

## **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES A PARTIR DO QUADRO TEÓRICO DOS SABERES DOCENTES<sup>1</sup>**

*Geovana Ferreira Melo Teixeira<sup>2</sup>*  
*Patrícia Peixoto dos Santos<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo evidencia questões referentes à docência universitária, bem como o papel da pós-graduação na formação de professores. Tem por objetivo analisar o quadro teórico dos saberes da docência no contexto universitário, no sentido de buscar uma compreensão a respeito do modo como os saberes são construídos e mobilizados. A partir desses propósitos, questionamos: Quais os principais desafios que são apontados com relação à docência universitária? Em que medida os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuem para a formação do docente para atuar no ensino superior? Como são configurados os saberes profissionais do professor universitário? Para responder a estes questionamentos, tivemos na pesquisa bibliográfica o ponto de partida para a elaboração de um referencial de análise no sentido de obtermos uma compreensão consistente da prática docente no contexto universitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência universitária. Saberes docentes. Formação.

**ABSTRACT:** This article evidences referring questions to the university teaching and the role of post-graduate teacher training. It has for objective to analyze the theoretical framework of knowledge of teaching in the university context in order to get an understanding about how knowledge is

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPEMIG

<sup>2</sup> Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: geovana.melo@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: patriciasantos29@yahoo.com.br.

constructed and deployed. From these purposes, we ask: What challenges are pointed out with respect to university teaching? To what extent courses Post-graduate programs contribute to the training of teachers to work in higher education? How are configured the professional knowledge of the university teacher? To answer these questions, we used the resources of literature, aiming at developing a theoretical analysis to obtain a consistent understanding of teaching in the university context.

**KEYWORDS:** University teaching. Teacher's knowledge. Formation.

### **Iniciando o tema**

No presente artigo, temos como propósito analisar o quadro teórico dos saberes de professores universitários e a contribuição dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu na formação e atuação de docentes no Ensino Superior. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como ponto de partida o estudo da literatura referente aos Saberes Docentes. Historicamente a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Diante dessa problemática, os desafios que se colocam à formação constituem-se em:

desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

Esses desafios parecem apontar para o significado do processo de formar professores. Necessário se faz refletir sobre os paradigmas de

formação que, segundo Alarcão (2001), podem ser configurados como paradigma tradicional e pós-moderno, que se organizam a partir de determinadas referências, como as atitudes dos sujeitos, os processos e contextos organizacionais. Rios (2001, p. 12) argumenta que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir.

A presente pesquisa partiu de um amplo acervo de fontes bibliográficas e teve como principal objetivo contribuir com os debates que evidenciam a formação e atuação de professores universitários, numa perspectiva pluridimensional. Este trabalho insere-se neste contexto propício e fértil da produção acadêmico-científica e visa ampliar os debates em torno da temática que tem como preocupação central investigar os processos de formação de professores universitários. Este estudo pretende avançar no sentido de contribuir com o processo de transformação da prática docente atual e favorecer o conhecimento e aprimoramento das produções realizadas nos últimos anos, apesar das limitações contextuais geradas pelo momento político que vive a educação de modo geral e da educação superior de modo específico.

A condição do profissional docente na atual conjuntura política e social, nos moldes impostos hoje pelo poder público, reflete o descaso com as questões atinentes à formação de professores e ao desenvolvimento profissional, o que tem contribuído para engendrar um quadro de perplexidade no meio educacional. Instala-se, por conseguinte, um processo de crise de identidade profissional, que gera, em grande parte dos professores, uma insatisfação. Trata-se de um tema emergente no qual as discussões acenam para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente. Zabalza (2004) vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas”, visto que ela influencia direta ou indiretamente os indivíduos no processo de construção de si mesmos. Assim, a qualidade dessa influência se condiciona tanto pelo conteúdo quanto pela maneira como esse processo ocorre.

A expressão docência, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006).

Masetto (2003) relata que há aproximadamente duas décadas iniciou-se no Brasil uma discussão acerca da atividade docente e suas competências percebendo que, assim como a pesquisa, a docência exige competências próprias. Assim, a pós-graduação buscou resolver esse problema discutindo e procurando identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no ensino superior. Descrevem-se então como competências: professor competente em determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica (processo ensino-aprendizagem, professor como gestor e conceptor de currículo, relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, domínio da tecnologia educacional), exercício da dimensão política (MASETTO, 2003).

Por sua vez, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Em face disso, a atividade universitária deveria atingir três aspectos referentes à formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla de mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, Teixeira (2009, p. 29) afirma que:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica.

A formação de professores para atuar no ensino superior configura-se, ainda, por uma verticalização da formação, pois formam-se pesquisadores com domínio no campo específico, porém desprovidos de conhecimentos relacionados à docência. Torna-se contraditório visto que “grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou tentam ensinar, e não professores pesquisadores” (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Conforme Isaia (2006), pelos critérios adotados na cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Diante dos argumentos expostos nas opiniões de diferentes autores ora mencionados no texto, foram elaborados os seguintes questionamentos balizadores do estudo: Quais os principais desafios apontados com relação à docência universitária? Em que medida os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuem para a formação do docente para atuar no ensino superior? Como são configurados os saberes profissionais do professor universitário? Diante da problemática a ser respondida, temos como objetivos do estudo analisar as contribuições dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e também as lacunas na formação do docente que atua no ensino superior, destacando a importância dos saberes da docência.

### **As contribuições dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

De acordo com Cunha (2001, p. 80), “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As conseqüências desse modelo de formação, centrado no

aprofundamento de um determinado campo científico, são vivenciadas quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Diante de uma formação fragilizada no que se refere a questões no campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Há, segundo Cunha (2001), uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores. Em reflexões anteriores, discutimos a necessidade de “romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para ‘ensino porque sei e sei ensinar’.” (TEIXEIRA, 2007, p. 90). Portanto, se a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, será fundamental criar espaços nas universidades para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.

Masetto (2003) expõe que o mestre ou doutor termina a pós-graduação com o maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Porém, como diz o autor: “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”. Segundo ele, a pós-graduação deve se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Nesse sentido,

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de Metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas, principalmente na área da saúde ou de educação; oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas (MASETTO, 2003, p. 184).

O autor ainda comenta que além da pós-graduação, as instituições de ensino superior que se interessam na valorização do seu docente e na formação pedagógica podem melhorar a qualidade de seus cursos até mesmo na graduação (MASETTO, 2003). Principalmente os cursos inseridos na área de Exatas que não oferecem disciplinas curriculares para formação docente necessitam de uma maior preparação nessa área, mesmo que na pós-graduação.

Pimenta (2000) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor em formação deverá passar por um processo de preparação para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Nesse sentido, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terá também, como tarefa, contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Nesse sentido,

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 74).

Como se vê o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do

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

De acordo com Pachane (2006) os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.-

Esse fato nos leva a enfatizar que não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de ampliar possibilidades, incomodar, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Além disso, deve associar teoria e prática e oferecer aos professores ou futuros professores um espaço aberto para reflexões e discussões de suas práticas (PACHANE, 2006).

Vale ressaltar a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os próprios docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la (ISAIA, 2006).

Isaia (2006) propõe que apesar do entendimento institucional de que os professores são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES – Instituto de Ensino Superior – nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional adotados estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e / ou de fomento, como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência (ISAIA, 2006).

Com tais reflexões, não se nega a importância da pesquisa e da extensão, mas se direciona a discussão para o aspecto mais proble-



mático da atividade acadêmica: a consciência da docência e do desenvolvimento da identidade profissional. Para tanto, é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, em como seus alunos aprendem e em como eles podem ser auxiliados nesse processo (ISAIA, 2006).

Abramowicz (2001) pontua que o ensino e a pesquisa estão indissociavelmente ligados na produção do conhecimento e na reflexão sobre a prática. Porém, Tardif (2008) afirma que a pesquisa universitária sobre o ensino é muitas vezes produzida em benefício apenas dos próprios pesquisadores universitários, não se importando com a verdadeira intervenção na comunidade universitária em que se insere.

Tardif (2008) expõe que a formação de professores (graduação) deveria basear-se em boa parte nos conhecimentos específicos, já que isso é exigido deles na sua profissão, no entanto o tempo é muito utilizado com disciplinas sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Segundo ele, o maior desafio dos próximos anos para a formação de professores é o de proporcionar um espaço maior para os conhecimentos práticos no próprio currículo.

Diante de tudo isso, o alerta para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis. O desafio do corpo docente é aceitar que a prioridade na universidade é sua atuação como professor (BEHRENS, 1998), numa perspectiva crítica de formação, fundamentada pela construção dos saberes docentes e pelo permanente desenvolvimento da identidade profissional.

## **Configurando os diferentes saberes da docência universitária**

As pesquisas sobre formação e profissão docente, em âmbito nacional e internacional, nas décadas de 1980 e 1990, de modo geral, têm se tornado bastante fecundas. Esse campo de estudos vem se expandindo, sendo delineado por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas e vieses até então escamoteados nas pesquisas de cunho positivista. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem

se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Conforme Tardif (2000, p. 12):

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Neste contexto, as pesquisas sobre formação de professores passam a dar destaque ao estudo dos saberes docentes e sua configuração no processo de formação. De acordo com Nunes:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade dos programas de pós-graduação considerar a importância desses saberes no processo formativo, principalmente nos cursos de mestrado, cujos egressos, em grande maioria, serão/são professores universitários. Diferentes pesquisas<sup>4</sup> vêm sendo realizadas na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil.

O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional

---

<sup>4</sup> Altet (2001), Charlot (2002), Nóvoa (1995), Sacristan (2002), Shön (1992), Zeichner (1993).

e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

Nesse movimento, as pesquisas nacionais e internacionais têm contribuído para uma melhor compreensão dos processos formativos de professores e dos saberes que caracterizam a profissão docente. O desenvolvimento desses estudos utiliza uma abordagem teórico-metodológica que permite ouvir as vozes dos professores, a partir da análise de histórias de vida, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, etc. De acordo com Nóvoa (1995), esta outra roupagem da pesquisa educacional surge em oposição aos estudos anteriores que restringiam a profissão docente a um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas, ou seja, que ignorava o professor enquanto pessoa, o que acabou por gerar nos professores uma crise de identidade em decorrência da separação do eu pessoal e o eu profissional. As pesquisas atuais têm destacado o professor como figura central dos estudos, possibilitando uma abordagem mais abrangente, a partir de diferentes enfoques que têm como pressuposto os saberes profissionais, a identidade docente, a prática pedagógica, dentre outros aspectos ligados ao exercício da profissão docente.

Nesta perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

Para Tardif (2000, p. 13) é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A sala de aula passa a ser o lugar privilegiado de mobilização e construção de novos saberes que irão configurar o fazer docente. Para esse autor:

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2008, p. 247).

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes saberes, necessários à prática docente, é preciso considerar que os saberes profissionais são elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Tardif (2000) nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado. São portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos.

Além disso, Tardif (2000) pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. Assim, é possível considerar as dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores, pois essa prática implica em construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino aprendizagem produz.

Este estudo nos revela que os cursos de formação continuada de professores precisam oportunizar a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Gage, citado por Gauthier (1998, p. 96), trata da questão dos saberes pensando que o ensino:

Distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo e de adequação, de modo tão complexo que nem os computadores conseguiriam realizar  
Nessa dimensão, “o manejo de um vasto leque de considerações”

só é possível se o professor tiver a oportunidade de construir os diferentes saberes que o identificam enquanto profissional da docência em toda sua complexidade. Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior.

Gauthier (1998, p. 24) conclama que é possível reconhecer uma profissão “principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário”. Nesse sentido, a responsabilidade dos cursos de formação de professores consiste, principalmente, em propiciar a aquisição de saberes de diferentes ordens. Pois, o saber, apesar de ser pessoal, modifica-se com a experiência e constitui-se a partir da interação com outras pessoas, evolui, transforma-se e aprimora-se constantemente. Barth, citada por Fiorentini (2001, p. 322), afirma que:

o saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

O desafio dos cursos de formação continuada de professores consiste em profunda mudança nos conteúdos e na forma, pois esses precisam ter a oportunidade de construir os diferentes saberes. Portanto, é preciso um contexto propício e fértil para a elaboração, interpretação e compreensão dos saberes que configuram a prática pedagógica da docência universitária, o que permitirá ampliar cada vez mais os saberes que já estão construídos e estão sempre em movimento. Nessa direção, Carr e Kemmis (1988, p. 61) consideram que:

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são

atos sociais, e portanto, reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal maneira que a educação deve estar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diversos entendimentos dos protagonistas durante o encontro educativo.<sup>5</sup>

Esse posicionamento dos autores nos faz compreender que é preciso conceber a prática pedagógica como uma verdadeira *práxis*,<sup>6</sup> ou seja, momento em que teoria e prática são absolutamente indissociáveis. Não é possível incorrer em erros como polarizar na formação de professores hora a ênfase na teoria, hora na prática. É importante manter, durante todo o curso de formação, momentos em que teoria e prática se harmonizem, se completem, se concluam, permitindo aos estudantes compreender seu processo formativo enquanto espaço fecundo de produção e apropriação de saberes de diferentes ordens.

Gauthier (1998, p. 28) nos alerta para o fato de que a formação de professores deve ser concebida como o espaço para a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Nesse sentido, é preciso reconhecer a universidade e a sala de aula como espaços de produção e mobilização de saberes. Tardif (1991) também corrobora com a ideia da importância da formação inicial e acentua a responsabilidade das instituições formadoras de professores quando afirma que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 1991, p. 218).

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação continuada de professores compreender como esses saberes

---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

<sup>6</sup> Na filosofia marxista, a palavra grega *praxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. (In: Dicionário Básico de Filosofia. Zahar, p. 219).

são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência universitária é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (Cf. Gauthier, 1988, p. 28). Entendemos que a questão dos saberes docentes é um tema bastante polêmico e requer análises aprofundadas para sua compreensão. Optamos, neste estudo, por assumir os saberes docentes enquanto conhecimentos construídos pelo professor e que estão a serviço de sua prática profissional. A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação continuada de professores permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos.

Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos. Atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2000).

Os saberes estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações na medida em que haja necessidade. Esses conhecimentos não são aqui tomados no mesmo sentido de competências, uma vez que isso reduziria o conceito de saberes. Os saberes docentes ultrapassam a aquisição de competências, vão além do mero conhecer para aplicar, pois são saberes elaborados que o professor constrói ao longo de sua formação e de sua prática. Além disso, o termo competência é aberto a várias interpretações, é polissêmico e, quando utilizado em substituição dos saberes, contribui para uma desvalorização profissional dos professores.

Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador poderá facilmente ser descartado. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 133).

Nesse sentido, atribuímos aos saberes profissionais dos professores universitários um sentido muito mais amplo, pois acreditamos que os professores são capazes de produzir, criar e organizar os seus saberes para além das competências que as políticas insistem em lhes impor.

## Saberes disciplinares e saberes pedagógicos

Os saberes docentes provém de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Portanto, compreender a importância dos saberes na formação de professores tem, para esse estudo, a intenção de evidenciar a necessidade de que os cursos de formação inicial favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo escolar (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência universitária uma profissão que envolve a produção e utilização de saberes, o conhecimento destes saberes docentes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor.

Particularmente, nesta pesquisa, a ênfase recai nos saberes disciplinares e nos saberes pedagógicos, por considerarmos que, nos processos formativos, a construção destes saberes sejam imprescindíveis aos professores universitários. Não desconsideramos que há um arcabouço de teorias referentes aos saberes docentes, mas o detalhamento destas não é objetivo do nosso estudo.

Genericamente, os *saberes disciplinares* referem-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a esta, porque envolve a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os *saberes pedagógicos* estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar. Moura (2006, p. 489) nos alerta para o fato de que:

O conteúdo do que chamamos de Matemática é produto de solução de problemas que as relações humanas criam e é o desenvolvimento de saberes sobre o modo de resolver problemas que se constitui no processo humano de generalizar conhecimento. O saber pedagógico, dessa maneira, é também processo e produto na solução do ensino de um modo humano de lidar com o conhecimento em geral. Assim, ao se desenvolver



os conhecimentos matemáticos como produto das soluções de problemas e que se generalizam como modo de satisfação das necessidades humanas, torna-se também necessário a criação de um modo de compreensão mais geral de como os indivíduos podem se apropriar desse conhecimento, o que exige uma solução que é tipicamente das ciências da educação. Consequentemente, saberes disciplinares e saberes pedagógicos deverão constituir, necessariamente, as duas faces de uma mesma moeda.

Os saberes dos professores pensados nesta dimensão processual rompem com a concepção funcionalista do saber profissional. Nesse sentido, autores como Bourdoncle, citado por Gauthier (1998, p. 71), assumem que o desenvolvimento de um repertório de saberes exclusivos, originais e científicos seria o suficiente para garantir a profissionalização do magistério no ensino superior. Assim, os apologistas desta visão admitem que “entre todas as profissões, o ensino é aquela que deveria estar assentada sobre um sólido núcleo de conhecimentos, considerando que o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos constituem a sua própria essência” (Gauthier, 1998, p. 71). De acordo com a especificidade das tarefas docentes, essa perspectiva seria impossível, pois a aula em si é dotada de momentos inesperados, por mais que seja planejada, o professor sempre lida com o inusitado no cotidiano universitário.

### **Algumas considerações**

A partir da análise e interpretação da temática docência universitária e da sala de aula, aqui entendida como o “lugar” privilegiado da socialização de saberes, a realidade passa a ser entendida como uma configuração mais abrangente e inter-relacionada. Nessa dimensão, enfatizamos a riqueza das explicações microsociais para o entendimento de questões mais amplas.

Nessa perspectiva, o estudo nos revela que os cursos de formação continuada de professores universitários precisam oportunizar a aprendizagem dos diferentes saberes, para que os docentes possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p.

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

Nesse sentido, os professores universitários devem definir os procedimentos metodológicos, tendo em vista o alcance dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de desenvolver no cotidiano da aula universitária conteúdos significativos, permeados pela relação dialógica. A partir desse conhecer e reconhecer faz-se necessário que o processo se desenvolva sempre através da relação de mediação permanente entre professores e alunos, possibilitada pela utilização de instrumentos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos sistemáticos, que conduzam a formas complexas de pensar e atuar.

Reafirmamos, assim, o papel dos cursos de formação continuada, em que os professores universitários têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, seus saberes, as dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário. Além disso, a formação continuada é um espaço importante de troca de experiências, em que o docente terá a oportunidade de revelar sua forma mais peculiar de assumir-se enquanto professor, que possui diferentes saberes e os mobiliza em favor da aprendizagem de seus alunos.

Esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de formação profissional dos professores universitários e, sobretudo, que incentive a definição de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, o que, certamente, será evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas.

## Referências

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papirus, 2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, M. Isabel. Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). Professor do ensino superior: docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FIORENTINI, Dario et. al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G. et al (Org.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 307-335.

GAUTHIER, Clemont. Por uma teoria da Pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MOURA, Manoel O. Saberes Pedagógicos e Saberes Específicos: desafios para o ensino de Matemática. In: SILVA, Aínda M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 489-504.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M. Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, São Paulo, Cortez, p. 27-42, abr. 2001.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

PIMENTA, Selma G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. e ANASTASIOU, Lea. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (Org.). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

VEIGA, Ilma Passos. O cotidiano da sala de aula e as dimensões do projeto político pedagógico. In: CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 143-152.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Casambu, n. 13, p. 5-23, 1996.

\_\_\_\_\_. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teorias e Educação. Porto Alegre: Panônica Editora, n. 4, 1991. p. 215-233.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

*Recebido em outubro de 2009  
Aprovado em dezembro de 2009*

