YIN, 2001). Segundo André (2013), o estudo de caso tem o sentido de “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em**

profundidade” (p. 97). Já Stake (2007), que foi orientador de Marli André, ressalta que o método de pesquisa estudo de caso caracteriza-se como um estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisões. No entendimento de Yin (2001, p. 32), o estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

É consenso entre esses autores que o estudo de caso se faz em profundidade, podendo ser um ou mais casos, que pode ser um indivíduo, uma instituição, uma política pública, com relações complexas no qual o investigador tem pouco controle e estão inseridas em um determinado contexto.

Para saber se um estudo de caso é realmente um caso, de acordo com Yin (2001), devemos identificar o tipo de questão que está sendo apresentada, ela deve ser do tipo “como” ou “por que”, delineamento que reforça nossa decisão, uma vez que nossa questão norteadora está assim formulada: “Como os docentes arquitetos (bacharéis) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da sua prática docente?”.

Yin (2001) distingue dois tipos de estudo de caso: o Estudo de Caso Único e o Estudo de Casos Múltiplos. O Estudo de Caso Único está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, focaliza apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. O Estudo de Casos Múltiplos considera vários estudos conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias instituições.

Tomando como base essa categorização, optamos pelo Estudo de Caso do tipo único – um pequeno grupo de docentes universitários bacharéis em Arquitetura; único porque está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado, neste caso: a formação pedagógica dos professores bacharéis em Arquitetura para o exercício da docência nos cursos de graduação nessa área na cidade de Fortaleza-CE.

Como roteiro para o desenvolvimento deste estudo de caso, consideramos as três fases sugeridas por André (2013): exploratória, em que deve ser definida a unidade de análise – o caso em si; fase de produção dos dados, na qual recorreremos a procedimentos variados, em situações diversificadas; e, a fase de análise sistemática dos dados, na qual os achados são

organizados e analisados com base na fundamentação teórica adotada, que nesta pesquisa encontra-se explicitada nas seções que antecederam esta parte deste texto dissertativo.

6.1.1 Unidade de análise e cenário da pesquisa

A unidade de análise se refere a definição do próprio caso em si, sendo assim, nesta pesquisa é um pequeno grupo de professores de Arquitetura, que foram selecionados com base nos seguintes critérios de inclusão de sua participação neste estudo:

- a) docentes egressos do curso de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo;
- b) docentes que ensinam em cursos de Arquitetura e Urbanismo na cidade de Fortaleza-CE;
- c) docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Após a definição da unidade de análise seguimos para o próximo passo que é a definição do cenário da pesquisa.

A pesquisa se deu no contexto das doze instituições de Educação Superior da cidade de Fortaleza, que oferecem cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo na modalidade presencial e que permitiram a inserção do pesquisador em seus cursos. Estas instituições estão enumeradas no Quadro 7, por ordem de data da criação.

Quadro 7 – Instituições de ensino superior na cidade de Fortaleza com cursos de Arquitetura e Urbanismo⁵¹ (jan. 2018).

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	SIGLA	INÍCIO DO CURSO	CAT. ADM.
Universidade Federal do Ceará	UFC	1964	Pública
Universidade de Fortaleza	UNIFOR	1998	Privada
Centro Universitário UNIFAMETRO	UNIFAMETRO	2007	Privada
Centro Universitário Fanor Wyden	UNIFANOR	2007	Privada
Centro Universitário Estácio do Ceará	Estácio FIC	2009	Privada
Centro Universitário Christus	UNICHRISTUS	2013	Privada
Centro Universitário Sete de Setembro	UNI7	2013	Privada
Centro Universitário Farias Brito	FBUni	2016	Privada
Faculdade Ateneu	FATE	2016	Privada
Faculdade Cearense	FAC	2017	Privada
Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará	FAECE	2017	Privada
Faculdade Maurício de Nassau	UNINASSAU	2017	Privada

Fonte: Elaborado pela própria autora.

⁵¹ Informações obtidas do *site* do Ministério da Educação disponíveis em: <http://emec.mec.gov.br/>.

Dentre as doze instituições que possuem cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo estão duas universidades, seis centros universitários e quatro faculdades; dessas IES, apenas uma é pública. A classificação entre elas é definida pelo MEC, as principais diferenças são: as universidades devem obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, gozam de autonomia e podem criar cursos sem a devida autorização do MEC; os centros universitários se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovado pela avaliação dos seus cursos e pela qualificação do seu corpo docente e, ainda, têm autonomia para criar cursos sem a autorização do MEC; e as faculdades são instituições focadas em determinada área de ensino, não oferecem curso de extensão e não gozam de autonomia na abertura de cursos (MOROSINI, 2006).

6.1.2 Produção de dados: procedimentos e etapas

A segunda fase do desenvolvimento do estudo de caso é caracterizada pela produção dos dados. Vale assinalar que o estudo de caso abrange diferentes procedimentos de produção de dados, pois é marcado pela sua capacidade de lidar com ampla variedade de evidências (STAKE, 2007). Em vista dos objetivos propostos, na parte introdutória desta dissertação, utilizamos dois tipos de procedimentos de produção de dados: questionário e entrevistas, os quais foram utilizados nas duas etapas do trabalho empírico, conforme especificado a seguir.

A primeira etapa visou realizar uma primeira aproximação aos sujeitos colaboradores desta pesquisa, haja vista o objetivo de conhecer o perfil acadêmico e profissional dos professores arquitetos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza. O **questionário** (APÊNDICE A) foi o procedimento usado nesta etapa da produção de dados. O potencial explicativo dos dados proveniente desta estratégia está para além do número em si, possui um significado traduzido em diferentes contextos, sendo vantajoso quando o objetivo é obter informações gerais sobre um maior número de participantes (FARIAS; SILVA; NÓBREGA-TERRIEN; SALES, 2010), como foi nossa intenção.

Esta etapa se deu com a aplicação de um questionário eletrônico, estruturado, usando a ferramenta *Formulários Google*⁵², sendo um facilitador na adesão dos sujeitos, visto que pode ser respondido via computador, tablet ou celular. O questionário foi destinado aos

⁵²Software de desenvolvimento de pesquisas online personalizáveis gratuitas, inclui análise de dados, seleção de amostras, eliminação de vieses e ferramentas de representação de dados, disponível em: <<https://docs.google.com/forms/u/0/>>.

professores das doze IES (Universidades, Centro Universitário e Faculdades com cursos de Arquitetura) localizadas em Fortaleza, tendo sido enviado a esses docentes via correio eletrônico ou pelas redes sociais. Os contatos eletrônicos foram adquiridos de diversas formas, através dos coordenadores desses cursos, disponibilizados no site da IES, fornecidos por outros professores arquitetos e em pesquisa nas redes sociais. Esse procedimento nos permitiu atender ao objetivo de compor um retrato geral do universo dos professores arquitetos, sujeitos da pesquisa, atuando nas IES localizadas em Fortaleza em relação à sua formação e perfil acadêmico e profissional.

O levantamento das informações do questionário perdurou todo o mês de agosto e setembro de 2018, o qual foi enviado para o correio eletrônico ou redes sociais de 171 professores arquitetos, contando com a devolutiva de 59 desses docentes.

Dessa primeira aproximação resultou a definição dos professores arquitetos que participaram da segunda etapa, cujo objetivo foi aprofundar a lente de análise acerca de como esses docentes constroem seus conhecimentos pedagógicos.

A segunda etapa foi marcada pela realização de **entrevista individual** (APÊNDICE C), que consiste numa conversa intencional entre entrevistador e entrevistado, que tem por “[...] objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]” (MINAYO, 2015b, p. 64), proporcionando ao investigador a recolha de dados descritivos sobre determinado tema. Organizada de modo semiestruturado, combinando perguntas abertas e fechadas, ela permitiu aos professores arquitetos discorrerem sobre o tema pesquisado, precisamente sobre como as experiências e situações vivenciadas por esses docentes favoreceram a aquisição de conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar; compreender as dificuldades encontradas nesse exercício e como as enfrentam/superam.

Em termos da prática investigativa essas duas etapas se entrelaçam conforme relatamos a seguir.

Após a aplicação dos questionários, foram selecionados, com base nas respostas, para participar da segunda etapa os docentes bacharéis arquitetos que atenderam, por ordem, aos seguintes critérios:

- 1) ter cursado alguma disciplina relacionada a formação pedagógica, estágio à docência e/ou didática, na pós-graduação, uma vez que esse subnível da Educação Superior é designado como contexto em que deve ocorrer a formação para o magistério superior, critério atendido por 42 dos 59 participantes;

- 2) professor que mesmo tendo cursado, na pós-graduação, uma disciplina relacionada a formação pedagógica, respondeu que não aprendeu a ensinar em decorrência dessa formação, traço que reforça a existência de outras fontes de aprendizagem e desenvolvimento do docente como profissional, critério atendido por 25 dos 42 participantes atendidos no critério anterior;
- 3) docente que, além de se inserir no critério anterior, fez outros cursos de formação pedagógica, critério atendido por 19 dos 25 participantes atendidos no critério anterior;
- 4) professor que atende ao critério anterior, porém não reconhece que tenha aprendido a ensinar em decorrência desses cursos, critério atendido por 13 dos 19 participantes atendidos no critério anterior;
- 5) docente que tenha quatro ou mais anos de experiência na docência, que, considerando as formulações de Huberman (1990 *apud* GARCÍA, 1999), se encontra na fase de estabilidade na profissão docente e consolidação de um repertório pedagógico básico, pois pressupomos que a etapa anterior, denominada pelo mesmo autor de entrada na carreira, tenha servido para o docente bacharel perceber e buscar suprir as lacunas deixadas pela ausência de formação pedagógica, critério atendido por 12 dos 13 participantes atendidos no critério anterior.

Com base nesses critérios e nos dados provenientes do questionário, convidamos 12 docentes bacharéis arquitetos para participarem das entrevistas - segunda fase. Foram enviados os convites via correio eletrônico e, após três tentativas, apenas quatro concordaram em continuar contribuindo com a investigação. A realização das entrevistas ocorreu durante o mês de novembro de 2018.

6.1.3 Análise dos dados

A última fase descrita por André (2013) é a análise dos dados. O questionário estruturado foi analisado pelo método da estatística simples, sendo utilizado gráficos e quadros para sistematização dos dados coletados. Com esses dados compomos o perfil profissional dos professores arquitetos que ensinam nas 12 IES de Fortaleza que compõem o cenário desta pesquisa.

Os dados decorrentes da entrevista individual foram examinados e interpretados por meio da análise temática descrita por Minayo (1994), sendo uma das técnicas advinda da análise

de conteúdo proposta por Bardin (1996). Esta análise tem como eixo central o tema, definido por Bardin (1996, p. 105) como sendo “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura”.

Com o intuito de descobrir as unidades de significado que surjam com uma certa frequência, tomamos como referencial as três etapas da análise temática propostas por Minayo (1994): a pré-análise, onde foram realizadas as escolhas dos documentos, a formulação das questões e a elaboração de indicadores; a exploração do material, onde foram lidos os documentos produzidos e adotados os procedimentos de codificação; e a análise temática propriamente dita, onde foi efetivado o tratamento dos resultados e a interpretação.

As entrevistas foram gravadas com autorização do entrevistado e, após a conversão dos áudios, procedemos a edição das transcrições com a remoção dos vícios de linguagem que não modificassem o sentido da frase.

Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B) que autorizou a utilização das informações e mantém o seu anonimato. A investigação obedeceu às orientações éticas da área. Os resultados do processo analítico realizado constituem o conteúdo do próximo capítulo desta dissertação.

7 PROFESSOR BRACHAREL ARQUITETO: QUEM SÃO E COMO CONSTITUEM O SEU CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo abordamos a construção dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência de professores arquitetos bacharéis, da cidade de Fortaleza, por intermédio do seu perfil acadêmico e profissional, das suas motivações pessoais e profissionais para seguir a carreira docente, das experiências e situações vivenciadas, dos investimentos realizados em sua formação continuada e de suas concepções sobre os saberes necessários para o exercer da docência.

Com esta finalidade, recorreremos, inicialmente, aos dados do questionário (APÊNDICE A), respondido por 59 de um total de 171 professores arquitetos. O aprofundamento da análise apoiou-se nos dados proveniente da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), com quatro destes professores. Entendemos, no entanto, que as análises dos dados contidos nos instrumentos nos mostram apenas uma parte do que são os professores arquitetos, aquela que eles deixaram transparecer, com suas individualidades e diferenças.

7.1 PROFESSORES ARQUITETOS BACHARÉIS QUE ATUAM EM FORTALEZA-CE: QUEM SÃO E COMO OCORRE A SUA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Com o intuito de conhecer os participantes da pesquisa, professores arquitetos que atuam em instituições de Educação Superior na cidade de Fortaleza, buscamos traçar o perfil acadêmico e profissional destes sujeitos. Nesse sentido, foram coletadas informações sobre o gênero, a idade, o tempo de atuação docente, onde trabalham, regime de trabalho sob o qual são contratados pelas IES, a formação acadêmica, a formação pedagógica, porque escolheram a atividade docente, como aprenderam a ensinar e se exercem a profissão de arquiteto além da docência.

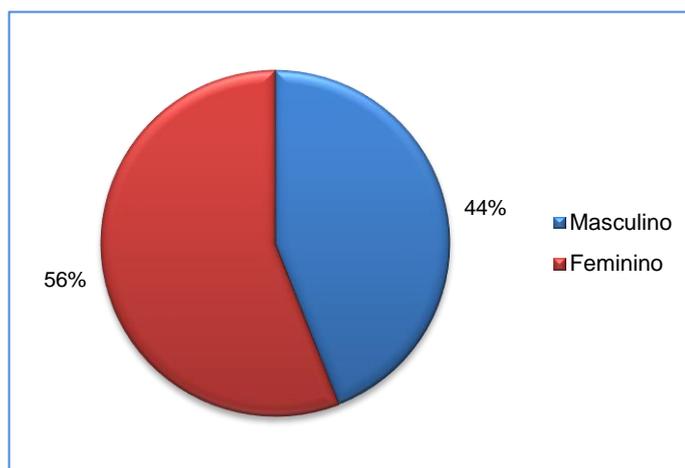
Essas informações nos foram desveladas pelo questionário estruturado aplicado a 34,50% (n=59) do universo de professores arquitetos da cidade de Fortaleza, em 12 IES, aos quais nos foram disponibilizados os contatos. São pertinentes para a pesquisa por proporcionarem uma visão macro, de cunho quantitativo e, das principais características do grupo, conhecimento que auxiliará na compreensão do perfil desses profissionais docentes.

✓ Quem são e como e onde exercem a sua profissão docente

Dos 59 colaboradores desse estudo, 26 (44%) deles são homens e 36 (56%) mulheres, proporção melhor visualizada no Gráfico 5. Esse dado nos revela que os profissionais

arquitetos são predominantemente femininos, confirmando o indicado, no ano de 2016, no Anuário de Arquitetura e Urbanismo (CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 2017), quando assinala que 62,5% (n=89.625) dos arquitetos urbanistas brasileiros eram mulheres, isso de um total de 143.401 arquitetos registrados.

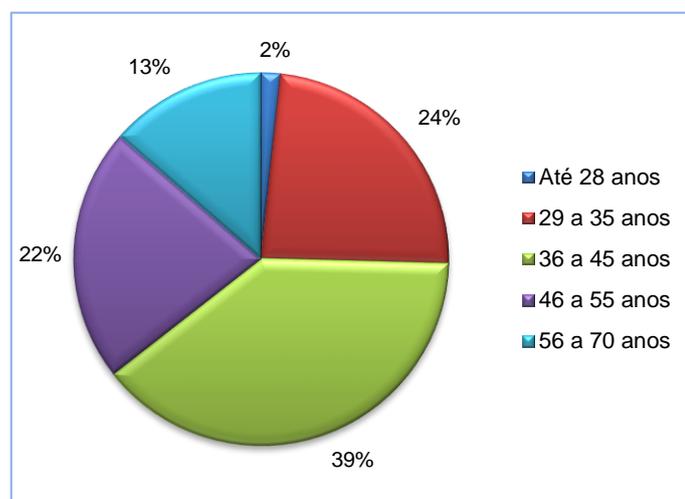
Gráfico 5 – Gênero dos professores arquitetos cearenses participantes da pesquisa (ago. 2018).



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Sobre a idade dos professores arquitetos cearenses, colaboradores da pesquisa, a maioria, 23 (39%), possui idade entre 36 e 45 anos, 14 (24%) têm entre 29 e 35 anos, 13 (23%) têm entre 46 e 55 anos, 8 (13%) têm idade entre 56 e 70 anos e somente 1 (2%) professor manifestou ter até 28 anos. Essa proporção pode ser vista no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Faixa etária dos professores arquitetos cearenses participantes da pesquisa (ago. 2018).



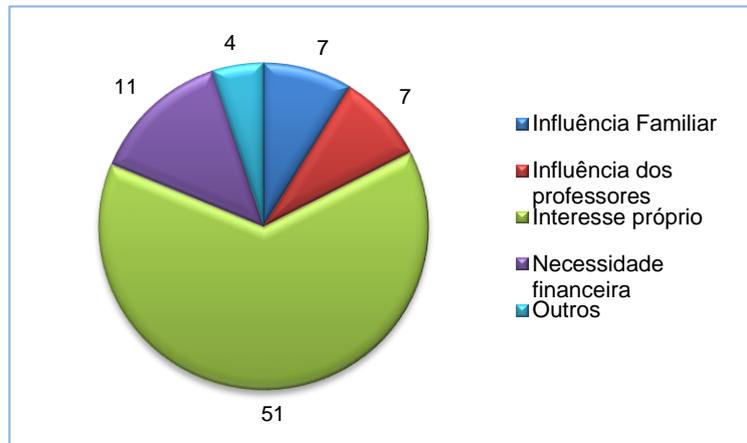
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Relacionando o gênero com a faixa etária, observamos que as mulheres estão predominantemente na faixa etária entre 36 e 45 anos, sendo 15 delas e, na idade entre 29 e 35 anos, estão em número de 10; os homens são maioria apenas na idade entre 46 a 55 anos. Em síntese, esses dados se assemelham, novamente, a pesquisa realizada, no ano de 2016, pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo - CAU (2017) sobre os arquitetos brasileiros no que diz respeito ao gênero dessa profissão. Constatamos, nesse caso, que as mulheres representam 62,5% desses profissionais, tendência que deve aumentar no futuro, posto que, é maior a participação feminina até os 30 anos (73%) e na faixa mais representativa, de 31 a 40 anos (66,66%), ou seja, quanto mais jovem é o arquiteto, maior é a participação da mulher nessa faixa etária.

Todos os 59 docentes arquitetos cearenses manifestaram-se sobre o motivo de terem se tornado professores, o tempo que atuam como docentes, a IES em que trabalham e sua vinculação funcional, bem como sobre o exercício ou não, além da docência, da arquitetura. Em alguns destes questionamentos havia a possibilidade, para o respondente, optar por mais de uma resposta, nesse caso, o valor mencionado refere-se a quantidade de vezes que aquela resposta foi escolhida pelos docentes, sendo assim, não terá escrito o percentual desse valor, visto que, o somatório seria maior que 100%.

Um dado inicial que se destacou foi o fato desses docentes registrarem, em sua maioria (n=51), que se tornaram professor por interesse próprio. Chama atenção esta resposta por revelar que esse é um exercício com o qual se identificam, elemento fundamental para qualquer profissional investir em seu crescimento e aprendizado na área. Entendemos que implica, também, em fatores mais subjetivos como motivação, dedicação que se revestem sempre em melhor qualidade ou cuidado em sua prática de ensino. Outras motivações também foram destacadas por nossos colaboradores, uma vez que era possível indicar mais de um motivo, embora, entre outras razões, tenham apresentado menor frequência: 11 apontaram a necessidade financeira, seguido da influência familiar e de seus professores, com 7 referências cada. Foram relatados, ainda, outros 4 motivos pelos docentes respondentes do questionário: por acaso, convite de amigos professores, tempo de experiência e prática na Arquitetura, prazer em ensinar e gostar de estudar. É o que registra e se pode melhor observar e acompanhar no Gráfico 7.

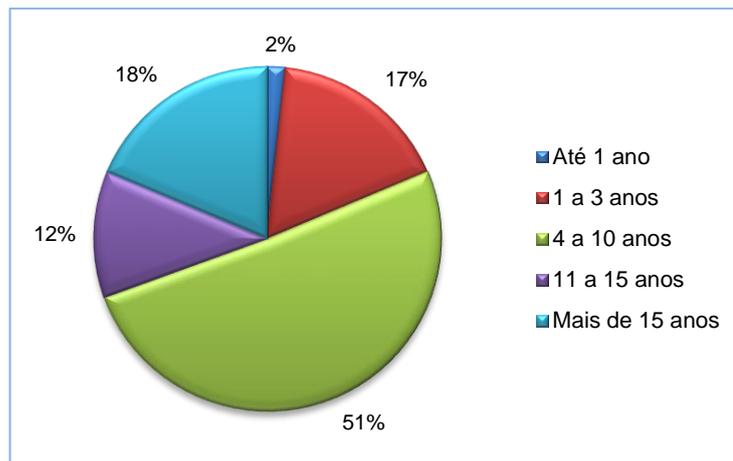
Gráfico 7 – Motivo de ter se tornado professor arquiteto entre os colaboradores da pesquisa (ago. 2018).



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com relação ao tempo de carreira docente, 30 (51%) professores, a maior quantidade deles, disseram ter entre 4 a 10 anos de tempo de ensino; 11 (18%) estão há mais de 15 anos na docência; 10 (17%) docentes afirmaram ter entre 1 a 3 anos trabalhando no ensino; 7 (12%) mencionaram estar entre 11 a 15 anos; e, apenas 1 (2%) professor mencionou que atua há menos de um ano na docência. Informação que pode ser visualizada no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Tempo de atuação dos professores arquitetos cearenses na carreira docente (ago. 2018).



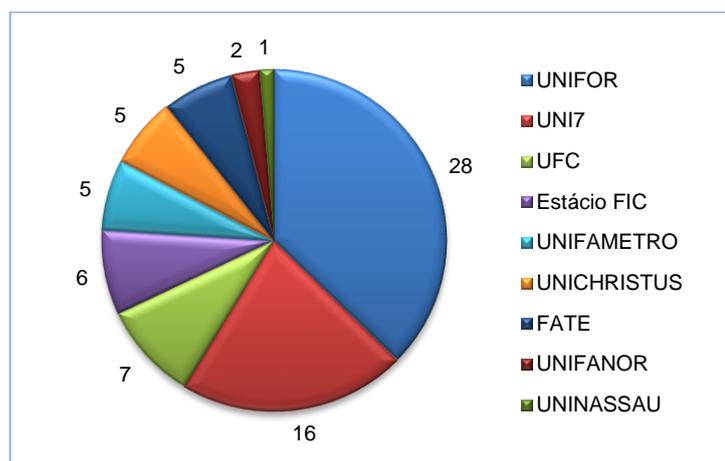
Fonte: Elaborado pela própria autora.

Observamos que a época de maior abertura de ofertas de cursos de Arquitetura é relativamente nova, pós cursos da UFC e da UNIFOR. Relacionando este dado com o tempo de serviço (4 a 10 anos) mais selecionado pelos docentes, participantes da nossa pesquisa, poderíamos assinalar que 30 (51%) deles a época de aderiram a docência coincide com esse

tempo de abertura, configurando-se em um grupo com experiência consolidada no ensino nesta área. Fato que enriquece suas contribuições ao nosso estudo em questão.

Com relação às instituições de Educação Superior (IES) em que atuam, 28 docentes disseram ensinar na Universidade de Fortaleza (UNIFOR); 16 professores disseram trabalhar no Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7); 7 docentes mencionaram trabalhar na Universidade Federal do Ceará (UFC); 6 ensinam no Centro Universitário Estácio FIC; no Centro Universitário FAMETRO (UniFAMETRO), na Faculdade Ateneu (FATE) e no Centro Universitário UniCHRISTUS ensinam 5 docentes em cada uma; 2 ensinam no Centro Universitário Fanor (UniFANOR); e apenas 1 (1%) sujeito mencionou ensinar no Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Ver Gráfico 9 abaixo.

Gráfico 9 – Instituições de Educação Superior na cidade de Fortaleza em que trabalham os professores arquitetos da pesquisa (ago. 2018).



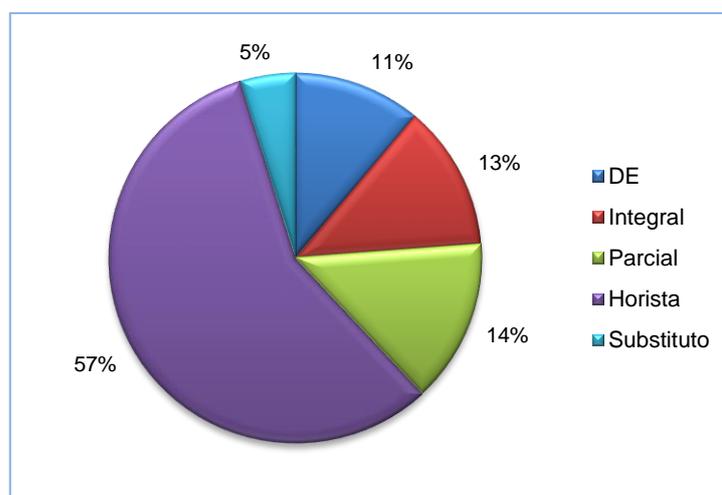
Fonte: Elaborado pela própria autora.

É relevante mencionar que doze professores disseram que ensinam em mais de uma IES, esse fato nos mostra que do universo dos 59 professores arquitetos cearenses, respondentes do questionário, 47, a maioria (80%), trabalha apenas em uma instituição de ensino, embora o número de docentes que precisam trabalhar em mais de uma instituição para compor sua renda não seja desprezível. Por um lado, este dado demonstra que ser professor com dedicação a uma só instituição, configura, nesse tempo maior de inserção na própria instituição, mais presença e participação na própria IES. Por outro, esta inserção contribui para, por exemplo, o desenvolvimentos de pesquisas, orientação de alunos, apresentação e desenvolvimento de projetos, atividades que além de trazer mais qualidade ao ensino e a pesquisa ou extensão, desenvolve no professor o sentimento de pertencimento e a cultura acadêmica.

Das doze IES que oferecem curso de Arquitetura e Urbanismo existentes na cidade de Fortaleza, isso até janeiro de 2018, responderam ao questionário docentes arquitetos que atuam em oito delas, conforme citadas anteriormente. Importa ressaltar que destes professores arquitetos apenas 7 (11,86%) ensinam em instituições públicas, os demais, 52 (88,14%), atuam nas IES privadas. O dado reflete tanto o crescimento acelerado das IES privadas e a escassez de concursos para o ingresso em instituições públicas, quanto a reduzida adesão dos professores da UFC a esta pesquisa.

Os professores arquitetos também se manifestaram sobre o tipo de contrato de trabalho que possuem com as IES, sendo o de horista o mais mencionado, com 36 docentes. Nove sujeitos disseram ser contratado pelo regime parcial, oito mencionaram o regime de trabalho integral, sete possuem dedicação exclusiva e três se identificaram como professores substitutos. Ver Gráfico 10.

Gráfico 10 – Regimes de trabalho sob quais são contratados os professores arquitetos colaboradores da pesquisa (ago. 2018).



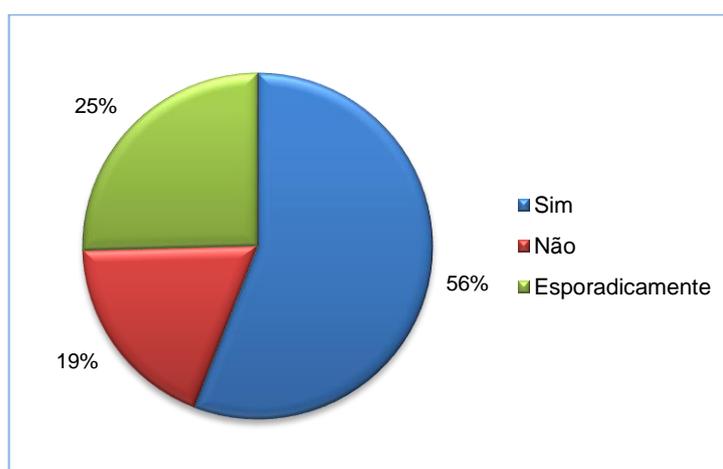
Fonte: Elaborado pela própria autora.

O regime de trabalho horista é presente exclusivamente nas instituições privadas, o que favorece a sobrecarga de trabalho voltada somente para o espaço de sala de aula; as atividades de preparo do docente, planejamento e avaliação dos alunos não são contabilizadas no salário do docente, que, ainda, sofre mudanças semestralmente. O professor não se sente inserido na instituição e, nesse caso, não desenvolve o sentimento de pertença e nem uma cultura acadêmica, fator agravado, ainda, por existirem professores com outras graduações ministrando aula na Arquitetura. A qualidade do ensino tende a sofrer com este distanciamento do professor com a própria IES, incluindo a inexistência total ou parcial da pesquisa e da

extensão que qualificam o ato de ensinar. O contrato por dedicação exclusiva prevalece na UFC, regime aludido por 6 dos 7 docentes que ensinam nessa instituição. Vale lembrar que esta é a única IES pública no Estado a possuir o curso de Arquitetura e Urbanismo e, a condição de trabalho nela assegurada dá ao docente tempo para trabalhar com pesquisas e para investir no seu crescimento acadêmico, conseqüentemente aprimorando a qualidade daquilo que ensina. A Estácio FIC foi a única IES privada que também revelou contrato de dedicação exclusiva, mencionada pela quantidade diminuta de um docente. Geralmente, este, na maioria das vezes, além de docente exerce a coordenação dos demais professores.

Outro lado que se sobressai nos dados, e chama a atenção, é o fato de 33 (56%) docentes exercerem, além da docência, a atividade de arquiteto, enquanto outros 15 (25%) mencionaram que praticam a arquitetura esporadicamente e 11 (19%) disseram que trabalham apenas na atividade docente. Tais informações sugerem que boa parte dos professores que responderam ao questionário, trabalham como docente para complementar sua atividade principal, que é a arquitetura, ou vice-versa e, em segundo lugar, mas também aparecendo de forma bastante expressiva, estão os professores que exercem a arquitetura esporadicamente, como um complemento da atividade principal que é a docência. Nesse sentido, esses dados nos revelam que nem a Arquitetura, nem tampouco a docência, asseguram uma renda salarial satisfatória aos arquitetos que participaram dessa pesquisa, sendo necessário a busca de uma atividade complementar para compor a sua renda mensal. Ver Gráfico 11.

Gráfico 11 – Professores arquitetos, colaboradores da pesquisa, que exercem a atividade de arquitetura além da docência (ago. 2018).



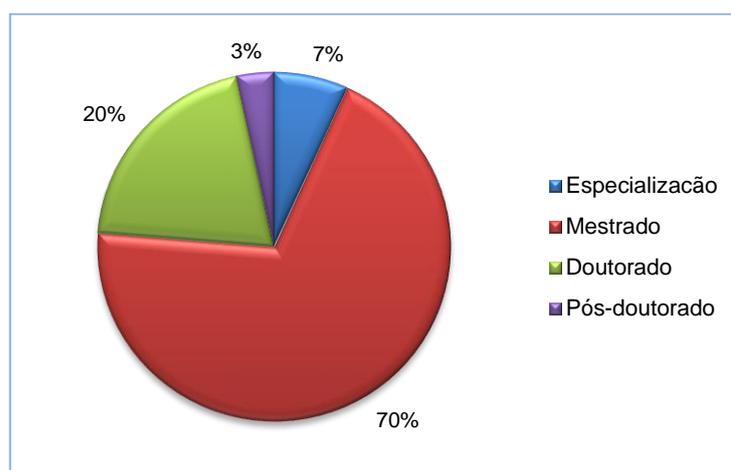
Fonte: Elaborado pela própria autora.

✓ Onde e como os professores arquitetos aprenderam a ensinar

A constatação do quesito, analisado na seção anterior, reforça o objetivo que moveu esta pesquisa, ou seja, compreender como professores arquitetos vêm constituindo o seu conhecimento pedagógico, o que nos levou a perguntar sobre sua formação acadêmica, as disciplinas pedagógicas cursadas na pós-graduação, a participação em momentos de formação pedagógica formalizados ou não, como aprenderam a ensinar e os saberes que consideram necessários a atividade docente.

Quanto a formação acadêmica dos docentes arquitetos colaboradores desta pesquisa, 4 (7%) disseram ter apenas especialização, 41 (70%) mencionaram ter pelo menos mestrado acadêmico, 12 (20%) possuem doutorado e apenas 2 (3%) chegaram a fazer o pós-doutorado, conforme se vê no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Maior titulação dos professores arquitetos colaboradores desta pesquisa (ago. 2018).



Fonte: Elaborado pela própria autora.

É válido detalhar a relação entre a maior titulação dos docentes e as IES em que trabalham. Nesse caso, daremos ênfase as instituições que possuem maior número de professores respondentes ao questionário: UNIFOR, UNI7 e UFC. É expressivo que 100% dos docentes que afirmaram trabalhar na UFC possuam doutorado; já na UNIFOR, 81,48% (n=22), possuem mestrado e, apenas 14,81% (n=4), possuem doutorado; perfil semelhante foi identificado na UNI7, onde essa porcentagem é ainda maior: 93,75% (n=15) dos docentes que trabalham nessa instituição possuem mestrado e, apenas 6,25% (n=1), possuem doutorado. Nessa perspectiva, a UFC, como instituição pública e com contratação do tipo dedicação exclusiva, proporciona condições de trabalho mais favoráveis para que o docente possa se

dedicar a melhorar sua formação acadêmica. Porém, a UFC, quando realiza novos concursos para contratação de professores exige, deles, a titulação de doutor, obrigando-os a cursar um curso de doutoramento enquanto trabalham em uma IES privada, tendo que conciliar a sua atividade docente de horista com a sua formação acadêmica.

Ainda em busca de elementos acerca de como os professores arquitetos cearenses constroem seu conhecimento pedagógico, os indagamos sobre terem cursado disciplinas pedagógicas, do tipo estágio à docência ou didática, nos cursos de pós-graduação realizados em sua vida acadêmica. Dos 59 participantes, 42 docentes disseram ter cursado, no mínimo, uma dessas disciplinas, ou seja, 71,18% dos respondentes e, apenas 17 (28,82%) deles, afirmaram não ter cursado nenhuma disciplina.

O dado revela, de antemão, que o estágio a docência, instituído pela Portaria nº 76/2010 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2010b), como obrigatório apenas para os bolsistas da pós-graduação, está se tornando obrigatório para todos os discentes, em vários cursos do país, principalmente os oferecidos pelas IES federais. Supomos que esta mudança curricular seja no intuito de se adequar a LDB/96 que define os cursos de mestrado e doutorado como âmbito da preparação para a docência na Educação Superior, um avanço importante ainda que insuficiente, uma vez que não há clareza da sua eficácia para com a formação docente.

Dado também importante reporta-se a outras experiências da vida acadêmica, formal ou não, que os professores arquitetos vivenciaram e, segundo eles, proporcionaram sua formação pedagógica. Curso ofertado pela instituição de ensino em que trabalha foi o momento de formação pedagógica que obteve mais menções pelos docentes: 47 dos 59 docentes que responderam ao questionário; seguido por palestras pedagógicas, com 33 referências; pela leitura de livros sobre o assunto, com 27 citações e, com menor incidência, assinalaram os cursos buscado por vontade própria, 11. Apenas 1 docente mencionou como outra experiência “conversas e pedidos de ensinamentos e conselhos daqueles professores que me inspiram”, assim como 2 professores afirmaram não ter participado de nenhum curso ou momento de formação pedagógica. É pouco significativo, por conseguinte, o número de docentes que afirmou ter participado de todos os momento de formação mencionados acima, precisamente, apenas 8 deles.

Ao se manifestarem sobre como entendem que aprenderam a ensinar, podendo apresentar mais de uma resposta para essa indagação no instrumento aplicado, 46 docentes

disseram ter aprendido a ensinar seguindo o exemplo dos bons professores que tiveram na vida acadêmica; seguido pelo dia a dia da sala de aula, com 44 citações; emparelhado com 18 referências cada um, afirmaram que também aprenderam a ensinar em cursos de formação pedagógica e na pós-graduação. Outros 13 docentes indicaram ter aprendido a ensinar lendo livros de didática, enquanto 6 ainda mencionaram outras formas de aprendizagem da atividade docente, tais como: errando bastante, analisando o mal exemplo dos péssimos professores que tiveram na graduação, aprendendo com os colegas mais experientes, mantendo uma postura crítica sobre sua atuação, planejamento e reavaliando o dia a dia da profissão de arquiteto e, ainda, pensando como aluno, se colocando no lugar deles.

O cenário desvelado por este questionamento e resposta do professor é corroborado por Tardif (2002) que nos revela, em seus estudos, que o docente bacharel também constrói o seu conhecimento pedagógico selecionando as experiências escolares exitosas obtidas na época em que era aluno, as quais lhes permitem dizer quais professores eram bons, quais eram bons em conteúdo, porém não tinham didática, ou seja, não sabiam ensinar.

Ainda, é importante relacionar as experiências de formação pedagógica vivenciadas pelos docentes arquitetos com a forma com que os mesmos entendem que aprenderam a ensinar. No caso dos docentes que afirmaram ter cursado no mínimo uma disciplina pedagógica na pós-graduação (n=42), apenas 17, menos da metade, dizem ter aprendido a ensinar na pós-graduação. Ou seja, a pós-graduação, pelo menos com foco nesse grupo de professores arquitetos investigados, não está cumprindo o papel sancionado pela LDB/96 de “preparação” do docente para o magistério, embora essa seja uma incumbência questionável e alvo de inúmeras críticas de estudiosos que tratam dessa temática na literatura nacional (CORRÊA *et al*, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). É válido ressaltar que um professor arquiteto mencionou que aprendeu a ensinar com a pós-graduação, mas não fez nenhuma disciplina pedagógica quando cursava este nível ou modalidade de ensino.

Com relação aos 37 docentes que afirmaram ter cursado cursos de formação pedagógica oferecido pela IES, apenas 11 (29,72%) deles aprenderam a ensinar com os mesmos. Os 27 professores arquitetos que asseguraram ter lido livros sobre didática, apenas 13 (48,14%) afirmaram ter aprendido a ensinar com essa atividade, indicando uma formação autodidata. Sendo assim, podemos constatar que a atividade de formação pedagógica que obteve mais êxito entre os docentes arquitetos foi a leitura de livros de didática. Entendemos, como Shulman (1986, 1987) e Tardif (2002), que não existe apenas um conhecimento ou um

saber que contribua para o exercício da docência, há um amalgama de todos eles, proporcionando esse processo, embora para cada professor os elementos constitutivos deste saber/ conhecimento tenha pesos diferenciados em seu aprendizado para o ensinar.

Nesse sentido, ainda questionamos os docentes sobre os conhecimentos que consideram necessários para o exercício da atividade docente, tomando como esteio a base de conhecimentos definida por Shulman (1987). Um total de 57 docentes, com exceção de apenas dois, mencionaram os conhecimentos técnicos específicos da disciplina (saber disciplinar) que leciona como um saber necessário a docência, seguido do conhecimento pedagógico, com 46. Apenas 33 docentes referiram o conhecimento do currículo como necessário a prática docente. O conhecimento dos alunos e suas características foram citados por 32 professores, dado significativo, uma vez que, em estudos como o de Cecilia Borges (2004), seus entrevistados afirmaram que o conhecimento dos alunos incentiva a busca de conhecimentos principalmente o disciplinar, pelos professores. Foi expressivo o número de outros conhecimentos citados por dez docentes (16,94%), tais como: bom senso, conhecimento de metodologia científica, conhecimento dos objetivos da formação, experiência de vida, paisagem, cultura, memória, ritmo, corpo, articulação entre prática profissional e pesquisa acadêmica, maturidade, interesse que o aluno aprenda, a prática de projeto, muita paciência e fazer um link com o que é lecionado em outras disciplinas do mesmo semestre. Um repertório de conhecimentos provenientes das áreas de pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, além de visão de mundo, cultura, entre outros. Bagagem que o professor adquire e que contribui como um saber para ensinar, como Borges (2004) também elenca em seus estudos, uma junção de saberes advindos de outras ciências e da vida no mundo. Algumas dessas referências são conhecimentos advindos de experiências que o professor deve possuir e vivenciar para exercer a atividade docente.

Os dados revelam que o conhecimento técnico/disciplinar é o mais valorizado entre os professores arquitetos, sendo atribuído a ele maior peso, e que, apesar do conhecimento pedagógico ter sido bastante citado, a maioria (n=46) admite ter aprendido a ensinar não por meio de uma formação pedagógica sistematizada, mas, seguindo o exemplo dos bons professores que teve na vida academia e no dia a dia da sala de aula, mostrando-nos que o saber específico da atividade do magistério, o conhecimento pedagógico, não é reconhecido como relevante como formação por estes profissionais. Entendemos que isso possa ocorrer uma vez que a concepção dessa formação pedagógica ainda esteja muito limitada e articulada somente a disciplinas de didática, sem uma compreensão mais ampla da pedagogia enquanto também

uma práxis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

Conforme pontuamos no Capítulo 4, a formação pedagógica foi e é negligenciada na formação docente, em particular, na formação daqueles que trabalham na Educação Superior, posto que, para muitos professores, esse processo permanece focalizado quase exclusivamente no domínio do conteúdo. Nossos dados corroboram as várias pesquisas existentes na área de formação de professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA; ALMEIDA, 2011) mostrando que, embora sejam múltiplos os saberes que “[...] servem de base ao ofício do professor” (TARDIF, 2002, p.9), a formação para a função docente esteve e, ainda está dominada, sobretudo, pelo conhecimento disciplinar. Saber importante, porém insuficiente para fundamentar o trabalho docente, como antes havíamos discutido. Desse modo, “nem todos demonstram preocupação com o fato de ter ou não didática. Alguns agem com a certeza de que o domínio de um determinado saber é condição suficiente à tarefa de ensinar” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 13). Isso é demonstrado com clareza em suas respostas.

✓ **Dificuldades enfrentadas pelos professores para o ensinar**

Sobre a prática docente, os professores arquitetos da cidade de Fortaleza, participantes deste estudo, ainda foram questionados com relação as dificuldades que enfrentam na docência e como sistematizam a experiência em sala de aula para auxiliá-lo na construção permanente da sua atividade docente.

Nesse sentido, quando indagados sobre o que dificulta a prática de ensino, 20 docentes indicaram a falta de interesse dos alunos, seguido pela falta de infraestrutura das IES com 12 afirmações, sendo as mais citadas UNI7 (n=5) e UFC (n=4). A indisciplina dos alunos foi mencionada por 11 professores, enquanto 7 ressaltaram que os problemas com gestores dificulta a prática. Apenas 5 se reportaram a falta de didática e, apenas uma referência foi feita relatando dificuldade com o conteúdo e o relacionamento com os colegas. É válido ressaltar, que o único docente que mencionou ter dificuldade com o conteúdo, justificou que sua dificuldade não era com o conteúdo em si, e sim, com a condensação do mesmo, dificultando o planejamento de suas aulas devido ao excesso de informação para repassar aos alunos em um curto espaço de tempo e, ainda, tendo que manter os assuntos atraentes de forma que o aluno compreenda e mantenha o interesse na temática. Enquanto isso, 10 docentes afirmaram que nada dificulta a sua prática de ensino.

Outros 14 motivos que dificultam a prática docente foram mencionados pelos professores arquitetos colaboradores da pesquisa, como o não planejamento das aulas; a falta de condições pedagógicas não possibilitadas pelas instituições privadas (UNI7); o mercado imobiliário e sua ambição financeira; adaptação das metodologias à salas de aula com alunos de várias idades; os aspectos financeiros que refletem negativamente no corpo discente e no fomento às atividades de pesquisa; a não manutenção de horários, de salas e de um espaço de convivência conjunta pela IES (UNIFOR); a falta de um real projeto coletivo; os baixos salários e a alta carga horária (UNIFOR); pouco tempo para o planejamento de uma disciplina (Estácio FIC); a incompatibilidade entre as propostas do MEC e os interesses financeiros das IES, por exemplo, a quantidade de alunos em disciplinas de projeto, as disciplinas EAD, dentre outros; a falta de incentivo ao estudo e atualização profissional (Estácio FIC); a rigidez do currículo (UNIFOR); o despreparo dos cursos que não possuem uma definição clara do perfil do egresso que pretendem formar (UNI7); e, conciliar a docência com outras atividades.

No quadro síntese, a seguir, pode-se observar com mais clareza as dificuldades assinaladas pelos professores pesquisados por classificação.

Quadro 8 – Dificuldades enfrentadas pelos professores arquitetos, colaboradores desta pesquisa, para o ensinar (ago. 2018).

(continua)

DIFICULDADES	QUANT.
Falta de interesse dos alunos	20
Falta de infraestrutura	12
Indisciplina dos alunos	11
Problema com gestores	7
Falta de didática	5
Dificuldade com o conteúdo	1
Não planejamento das aulas	1
Falta de condições pedagógicas por parte das IES privadas	1
Mercado imobiliário e sua ambição financeira	1
Adaptação das metodologias à salas de aula com alunos de várias idades	1
Aspectos financeiros que refletem negativamente no corpo discente e no fomento às atividades de pesquisa;	1
A não manutenção de horários, de salas e de um espaço de convivência conjunta pela IES	1
Falta de um real projeto coletivo;	1

Quadro 8 – Dificuldades enfrentadas pelos professores arquitetos, colaboradores desta pesquisa, para o ensinar (ago. 2018).

(conclusão)	
DIFICULDADES	QUANT.
Baixos salários e a alta carga horária	1
Pouco tempo para o planejamento de uma disciplina	2
Incompatibilidade entre as propostas do MEC e os interesses financeiros das IES,	1
Falta de incentivo ao estudo e atualização profissional	1
Rigidez do currículo	1
Despreparo dos cursos que não possuem uma definição clara do perfil do egresso que pretendem formar	1
Conciliar a docência com outras atividades	2
Nenhuma dificuldade	10

Fonte: Elaborada pela própria autora.

É importante ressaltar as diversas e heterogêneas dificuldades relacionadas pelos professores arquitetos, colaboradores desta pesquisa, para o ensinar, dentre elas, questão financeira, infraestrutura e gestão das IES, outras direcionadas aos alunos e a didática. Essas dificuldades promovem o transbordamento da intensificação do trabalho e evidenciam também, que inúmeras variáveis intervêm no ato de ensinar do professor o que influi na qualidade do seu trabalho e dificulta a sua profissionalização e notadamente, o ato de ensinar.

✓ **Como as experiências dos professores em sala de aula auxiliam o seu ensino**

Quando indagados sobre como sistematizam a experiência em sala de aula para o auxílio da construção permanente da prática docente, num total de 53 professores arquitetos, respondentes do questionário, mencionaram que o fazem revisando o conteúdo para aplicação no semestre seguinte, também, 45 asseguraram que sistematizam em conversas com outros docentes, enquanto 29, desses professores, o fazem em conversa com a coordenação. Ainda, 15 docentes, identificaram mais nove tipos de sistematização da experiência, tais como: se atualizando em congressos, seminários e experiências profissionais; analisando as transformações das práticas docentes e discentes de maneira a atualizar o processo de ensino; publicando sobre a prática docente em eventos científicos; filtrando da prática profissional de arquiteto; realizando pesquisa sem apoio institucional; em pesquisa a outras instituições; lendo

trabalhos que relatam experiências didáticas de outros professores; lendo livros da área; e, utilizando o *feedback* dado pelos alunos no final do semestre, mencionado por oito deles.

É relevante assinalar que dos 59 professores arquitetos, colaboradores da pesquisa, 41 (69,49%) utilizam duas ou mais formas de sistematizar sua experiência em sala de aula para o auxílio da construção permanente de sua prática docente, indicando que esse docente utiliza diversas estratégias na construção constante do seu saber pedagógico. No Quadro 9 segue uma síntese das experiências utilizadas pelos professores pesquisados para melhoria do seu ensino.

Quadro 9 – Experiências vivenciadas pelos professores arquitetos, participantes desta pesquisa, que produzem uma melhora no ensino (ago. 2018).

EXPERIÊNCIAS	QUANT.
Revisando o conteúdo para aplicação no semestre seguinte	53
Em conversas com os pares	45
Em conversa com a coordenação	29
Se atualizando em congressos, seminários e experiências profissionais	1
Analisando as transformações das práticas docentes e discentes, de maneira a atualizar o processo de ensino	1
Publicando sobre a prática docente em eventos científicos	1
Filtrando da prática profissional de arquiteto	1
Realizando pesquisa sem apoio institucional	1
Em pesquisas a outras instituições	1
Lendo sobre experiências didáticas de outros professores	1
Lendo livros da área	1
No <i>feedback</i> dado pelos alunos no final do semestre	8

Fonte: Elaborada pela própria autora.

Na próxima seção nos aprofundamos na análise dos dados proveniente da entrevista semiestruturada, realizada com quatro dos professores arquitetos, que responderam ao questionário na primeira fase desta pesquisa.

7.2 ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO PELO PROFESSOR ARQUITETO

Após a análise macro dos 59 professores arquitetos, que responderam ao primeiro instrumento (questionário) utilizado no estudo, selecionamos, dentre esses, 12 docentes para participarem do que entendemos como a segunda fase deste estudo, dessa fase com base em alguns critérios por nós estabelecidos como:

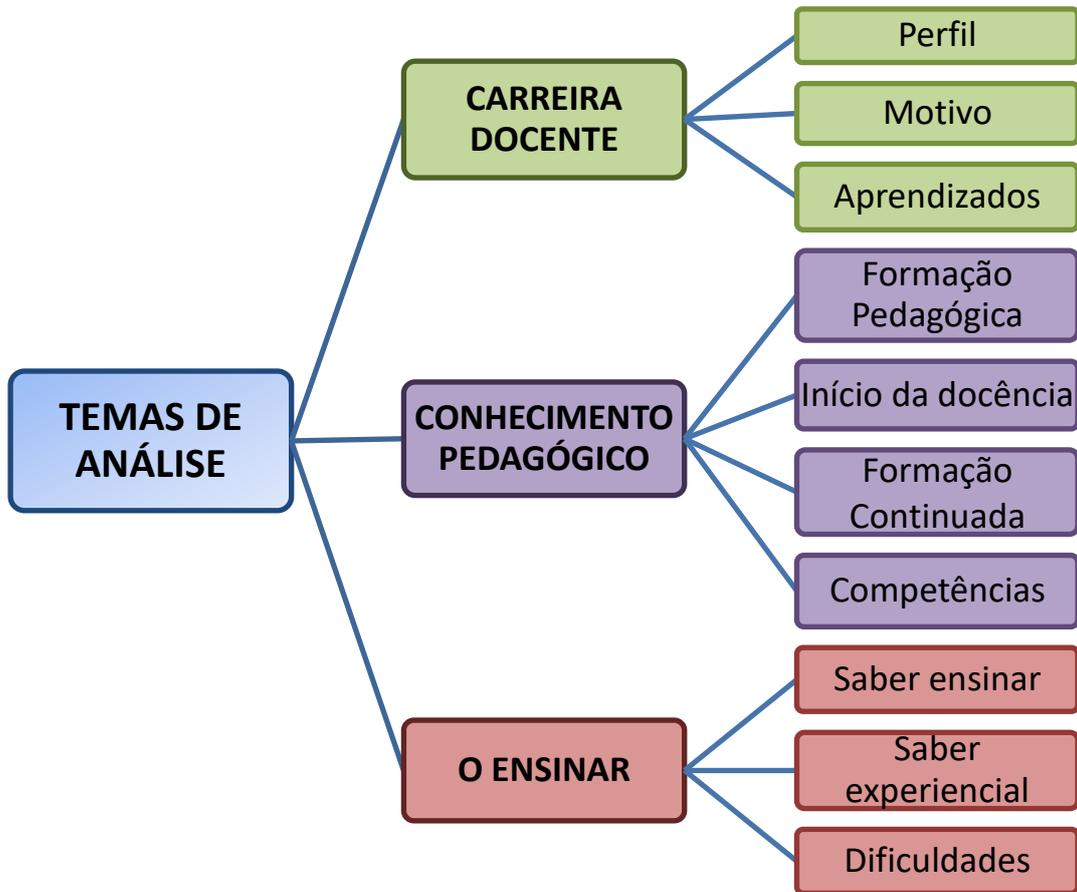
- terem realizado no mínimo uma disciplina pedagógica na pós-graduação;

- terem participado de cursos de formação pedagógica fornecido pela IES em que atuam; e
- terem assinalado em suas respostas que nenhum desses fatores foram preponderantes, para eles, no aprendizado da docência.

Dos 12 docentes que se enquadram nesses critérios, no entanto, apenas quatro retornaram o contato com a pesquisadora confirmando a aceitação de nova participação, no caso, por meio de aplicação de uma entrevista semiestruturada, na qual, o roteiro balizador está disponível no Apêndice C.

Nesta seção, a partir das transcrições das falas, estas foram organizadas e agrupadas em três temáticas denominadas em consonância com os objetivos desta pesquisa, como: carreira docente, conhecimento pedagógico e o ato de ensinar. Os temas elencados possuem subtemas que surgiram no decorrer da leitura das falas, os quais seguem ilustrados e sistematizados na Figura 3 e servem de base para a análise e interpretação dos referidos achados.

Figura 3 – Síntese das temáticas e subtemas de análise com base nas falas dos professores arquitetos entrevistados (nov. 2018).



Fonte: Elaborado pela própria autora.

7.2.1 Carreira docente

O professor arquiteto é um profissional que possui formação como profissional liberal, mas está atuando na Educação Superior. Diante do fato de que não se nasce professor e da ausência, na formação inicial, do conhecimento específico da atividade do magistério, a transformação do ser profissional para o ser professor acontece, no nosso entendimento, de maneira distinta para cada educador. Nesse sentido, carecem ser ponderados os caminhos pessoais e profissionais de cada professor entrevistado, entendendo que estes se encontram em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Aqui, apreendendo o movimento e as contradições inerentes a esse mesmo processo.

Torna-se essencial, portanto, buscar identificar e compreender os elementos que contribuem para a construção da carreira do professor bacharel arquiteto que trabalha em uma instituição de ensino superior, o que condiz conhecer o seu perfil acadêmico e profissional, o motivo pelo qual tornou-se professor e, ainda, o que aprenderam no decorrer da carreira docente. Embora, este último item pareça complexo em meio a temporalidade expressa em cada carreira e até inerente a subjetividade de cada professor envolvido, buscamos estas aprendizagens.

✓ **Perfil acadêmico e profissional**

Os professores arquitetos, apesar de possuírem a mesma formação inicial, bacharelado em arquitetura e urbanismo, possuem características heterogêneas, tais como: instituição em que trabalham, regime de trabalho, disciplina que lecionam, tempo de docência, formação acadêmica, atuação, também, na arquitetura, dentre outras. Algumas destas características nos ajudaram a compor o perfil acadêmico e profissional dos docentes que participaram desta segunda fase da pesquisa. Informações que vão contribuir, articuladas as demais, para uma análise mais pertinente do nosso propósito neste estudo.

O primeiro passo para conhecer os professores arquitetos cearenses, colaboradores desta fase do trabalho, é compor os seus perfis acadêmico e profissional. Para tanto, no intuito de manter o anonimato dos participantes, utilizamos a denominação PA para nominá-los como professor arquiteto e a numeração em seguida (PA1), para identificá-los de forma diferenciada. Nesse sentido, os docentes PA1 e PA3 são mulheres e PA2 e PA4 são homens, ou seja, participaram da segunda fase desta pesquisa dois professores de cada gênero. Com relação a idade, os professores se encontram em faixas etárias distintas, sendo PA1 a docente

mais nova (28 a 34 anos) do grupo, os professores PA2 e PA3 estão dentro da mesma faixa etária, entre 35 e 44 anos e, PA4, o mais velho, tendo sua idade inserida entre 55 e 70 anos.

Sobre a formação acadêmica dos integrantes do grupo dos quatro docentes, observa-se que existe uma similaridade entre eles, uma vez que todos possuem curso de especialização e de mestrado e com apenas o professor arquiteto PA2 cursando o doutorado. Com relação a instituição de ensino em que atuam, todos trabalham em IES privada, dessas, apenas uma é universidade (UNIFOR), as outras três são centros universitários (UNI7, EstácioFIC e UniCHRISTUS). Os docentes PA2 e PA3 trabalham em duas delas e os professores PA1 e PA4 apenas em uma. É unânime o regime sob o qual são contratados, todos os quatro são horistas, sem vínculo institucional, o que dificulta a produção científica dos mesmos, o envolvimento mais concreto com os alunos, com os pares e com a instituição, posto que, somente são pagos pela hora trabalhada em sala de aula, não restando tempo para as outras atividades mencionadas. No item 7.1, desta dissertação, já analisamos que esta situação dificulta o sentimento de pertença e o desenvolvimento da cultura acadêmica, sem falar na qualidade do ensino articulado a pesquisa e extensão, diferentemente de quando o envolvimento do professor é em tempo integral ou de dedicação exclusiva a instituição.

Em referência ao tempo em que praticam a docência, os professores arquitetos, participantes da entrevista, mencionaram possuir entre 4 a 5 anos de carreira docente, que, segundo as formulações de Huberman (1990 *apud* GARCÍA, 1999), se encontram na fase de estabilidade na profissão docente e de consolidação de um repertório pedagógico básico, tendo sido concluída a etapa anterior, denominada, pelo mesmo autor, de entrada na carreira, na qual, o docente bacharel percebeu e buscou (ou deveria ter buscado) suprir as lacunas deixadas pela ausência de formação pedagógica na sua formação inicial. Dessa forma, na atual fase, os professores agem de forma mais independente e se sentem mais seguros e integrados aos colegas.

Na busca por conhecer o perfil profissional desses professores arquitetos, investigamos, também, como eles lidam com o exercício da arquitetura. A docente PA1, além de atuar na atividade do magistério, também trabalha como arquiteta. Ministra aulas pela manhã e exerce Arquitetura à tarde. O professor PA2 mencionou trabalhar com arquitetura somente esporadicamente, como um complemento da renda, quando surge a oportunidade e sobra tempo para realizá-la. A professora PA3 possui um escritório de arquitetura juntamente com o esposo, que também é arquiteto, mas, devido ao pouco tempo que sobra da sua atividade docente, atua esporadicamente na área. O docente PA4 afirmou não exercer a profissão de arquiteto.

Nessa perspectiva, de acordo com as formulações de Behrens (2014), existem quatro grupos de docentes que trabalham na Educação Superior, os professores arquitetos cearenses, colaboradores desta pesquisa, podem se enquadrar em dois desses grupos: os que possuem formação do tipo bacharelado nas diversas áreas do conhecimento e atuam em tempo integral na docência; e, os que dividem, em maior ou menor intensidade, a docência com o exercício profissional, no nosso caso, a Arquitetura. Para Behrens (2014), cada grupo possui suas vantagens e desvantagens, uma vez que no primeiro grupo (PA4), os docentes que não atuam no seu mercado de trabalho específico - a Arquitetura, a autora questiona: “[...] como irão aproximar-se das necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais dessa área?” (BEHRENS, 2014, p.74). Em compensação, esse grupo de professores, apresentam uma maior implicação com as publicações científicas, com os alunos, com seus pares e com a instituição.

O segundo grupo (PA1, PA2 e PA3) é composto por profissionais que atuam no magistério paralelamente a arquitetura, sendo valorizados, por seus alunos e por seus pares, pelo êxito do seu trabalho como arquitetos. Nesse sentido, no entendimento de Behrens (2014, p. 75) “[...] o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico”. A desvantagem é a ausência de tempo, influenciado pela maior ou menor dedicação à docência, o que prejudica a relação com os discentes, com os pares, com a IES e, principalmente, com a produção científica.

Nessa perspectiva, todos os dois grupos relacionados por Behrens (2014) possuem uma situação agravada pela ausência de formação pedagógica formal na graduação, caso o professor bacharel não tenha buscado uma formação continuada nessa área.

Essa realidade pode ser observada na fala da professora PA1 que trabalha concomitante com o magistério e com a arquitetura. Segundo ela, auxilia essa junção porque

[...] na UNIFOR eu sou bem vista por trabalhar no XXX⁵³. Então, apesar de serem atividades bem diferentes, uma coisa vai ajudando a outra. Porque no XXX eu vou pegando mais intimidade com a parte de legislação, e, de certa forma, legislação me ajuda entender um pouco mais da leitura de normas que são referentes a minha disciplina. Os alunos gostam muito de professores que tenham uma experiência fora. [...] os alunos ficam curiosos de saber o que é o XXX, e por eu ser do XXX, eu sei como é o campo dos arquitetos, o campo de atuação. Quando eu mostro alguma coisa de desenho da minha disciplina e faço um paralelo com o campo da arquitetura, como é que está o mercado, eles conseguem associar melhor os conhecimentos, porque eles sabem como é que eles são aplicados na prática (PA1).

⁵³ XXX: instituição a qual trabalha com arquitetura a professora PA1, que não terá seu nome revelado para proteger a identidade da colaboradora e a instituição ou empresa onde trabalha como arquiteta.

E prejudica, também de acordo com sua fala, porque

Às vezes, eu não tenho muito tempo, principalmente pra essa parte (pesquisa). O ensino cresce muito com a pesquisa e, eu não sou uma professora muito pesquisadora, não tenho muito artigo, os artigos que eu tenho são pouquinhos com os meus monitores. Então, eu não me envolvo com essa parte de pesquisa, estou bem distante. [...] eu não paro realmente pra fazer uma pesquisa mais profunda, devido ao trabalho aqui no XXX, me consome muito (PA1).

Para o professor PA2, que atua como arquiteto esporadicamente, trabalhar com as duas atividades somente ajuda, pois a docência o deixa mais responsável e preparado para trabalhar na arquitetura, suprindo as falhas deixadas por sua formação inicial.

A síntese do perfil acadêmico e profissional dos professores arquitetos cearenses, colaboradores da entrevista, aqui analisadas, está exposta de forma mais ampla no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Perfil pessoal, acadêmico e profissional dos professores arquitetos colaboradores segunda fase da pesquisa - a entrevista. Fortaleza - CE (nov. 2018).

PROFESSOR	PA1	PA2	PA3	PA4
GÊNERO	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
FAIXA ETÁRIA (anos)	28 a 35	35 a 45	35 a 45	55 a 70
FORMAÇÃO ACADEMICA	Especialização/ Mestrado	Especialização/ Mestrado/ Doutorado (em andamento)	Especialização/ Mestrado	Especialização/ Mestrado
TEMPO DE DOCÊNCIA (anos)	5 anos	5 anos	5 anos	4 anos
IES EM QUE TRABALHA	UNIFOR	UNIFOR/ UNI7	EstácioFIC/ UNICHRISTUS	UNIFOR
CONTRATO	Horista	Horista	Horista	Horista
TRABALHA COM ARQUITETURA	Sim	Esporadicamente	Esporadicamente	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora.

✓ **Motivo que o levou a tornar-se professor**

No entendimento de Formosinho (2009, p. 55), “o professor é definido como um profissional que promove a instrução, a socialização e o desenvolvimento de outrem, tendo uma formação inicial de nível superior [...] que procura (auto) formar-se continuamente de modo permanente”. Para tanto, tornar-se docente é um processo complexo, que acontece quando o professor se apodera, reproduz, elege ou recusa suas convicções prévias para reformular ou conceber práticas novas que se adequem ao seu exercício pedagógico. Nesse sentido, envolve muitos aspectos, tanto pessoais como profissionais, tais como: história de vida e acadêmica,

concepções políticas e sociais, dentre outros. Aspectos que são fundamentais para compreender quais caminhos percorreram os professores arquitetos cearenses, colaboradores desta segunda fase da pesquisa, quais desafios enfrentaram e o motivo pelo qual optaram pelo magistério. Seguem seus relatos:

[...] foi uma coisa meio que por acaso. Eu nunca me vi como docente, apesar de ser de uma família de professores, [...] que sempre valorizou muito isso, só que nunca foi um sonho, um desejo meu. Em 2014, eu entrei no concurso no XXX, só de 6 horas. Como eu tinha um mestrado e tinha muita demanda por professor, recebia muitos e-mails convidando para seleção de professor. Era meio engraçado porque eu sempre negava [...]. Já estava trabalhando aqui, mas, eu tinha a manhã inteira livre. E eu também não tinha mais vontade de pegar projeto, de ter um escritório, eu gosto muito de projetar, mas, não gosto muito da relação cliente - arquiteto [...]. E aí, eu fiquei pensando, o que é que eu vou fazer com a minha manhã, eu tenho vontade de fazer algum coisa, de ser produtiva e, eu tinha muito medo, muito receio de ficar desatualizada aqui no XXX. Porque você sabe que aqui os arquitetos não projetam, a gente trabalha com legislação, como fiscal dos outros arquitetos. Eu tinha muito medo de esquecer tudo que eu aprendi e, essa parte artística que eu sinto falta, que eu gosto, que me eleva espiritualmente, me anima, me motiva. Então, um belo dia, eu recebi um e-mail da UNIFOR dizendo que tinham vagas pra professor de desenho. [...] na mesma hora eu senti uma intuição pra tentar. Eu já tinha mestrado, já tinha duas especializações, fiz estágio de iniciação a docência, apesar de nunca ter lecionado, de não ter sido monitora, mas, eu tinha vontade de tentar dar aula de desenho. E foi tudo muito rápido. [...] isso aconteceu foi por volta de 15 de julho e em 1º de agosto eu já estava na sala de aula (PA1).

Eu sempre trabalhei no serviço público, eu tinha escritório de arquitetura e trabalhava na prefeitura ao mesmo temp. Meio período em cada um. Durante o meu trabalho em escritório eu comecei a trabalhar muito com planejamento urbano, plano diretor, plano de habitação, essas coisas. Uma das pessoas que eram minhas referências teóricas era a arquiteta Rosana Denaldi, que é professora da Universidade Federal do ABC. Um dia, ela me escreveu pedindo alguma imagens do que eu estava fazendo no Mato Grosso, porque ela estava fazendo uma pesquisa pro o Ministério das Cidades. E eu comecei ter convivência com a Rosana. Então, ela me convidou pra fazer mestrado na Universidade Federal do ABC e, como eu já trabalhava nessa área e era um admirador do trabalho da Rosana, comecei a desenvolver pesquisa junto com ela. [...] fiz estagio de docência na Federal do ABC, durante o mestrado. E a Rosana despertou meu interesse pela docência. Vim passar férias em Fortaleza, na casa de um amigo, que estava fazendo a prova de seleção para professor da UNIFOR. Ele falou: “vamos fazer a prova da UNIFOR que se você passar já fica aqui”. Eu já não queria morar em São Paulo porque já estava de saco cheio. Eu fiz a prova, passei e comecei a dar aula na UNIFOR em 2013. E estou até hoje (PA2).

Bem, desde a época da faculdade eu já sabia que eu queria trabalhar na verdade com duas áreas, eu queria ensinar e eu queria ter escritório. E, por acaso, eu conheci meu atual marido, ele também é arquiteto. A gente se conheceu na faculdade, e meio que planejou junto o escritório, e tem um escritório até hoje. E, outra coisa que eu queria, era um critério meu, só queria começar a dar aula depois que eu terminasse o mestrado. Achava que era o mínimo necessário pra alguém poder dar aula. E aqui não tem mestrado na Arquitetura, na minha época não tinha. E pra sair, toda a logística, a gente já tinha morado fora uma época, a gente decidiu não morar fora de novo. E eu ficava, adiando, adiando, esperando o prometido mestrado da Arquitetura, que até então, não tinha aparecido. Resolvi fazer o mestrado na Engenharia Civil, tem aqui, então vou escolher outro curso para fazer. Quando terminei o mestrado, que realmente eu comecei a dar aula logo, eu vi que o tranco era pesado. Eu não estava dando conta do escritório e dar aula ao mesmo tempo. E eu vi que eu tinha que fazer uma escolha. A princípio, o próprio início da carreira docente foi selecionando, porque nunca mais

eu consegui voltar a atuar no escritório como antes. Eu tinha esse desejo desde a faculdade. Terminei meu mestrado no final de 2013, comecei a dar aula em 2014, e estou dando aula desde então (PA3).

Na verdade, desde que eu cursava a graduação eu já me interessava pelo assunto, mas, eu não via a possibilidade de engajar logo que terminasse a graduação. Porque como eu sou filho de classe média remediada, pra quem não sabe é aquele que só não passa fome, pra eu cursar a faculdade eu tive que passar num concurso. Eu sou funcionário aposentado de um banco. Eu cursei o curso todo sendo funcionário desse banco. Então, eu só tinha essa possibilidade. Quando eu terminei a faculdade, foi a época que o banco exigiu muito de mim e, eu acabei me afastando. Quando eu resolvi voltar pra academia, fui pro mestrado. Então, o mestrado foi que me abriu as possibilidades pra fazer processos seletivos. Fiz processo seletivo na UFC e aqui (UNIFOR). [...] depois de aproximadamente uns 2 anos eu recebi um convite pra ser professor substituto na UNIFOR. Eu achava que passado aquele momento o contrato não ia se renovar. Bem, estou aqui desde 2014 (PA4).

Podemos perceber nos relatos desses professores, que o ingresso na profissão docente é definido em função de diversos fatores, tais como: realização pessoal, influência dos seus professores, como atividade complementar da arquitetura ou “por acaso”. E, apesar de possuírem trajetórias de vida bem particulares, o grupo dos quatro professores arquitetos apresentam alguns pontos em que se aproximam, como: todos começaram suas vidas profissionais trabalhando com arquitetura e, somente depois de concluírem o mestrado, seguiram a carreira docente, mesmo já possuindo em seus currículos pelo menos uma especialização. Ainda, é válido ressaltar que os professores PA3 e PA4 cursaram o mestrado já com o intuito de ingressar no magistério, contudo, PA1 e PA2 o fizeram, apenas, como mais uma qualificação de seus trabalhos enquanto arquitetos, o que indica que esta não se voltava para docência e nem se pensava nela, tendo sido realizado nas áreas de Engenharia Civil e Arquitetura.

Não se pode estranhar, nos quatro relatos acima expostos, os caminhos e motivos que levaram estes arquitetos a docência, uma vez que quando buscaram fazer um curso de graduação em Arquitetura, que é um bacharelado, não tinham a menor intenção de caminhar para o lado da docência ou de exercê-la. Daí, a variedade e ao mesmo tempo as similitudes dos caminhos trilhados por eles que evidenciaram seus motivos de serem docentes.

✓ **Aprendizados colhidos no caminho da docência**

A aprendizagem, para Masetto (2009, p. 8), “[...] é um processo vital de crescimento e desenvolvimento, ao longo da vida [...], da pessoa em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, um desenvolvimento de habilidades e de atitudes e valores. Ou seja, envolve temporalidade, desejo, motivo e disposição.

Os aprendizados na docência, já faz parte do entendimento da academia e até do senso comum, vem com o passar do tempo, a medida que o sujeito vai constituindo o ser docente, na reflexão e avaliação constante de suas experiências pedagógicas, proporcionando, com isso, o seu desenvolvimento profissional e a construção do seu repertório de conhecimentos. Portanto, não se nasce docente (GARCÍA, 1999; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2012), visto que, o professor deve se desenvolver sempre, aprendendo continuamente para enfrentar com autoridade, pertinência e eficácia os desafios permanentes no decurso do seu caminho profissional. A aprendizagem profissional, pedagógica, é um ato contínuo, ou pelo menos deveria ser, uma vez que o professor se move em uma campo cheio de incertezas, a sala de aula.

Nesse sentido, é válido ressaltar os aprendizados dos professores arquitetos, colaboradores desta fase da pesquisa, ocorridos na trajetória da atividade do magistério e expresso em suas falas. Seguem seus relatos quando indagados sobre o que teriam feito de diferente, se pudessem, na sua carreira docente, até a presente data:

Eu me sinto feliz, me sinto realizada. Eu cometi muitos erros, mas, esses erros são caminhos pros acertos. A princípio, eu não faria nada muito diferente, não. Eu só tenho esse ressentimento de não poder me dedicar mais a pesquisa, de não poder fazer o doutorado, não ter isso bem formatado na minha cabeça. Então, é isso que eu me ressinto atualmente. De não participar de congressos, é isso que eu fico mais triste (PA1).

[...] eu acho que se você quer dar aula você precisa já optar pela área que você tem mais afinidade e, se dedicar e se especializar nessa área. No começo da minha carreira, eu ainda dava aula de disciplinas diversas. Não é que eu me arrependo, mas, hoje, eu não faria mais isso. [...] hoje eu dou aula basicamente nas cadeiras de projeto urbanístico, legislação urbana, planejamento urbano, planejamento regional. Isso me permite me aproximar do referencial teórico, de práticas didáticas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Então, quando você se aventura e dá tiro pra tudo quanto é lado, você corre o risco de não fazer o melhor de si e, seus alunos não receberem também o que poderia ser o melhor. Então, eu acho que se eu tivesse que dizer que não faria, eu não daria cadeira de desenho, eu não daria cadeiras de instalações prediais, ou então ética, comunicação visual, interiores... então hoje eu já não daria porque não tenho afinidade, porque não me identifico (PA2).

As aulas que eu dei, obviamente se eu tivesse oportunidade de voltar no tempo e refazer, eu daria de outra forma, mas, isso não é possível. A prática de aula está e, eu acho que estará sendo construída, eternamente, até o último dia que eu saia daqui. Não tem fórmula, “tá aqui, tá pronto, vá lá”, não é assim (PA4).

São diversos os aprendizados vivenciados na caminhada de cada professor arquiteto entrevistado e por eles mencionados. Para uns, os aprendizados levaram ao desenvolvimento profissional, para outros, ainda continuam sem uma transformação no mínimo significativa. A professora PA1 mudaria a sua interação com a pesquisa, atividade prejudicada pelo fato dela trabalhar no magistério concomitante com a Arquitetura, o que não sobra tempo para produções

científicas e nem para mais uma formação acadêmica, já relatado por ela anteriormente. O docente PA2 aprendeu que para se desenvolver a contento deve-se focar em ministrar disciplinas com as quais o professor tenha mais afinidade e que possua uma conexão, uma paixão nós diríamos, possibilitando maior aproximação ao referencial teórico e as práticas pedagógicas. Posição que nunca é certa no mercado de trabalho, pois a oferta nem sempre casa com o que buscamos ou desejamos na profissão. E nesse sentido, somos reféns de ministrar disciplinas para as quais temos pouco preparo e nenhuma paixão. Mas, a consciência observada na fala do professor, da natureza de seu exercício, dificultado pela falta de afinidades com a disciplina a ser ministrada, é um valioso aprendizado. PA4 afirma que devido a reflexão constante que faz da sua prática pedagógica, hoje, ministra aulas melhores. Fato que estará sempre em evolução devido seu exercício docente estar sendo construído permanentemente.

Os relatos dos professores arquitetos cearenses, participantes desta fase da pesquisa, nos revelam os aprendizados ocorridos nas suas carreiras docentes, os quais promoveram o desenvolvimento do profissional, de sua consciência ancorada ao exercício do magistério em uma dada temporalidade, corroborando o entendimento de Almeida (2012, p. 89) quando o define como o

[...] processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui.

O relato da professora PA3 mantém uma interface com as dificuldades que foram enfrentadas durante o ensinar. Esse relato será retomado para mais análises e interpretações na seção 7.2.3, no subtema Dificuldades.

Na próxima seção abordaremos o tema conhecimento pedagógico, na busca para compreender como este saber é constituído pelo professor arquiteto.

7.2.2 Conhecimento pedagógico

A profissão do magistério é uma atividade complexa que, por todo este texto dissertativo, essa compreensão está disseminada. Complexa porque requer um repertório de saberes próprios e que mobiliza competências, habilidades e destrezas em campos cheios de incertezas como o chão da sala de aula. Dessa forma, como vimos anteriormente, o *conhecimento profissional docente* é constituído não apenas pelo saber disciplinar da matéria específica da qual o professor é especialista, mas compreende, principalmente, o conhecimento pedagógico, particular da atividade de ensino, o qual diferencia o arquiteto do professor

arquiteto. No nosso entendimento e dos autores com os quais trabalhamos na nossa base teórica (SHULMAN, 1986, 1987; TARDIF, 2002), não se limitam a estes dois tipos de conhecimentos, vão bem mais além, embora, sejam sempre os referidos pelos professores como os de maior peso ou importância.

Mais especificamente, ancorados em Shulman (1987), que nomeia este saber como Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, entendemos que este conhecimento é a interseção do conteúdo com a pedagogia, sendo, a forma particular com a qual o docente transforma o ensino da matéria a partir do conhecimento que possui sobre como ensinar, para que possa utilizar metodologias adequadas e pertinentes as diversas características, interesses e habilidades dos alunos.

Sendo assim, nesta seção, no intuito de compreender como os quatro professores arquitetos cearenses, participantes da pesquisa, constituem o seu conhecimento pedagógico, investigamos como se deu o seu início na docência, de qual formação pedagógica e continuada participaram e como desenvolveram suas competências para ensinar.

✓ **Formação pedagógica**

A formação pedagógica é a formação de docentes com a finalidade específica de promoção da aquisição do saber ensinar. Esta, assegura ao professor elementos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre o conhecimento específico da atividade do magistério, ensinar. Nesse sentido, a formação pedagógica é vista como o caminho que qualifica o exercício da prática docente.

Este pensamento é corroborado por Almeida (2012, p. 71) quando sustenta que “[...] o ensino é a atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim e, atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”. Para tanto, entendemos que, o ensino não deve estar limitado a simples transmissão dos conteúdo a serem ensinados, posto que, requer saberes específicos por parte do professor, saberes que deverão ser validados por intermédio da formação pedagógica. Também, são validados pelos seus pares, pela sociedade, por serem inerentes a profissão que adota a Pedagogia.

Sabemos que, diferentemente dos cursos de licenciatura, os cursos na modalidade de bacharelado, tal como o curso de Arquitetura e Urbanismo, primam pela formação técnica da área de conhecimento, não contemplando em sua matriz curricular conteúdos e metodologias voltados às atividades pedagógicas. Nesse sentido, na sua formação inicial, os bacharéis

professores não contam com formação básica mínima para a docência. Isso é um fato concreto. Apoiadas nesse fato concreto, investigamos se os professores arquitetos cearenses, colaboradores desta segunda fase da pesquisa, participaram de alguma formação, podendo ser formal ou informal, com o intuito de aprender a ensinar, antes do seu ingresso na docência e, notadamente, não inserida na sua graduação na modalidade de bacharelato em Arquitetura.

É relevante mencionar que nenhum dos quatro participantes fez algum curso específico de formação pedagógica antes de começarem a ensinar, apenas, todos eles, cursaram a disciplina de estágio à docência por ocasião da realização de seus cursos de mestrado. Somente os professores PA2 e PA3 mencionaram terem tido um suporte da família, formados em pedagogia, e terem lido livros sobre didática antes de entrarem pela primeira vez na sala de aula como docentes. Seguem seus relatos:

[...] minha mãe é psicopedagoga e, eu cresci dentro de um ambiente da pedagogia. A minha mãe falando muito de didática de ensino, a minha irmã também é professora de letras. E eu tenho várias tias e primas que são professoras. Eu busquei ajuda com a minha mãe, pedi alguns livros pra ler e, sempre troquei conversas com ela das dificuldades que eu tinha. Então, eu tive essa ajuda inicial da minha mãe (PA2).

Na verdade eu tenho uma tutora, uma tia que é pedagoga. Ela sempre soube que eu queria ensinar. Então, quando eu passei na seleção, ela me presenteou com três livros sobre didática e ensino e aprendizagem. Eu confesso que eu nunca terminei de ler esses livros, mas é uma pessoa que eu tenho disponível e, a gente sempre conversa (PA3).

Os professores arquitetos entrevistados corroboram as formulações de Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que o acesso do docente bacharel a Educação Superior, geralmente, não é antecedido de formação pedagógica formal, de orientações quanto ao planejamento da disciplina, das metodologias ou dos tipos de avaliação. Esse ingresso acontece “no escuro”, apenas baseado no saber do conteúdo, específico da disciplina que irão ministrar, aumentando as dificuldades, ansiedades e incertezas que irão enfrentar na atividade docente. E, poderíamos, ainda, acrescentar que algumas vezes adentram a docência assumindo tantas disciplinas que nem estas ele se encontra preparado para ministrá-las, devido as suas diversidades de conteúdos e temáticas.

✓ **Início da docência**

Toda a trajetória da carreira docente tem um peso significativo na formação deste, isso também é um fato que já faz parte do senso comum. E, notadamente, esse caminho começa com o início da docência. Nessa fase, o professor tem de enfrentar diversos desafios, tais como, medos, angustias, inseguranças, preocupações, ausência de formação específica, domínio do

conteúdo, uma sala cheia de alunos com características distintas, expectativas, dentre outros aspectos por eles vivenciados.

Com intuito de compreender como se deu o complexo processo do início da docência dos professores arquitetos cearenses, entrevistados nesta segunda fase da pesquisa, foi solicitado, aos quatro, que falassem sobre como ocorreu o seu primeiro semestre como docente, ministrando aula; no que se basearam para realizar essa atividade, visto que, não possuíam a devida formação para ensinar, formação pedagógica formalizada; e, ainda, o que os preocupavam e que dificuldades tiveram. Seguem os relatos dos docentes arquitetos sobre essa fase inicial da profissão.

Inicialmente, foi a cada aula virando noite pra preparar aula pra manhã do dia seguinte. Foi um processo bem puxado. E, eu não sei realmente se eu fui boa, se não fui boa, mas, naquele semestre, eu recebi um *feedback* positivo dos alunos. Eu acho que é porque eu chegava na hora e fazia tudo muito organizado, preparava os slides e já disponibilizava pros alunos. Quando eu fazia os exercícios explicava bem certinho passo a passo (PA1).

Ainda, a professora PA2, em outro momento da entrevista, modificou em parte o seu relato sobre como se deu o início da sua atividade docente ao assinalar:

O coordenador foi me tranquilizando: “você já é arquiteta, você sabe fazer desenho arquitetônico, tem as normas que você já conhece, a gente tem a ementa, você tem que construir seu plano de ensino de acordo com essa ementa”. Uma coisa que me ajudou muito foi planejar aula a aula antes do semestre [...]. Me facilitou muito fazer o cronograma aula a aula, que eu fiz com base no plano de ensino, tanto do que a universidade estabelecia como também fui comparando com outros professores. Eu fiz meu cronograma, depois fui comparando com outros professores mais experientes. Então, eu construía as coisas da maneira mais organizada possível porque eu não me permitia, como estava muito nova, muito verde, tinha pouco tempo pra preparar minhas aulas, ter margem pra erro. Tinha que ser uma aula bem feita. Então, comecei a receber *feedback* positivo dos alunos e fui me empolgando (PA1).

Eu não tive tanta dificuldade porque a minha mãe é psicopedagoga e, eu cresci dentro do ambiente da pedagogia. A minha mãe falando muito de didática de ensino, a minha irmã também é professora de letras. [...] Como arquiteto a gente tem um pouquinho de dificuldade e, eu percebo mais ainda essa dificuldade nos colegas que não tiveram contato com didática, métodos de ensino, positivismo, outras coisas que são trabalhadas. Então, eu percebo que nós arquitetos não sabemos ou não fomos preparados para dar aula. [...] primeiro, uma coisa é você ter a informação, outra coisa é você passar essa informação. E, ainda, pra passar essa informação você tem que pensar no receptor. Esses receptores são diversos, são de diferentes idades, de diferentes níveis, de diferentes origens. Então, eu tenho plena certeza que nós, como profissionais de arquitetura, não estamos preparados para lidar com a docência (PA2).

O primeiro semestre foi muito puxado. Eu lembro que eu tinha uma carga horária muito baixa e mesmo assim eu tinha a minha agenda lotada, porque uma das disciplinas que eu peguei era teórica. Você montar uma disciplina nova é pesado, então, eu estudava muito. Tinha muita insegurança de encarar a sala de aula. Na verdade, o primeiro ano foi de muito trabalho fora de sala de aula. [...] a gente ganha por hora, no horário de sala de aula, mas, a gente trabalha muito mais num trabalho transparente, que ninguém vê. (PA3).

[...] a experiência na sala de aula obviamente que é um impacto. Primeiro, é sempre uma dúvida, eu acho que para qualquer professor, você sempre se questiona se você está preparado ou não, se você vai enfrentar questões muito difíceis ou não, se você vai deixar algumas perguntas sem respostas ou não. Mas isso constantemente ocorre (PA4).

Os relatos dos professores arquitetos demonstram, com maior ou menor intensidade, que o começo da atividade docente é sempre difícil, muitas vezes denso e conturbado. Os iniciantes na docência receiam não desempenhar bem o papel de professor, explicado, em parte, pelo desafio de enfrentar um contexto totalmente novo, incerto, mas, também, pela ausência de formação específica para a prática docente, condição revelada nas falas dos professores. Muitos demonstraram domínio do conteúdo da disciplina que irão ministrar, mas ignoraram o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis após assumirem o magistério.

Nesse perspectiva, vale destacar que apenas um (PA2) dos três docentes admite que o profissional arquiteto não foi formado para ensinar. Os outros, pelas falas, entendem que as dificuldades atravessadas, nesse período, estão relacionadas ao não domínio, por completo, do conteúdo disciplinar, revelado na aflição de não saber responder as perguntas dos discentes e, que para enfrentar essa insegurança, estudavam mais ainda o conteúdo da disciplina. Pensamento corroborado pelas palavras do coordenador do curso, na época, ao qual a docente PA1 pertence, quando este insinua que o *conhecimento que ela possui sobre arquitetura é suficiente para ensinar*, propagando a cultura de que quem sabe fazer arquitetura, sabe ensinar arquitetura.

Estes relatos confirmam outras pesquisas na área de formação de professor, que nos mostram que a formação para a função docente esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, ou que sempre tiveram seu peso bem maior perante os demais (TARDIF, 2002). Posição, também, corroborada por Cunha (2006, p. 258) quando destaca que

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico.

Almeida (2012, p. 64), ainda ratifica essa posição de Cunha (2006), quando revela que,

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento

científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Ainda identificamos nas falas que todos os professores arquitetos, participantes da entrevista, tiveram pouquíssimo tempo para planejar suas aulas antes de começarem a ensinar, um espaço de 15 a 20 dias, não tendo sido, anteriormente, instruídos sobre planejamento das aulas, plano de aula e, ainda, métodos de ensino, o que aumentou suas dúvidas e inseguranças na atuação em sala de aula, situação revelada nas palavras dos docentes PA1 e PA3. O relato dos colaboradores reforça, também, o fato de que a docência na Educação Superior é um trabalho solitário, individual e individualizado, estando o professor largado à própria sorte.

Nessa perspectiva, é importante entender em que se baseou o professor arquiteto para ensinar, uma vez que não possui conhecimentos pedagógicos formalizados antes de ingressar na carreira docente, conforme revelado no item anterior. Uma situação que nos faz questionar sobre: Como ele sabe o que deve fazer e como deve agir em uma sala de aula? Segue os seus relatos que tentam trazer as estratégias ou caminhos por eles utilizadas:

Nunca tinha dado aula na vida e, o que é que eu peguei como inspiração, nossa experiência na graduação, com os professores da graduação. Então, eu fiz um resgate do que eu gostaria de ser, por exemplo, na graduação eu tive professores que eu amei e tive professores que detestei, [...] como é que eu gostaria de ter um professor de desenho [...]. Porque eu acho que se eu tivesse um professor que me motivasse mais, um professor que me amparasse mais, eu realmente ia ter um desempenho maior. Eu comecei a fazer um resgate da memória e uma crítica no que eu vivi da minha experiência como aluno (PA1).

Busquei ajuda com a minha mãe, pedi alguns livros pra ler, e sempre trocando conversas com ela das dificuldades que eu tinha. Então, eu tive essa ajuda inicial da minha mãe (PA2).

Na verdade eu tenho uma tutora, uma tia que é pedagoga, [...] é uma pessoa que eu tenho disponível e a gente sempre conversa. E, fui muito no sentimento, como a gente sempre foi aluno, eu tinha como referência os meus próprios professores, o jeito de ensinar, ou então, também tive professores que não foram muito bons e, eu sempre pensei como eu gostaria que fosse. Então, eu avalio o meu curso, a gente como estudante pra tentar ser um professor melhor. Como eu ensino projeto e história, eu acho que são duas disciplinas que se complementam. Eu gosto que faça sentido, que a teoria tenha aplicação no projeto. E, que os alunos de história se sintam motivados também para aplicarem aquilo, que não seja só uma disciplina a mais no currículo, que possa ser referências pra eles no projeto e vice-versa, que os projetos sejam justificados através da teoria. Então isso interfere muito no meu estilo de aula porque é como eu gostaria que fosse, na verdade é uma coisa bem pessoal (PA3).

Fiz o estágio a docência no mestrado. Tive [...] aproximadamente umas três semanas antes do primeiro dia de aula. Primeira coisa que eu fiz, pedi o programa da disciplina. Logo na primeira semana houve uma reunião que foi passada umas coordenadas pra gente. Agora, quanto ao assunto e a metodologia, eu conversei muito com outros professores. Eu tive a sorte de já ter professores colegas meus aqui na UNIFOR, então, eu conversei muito com eles. Então de forma resumida, se eu tiver que dizer pra ti a metodologia, a dinâmica na sala de aula, eu me baseei em conversa com os professores, com professores que já tinham experiência (PA4).

Os relatos dos professores arquitetos, participantes desta segunda fase da pesquisa, são corroborados por vários estudos (CORRÊA *et al.*, 2011; BRITO, 2011; ALMEIDA, 2012; GAUTHIER *et al.*, 1998; ANASTASIOU; PIMENTA, 2002; JORDÃO; CLARO, 2015) que revelam que aprender a ensinar, no contexto da Educação Superior, é um processo construído individualmente, de modo autodidata, por tentativas e erros, seguindo, sob uma reflexão crítica, os exemplos de seus bons professores, considerando a própria experiência como aluno, processo em que o saber da experiência tem um peso importante nessa seara para subsidiar a ação desse sujeito “que dormiu arquiteto e acordou professor de arquitetura”.

Nesse contexto de considerações, é necessário desvendar as dificuldades pelas quais atravessaram os professores arquitetos no início da carreira docente, sejam elas com a didática, com o conteúdo, com os alunos ou com a instituição na qual trabalham. Seguem suas falas nesse sentido:

Eu tive algumas dificuldades no primeiro semestre, principalmente quando eu percebi que os alunos já não estão mais interessados nesse método formal do professor sendo o condutor de tudo e o aluno ali receptor de informação. Então, minha mãe passou alguns livros pra mim sobre sala de aula invertida, metodologias ativas e eu comecei a discutir um pouco disso com ela (PA2).

No primeiro ano que a gente não tem experiência, então a gente fica apagando incêndio. Todo dia apagando incêndio. Então, na sala de aula propriamente dita, eu só sentia falta de segurança quando não estava com o conteúdo dominado. Então, pra mim, pelo meu estilo de vida, meu perfil, quando eu me preparo bem, aquilo é a minha confiança. Então, se estivesse com uma aula bem montada eu chegava com a autoestima no céu. Tinha o domínio da sala, não tinha problema de timidez, de estar me expondo [...]. Mas, se eu tiver insegura, aquela coisa de improvisar, aí eu já demonstro mais essa falta de domínio na sala (PA3).

A professora PA2 ainda mencionou os problemas que teve com a instituição de ensino na qual começou a ensinar.

[...] lá é muito desorganizado. Então, passando a seleção, pronto, leve seus documentos, passe no RH, entre na sala de aula amanhã, resumindo. Então, eu senti que é uma empresa muito grande, devia chegar alguém, orientar, um mini treinamento de como é, aquela coisa de você se ambientar na instituição (PA3).

Diante dos relatos dos professores que especificaram as dificuldades enfrentadas no início da carreira, é válido mencionar que o docente PA2 percebeu que a metodologia aplicada pela maioria dos seus pares já não interessava aos seus alunos e, para mudar esse contexto, pediu auxílio a um familiar que é pedagogo, sendo o único docente, dos quatro entrevistados, que demonstrou algum conhecimento e preocupação com a didática. Já, a professora PA3 reforça, mais uma vez, na sua fala, a ideia de que basta possuir o domínio do conhecimento do conteúdo disciplinar para ter segurança na atuação em sala de aula.

✓ **Formação continuada**

Na perspectiva de que não se nasce docente e, que este, nunca estará definitivamente pronto, e sendo assim, necessita se desenvolver sempre, aprendendo continuamente para enfrentar com autoridade, pertinência e eficácia os desafios permanentes no decurso do caminho profissional do magistério. Com efeito, entende-se que o professor deve estar interessado e empenhado em um processo contínuo de busca por um conhecimento pertinente e relevante, concretizado de forma sistematizada pela formação continuada.

Já faz parte do entendimento do senso comum e principalmente acadêmico, escolar, que o investimento em sua formação, enquanto professor, promoverá tanto o seu crescimento pessoal e profissional, como, também, o aprimoramento da sua prática pedagógica e, em consequência, implica na melhoria da qualidade do curso/universidade em que atua, tendo a formação continuada, portanto, um peso significativo na formação e na trajetória profissional. Na carreira, também, uma vez que a qualificação por meio da formação em cursos *lato e stricto sensu* promove a ascensão funcional do docente o que implica em elevação de nível e melhoria salariais.

A formação continuada, de acordo com García (1999), é toda atividade que o docente realiza com um intento formativo, de desenvolvimento profissional, individual ou coletivamente, para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou futuras, realizada após começar sua prática profissional. Pretende-se que essa formação, como um espaço contínuo e duradouro, no entendimento do autor “[...] seja alicerçada nas necessidades, nas dúvidas, nas perspectivas dos próprios docentes, para que se envolvam e gerem mudança em sua prática pedagógica” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 289). Sabemos que o fator de crescimento na carreira também conta para motivar o docente em busca de qualificação ou formação continuada.

Nesse sentido, a formação continuada, visa preencher as lacunas deixadas pela formação inicial na área pedagógica, no caso do professor arquiteto, promovendo a aprendizagem profissional das bases científicas do saber pedagógico, realizada não só através da formação formalizada, mas, também, através de leitura de livros e de experiências pessoais e acadêmicas. A formação continuada é vista como um aperfeiçoamento posterior a formação inicial na busca do desenvolvimento profissional docente.

Como vimos anteriormente, a formação inicial (graduação) do docente bacharel é centrada exclusivamente no saber do conteúdo disciplinar, não tendo sido ensinados os

conhecimentos pedagógicos a estes bacharéis. Nesse entendimento, investigamos, neste trabalho dissertativo, como se dá a formação continuada dos professores arquitetos cearenses, participantes da entrevista, na área pedagógica, formalizada ou não, buscada por vontade própria ou oferecida pela instituição na qual os docentes atuam, que possibilitaram o seu desenvolvimento profissional.

Com relação a formação continuada não formalizada, os docentes PA2, PA3 e PA4 afirmaram terem lido livros sobre metodologias de ensino, porém, pelos relatos, apenas PA2 deu a devida importância a estas leituras. O professor PA4, em suas palavras sobre o assunto, revela que “nunca foi uma coisa que tenha me dado uma necessidade de estudar, eu estudei já alguns livros, mas, não me considero um profundo conhecedor de metodologia, de didática. Posso dizer que a minha experiência de ensinar ela está muito baseada na experiência” (PA4). A docente PA3 afirmou não ter terminado de ler nenhum dos livros que começou a ler sobre didática. Nenhum deles buscou fazer algum curso de formação pedagógica por vontade própria, mas todos revelaram ter feito pelo menos um curso oferecido pela instituição em que trabalham, conforme relatos explicitados a seguir:

Lá na UNIFOR eles exigem de você 40 horas anuais em cursos de capacitação na área da docência. Então, a UNIFOR mesmo fornece cursos nesse sentido, como preparar uma avaliação, até questão interpessoal, como você falar, como interpretar, como utilizar as mãos, como utilizar a lousa interativa. Eu sempre fui fazendo [...] vários cursos de curta duração envolvendo isso (PA1).

[...] a UNIFOR dá muito treinamento pedagógico para os professores. E, no decorrer desses 5 anos de docência fiz cursos preparatórios, que eu sempre participei, na Universidade de Fortaleza. Mas, ao mesmo tempo, eu já dei aula em outras duas instituições menores que não tinha nenhum curso preparatório, do ponto de vista pedagógico/didático. (Na UNIFOR) você tem que cumprir 40 horas de atividades docentes extra sala de aula, por ano e, o professor escolhe como é que vai encaixar. Alguns vão participar de seminários, outros de encontros, você pode participar de cursos também fora da universidade e trazer para a equipe pedagógica avaliar se aqueles cursos servem para sua formação. Tive capacitações na UNIFOR, aliás muito boas. Ela oferece uma programação de formação docente muito boa (PA2).

Na UniCHRISTUS, [...] antes de ingressar você tem uma semana pedagógica, você tem treinamento com os psicólogos de lá, tem treinamento para entrar no sistema, como lançar as notas, essas coisas. E, cada dia é um tema diferente, e sempre pegando várias áreas. Um que eu achei muito legal, um treinamento de como elaborar questões no estilo ENAD, porque é uma coisa que eles exigem da gente, quando for elaborar prova faça no estilo ENADE, porque eles prometem isso pros alunos, que eles estão sendo preparados também pra isso. Então, (esse treinamento) é o obrigatório quando a gente é contratado, mas, todo semestre tem esse treinamento obrigatório para os novatos e opcional para o veterano. E sempre tem alguma novidade (PA3).

Na Estácio tem um treinamento online. Como eles tem essa cultura do EAD, tem um portal que tem vários vídeos aulas com todas as palestras que eles compram. Se tem um palestrante que está em São Paulo, eles gravam e a palestra fica disponibilizada para todos os professores. E, eles tem uma política de incentivo tipo, todo ano, quantos treinamentos você tiver feito ganha tantos pontos, mas, você que tem que entrar lá e

fazer, tem fórum, tem tarefa, um curso online mesmo, e tem vários. Mas, várias pessoas nunca fizeram, eles não exigem, qualquer momento eu posso entrar e fazer 10 cursos por semestre. Tem sobre elaboração de questão, de pedagogia, dessas coisas todas, metodologias ativas, ensino e aprendizagem, tem várias linhas, mas, ninguém gosta. Ninguém se identifica com esse sistema, de educação online. Você ficar lendo texto e depois responder um questionário no final do slide, é muito chato (PA3).

Eu vejo esses cursos sempre como uma possibilidade de se fazer uma discussão. Eu não vejo esses cursos como trazendo a verdade, a solução, de forma nenhuma. É uma possibilidade, ele está apontando para uma realidade social que existe. Qual o tratamento que nós devemos adotar para lidar com essa sociedade. Eu tenho alguns princípios que eu não abro mão, princípios que eu acho que norteiam a sala de aula, eu não posso abrir mão (PA4).

As instituições mencionadas pelos quatro professores arquitetos, possuem programas de formação continuada, na área pedagógica, para seus docentes, cada uma delas com as suas especificidades. Foi mencionado, pela docente PA3, que a UniCHRISTUS oferece curso obrigatório, nessa área, com duração de uma semana para todos os seus professores novatos, que também pode ser realizado pelo docente veterano. A EstácioFIC, segundo a mesma professora, oferece apenas cursos na modalidade EAD e, que a IES, apesar de incentivar a realização desses cursos por programas de pontos, não obriga o docente a fazê-los. A UNIFOR, de acordo com PA1 e PA2, oferece diversos cursos de formação pedagógica continuada, de curta duração, aos seus docentes que têm por obrigação cursar no mínimo 40 horas por ano, da oferta apresentada.

Essa realidade é legitimada pelo entendimento das autoras Pimenta e Almeida (2011), que revelam que a formação didático pedagógica necessária para uma melhoria na qualidade da ação dos professores para a docência na Educação Superior fica (geralmente) a critério das instituições que os empregam. Fato também validado por Almeida (2012), que nos mostra que a formação docente e o sucesso do seu desenvolvimento profissional não depende exclusivamente do engajamento pessoal do professor, mas, também, é de suma importância considerar o papel das universidades nessa formação, o “[...] de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão” (ALMEIDA, 2012, p. 29). Essa demanda institucional de formação continuada, também, se ancora na avaliação pela qual passa a instituição, realizada pelas agências de fomento e principalmente pelo próprio sistema MEC de avaliação institucional.

Quando indagados sobre a avaliação que fazem dos cursos de formação pedagógica continuada, oferecidos pelas IES em que atuam, apenas o professor PA4 não fez uma julgamento positivo destas. Todos os outros três docentes acreditam que aprenderam bastante com esses cursos, auxiliando suas práticas pedagógicas, conforme os relatos a seguir:

Ajudou muito, porque me ajudou a organizar muito mais a construção das minhas disciplinas. E, também, uma coisa que eu fazia intuitivamente, só que eu não deixava muito claro, é o objetivo da aula e, o que é que eu quero que eles saiam sabendo. A minha aula tem um objetivo, então, no final da minha aula esse objetivo tem que estar cumprido. Eu achava que só dando o tema, passava um exercício e já achava que estava cumprindo o meu papel, mas, não é assim. Eu sempre começo a minha aula com o objetivo, como se fosse o objetivo geral de uma dissertação de mestrado só que para aquela aula. E [...] no final eu vejo através dos exercícios se os alunos cumpriram esse objetivo. Então, eu consigo mensurar um pouco melhor se os alunos estão indo bem (PA1).

Ajudaram bastante. Acho ainda que eu sou muito participante dessas formações pedagógicas, e ainda acho que precisaria de mais. Porque sempre há casos excepcionais de alunos que você não sabe como lidar. Sempre há situações singulares que acontecem que vão requerer um conhecimento de pedagogia, um conhecimento de psicologia pra você lidar, porque você está formando pessoas. E acho que cada pessoa é uma pessoa, é um indivíduo. Então, é inesgotável essa fonte de informação. Então, elas são importantes, tem que ser contínuas e quanto mais, melhor. Também, tenho caso de alunos com depressão, casos de alunos que já tentaram suicídio, casos de alunos homossexuais que tem dificuldade de se relacionar em sala de aula, casos de racismo, e o professor precisa saber como lidar com essas situações. E acho que todas essas formações me ajudam a lidar com essas particularidades de cada indivíduo (PA2).

Esses cursos que são dados eles não são obrigatórios. [...] Não são cursos de longa duração, normalmente são cursos de 8 horas, 12 horas. Então, eu acho que carece uma reflexão: qual a continuidade que esse curso tem? Se eu faço um curso hoje e outro amanhã, um curso não tem continuidade com o outro. E, também, tenho uma crítica, [...] os curso não tem uma grande profundidade. Mas, existe cursos aqui na universidade que tem profundidade, mas, os cursos que me foram disponibilizados até hoje, eles não tem profundidade pelo fato de ser de curta duração e, também, de não ter continuidade de um pro outro (PA3).

De acordo com os relatos fornecidos pelos professores arquitetos podemos constatar que os docentes PA1 e PA2 são os que mais participam dos cursos de formação continuada, na área de didática, oferecido pelas IES em que atuam. Com efeito, é importante mencionar que o programa de formação continuada oferecido pela UNIFOR foi o melhor avaliado entre os professores. A docente PA3, que atua em duas IES, avaliou bem o curso promovido pela UniCHRISTUS e, não considera que o sistema EAD, da EstácioFIC, seja satisfatório, afirmando que o aprendizado do treinamento da UniCHRISTUS complementa a prática pedagógica que ela aplica na EstácioFIC.

É válido ressaltar, ainda, que os cursos que exigem obrigatoriedade na participação dos docentes, além de um maior alcance na presença, possui maior avaliação positiva, sendo visto como aperfeiçoamento constante e não como uma atualização pontual. Configurando pontos positivos, também, para a avaliação da própria instituição pelo sistema de Educação Superior Nacional. Os cursos facultativos não tiveram adeptos, nem uma boa avaliação. Essa realidade nos mostra que os professores só realizam cursos de formação continuada na área pedagógica, quando obrigados a fazê-los pela instituição na qual lecionam.

Diante das falas destes docentes, constatamos que, dentre as IES em que atuam, a UNIFOR apresenta o programa de formação pedagógica continuada mais atuante, de maior abrangência e de forma mais completa. Contudo, ainda foi criticado pelo professor PA4 por ser de curta duração e não ter continuidade, não oferecendo, segundo ele, um efeito efetivo na prática docente.

✓ **Competências**

No dicionário Aurélio Buarque de Holanda o conceito de competência é definido pela “capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto” e, ainda, “pelo conjunto de habilidades, saberes e conhecimentos” que levam a um desempenho superior (FERREIRA, 1994, p. 353). Nessa definição entendemos a competência docente como a mobilização de diversos conhecimentos, habilidades e atitudes que leva o professor a um desempenho superior no seu trabalho. A um desempenho exitoso de ensino-aprendizagem com seus alunos.

Para identificarmos as competências aprimoradas pelos professores arquitetos, participantes desta fase da pesquisa, na atividade do magistério, os questionamos na entrevista como entendem que foram desenvolvendo competências para a docência, para ensinar. Seguem suas falas a esse respeito:

Eu vou avançando mais nesse sentido, com a ajuda dos cursos (formação continuada), com a ajuda das avaliações que os alunos fazem de mim, com a ajuda do *feedback* dos alunos e dos monitores e, o próprio amadurecimento, que quanto mais a gente dá aula, mais a gente fica mais desenrolada (PA1).

Eu acho que pela repetição mesmo, por interesse próprio, porque eu tenho essa curiosidade. Eu sou muito de perceber as pessoas, eu vejo que tem aluno desinteressado eu já tento mudar a abordagem. Então, muito por interesse próprio, segundo pela própria experiência (PA3).

[...] eu não posso negar que a minha relativa tranquilidade em sala de aula vem do conhecimento do mestrado, principalmente, e, também, do meu conhecimento de graduação. E, obviamente, leitura. Se é que eu posso dizer que eu tenho competência pra ensinar, essa competência vem da leitura e, é leitura todo dia. [...] Então, a minha competência tá baseada na insistência e, como eu disse, no mestrado, na graduação e na leitura. E não posso deixar de falar da contribuição dos colegas, [...] isso é muito importante também (PA4).

Diante destes relatos, é possível perceber que os professores desenvolvem competências, para o ato de ensinar, de diversas formas, utilizando-se de caminhos variados e fontes as mais diversas, tais como: com cursos de formação continuada, na área pedagógica, oferecido pelas IES; em conversa com os pares; com base na própria experiência pedagógica;

com a aquisição de mais conhecimentos disciplinares; com base na avaliação realizada pelos discentes da sua própria prática pedagógica; dentre outros citados.

Realidade corroborada pelas formulações de Almeida (2012, p. 35), quando esta evidencia “[...] que a diversidade de caminhos potencializa e enriquece as possibilidades para a formação do professor do ensino superior e propicia a compreensão de que existem múltiplas maneiras de realiza-la”. Observamos que durante o processo ou trajetória do docente, este vai se apropriando de competências, muitas delas até de maneira inconsciente, mas que vão sendo constitutivas de sua bagagem de professor.

7.2.3 O ensinar

Ensinar é uma prática complexa, socialmente contextualizada, que não se resume a simples transmissão do conteúdo, e sim, na mediação da relação dos discentes com o conhecimento, atendendo as necessidades particulares do perfil heterogêneo dos alunos de uma mesma sala de aula. É uma atividade que requer conhecimentos específicos consolidados por intermédio de uma formação pedagógica voltada especialmente para a aprendizagem da atividade docente.

Esse entendimento é corroborado por Pimenta e Almeida (2011, p. 8) quando afirmam que

Ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de ensino, as ações pedagógica; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação, dentre outros tantos.

Nesta seção, iremos trabalhar a análise dos subtemas relacionados com “O ensinar”, são eles: saber ensinar, fundamentação da prática e dificuldades na docência, postos na Figura 3 no início desta seção.

✓ Saber ensinar

O professor é aquele que ensina não apenas porque sabe, e sim, porque sabe ensinar. Saber ensinar é a forma pessoal com a qual o docente media e transforma o ensino do conteúdo a partir do seu conhecimento pedagógico, utilizando-se de metodologias adequadas e pertinentes as distintas características, interesses e habilidades dos alunos. Nesse sentido, na busca de compreender como o professor arquiteto constitui o seu conhecimento pedagógico, indagamos aos nossos quatro colaboradores, dessa segunda fase da pesquisa, que nos

revelassem algum fato, acontecimento ou experiência que eles entendem que os ajudaram a construir o seu saber ensinar. Seguem os relatos com suas respostas:

[...] a gente vive numa era privilegiada na questão do acesso a informação, porque, na época da minha graduação, era muito difícil conseguir as informações. [...] Pra você conseguir um mapa tinha que ir lá na regional e tinha que ir na biblioteca olhar vários livros até você achar a informação do arquiteto que você estava fazendo a pesquisa. Então, o acesso a informação, na nossa época, apesar de já existir internet, era bem mais difícil. Hoje em dia, não, hoje está na palma da sua mão, no seu celular. Então, como eu sou professora de desenho, uma coisa que me ajuda muito é o Instagram. Porque tem muito Instagram de desenho, de vários tipos, várias técnicas, de professores do mundo todo, e aquilo ali abre a minha mente, me inspira, e até passo desenhos parecidos pros meus alunos, principalmente na parte de desenho a mão livre. Normalmente eu pego alguém que fez uma coisa que eu acho bonita, no Instagram, eu meio que tento copiar (PA1).

A minha disciplina de legislação urbana e ambiental, era uma disciplina que os alunos se queixavam muito do antigo professor pela forma que ele dava aula. Ele abria os slides, segundo eles, e dava aula naquele método slide/aluno. Se eu tiver apresentado slides em mais de cinco aulas durante todo o semestre, foi muito. Eu sempre adotei metodologias ativas, dinâmicas, jogos, atividades de grupo, sala de aula invertida, jogava o problema, fazia eles resolverem, trazer a solução do problema e, a partir de diversas soluções, a gente criar a solução para o problema. E hoje, a gente tem um índice de matrícula de quase 100% dessas turmas, é uma das cadeiras que os alunos mais gostam. Isso tudo porque eu apliquei outras metodologias. Então, eu tenho diversos relatos inclusive de alunos que dizem: “eu achava que eu ia chegar aqui e ficar estudando lei, lei, lei”, mas, na verdade, a forma como eles estudam a lei faz com que eles aprendam com mais facilidade. Se interessem pelo conteúdo (PA2).

Quando eu comecei a dar aula, foi em 2014, o FIES estava bombando. Então, lá na Estácio, tinha muito aluno, uma disciplina tinha seis turmas no mesmo semestre, então eu repetia aquela aula seis vezes por semana. [...] Pra mim foi ótimo, eu ganhei muita experiência, porque eram salas muito numerosas, tinham muitas turmas e, eu repetia a mesma aula várias vezes. Quando eu estava repetindo aquela aula na sexta turma, eu já estava com a aula decorada, eu já sabia qual era o próximo slide, a dificuldade que a gente tem quando está montando a disciplina nova, você nem conhece o próprio material ainda, eu não tinha mais. Foi um ano muito intenso, [...] eu avalio que foi bem pontual e bem diferente (PA3).

Um dia, determinado professor, não tinha tempo pra conversar, só tinha horário na sexta à noite, e era a hora que ele estava afim de descansar. Então, marcou comigo num bar e conversamos sobre metodologia, dinâmica em sala de aula. Esse fato me marcou e me ajudou muito. (Outro acontecimento), lembro que teve uma reunião que pra mim foi muito importante, foi com vários professores na minha residência [...]. Foi marcante porque nós discutimos o conteúdo, nós discutimos processos de avaliação, nós discutimos a dinâmica da sala de aula, discutimos metodologia, apesar, de não estar sendo fundamentada em um teórico e sim embasada na experiência (PA4).

É notório que os relatos sobre as experiências que implicam na prática de ensino e na construção do saber ensinar dos professores arquitetos, foram os mais diversos, tais como: tecnologia, *feedback* positivo dos alunos, conversas com os pares e a própria experiência no chão da sala de aula. Observa-se que outras experiências produzem o saber como, as dificuldades dos professores na montagem de suas aulas, em épocas remotas, que era grande

comparada as novas tecnologias que hoje facilitam este planejamento e uma aula ministrada de forma mais interativa e com mais recursos, sobretudo se tratando de Arquitetura. Há relatos desse saber adquirido de forma mais individualizada e outros mais coletivas, articulada aos pares, em reuniões ou encontros informais. Esta situação nos revela que não apenas a formação pedagógica formalizada, apesar de importante, é responsável pela constituição do conhecimento pedagógico desses docentes, diversas outras experiências, como foi citado, podem promover este saber.

Conforme assinalamos no Capítulo 4 desta dissertação, sobre a compreensão de que para saber ensinar o docente deve possuir um repertório de saberes que são necessários a essa profissão, tais como: saber disciplinar, o conhecimento pedagógico do conteúdo, saber da formação pedagógica, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e suas características e saber da experiência (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002). Nessa perspectiva, questionamos aos quatro colaboradores, desta fase da pesquisa, sobre os conhecimentos que eles acreditam ser necessários para ensinar arquitetura. O saber disciplinar foi citado por todos os quatro docentes. O conhecimento dos alunos e suas características foi mencionado pelos professores PA1 e PA2. Os docentes PA2 e PA4 afirmaram ser necessário ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, porém PA4 reconhece que adquiriu esse saber com a experiência, no chão da sala de aula. O professor PA2 ainda citou, como necessário, o conhecimento das teorias pedagógicas e do currículo e PA4 também mencionou que o professor arquiteto necessita ter visão de mundo. Nesse sentido, é importante reconhecer que apenas o professor PA2 identifica que para exercer a atividade do magistério é necessário um repertório de saberes. Também, fica evidenciado, como já assinalado em partes anteriores de nossas análises, que os saberes ou os conhecimentos para ensinar provém de um “amalgama” ou junção de saberes que o professor chama de “repertório” e, que observamos na fala deste professor, e, ainda, que a estes conhecimentos eles atribuem pesos de importância diferenciados, embora, todos eles sejam necessários para tornar esta ação, de ensinar, uma experiência exitosa.

Nesse sentido, e voltando a análise das respostas dadas pelos professores arquitetos bacharéis, podemos ressaltar a importância dada por eles ao saber disciplinar (maior peso no repertório) e a falta de preocupação que os mesmos demonstraram com o conhecimento pedagógico. Realidade corroborada pelas pesquisas na área de formação de professor que advertem que a formação para a função docente esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos das disciplinas. Desse modo, legitima o entendimento de Farias *et al.*(2014) quando afirma que “nem todos (os docentes) demonstram preocupação com o fato de ter ou não

didática. Alguns agem com a certeza de que o domínio de um determinado saber é condição suficiente à tarefa de ensinar” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 13). Nossos professores, em suas falas, corroboraram mais uma vez esta informação.

Através desses relatos, ainda foi possível apreender e revelar os elementos que constituem o conhecimento pedagógico para esses docentes, tais como: o conhecimento da realidade do aluno, o conhecimento das estratégias didáticas, o estudo constante, a troca de saberes com os pares, o conhecimento de como o aluno aprende e pela necessidade de acompanhar o seu processo e o desenvolvimento da turma de modo efetivo.

Ainda, foi possível desvelar que os professores, questionados na entrevista, não identificam o saber da experiência como um conhecimento, e sim, como uma fonte, uma forma, uma vivência para adquirir experiência, corroborando as formulações de Shulman (1987, 2014), que, embora não especifique esse saber como uma categoria da base do conhecimento para o ensino, a experiência aparece como *locus* privilegiado da construção dos saberes, embora fundamental, não é suficiente para a produção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do docente.

Essas análises refletem, ainda, o pensamento de Almeida (2012, p. 91), quando revela que “[...] o ensino muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos da área específica, pelas experiências vividas como aluno”.

É importante destacar, que quando os professores arquitetos foram indagados sobre os conhecimentos necessários para o exercício da prática docente, muitos confundiram esses saberes com as características que eles devem possuir para a realização dessa atividade, enquanto professores. Foram essas as características mencionadas por eles: ser curioso e independente; no aluno, estimular a vontade de pesquisar, estudar e ler; ter empatia e paciência com o aluno, colocando-se no lugar dele; pesquisar e aprender constantemente; e, dar sentido a sua disciplina, realizando o cruzamento do conteúdo desta com as outras matérias.

✓ **Saber experiencial**

O saber experiencial é produzido pelos docentes no exercício e na prática profissional, no contexto da sala de aula. É oriundo da articulação dos demais conhecimentos que compõe o repertório de saberes docentes, retraduzindo-os em um processo reflexivo sobre a própria prática, que somente será efetivado a medida em que o professor amplie sua

consciência e análise da sua atividade diária. Este saber é definido por Tardif (2002, p. 48 - 49) como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Apoiada na concepção do saber experiencial como o conhecimento produzido a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, investigamos como os professores arquitetos cearenses entrevistados, analisam sua prática, seja no chão da sala de aula ou pela socialização com os pares. E, ainda, se promovem alguma mudança em seu exercício docente após essa análise. Seguem os relatos:

O mecanismo que eu uso é a avaliação que os alunos fazem do professor. Tem aquele questionário que eles fazem no final do semestre e eu olho sempre onde é que eu estou com a pontuação baixa, sempre faço uma avaliação crítica. [...] E, também, seleciono monitores e, também, pergunto pra eles o *feedback*, o que eu poderia fazer pra melhorar, pra avançar. [...] atualmente as minhas modificações são mais pontuais: exercícios, um exercício eu faço de uma forma, depois de outra. Eu vou aprimorando nesse sentido, eu vou vendo as coisas que não funcionam, ai eu vou modificando aos poucos (PA1).

Eu acho que hoje a docência em arquitetura precisa mudar. Eu faço uma autocrítica. [...] Eu acho que o ensino de arquitetura, principalmente aqui no Ceará, ainda é muito formal. O aluno ele é muito dentro da sala de aula e, pra mim, a arquitetura ela precisa estar vivenciando a práxis, a realidade. Então, o aluno de arquitetura precisa estar mais com o pé no chão, mais com a cara no sol, mais na obra, mais vivenciando as realidades, mais dentro da cidade, dos assentamentos precários. Nós precisamos aumentar a nossa sala de aula para além das paredes da sala. Então, a minha atividade docente precisa melhorar nisso, eu preciso tirar os meus alunos de dentro da sala de aula e levar eles pra vivenciar um pouco mais a realidade. Isso ensina muito. Porém, o excesso de carga horária e a grade curricular fragmentada dificulta (PA2).

Todo semestre eu reviso as minhas disciplinas, isso não deu certo, isso deu certo. No final do semestre, no último dia de aula, eu pergunto aos alunos o que é que eles gostaram, o que não gostaram, o que sugerem, o que eles criticam. Eu deixo bem aberto pra eles falarem. E, eu pego aquilo, o *feedback* deles, e já aplico no semestre seguinte. Faço isso em todas as disciplinas. Então isso me ajuda muito a estar melhorando, eu acho (PA3).

Constantemente. Eu posso dizer que sou paranoico. Quando eu estou com o domínio da minha consciência, deitado assistindo filme, ou mesmo quando eu estou tomando café com a minha família, ou passeando, eu não desligo, [...] continuo pensando.

Sobre a interação com os pares, todos os quatro colaboradores afirmaram que, de uma maneira ou de outra, conversam com seus pares, trocam ideias e tiram dúvidas analisando e avaliando criticamente a própria prática. Com relação ao espaço onde ocorre essa socialização, foram citados diversos lugares e formas, tais como: a socialização nos grupos de WhatsApp foi mencionada pelos professores PA1 e PA2 ; a troca de experiências com

professores que ministram a mesma disciplina foi citado pelos docentes PA2 e PA3, pois, segundo eles, essa relação auxilia a pensar a disciplina de forma coletiva e a enfrentar dificuldades comuns; a sala dos professores é frequentada por PA3 e PA4; e, os colaboradores PA2 e PA4, afirmaram que costumam se encontrar com professores amigos fora do contexto acadêmico.

Esses relatos nos mostram que além de todos os professores arquitetos entrevistados, reconhecerem que interagem com os seus pares no intuito de discutir suas práticas pedagógicas, é relevante destacar que três deles utilizam mais de uma forma de socialização e, nos chama atenção, o emprego das redes sociais como instrumento de troca de informações e discussões. Uma ferramenta que vem facilitando as comunicações e, nesse sentido, voltada para melhoria de conteúdos e estratégias de ensino.

Essas ações, em conjunto, sinalizam que os professores arquitetos analisam e refletem sobre sua prática pedagógica, seja no convívio com os alunos, seja na experiência do chão da sala de aula, seja no coletivo, na troca de experiências com os seus pares ou individualmente. A socialização de conhecimentos, na qual o docente é solicitado a resolver problemas, é possibilitada em diversos ambientes, não somente no contexto da sala de aula, mas, também, nas instituições de ensino e, ainda, em encontros informais com amigos professores. Realidade corroborada pelas formulações de Tardif (2002, p. 39) quando este revela que os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

A autora Pimenta (1999, p.29) complementa esse entendimento quando revela que a ação de analisar o exercício docente

[...] é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nessa perspectiva, podemos avaliar que o docente reflete sobre sua própria prática, analisa e relaciona com outras à luz das experiências de seus pares e das suas próprias, corroborando o entendimento de Tardif (2002) e Pimenta (1999) de que o professor constrói o seu saber experiencial pela reflexão na e sobre a prática. Portanto, para os professores arquitetos, participantes da entrevista, a experiência laboral é uma fonte privilegiada do seu saber ensinar.

✓ **Dificuldades**

O ensino, como já vimos, é uma atividade complexa dificultada, no caso dos professores bacharéis, pela ausência de formação pedagógica inicial formal. No contexto da universidade, esse processo é construído individualmente, por tentativas e erros, tomando como base os modelos de professores que tiveram durante sua própria formação acadêmica. Esse modelo de se formar docente não promove avanços significativos, dificultando a ação docente no chão da sala de aula. Nesse sentido, indagamos aos quatro professores arquitetos, quais as dificuldades encontradas na atividade do magistério e como as enfrentam, para compreendermos como as superam.

Mais especificamente, sobre as dificuldades que os docentes revelaram ter com os alunos, as mais recorrentes foram: depressão, homossexualismo (devido à dificuldade de se relacionar em sala de aula, o constrangimento e desconforto) e alunos com problemas cognitivos. Foram, também, mencionados pelos professores, outros problemas com os discentes que apareceram em menor frequência, como: reprovação, alunos que já exercem a arquitetura, mentiras, casos de racismo e plágio. A solução dos problemas que envolvem questões psicológicas, segundo eles, são resolvidos pela coordenação, os outros são solucionados na própria sala de aula.

Com relação as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, a professora PA1 afirma ter tido problemas com sua desorganização na entrega de trabalhos, dentre outras, que vão sendo minoradas a medida em que se apresentam. O docente PA2 mencionou que a tecnologia dificulta sua prática pedagógica, pois, segundo ele, os alunos acabam se dedicando a entender um *software* e não a fazer um bom projeto. A professora PA3 afirmou ter problemas com a correção de trabalhos e elaboração de provas, pois, de acordo com a mesma, são atividades extra classe que tomam muito o seu tempo e não são remuneradas. A solução encontrada, por ela, está na formulação de critérios de correção estabelecidos antes da entrega do projeto, assim, a correção é realizada na hora da apresentação. E, com relação as provas, sempre faz questões extras, dessa forma, quando tiver quatro provas prontas, terá uma a mais. O docente PA4 apenas se posicionou como nunca se sabe tudo sobre um assunto, o que, de certa forma, provoca uma certa insegurança.

As dificuldades relatadas pelos professores arquitetos nos mostram que o professor aprende a sê-lo sendo professor, ou seja, no dia a dia da sala de aula, minorando as dificuldades, corrigindo os erros que vão surgindo no exercício da prática pedagógica. As questões de

insegurança, por outro lado, vai exigir uma busca de resolução que não se encontra só no professor, muitas vezes ele necessitará, dependendo da disciplina ou dos conteúdos assumidos, buscar ajuda na realização de cursos de pequena duração e/ou com os pares. As maiores dificuldades relatadas são proveniente dos alunos e entendemos, que nesse caso, a coordenação é a referência de apoio, pois, para os docentes, seriam necessários saberes que não se inserem nos conhecimentos disciplinares. Daí a busca pelos conhecimentos advindos da psicologia, sociologia, experiência de vida, visão de mundo e sobretudo a necessidade de uma formação pedagógica.

Nessa lógica de reflexão exposta nas considerações há pouco relacionadas, os problemas enfrentados pelos professores no entendimento de Almeida (2012, p. 94) são resultados da ausência de formação pedagógica inicial, posto que,

É sabido que os docentes transitam sem maiores problemas pelos conhecimentos disciplinares das áreas que ensinam, pois afinal aí reside sua origem formativa, sua especialidade. As dificuldades aparecem quando entram em cena os alunos reais, com sua diversidade de conhecimentos e necessidades específicas no processo de aprendizagem. São essas dificuldades reais que justificam a necessidade de progredir na formulação de postulados pedagógicos e didáticos capazes de acrescer fundamentos às práticas docentes, movimento que é ao mesmo tempo constituinte do esforço para a reconfiguração, aprofundamento e avanço dos campos da pedagogia e da didática voltadas para o ensino universitário.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores arquitetos com relação a instituição em que atuam, a docente PA4 mencionou que a EstácioFIC modifica o calendário acadêmico no meio do semestre, tendo ela, que reformular todas as suas datas e, também, a grande quantidade de discentes nas aulas de projeto, o que prejudica a monitoria e, notadamente, a aprendizagem. É válido ressaltar que todos os quatro docentes entrevistados mencionaram falta de tempo para pesquisar, dificuldade que está relacionada a instituição, uma vez que estas apenas pagam o professor pelas horas trabalhadas em sala de aula, o que obriga, de certa forma, ao docente ocupar todo os seus horários com a atividade de ensino, conforme revelam as palavras do docente PA2:

Como eu dou aula em instituição privada, eu acho que a instituição privada ela tem uma outra orientação, outros objetivos, que muitas vezes, na minha opinião, entra em conflito com o próprio objetivo da educação. Uma instituição privada ela tem o objetivo de educar, mas, ao mesmo tempo, ela visa o lucro e, muitas vezes, essa coisa do capital não combina com a produção do conhecimento, principalmente quando você é docente. Você precisa produzir conhecimento, precisa ter tempo para produzir, para fazer pesquisa, pra fazer projeto de extensão. Você precisa ter tempo livre pra poder interagir com a instituição, com os alunos e com você mesmo, pra você poder avaliar o seu trabalho. E, as instituições privadas, elas acabam fazendo com que o professor só receba se ele estiver dando aula em sala de aula. A graduação é formada pelo ensino, extensão e pesquisa e, essa, é uma dificuldade que eu encontro, de me dedicar muito ao ensino e pouco a pesquisa e a extensão (PA2).

Observamos que as dificuldades postas nos relatos dos professores são relacionadas a instituição, ao próprio professor, aos seus pares e, sobretudo, aos alunos de uma forma em geral. Gravitam em torno do âmbito de trabalho acadêmico e surgem no processo de socialização (professor, coordenados, alunos e pares), no domínio do conteúdo e da sala de aula (relacionados aos conhecimentos em sua maioria disciplinares) e, também, advindas dos problemas pessoais, embora estes não sejam explicitados nas falas.

Ao relacionar as dificuldades enfrentadas no início da docência, já relatadas anteriormente nesta seção, com as dificuldades enfrentadas no decorrer da carreira, as falas dos quatro professores arquitetos entrevistados nos revelam que no começo do magistério, os problemas estavam mais relacionados a preparação da aula, a elaboração do cronograma e a insegurança com saber específico da matéria que ministram. Após essa fase, de entrada na carreira docente, o professor evidencia mais dificuldades com relação ao comportamento dos alunos e com as instituições em que trabalham, demonstrando que, atualmente, apesar de ainda enfrentarem problemas com a prática pedagógica possuem mais segurança na sua condução e solução dos problemas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais no Brasil vêm, desde os anos de 1990, incentivando abertura de instituições de ensino superior privadas, visando atender ao crescimento de demanda por formação universitária no país, contribuindo com recursos financeiros a partir de cotas e bolsas. Sob essa orientação, houve um crescimento exponencial desse tipo de instituição que se configura como empresas educacionais que visam lucros no mercado educacional.

Inúmeras delas foram abertas ofertando cursos dos mais diversos, entre eles, o de Arquitetura e Urbanismo, que, no ano de 2016, possuía 85,95% dos cursos, nessa área, ofertados em instituições privadas. No Ceará, esse crescimento se deu mais expressivamente no ano de 2009, decorrente, também, da exigência de qualificação profissional em decorrência do aumento das cidades e ascensão da renda da população, ampliando o mercado de trabalho. O aumento de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado, incrementam a quantidade de arquitetos que ingressam na carreira docente, movimento, que de certo modo, delimitou as preocupações que moveram este estudo.

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo maior *analisar como os professores arquitetos bacharéis dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, da cidade de Fortaleza, constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação*. Para tanto, nesta última fase da investigação, buscamos, ao concluir este trabalho dissertativo, responder aos objetivos suscitados no início deste estudo a partir da sistematização dos resultados alcançados por meio dos dados produzidos a partir da aplicação do questionário e da realização da entrevista. Aqui, nestas conclusões, buscamos também expor as contribuições e reflexões que deixamos para próximas investigações, uma vez que apesar de nomearmos esta parte do texto como ‘considerações finais’, o debate e as pesquisas devem continuar na perspectiva investigada.

No que concerne ao perfil acadêmico e profissional dos sujeitos deste estudo – professores arquitetos cearenses, tomamos como referência para sintetizar e contemplar nossos objetivos os dados provenientes das 59 respostas advindas do questionário aplicado. Assim, constatamos que os docentes participantes são predominantemente do sexo feminino e, estão mais enquadrados nas idades entre 36 e 45 anos. Desse modo, além das mulheres serem a maioria, elas ainda estão incluídas na faixa etária mais representativa, entre 29 a 45 anos. São portanto, adultos jovens do sexo feminino. Resultado que corrobora a pesquisa realizada pelo

Conselho de Arquitetura e Urbanismo - CAU (2017), no ano de 2016, com arquitetos, configurando a manutenção de mulheres nesse grupo profissional, o que não acontece somente na arquitetura, como também, na docência, nessa área.

Constamos, também, que a principal motivação dos docentes arquitetos para terem ingressado na carreira docente foi o interesse próprio. Com relação ao tempo em que trabalham como docente, a maioria (n=30) estão atuando há mais de quatro e até dez anos, fase em que se estabilizam na profissão docente e que consolidam os conhecimentos pedagógicos básicos. No que se refere a instituição de ensino superior em que atuam, a maioria são provenientes da UNIFOR (n=28) e da UNI7 (n=16). Do total de 59 professores arquitetos respondentes, 88,14% ensinam em instituições privadas, dado que se justifica pelo crescimento acelerado das IES privadas, na cidade de Fortaleza (14 novos cursos criados em 12 anos) como pela escassez de IES pública que oferta esse curso (n=1) no Estado, quanto pela falta de concursos para o ingresso nesta instituição pública.

É o de horista, o principal regime de trabalho pelo qual são contratados os professores arquitetos participantes deste estudo. Regime de contrato presente exclusivamente nas instituições privadas, sem um vínculo institucional, favorece a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a escassez de pesquisa, o envolvimento mais concreto com os alunos, com os pares e com a instituição, posto que, somente são pagos pela hora trabalhada em sala de aula, não restando tempo para as outras atividades mencionadas.

O contrato por dedicação exclusiva só prevalece na IES pública, sendo a condição de trabalho que assegura ao docente tempo para trabalhar com pesquisas e para investir em seu crescimento acadêmico, desenvolve o senso de pertencimento e a cultura acadêmica o que se reverte em qualidade do ensino e da pesquisa.

O exercício da arquitetura concomitante com a atividade docente foi constatado em 81% (n=48) dos professores pesquisados que atuam nas duas profissões de forma constante ou ainda esporadicamente. Essa realidade nos revela condições de adaptação a crise do mercado de trabalho atual, em que ou os arquitetos trabalham como docente para complementar sua atividade principal, que é a arquitetura, ou, os professores exercem a arquitetura como um complemento da atividade principal que é a docência. Esse complemento significa remuneração salarial para prover com dignidade os meios de sua subsistência na sociedade. Nessa perspectiva, inferimos que nas duas situações nem a docência, nem tampouco a Arquitetura, garantem uma renda salarial aceitável aos arquitetos que colaboraram com esta pesquisa, sendo necessário buscar uma atividade complementar para composição da sua renda mensal. Essa

condição possui suas vantagens como, serem mais valorizados por trabalharem também como profissionais liberais, transmitindo as experiências vivenciadas em sua área de atuação; e desvantagens, pela ausência de tempo para se dedicarem à docência, prejudicando a relação com os discentes, com os outros docentes, com a IES e, principalmente, com a produção científica. Essa dupla atuação, por conseguinte, tem dificultado a construção do sentimento de pertença e, notadamente, o desenvolvimento da cultura acadêmica, já antes assinalada.

É importante destacar que os professores, em geral, carecem de possibilidades para a produção e socialização do conhecimento científico pela ausência de tempo, devido a contratação do tipo horista ou por dividir a atividade do magistério com a profissão de arquiteto. Nesse sentido, existe uma necessidade das instituições de ensino superior e das políticas educacionais atentarem para a promoção de espaços sistemáticos para a socialização da profissão, para possibilitar uma formação profissional pautada por um projeto elaborado, vivido, (re) construído por toda a equipe de profissionais que nele atuam e que dele fazem uso.

A maior titulação acadêmica (n=41), do grupo pesquisado, é a do título de mestre. Somente na instituição pública, como no caso a UFC, todos os docentes colaboradores possuem o título de doutor. Infere-se, que o regime de contratação do tipo dedicação exclusiva proporciona condições de trabalho mais favoráveis para que os docentes possam, também, se dedicar a melhorar sua formação acadêmica.

Quando buscamos compreender como os professores arquitetos entrevistados enfrentam e ou superam as dificuldades encontradas para ensinar as constatações advindas do nosso estudo foram:

- são maiores e diversas as dificuldades no início da docência, tais como: as incertezas, o pouco tempo para montar a disciplina e para preparar as aulas, insegurança com o conteúdo disciplinar, falta de domínio da sala de aula e de interesse dos alunos, excesso de trabalho e desorganização da instituição;
- a superação a estas dificuldades vêm por vários caminhos: preparação do cronograma das aulas com base na ementa, dialogando com os pares mais experientes, sendo organizado, estudando o conteúdo disciplinar, lendo livros de didática e conversando com pedagogos.

Diante do exposto, constatamos que apesar das dificuldades mencionadas serem em grande parte de ordem pedagógica, nenhum dos professores entrevistados mencionou a ausência de formação pedagógica inicial como uma dificuldade para o seu ensinar. Somente

um deles afirmou solucionar os problemas enfrentados no início da docência lendo livros de didática. Observa-se que há entre eles uma convicção de que o domínio do conteúdo é suficiente para dizimar as dificuldades iniciais, fomentando a ideia de que quem sabe arquitetura, sabe ensinar arquitetura.

Com efeito, inferimos que a entrada na atividade docente acontece com o exercício de um trabalho individualizado e solitário, sem um apoio pedagógico inicial das instituições que contratam os professores. Dentre as quatro instituições de ensino superior nas quais atuam nossos entrevistados, apenas a UniCHRISTUS promove curso com orientações pedagógicas para os docentes iniciantes.

Constatamos, também, com relação as dificuldades enfrentadas ao longo do exercício do magistério, que as mais citadas relacionadas a instituição foram: desorganização e falta de infraestrutura, ausência de apoio para desenvolver pesquisa científica e de tempo para se dedicar a elas. Com relação aos alunos: falta de interesse, indisciplina, depressão, homossexualismo e problemas cognitivos. Relacionados à prática pedagógica: a desorganização na entrega dos trabalhos, na elaboração e correção das provas no tempo empregado fora da sala de aula, que não é remunerado e a insegurança no domínio do conteúdo da disciplina.

Inferimos, diante dos achados, que os docentes arquitetos entrevistados superam as dificuldades relacionadas a prática pedagógica solucionando caso a caso, na medida em que vão surgindo, no chão da sala de aula, com a reflexão sobre sua prática, por tentativa e erro, constituindo e consolidando o seu saber da experiência. A maioria vivencia esse processo de forma individualizada, solitária e fragilizada. Quando os problemas se referem aos discentes, os de ordem psicológicas são encaminhados e resolvidos pela coordenação do curso, os demais são solucionados na própria sala de aula. Constatamos que as dificuldades pertinentes as IES, os docentes entendem que não seria da competência deles solucionar, então, são deixadas de lado, como uma queixa isolada e aceita como sem solução.

Quando buscamos identificar as experiências e situações vivenciadas que favoreceram a aquisição de conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar as constatações advindas do nosso estudo relatadas pelos sujeitos entrevistados foram:

- cursar uma disciplina na área pedagógica na pós-graduação;
- participar de cursos de formação continuada oferecidos pelas IES de sua atuação;
- participar de palestras pedagógicas e

- realizar leitura de livros sobre didática.

Ainda, constatamos diversas situações informais nas quais o docente arquiteto constituiu o seu saber ensinar, tais como: a socialização com os pares, a avaliação e o *feedback* proveniente dos alunos no final do semestre, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e, ainda, a utilização de redes sociais para dialogar sobre. Nessa perspectiva, inferimos que o docente arquiteto, na busca consciente ou inconsciente do seu conhecimento pedagógico, se utiliza de experiências formais e informais, advindas sempre de mais de uma fonte.

Quando procuramos caracterizar como constituíram seus conhecimentos pedagógicos, as análises advindas dos dados deste estudo, nos levaram a identificar que para os professores arquitetos, muitas dessas experiências supra citadas não constituíram de fato o seu saber ensinar, posto que os docentes, que realizaram estágio à docência e cursos de formação continuada, na área pedagógica, oferecido pelas IES em que atuam, menos da metade (n=18) afirmaram terem aprendido a ensinar com esse tipo de formação pedagógica. Diante desta constatação, inferimos que o estágio à docência não representou para este grupo um conhecimento fundamental na formulação do seu saber ensinar. Verificação que revela, de certa forma, pelo menos com relação a este grupo pesquisado, que a pós-graduação não dá conta de preparar o seu aluno/profissional para o ensino. Depreendemos, também, que a formação continuada, elogiada por uns e criticada por outros, proporcionou a este grupo conhecimentos pontuais e fragmentados, embora se possa considerar de fundamental importância para suprir, em parte, uma formação pedagógica formal fragilizada ou ausente, consideramos como fase inicial de um processo, mas não como único subsídio para a formação do professor universitário.

Verificamos, também, com base nos achados, que o conhecimento disciplinar é o mais valorizado pelos professores arquitetos bacharéis pesquisados e, que apesar de reconhecerem em seus relatos a existência do conhecimento pedagógico, a maioria (n=46) admite ter aprendido a ensinar seguindo o exemplo dos bons professores que teve na vida academia e na experiência do chão da sala de aula. Afirmações que, por um lado, realçam a importância dos processos de socialização pré-profissionais, mas, por outro, evidencia que o saber específico da atividade do magistério, o conhecimento pedagógico, não é reconhecido como relevante por esses profissionais (professores arquitetos pesquisados) em suas ações.

Apesar da valorização dada ao saber do conteúdo da disciplina, constatamos que o professor arquiteto, colaborador desta pesquisa, mesmo secundarizando as experiências

pedagógicas formais e informais como essenciais na constituição do seu saber ensinar, estas, contribuíram, com maior ou menor intensidade, para constituírem pouco a pouco os seus conhecimentos pedagógicos. Cada experiência vivenciada foi plantando uma pequena semente neste saber tão complexo e proveniente de fontes e área de conhecimentos tão variadas. Nesse sentido, podemos concluir que a aquisição do saber ensinar pelo docente bacharel arquiteto é fragmentada, em grande parte individualizada, solitária e baseada na auto formação, fundamentada principalmente no saber experiencial (adquirido no dia a dia), na socialização com os pares e na formação continuada.

Entendemos assim, que contemplamos os objetivos proposto nessa dissertação com as conclusões as quais chegamos, respondendo a cada um deles e ratificando a nossa proposição inicial de que os professores bacharéis, que não adquiriram na sua formação inicial o conhecimento pedagógico específico da atividade de ensino, reconhecem lacunas em sua formação para ensinar, encontrando no saber experiencial o suporte para enfrentar os desafios presentes no exercício da docência na Educação Superior, sendo esta uma construção e ou produção solitária e frágil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Alcilia. A adoção de uma metodologia de ensino para projetos arquitetônicos. **Arquitetura Revista**, Juiz de Fora, MG, v. 9, n. 2, p. 125-134, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/arquitetura/article/view/arq.2013.92.05>>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- ALBUQUERQUE, Carla Camila Girão. Ateliê de Projeto Integrado: a nova proposta pedagógica para o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Fortaleza. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES, 8., 2016, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UNIFOR, 2016. p. 9-20. Disponível em: <https://issuu.com/mayrasoaresmm/docs/praticas_docentes_em_arquitetura_e_>. Acesso em: 27 maio 2018.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALONSO, Patrícia; CARVALHO, Clévia Suyene da Cunha; PANET, Amélia; QUEIROZ, Sandra Maria Dias de. Formação continuada de professores (as): o caso do curso de arquitetura e urbanismo do centro universitário de João Pessoa – UNIPÊ. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1- 9. Disponível em: <<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/handle/123456789/1273>>. Acesso em: 22 nov. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/810>>. Acesso em: 22 maio 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Aprender arquitetura e urbanismo à distância não funciona**. Brasília, ABEA, 2017. Disponível em: <<http://www.caupb.gov.br/?p=10173>>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- ARSENIC, Nikola; LONGO, Orlando Celso; BORGES, Marcos Martins. O ensino e a aprendizagem da disciplina Projeto no curso de Arquitetura e Urbanismo. **CES Revista**, Juiz de Fora, MG, v. 25, 2011. Disponível em: <https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011/03_ARQUITETURA_OEnsino.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.
- BARDIN, Laurence. **El análisis de contenido**. 2. ed. Madrid, ES: Akal Ediciones, 1996.
- BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ORO, Maria Consoladora Parisotto. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcisio (Org.). **Docência na Universidade**. E-book. Campinas: Papirus, 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/320056805/Docencia-na-Universidade-Marcos-T-Masetto-ed-Papirus-2014-epub>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 4 de 10 de dezembro de 1997. SESu/MEC torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

_____. Casa Civil. Lei nº 5540 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Casa Civil, 1968.

_____. Casa Civil. Decreto nº 23.569 de 11 de dezembro de 1933. Regula o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Casa Civil, 1933.

BRITO, Antônia Edna. Docência no ensino superior: notas sobre o conhecimento pedagógico e o saber-ensinar. In: DIAS, Ana Maria Iorio; BITTENCOURT, Eugenio Pacelli Leal;

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; FERNANDES, Zenilda Botti (Orgs.). **Docência Universitária: saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA, 2011. p. 147-155.

CARREÑO, Leidne Sylse Souza De Mello. **Professor do ensino superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1609/1/Leidne_Sylse_Mello_Carreno_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 2 out 2017.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Anuário de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, DF: CAU, 2017. v.1.

_____. **Resolução nº 51, de 12 de julho de 2013**. Brasília, DF: CAU, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 25 de junho de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: CFE, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA. **Trajatória e Estado da Arte na Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia: arquitetura e urbanismo**. Brasília: CONFEA/INEP, 2010. v. 10. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/01/vol10.pdf>>. Acesso: 31 ago. 2016.

CORRÊA, Adriana K., BÓGUS, Maria Cláudia, ANASTASIOU, Léa das Graças C., COELHO, Lia de A., DANTAS, Luiz Eduardo P. B. T., RIVAS, Noeli P. P., NETO, Raphael L., JOÃO, Sílvia Maria A., HAGE, Simone R. de V., PÜSCHEL, Vilanice A. de A.; IAMAMOTO, Yassuko. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CUNHA, Maria Isabel. Qualidade da docência e envolvimento estudantil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANOS DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., Porto Alegre, 2018. **Mesa redonda...** Porto Alegre, PUC-RS, 2018.

_____. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SALES, José Albio Moreira. Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, Isabel Maria

Sabino de; NUNES, João Carvalho; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.67-92.

FEITOSA, Maria José Gomes. **Arquitetura e Urbanismo: seu ensino no Brasil**. São Paulo: CAU, 2016. Disponível em: < www.causp.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/GTUrbanismoEnsinoArq.docx>. Acesso em: 5 maio 2018.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, maio-ago. 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós Educador, 1990. Disponível em: <<https://docslide.net/documents/el-trayecto-de-la-formacion-gilles-ferry.pdf.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo J.; MELO, Gilberto F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras e ABL, 1998.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. In: _____ (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, Portugal: Porto, 2009. p. 37-69.

GAIA, Silvia; CESÁRIO, Marilene; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 142-155, set. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

_____. **Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didácticas específicas em la formación del profesorado**. Santiago de Compostela, Espanha, 1992. p. 6-10. Disponível em: <<http://dide.minedu.gob.pe/handle/123456789/3099>>. Acesso em: 05 maio 2018.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ISOLDI, Rosilaine André; CUNHA, Maria Isabel da. A prática do ensino de projeto e a construção dos saberes do professor-arquiteto. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1-8. Disponível em: <<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/handle/123456789/1210>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ISOLDI, Rosilaine André. **O significado do saber pedagógico no ensino superior: um estudo específico do professor arquiteto**. 1999. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.

JORDÃO, Larissa; CLARO, Marcel Alessandro. Docência universitária: a formação dos professores do curso de arquitetura e urbanismo. **Diversa Prática**, Uberlândia, MG, v. 2, n. 2, p. 132-156, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33560>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na arquitetura. In: ENCONTRO NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Minas Gerais. **Anais eletrônicos...** Minas Gerais: UFU, 2012. 1 CD-ROM.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v33n1p285/31220>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado**. 2011. 249f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7580/1/2011-TESE-CRLACERDA.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

LAMBERTI, Flávia Luzia. **Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008. Disponível em: <<https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Aibict.metodista.br%5C%3A758>>. Acesso em: 30 set. 2017.

LARA, Fernando; MARQUES, Sonia. O ensino de arquitetura no Brasil: na vida real, a história é diferente. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 7., 2015, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2015. p. 1-9. Disponível em: <https://docgo.net/viewdoc.html?utm_source=o-ensino-de-arquitetura-no-brasil-na-vida-real-a-historia-e-diferente>. Acesso em: 30 maio 2018.

MAHFUZ, Edson. Teoria, história e crítica, e a prática de projeto. **Arquitextos**. São Paulo, ano 4, n. 042.05, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.042/640>>. Acesso em: 12 nov 2018.

MAIA, Dennys Leite; VIDAL, Maria Ozirene Maia; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; BARRETO, Marcília Chagas. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In: NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. e FARIAS, I. M. S. (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 2. p. 45-59.

MARAGNO, Gogliardo Viera. Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil. **Arquitextos**, São Paulo, ano 14, n. 161.07, out. 2013. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.161/4930>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. **Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no brasil**. São Paulo: ABEA, 2012. Disponível em: <http://www.abea-arq.org.br/wp-content/uploads/2013/03/artigo_maragno-pgn1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MASETTO, Marcos Tarcisio. 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_PEDAGOGICA_DOCENTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_MASETTO.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a. p. 9-29.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b. p. 61-77.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

MONTANER, Josep Maria. **Arquitectura y crítica**. Barcelona, Espanha: Gustavo Gili, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Goes; RUTKOWSKI, Emília Wanda; VIDOTTO, Taiana Car. A formação do arquiteto e urbanista como professor universitário nos programas de pós-graduação do Estado de São Paulo. ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 34., Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ABEA, 2015. p. 742-753. Disponível em: <http://www.abea.org.br/?page_id=156>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Goes; GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (Org.); MARAGNO, Gogliardo Vieira; SANTOS JUNIOR, Wilson Ribeiro dos. **A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: os 40 anos da ABEA**. Brasília: ABEA, 2013.

MOROSINI, Marilia Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional**. 2007. 294f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16304>>. Acesso em: 22 maio 2017.

NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhos no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-51.

OLIVEIRA, Ermelinda Schemes; SCHIMILA, Wilson Rafael; ARRUDA, Marina Patrício de; SANTOS, Vanice dos. Os saberes docentes: abordagens e tendências para o ensino profissional. **Revista Gepesvida - Uniplac**, Santa Catarina, v. 1, p. 41-60, 2016. Disponível em: <<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/97>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

OLIVEIRA, Renilda Correia De. **Ensino superior em Alagoas: a formação pedagógica na profissionalização docente**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2010/renilda-correia-da-silva/view>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática, Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 49-56.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROQUETE, Raquel Ferreira. **Competências profissionais de professores-arquitetos: um estudo em três universidades da cidade de Belo Horizonte**. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=153767>. Acesso em: 26 set 2017.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990**. São Paulo: NUPES - USP, 1991. p. 8-91. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SAMPAIO NETO, Paulo Costa. **Ressonâncias e inflexões do modernismo arquitetônico no Ceará: a contribuição de Gerhard Bormann**. 2012. 286f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), - Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-10122012-155558/pt-br.php>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SAVIANI, Dermival. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHULMAN, Lee S. **PCK: Its Genesis and its Exodus**. Stanford University, California, 2016. _____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n. 2, p. 4 -14, 1986.

SOUSA, Alberto. **O ensino da Arquitetura no Brasil Imperial**. João Pessoa: UFPB, 2001.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. 4. ed. Madrid, Espanha: Morata, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana C. de A. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicação para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 122-132.

VELOSO, Maísa; ELALI, Gleice Azambuja. Por uma formação mais qualificada do professor de projeto de arquitetura no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA, 1., 2003, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal:

UFRN, 2003. Disponível em: <<http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br/dspace/handle/123456789/1149>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Fortaleza: UNIFOR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia, Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: <<http://www.design.ufc.br/portal/wp-content/uploads/2015/09/PP-Design-1.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicação para a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 122-132.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

APÊNDICES

APENDICÊ A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO

Prezado professor(a),

A pesquisa **O conhecimento pedagógico constituído pelo docente bacharel: um estudo de caso com professores arquitetos** tem como objetivo analisar como os docentes arquitetos (bacharéis) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nos cursos de graduação nessa área na cidade de Fortaleza. Nesse sentido, sendo graduado em arquitetura e docente atuando em um curso de Arquitetura e Urbanismo na cidade de Fortaleza, peço a sua colaboração quanto ao preenchimento do questionário para o alcance do objetivo proposto nessa pesquisa. Desde já agradeço a atenção dispensada, comprometendo-me com a preservação de sua identidade durante a realização dessa pesquisa.

Atenciosamente,

Carolina Nóbrega Sabóia Luz
 Arqta. Mestranda do PPGE/UECE

1. Gênero

Masculino Feminino

2. Qual a sua faixa etária?

Até 28 29 a 35 36 a 45
 46 a 55 56 a 70

3. Há quanto tempo você atua como docente no ensino superior?

até 1 ano
 1 a 3 anos
 4 a 10 anos
 11 a 15 anos
 mais de 15 anos

4. Em que instituição de ensino superior (IES) trabalha? (pode escolher mais de uma opção)

<input type="checkbox"/> UFC	<input type="checkbox"/> Estácio FIC	<input type="checkbox"/> FATE
<input type="checkbox"/> UNIFOR	<input type="checkbox"/> UNICHRISTUS	<input type="checkbox"/> FAC
<input type="checkbox"/> FAMETRO	<input type="checkbox"/> UNI7	<input type="checkbox"/> FAECE
<input type="checkbox"/> UNIFANOR	<input type="checkbox"/> FBUni	<input type="checkbox"/> UNINASSAU

5. Sob qual regime de trabalho você é contratado?

- Dedicção exclusiva
- Integral
- Parcial
- Horista
- Substituto

6. Exerce a atividade de arquiteto além da docência?

- Sim Não Esporadicamente

7. Qual curso de pós-graduação você possui formação?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

8. Qual o motivo por você ter se tornado professor? (pode escolher mais de uma opção)

- Influencia familiar
- Influencia de seus professores
- Interesse próprio
- Necessidade financeira
- Outros: _____

9. O que dificulta sua prática de ensino? (pode escolher mais de uma opção)

- Falta de infraestrutura
- Problemas com os gestores
- Dificuldade com o conteúdo
- Falta de didática
- Relacionamento com os colegas
- Falta de interesse dos alunos
- Indisciplina dos alunos
- Nada dificulta
- Outros: _____

10. Nos cursos de pós-graduação que você cursou fez parte do currículo alguma disciplina relacionada a formação pedagógica, tipo estágio à docência e/ou didática?

- Sim Não

11. Participou de algum momento de formação pedagógica? (pode escolher mais de uma opção)

- Curso ofertado pela instituição de ensino em que trabalha
- Curso buscado por vontade própria
- Palestras pedagógicas
- Leitura de livros sobre o assunto
- Outros: _____

12. Como você acredita que aprendeu a ensinar? (pode escolher mais de uma opção)

- Em cursos de formação pedagógica
- Lendo livros sobre didática
- Seguindo o exemplo dos bons professores que teve na vida acadêmica
- No dia a dia da sala de aula
- Na pós-graduação

() Outros: _____

13. Quais saberes/conhecimentos você considera necessários para o exercício da atividade docente? (pode escolher mais de uma opção)

() Conhecimentos técnicos específicos da disciplina a qual leciona

() Conhecimento do currículo

() Conhecimento pedagógico

() Conhecimento dos alunos e de suas características

() Outros: _____

14. Como você sistematiza sua experiência em sala de aula para ajudá-lo na construção permanente da sua prática docente? (pode escolher mais de uma opção)

() Em conversas com outros docentes

() Em conversas com a coordenação

() Revisando o conteúdo para aplicação no semestre seguinte

() Outros: _____

APENDICÊ B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da minha pesquisa de mestrado intitulada de **O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO CONSTITUÍDO PELO DOCENTE BACHAREL: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES ARQUITETOS**, sob orientação da Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A referida pesquisa tem por objetivo analisar como os docentes arquitetos (bacharéis) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da cidade de Fortaleza constroem seus conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência nesses cursos de graduação, identificando as experiências e situações vivenciadas por esses professores que favoreceram a aquisição de seus conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar, compreendendo as dificuldades encontradas para ensinar e como as enfrentam/superam e caracterizando os conhecimentos pedagógicos que fundamentam sua prática.

Caso aceite participar dessa pesquisa, você deverá conceder entrevista que será gravada, e, após as transcrições, você receberá o material para sua validação, sendo de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição. Será garantida a proteção da identidade e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da instituição.

Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

Eu, _____ aceito conceder entrevista para a pesquisadora CAROLINA NÓBREGA SABÓIA LUZ.

 PROFESSOR ARQUITETO

APENDICÊ C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1) Conte como se tornou professor.
- 2) Relate como foi o começo da sua experiência como docente.
- 3) No que se baseou para começar a ensinar? Quando começou, como você sabia o que deveria fazer para dar conta de ensinar?
- 4) Quando começou a ensinar, do que sentiu mais falta? O que mais lhe afligia/preocupava?
- 5) Como você entende que foi desenvolvendo competências para a docência, para ensinar?
- 6) No decorrer do exercício da docência você fez alguma formação com o intuito de aprender a ensinar?
- 7) Quais dessas formações você fez antes de ingressar na carreira docente?
- 8) A instituição de ensino em que trabalha desenvolve atividades destinadas a formação pedagógicas dos professores? Em caso positivo:
 - 8.1 Cite-as e as descreva.
 - 8.1 Explícite a frequência com que essas atividades pedagógicas acontecem.
 - 8.2 Esclareça se costuma participar dessas atividades pedagógicas e por que.
- 9) Qual sua avaliação das atividades destinadas a formação pedagógicas dos professores? Que relação você faz entre essas atividades e sua prática docente? Exemplifique.
- 10) Relate algum fato, acontecimento ou experiência que você entende que te ajudou a construir o seu saber ensinar. Justifique sua resposta.
- 11) Que conhecimentos você identifica que são necessários para saber ensinar arquitetura.
- 12) Você enfrenta alguma dificuldade na sua atividade docente, com alunos, com a Instituição ou com outros profissionais? Dê exemplos de situações difíceis que vc enfrentou. Como você tenta superar?
- 13) Trabalha com a arquitetura? Você acha que ajuda ou atrapalha a sua atividade docente?
- 14) Você conversa com outros professores sobre a sua prática de ensino, troca ideias ou conversam sobre alguma dificuldade que estão tendo? Em que ocasiões/situações essa discussão acontece? Há, na rotina institucional, algum espaço coletivo para essas discussões?
- 15) Você analisa sua prática? De que forma? Faz modificações?
- 16) Hoje você pensa que teria feito algo diferente na sua carreira como professor?