

PRÁTICAS DE ENSINO NA UNIVERSIDADE: SABERES, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS

UNIVERSITY TEACHING PRACTICES: KNOWLEDGE, LEARNING AND EXPERIENCE

Camila Alberto Vicente de Oliveira **1**
Egeslaine de Nez **2**
Juarez da Silva Thiesen **3**

Resumo: A universidade é um espaço de formação profissional das gerações ao longo dos anos. Deste modo, o presente texto objetiva apresentar e debater o estado de conhecimento realizado sobre trabalho e da formação do docente universitário - que teve como corpus analítico os trabalhos publicados nos Anais da ANPED, no Grupo de Trabalho (GT) 4 – Didática, com recorte temporal de 2002-2015. Buscou-se problematizar os relatos de pesquisas que envolvessem o docente que atua no ensino superior. Os resultados revelaram que há um movimento crescente de estudos sobre essa temática em um GT que se debruça sobre as questões relacionadas às teorias e práticas de ensino. Dentre as publicações analisadas, algumas sinalizam que a prática docente universitária se apoia em múltiplos saberes, aprendizagens e experiências construídas ao longo da trajetória pessoal e acadêmica desse profissional, sejam elas formais ou não-formais.

Palavras-chave: Educação Superior. Práticas de Ensino. Formação do Docente Universitário.

Abstract: The university is a space for professional training for generations over the years. Thus, this text aims to present and discuss the state of knowledge carried out on work and on the training of university teachers - whose analytical corpus was the work published in ANPED's Proceedings, in Working Group (GT) 4 - Didactics, with clipping 2002-2015. We sought to problematize the reports of research involving the professor who works in higher education. The results revealed that there is a growing movement of studies on this theme in a WG that focuses on issues related to teaching theories and practices. Among the publications analyzed, some indicate that university teaching practice is based on multiple knowledge, learning and experiences built along this professional's personal and academic trajectory, whether formal or non-formal.

Keywords: College Education. Teaching Practices. University Teacher Training.

Doutora em Educação. Docente da Unidade Acadêmica Especial **1**
de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade
Federal de Jataí (UFJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7168769883767852>. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-0614-4481>. E-mail: camilaoliveira.ufg@gmail.com

Doutora em Educação. Pós-doutoranda – Bolsista PNPd/ **2**
CAPES – PUC/RS. Docente do Câmpus Universitário do Araguaia (CUA),
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-0080>.
E-mail: e.denez@yahoo.com.br

Doutor em Ciências Pedagógicas. Doutor em Gestão do **3**
Conhecimento. Docente do Centro de Ciências da Educação e do Programa de
Pós-Graduação em Educação - PPGC da Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0176543786942215>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>. E-mail: juaresthiesen@gmail.com

Introdução

O desenvolvimento de pesquisas voltadas para a reflexão acerca das diferentes nuances da e sobre a educação superior justifica e fundamenta o presente estudo. Sua relevância científica pressupõe a necessidade de esclarecer a importância da universidade na sociedade contemporânea, como locus apropriado para o ensino, a pesquisa e a extensão, que oferece suporte teórico ao acadêmico para seu desenvolvimento. Além disso, revela-se o espaço de constituição da prática docente universitária.

Partindo dessa premissa, o texto ora apresentado objetiva debater alguns resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudos a produção acadêmica sobre o docente universitário. A investigação buscou identificar o que e como o Grupo de Trabalho (GT) 4 – Didática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) produziu sobre esse docente com recorte temporal entre 2002-2015.

Dessa produção analisada, destacam-se dois grupos de trabalhos aprovados e publicados no referido GT. O primeiro aborda a formação do docente universitário com destaque para temas como: formação pedagógica na pós-graduação do docente universitário; necessidades formativas; identidade e iniciação à docência e coordenação pedagógica no ensino superior. Já o segundo grupo foram aqueles que se ocuparam de refletir sobre a prática do docente universitário. Temáticas como: projeto pedagógico, prática como componente curricular e a atuação do professor; prática docente e a qualidade dos cursos de graduação; representações de estudantes e implicações na prática foram analisadas.

Os múltiplos saberes, aprendizagens e experiências narradas nesses estudos serão foco desse artigo de modo a conhecer e interpretar as diferentes teorias e concepções que embasaram os trabalhos publicados no GT.

Ao final da pesquisa, espera-se contribuir para o avanço na construção do conhecimento científico sobre esse profissional que, ao atuar na Educação superior, traz consigo peculiaridades. Diante disso, buscou-se compreender como os percursos formativos e práticos - relatados no estado de conhecimento - poderiam fornecer subsídios para a constituição de uma área de pesquisa sobre a docência neste nível de ensino.

Dessa forma, o artigo está dividido em três partes, além das considerações iniciais e finais. Na primeira, apresenta-se uma discussão teórica sobre a especificidade da prática de ensino do docente universitário; na segunda, identificam-se os procedimentos de pesquisa, com relevo para o estado de conhecimento gerado a partir do levantamento realizado; e, na terceira parte, desvelam-se os resultados e apresentam-se as discussões possíveis ao recorte deste estudo.

Prática do docente universitário: múltiplas referências e aprendizagens

Esta investigação se insere na conjuntura atual de uma sociedade do conhecimento que se baseia fundamentalmente na importância da informação, que por sua vez se alarga no espaço acadêmico das universidades. Nesta direção, não é uma sociedade apenas *da e para* a população; é, também *dos e para os* que têm capacidade de produção de conhecimentos. Didriksson (2008) explicita que por esses motivos, precisa de pessoas capacitadas para desenvolver e aprofundá-los.

Uma das reflexões teóricas fundamentais deste estudo é a universidade. Sua definição no dicionário é: “característica do que é universal. Instituição de ensino que promove a formação profissional e científica de nível superior” (OLIVEIRA, 2011, p. 499). Todavia, Nez (2014) apresenta uma conceituação ampla e completa,

[...] é a instituição dedicada a promoção e o espaço de socialização do conhecimento. Em função do atual momento vivenciado, são dinâmicas, com compromissos e contradições, e se projetam como centro aglutinador e multidisciplinar da produção da pesquisa, com um espaço marcado pela ambiência institucional. É ao mesmo tempo uma “agência de transmissão” e construção do conhecimento e um agente questionador desse saber, onde se pode instigar a curiosidade, a ousadia e a iniciativa (p. 22 - grifo da autora).

Fundamentado nesses elementos, denota-se que o conceito de universidade é mais abrangente do que apenas a educação oferecida em nível superior num espaço formal, trata-se também do processo de instigar o conhecimento, se transformando no *lócus* de pesquisas, oferecendo amplitude ao termo.

Rossato (2007) destaca que depois de novecentos anos de existência, a universidade atinge um grau de reconhecimento inquestionável e, está implantada em praticamente todos os países do mundo. O século XX viu a universalização e a consolidação de uma diversidade de instituições.

Assim, a universidade é compreendida como a instituição de geração e socialização do conhecimento, regulada por normas constitucionais que atribuem suas funções finalísticas de ensino, de pesquisa e de extensão. Alves (1996, p. 54) explicita que: “[...] promove o avanço do saber e do saber fazer; devendo ser o espaço da criação, de descoberta, teoria, de novos processos; deve ser o local de pesquisa, e de busca de novos conhecimentos”.

Ferreira e Santos (2011) esclarecem que a universidade oferece uma formação acadêmica vinculada a função social, tal qual se almeja nos dias atuais, pode assim, desempenhar verdadeiramente seu papel frente aos desafios da realidade.

Especificamente sobre o docente da Educação Superior, considera-se que tem papel relevante neste processo, e deve desempenhá-lo com compromisso e responsabilidade. Santos e Soares (2011, p. 366) sugerem que deve ser compreendido como:

[...] um agente de mediação da relação dos estudantes com o conhecimento e não essencialmente detentor de um, saber descontextualizado e dogmático transmitido de forma fragmentada, apesar da afirmação de que essa ainda é uma prática recorrente em sala de aula na universidade.

O professor deve apontar aos seus alunos, que estes fazem parte do processo de ensino que não é o único que possui conhecimento, mas que o aprendiz também contribui para sua prática enquanto docente. E assim, dizer que o processo de ensino-aprendizagem inclui tanto o professor quanto o aluno.

Manarelli (2006) sinaliza que a ação docente é estabelecida na interação. Neste sentido, a prática educativa se insere dentro da realidade social, cultural, econômica e política, fazendo-se necessário o desenvolvimento de saberes que lhe permitam trabalhar com comprometimento social.

Assim, a ação docente transcende o pensamento de que educar é simplesmente transmitir informações e ideias. Está além disso, é fazer com que os alunos desenvolvam senso crítico, que sejam capazes de aprender, é terem a percepção que podem relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula com o seu cotidiano.

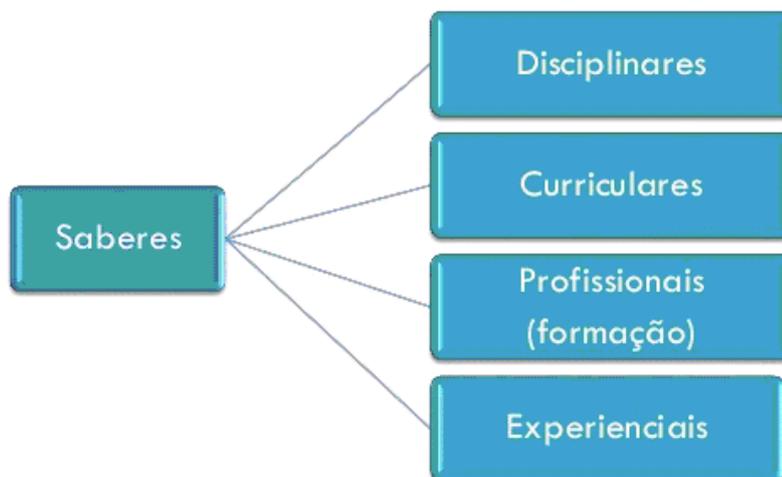
Brito e Cunha (2007) complementam que a docência ao longo dos anos foi entendida como uma peculiaridade do exercício profissional, pois é nela que o ato de ensinar está inserido. O referido termo torna-se um sinalizador e balizador da formação do que é ser professor e de suas funções.

O docente precisa reconhecer os conhecimentos pedagógicos e também o conteúdo a ser aplicado em sala, é fundamental ter domínio específico de sua disciplina. Ressalta-se, desta forma, o quanto é importante para o docente esse conhecimento, para que se possa trabalhar os conteúdos de acordo com a realidade e o cotidiano dos alunos.

Entretanto, para uma prática docente coerente, o professor necessita conhecer os saberes pedagógicos. Tardif (2007, p. 37) indica que são: “[...] reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Isso quer dizer que, através desses, os professores podem refletir sobre sua prática docente, dessa forma perceber se estão alcançando seus objetivos no processo de aprendizagem. É necessário enfatizar que conjuntamente a esses saberes, existem vários outros também importantes no processo de constituição do ser professor.

Tardif (2007) sugere que são distribuídos da seguinte forma:

Figura 1 – Saberes docentes



Fonte: Tardif (2007).

Esclarecendo a figura 1, os *saberes profissionais* são transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo que: “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2007, p. 36). É imprescindível considerar que,

[...] a prática docente incorpora ainda *saberes sociais* definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de *saberes disciplinares*. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (p. 38 – grifo nosso)

Já com relação aos *saberes curriculares*, “[...] correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38). Apresentam-se de modo concreto, sob a forma de programas escolares.

E, por fim, ainda restam os *saberes específicos*,

[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. 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. Podemos chamá-los de *saberes experienciais ou práticos*. (p. 38-39 – grifos nossos).

Embora, na educação superior há certa recusa dos docentes sobre o conhecimento pedagógico, isto porque, “[...] a docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência” (MASETTO, 1998, p. 20).

Destarte, uma prática docente que promova a autonomia e coerência com base numa proposta crítica-reflexiva, requer professores comprometidos com o próprio desenvolvimento profissional e que possam se envolver com a implementação de projetos em que serão atores e

autores da construção de uma prática transformadora, e isso demanda um aprofundamento de posturas.

Procedimentos de pesquisa: estado de conhecimento

A pesquisa é um diálogo inteligente com a realidade, um processo e uma atitude que deve se integrar ao cotidiano. Nessa investigação em especial, se instaura o diálogo como estratégia de descoberta, de guia e de proposição. Busca-se clarear as diversas dimensões que compõem as problemáticas para a condução à reflexão coletiva sobre as práticas docentes na universidade.

Este estudo promove a partir da interação, um diálogo permanente, estimulando a reflexão e o esforço mental, levando à transformação/reconstrução do espaço conceitual. Para Nez (2014), é proposição que encaminha à ordenação do pensamento, ao exame da situação, ao tratamento sério e “consecutivo” dos dados levantados, orientando o pensar para o modo reflexivo de constituir-se.

Considerando esses pressupostos, a pesquisa em tela realizou um estado de conhecimento no GT 4 – Didática da ANPEd. A escolha de tal grupo para levantar a produção acadêmica sobre o docente universitário deve-se ao fato de que a Didática é a área do conhecimento em educação que “focaliza o processo de ensino ou a ação docente, cujas diferentes concepções expressam diferentes teorias, tendências e posições na área” (OLIVEIRA e ANDRÉ, 2003, p.3). E, assim, poderia se compreender de que forma as pesquisas analisavam o trabalho desse professor sob a ótica dos processos de ensino-aprendizagem que, por sua vez, deveriam ser o ponto central de sua atuação na Universidade.

Considera-se também que a ANPEd¹ seria um *lócus* relevante de divulgação das pesquisas em educação no país, uma vez que tem “por finalidade apresentar e divulgar as pesquisas dos Programas de Pós-graduações em Educação e afins” (OLIVEIRA, 2017, p.7). O recorte temporal – trabalhos publicados entre 2002-2015 – justifica-se por permitir a comparação com outros estudos do tipo estado de conhecimento já realizados no mesmo *corpus*².

A preferência metodológica do tipo estado de conhecimento ancora-se na afirmação de Brzezinski (2006, p.7) ao defender que

[...] embora se tenha clareza de que os momentos históricos sejam diferentes, o movimento evolutivo da ciência é ininterrupto e a produção discente dos programas de pós-graduação “objeto deste estudo” refletem os paradigmas científicos, as tendências da área da Educação, os referenciais teóricos e metodológicos predominantemente utilizados no período histórico em que as teses e dissertações foram elaboradas (grifos do autor).

As pesquisas nessa abordagem metodológica cumprem um papel relevante ao proporem a análise de tendências predominantes, lacunas e silenciamentos nas diferentes áreas do conhecimento, em virtude da ampliação da produção acadêmica e sua consequente divulgação. Além disso, parte da produção do grupo sobre o docente universitário preocupou-se com a prática desse profissional em suas singularidades, cabendo, portanto, compreender os significados desses estudos para a constituição do professor da Educação Superior.

Nesse sentido, os procedimentos na construção da análise dos dados consistiram em uma pré-análise com uma leitura geral dos textos do GT no período já anunciado, seguida de uma descrição analítica dos dados coletados, bem como sua categorização. Culminou-se numa interpretação reflexiva e crítica, relacionando a realidade apresentada a considerações sobre a problemática e o objetivo levantados na investigação.

É importante também esclarecer que a ênfase quantitativa-qualitativa para a análise dos dados vem da percepção de que muitas informações não podem e não conseguem ser apenas

1 Fundada em 1976, é uma “sociedade civil, sem fins lucrativos, que congrega instituições e profissionais no campo da educação, a nível de pós-graduação, com a finalidade de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa” (ANPEd, 1979, p.1).

2 Pesquisas de iniciação científica com financiamento do Programa de Bolsas de Licenciaturas – Prolicen/Prograd/UFG realizadas por Cruvinel (2015) e Santos (2016) tiveram como objeto de análise a formação e profissionalização docente e saberes profissionais, respectivamente.

quantificadas e precisam ser interpretadas de forma ampla, do que apenas circunscrita ao simples dado objetivo. Deste modo, não se esgota apenas na análise descritiva dos dados quantitativos, mas na constituição do estado de conhecimento.

Posto isso, em linhas gerais, as publicações de trabalhos completos e resumos expandidos analisadas no GT 4 foram sistematizadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Levantamento quantitativo - geral de publicações entre 2002 e 2015 no GT 4

ANO	PUBLICAÇÕES EM GERAL		SOBRE O DOCENTE UNIVERSITÁRIO
	COMUNICAÇÃO ORAL	PÔSTER	
2002	9	4	3
2003	10	4	3
2004	14	2	2
2005	13	5	6
2006	12	2	4
2007	16	5	6
2008	17	6	4
2009	12	1	3
2010	13	1	5
2011	13	4	5
2012	21	4	6
2013	9	1	4
2015	15	6	7
TOTAL	174	45	58
Total geral: 219 (comunicações + pôsteres)			

Fonte: Adaptado de Oliveira (2017).

O quadro revela que aproximadamente 27% das publicações, considerando trabalhos completos e resumos expandidos (apresentações no formato de pôsteres) no GT abordaram o docente universitário. Trata-se de um número expressivo se for levado em consideração que temas próprios à área como formação de professores e saberes docentes possuem quantidade inferior de publicações, respectivamente 36 e 8 trabalhos disponíveis nos Anais no mesmo período.

O segundo passo, após o levantamento quantitativo foi a análise textual e a organização dos blocos de conteúdos, como sinalizado como procedimento metodológico. A hipótese inicial de investigação pressupunha que seriam levantados alguns cenários diante das publicações no GT, quais sejam: formação e profissionalização docentes contextos políticos do trabalho docente; condições de trabalho; dimensão histórica da constituição dos modelos de Universidade; e, por fim, o trabalho docente e a dimensão didática da prática docente. Contudo, o exame acurado do *corpus* indicou a organização de blocos analíticos: formação e prática pedagógica do docente universitário, e, esse último é objeto de reflexão nesse artigo.

Prática do docente universitário: saberes, aprendizagens e experiências

Produzir um estado de conhecimento é pertinente visto que permite mapear o avanço no conhecimento e garante perceber como as pesquisas podem contribuir para a realidade educacional nos diferentes níveis. Nas palavras de Romanowski e Ens (2006, p. 38), essa abordagem metodológica consente que se respondam perguntas como

Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido

abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares.

Do levantamento realizado no GT 4 – Didática da ANPEd, a prática do docente universitário debatida nos trabalhos aponta para uma diversidade de práticas ancorada em situações formais e não-formais de formação desse docente, troca de experiências e produção de saberes a partir da diversidade daquilo que é vivido em sala de aula.

Nessa direção, Vilarinho (2002, p. 5), em estudo que debateu o papel da disciplina de Didática na pós-graduação, afirma que as experiências mais significativas apontadas no resultado da investigação são aquelas que perpassam a reconstrução do sentido do ser professor,

[...] o que nos permitiu enterrar os “bons gestos” foi a “desarrumação” da nossa cabeça: deixamos de situar o conteúdo, as técnicas, as tarefas, os recursos como ponto de partida e de chegada e passamos a colocar o aluno, a realidade da prática, com toda a sua complexidade histórica e social, no centro de nossas preocupações [...] (grifos do autor).

Em uma pesquisa que buscou contrapor a racionalidade técnica versus uma abordagem reflexiva, a pesquisa relatada por Fernandes (2004, p. 5) revela que os professores pertencentes ao primeiro aspecto escolhem e se orientam pela profissão por algumas razões centrais

- 1) gostavam da profissão, de ensinar, de transmitir seus conhecimentos, de estudar e consideraram-na como uma forma de missão;
- 2) tiveram modelos familiares de professores, sentiam admiração por professores, foram incentivados por professores e suas famílias valorizavam a profissão;
- 3) por vocação, brincavam de escolinha desde crianças e sentiam ter perfil de professor;
- 4) pela questão financeira, para complementação da renda e por valorizarem as condições de trabalho e 5) por acaso – não imaginavam seguir a profissão docente.

Barbosa (1998) identifica figuras da racionalidade pedagógica que são a saber: a técnica, a prática e a crítica e que corroboram com a investigação de Fernandes (2004). Na racionalidade técnica, “[...] o trabalho pedagógico verdadeiramente eficaz consiste no tratamento de problemas instrumentais, normalmente levantados no processo de realização de fins previamente definidos” (p. 43). Já na racionalidade prática: “[...] trata-se de uma postura eminentemente reflexiva que procura investigar e determinar – no contexto de situações [...] o modo de atuar mais consentâneo, mais adequado e mais apropriado.” (p. 44). E, por fim, na racionalidade crítica, se configura o “[...] processo fundamentalmente orientado para a elaboração de compreensões críticas dos fatores culturais, sociais, institucionais que afetam os protagonistas da educação e suas práticas.” (p. 45).

Isso significa dizer, que cada figura da racionalidade pedagógica, induz uma definição concreta docente. É preciso passar do simples para o complexo na conceitualização da prática do docente

e na especificação do seu papel, como jogo complexo de várias racionalidades que entrecruzam-se com os saberes e as experiências vivenciadas. “[...] As racionalidades não estabelecem apenas vínculos amigáveis [...] Também lutam entre si”. (p. 50). Em vez de fusão e/ou confusão, devemos pensá-las em associação, isto é, em relação complementar e concorrente e, em algumas posições até antagônicas.

Fernandes (2004) ainda discute que mesmo em situações de práticas formais e técnicas, as aprendizagens e saberes não-formais oriundos das experiências anteriores passam a ser referência para a atuação do docente. Da mesma forma, o relato de Pinto (2005, p. 12) abordando a questão dos múltiplos saberes envolvidos na prática do professor,

Ao abordar os saberes mencionados pelos professores, penso que tão importante quanto os saberes são os não-saberes. O sentimento de incompletude e de inacabamento do professor o constitui em igual medida, tal como os seus sucessos. Não existem garantias sobre o que vai dar certo ou não. As mesmas características que fazem com que um professor seja qualificado como bom professor, para um grupo, podem ser o que o desqualifica para outro. São muitas as contradições presentes na prática docente. Parece que os saberes mais importantes são aqueles que ajudam o professor a compreender-se melhor no espaço pedagógico.

As pesquisas sobre a prática do docente universitário, em alguma medida, dialogam com a afirmação de Gauthier (2003, p. 11) que ao refletir sobre os saberes profissionais, questiona:

[...] as inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos, com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério. O que é ensinar? Quais são os saberes, as habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?

Assim, aos questionamentos impetrados pelo autor, outras pesquisas trazem possíveis tentativas de respostas revelando a complexidade da prática e a necessidade de ampliação de aspectos formais da docência e miram o olhar para os elementos da convivência e das relações estabelecidas pelo professor. Concordando com essa assertiva, Abdalla (2006, p.2) revela – ao descrever resultados de uma entrevista feita com docente que as ações mais efetivas de reflexão sobre a prática foram as que garantiram:

1º uma maior vivência do campo profissional (do currículo como possibilidade de intervenção; da tarefa de ensinar e da pesquisa como suporte desta tarefa);

2º ressignificar as relações interpessoais, e a interação na condução das atividades;

3º um olhar diferenciado para o contexto escolar e da sala de aula;

4º uma escuta mais sensível dos problemas do cotidiano;

5º analisar as formas didáticas por que passam os diferentes conteúdos;

6º compreender as possibilidades/limites de ser um profissional professor.

Os trabalhos de Baibich-Faria e Meneghetti (2006) e Broilo (2006) descrevem e analisam como se procedem as dimensões do trabalho docente e mudanças na prática universitária. Identificam que esse processo só acontece mediante a percepção que as experiências vivenciadas são insuficientes para as relações ensino-aprendizagem. Concordam, dessa forma, que os saberes precisam refletir a conjuntura e as necessidades dos estudantes revelando as múltiplas dimensões do exercício profissional nesse nível de ensino.

Igualmente,

Todas [as dimensões do trabalho docente], na visão dos alunos, se constituem como fundamentais para a formação do professor, gozando igualmente do status de *conhecimento*, como no dizer de um aluno: “agradeço a oportunidade de conhecê-la e compartilhar de seu (...) conhecimento: científico, educacional e pessoal”. (BAIBICH-FARIA e MENEGETTI, 2006, p.12 – grifo do autor)

Os tempos atuais refletem a necessidade de que o professor universitário passe de especialista para um professor intelectual público e transformativo, preocupado com a aprendizagem do aluno, questionador do seu ensino, criador de conhecimentos, envolvido com as questões sociais e políticas da universidade, preocupado em desenvolver uma práxis comprometida com as alternativas de vida. (BROILO, 2006, p.12)

Pedroso (2007, p. 5 e 11) ao pesquisar os saberes e identidades que constituem e são constituídas pelos docentes universitários, sintetiza a tendência das pesquisas nesse conjunto de textos predominantes no GT debatendo a sala de aula. Ressalta as relações ali estabelecidas e como esse processo de aprendizagem da docência configura um professor capaz de articular todo seu conhecimento formal e não-formal, saberes e experiências em torno do processo de ensinar e aprender.

A sala de aula é um espaço de construção conjunta do conhecimento. É o lugar onde professores e alunos buscam esse conhecimento, estabelecem interações, diálogos, trocas.

Os depoimentos dos estudantes reafirmam a compreensão ampliada de sala de aula afirmando que a aprendizagem que favorece maior compreensão é a que se realiza em distintos ambientes profissionais, especialmente os que colocam o aluno em contato com a realidade, aproximando a teoria da prática, possibilitando a releitura da teoria estudada e uma reflexão sobre a prática desenvolvida (p.5).

Para muitos alunos, a identificação com a profissão se dá por uma importante relação afetiva com seus professores.

Como disse uma aluna, a professora [...] é uma superprofessora, é amiga. São as dimensões afetivas e cognitivas se imbricando, num todo que envolve o ensinar e o aprender. Percebemos que, como a inovação tem sempre um componente coletivo, é através da socialização das experiências significativas para os alunos, as quais resultam de práticas inovadoras dos professores, que poderemos ampliar as condições para a necessária ruptura paradigmática. Os professores que já estão produzindo inovações podem inspirar a renovação pedagógica para que essa se amplie, bem como mostrar que

é possível estabelecer novas relações entre professor, aluno e conhecimento. (p.11).

Rios (2010, p. 2), ao promover o debate sobre a dimensão ética da aula, reflete que é a *“uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos”* (grifos do autor). Os trabalhos publicados no GT 4 sobre o docente universitário e, sobretudo, sobre essa prática sinalizam que a sala de aula na educação superior tem se voltado para os múltiplos saberes, aprendizagens e experiências que sustentam esse micro-tecido social, reforçando o que Tardif (2007) expõe sobre os tipos de saberes existentes.

É possível assinalar também que muitos trabalhos de pesquisa sobre o tema e disponíveis nos Anais da Anped, no *corpus* analisado, preocupam-se em divulgar as práticas já realizadas e avaliadas pelos docentes – muitas vezes participantes das pesquisas – para que sirvam como referência para as reflexões acerca da ampliação do conhecimento daquilo que se produz e se faz na Educação Superior, com vistas a efetivação de processos de aprendizagem efetivos naquele nível de ensino.

Considerações Finais

A pesquisa realizada buscou contribuir para a produção do conhecimento sobre a docência no ensino superior e, nesse texto, apresentar resultados do estado de conhecimento sobre o docente universitário no GT 4 – Didática da ANPEd entre 2002-2015. Essa investigação revelou duas tendências de produção acadêmica e publicações nesse corpus: pesquisas sobre i) a formação e ii) sobre a prática do docente no ensino superior.

A análise permitiu verificar a mudança no tipo de texto aceito pelo GT. Alguns dos primeiros trabalhos analisados eram ensaios teóricos e, em contrapartida, ao final do recorte temporal, os textos eram exclusivamente relatos de pesquisas concluídas com dados analisados e debatidos.

As tendências nas pesquisas sobre o docente universitário revelam também que, no tange a prática desse docente, há uma preocupação em dar voz aos docentes por meio da utilização de técnicas como entrevistas, questionários, grupos focais, diários de bordo e observações de modo a captar a complexidade desse fazer, especialmente, na Educação Superior. Logo, esses processos são de extrema importância para que os professores reflitam suas práticas.

No que se refere às temáticas, as pesquisas sobre a prática enfatizam os múltiplos saberes, aprendizagens e experiências construídas e desenvolvidas pelos docentes a partir de processos sistemáticos e não-formais de desenvolvimento profissional, quer com o apoio institucional, quer em virtude de uma preocupação latente desse profissional com o que faz no espaço universitários. Assim, é possível aprofundar investigações e propor outros caminhos que levem à inserção dos saberes experienciais na formação dos professores universitários.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o estado de conhecimento cumpre seu objetivo na medida em que, além de revelar tendências e lacunas, permite analisar como os resultados dessas pesquisas têm contribuído para uma educação de qualidade socialmente referenciada em quaisquer níveis de ensino. Nessa linha, o GT desempenha o papel de socializador das pesquisas que se debruçam sobre a prática do professor e o situam em um contexto de transformação e de ressignificação do seu trabalho, servindo, portanto, de referência para outros professores e pesquisadores.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional.** Anais da 29. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/2_da_formacao_a_profissao.pdf. Acesso em: 12 abr. 2016.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BAIBICH-FARIA, Tania Maria; MENEGUETTI, Francis Kanashiro. **Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor?** Anais da 29. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1897.pdf> Acesso em: 18 abr. 2016.

BARBOSA, Manuel. Figuras da racionalidade pedagógica para uma epistemologia do ofício de educador. **Revista de Educação**. v. VII, n. 2, 1998.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. A cultura acadêmica e os saberes produzidos na docência universitária. FONSECA, Selva Guimarães. (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, 2007.

BROILO, Cecília Luiza. **(Con)formando o trabalho docente**: a ação pedagógica na Universidade. Anais da 29. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1665-Int.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRZEZINSKI, Iria (coord.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CRUVINEL, Belarmina Vilela. **A formação e profissionalização docentes**: um estudo nos Anais da ANPEd entre 2002 e 2013. 2015. 115 p. Relatório de pesquisa – Bolsa de Licenciatura/Prograd. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2015.

DIDRIKSSON, Axel Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. GAZZOLA, Ana Lúcia.; DIDRIKSSON, Axel. (orgs.). **Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC/Unesco, 2008. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es Acesso em: 04 ago. 2011.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. **Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado**. Anais da 27. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1897.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

FERREIRA, Dilma Santana de Faria; SANTOS, Lindalva Personi dos. **A função social das universidades públicas no contexto atual**. 2011. Disponível em: http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/ismdocuniv_inhumas/article/view/4. Acesso em: 29 jul. 2014.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: SILVA, Marilda da (org). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: caderno de didática. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.

MANARELLI, Mara Eliza do Nascimento. **Relação professor-aluno**: uma reflexão sobre a discriminação no espaço escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC), Cacoal, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

NEZ, Egeslaine de. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual**: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli. A prática de ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: SILVA, Marilda da (org). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: caderno de didática. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003.

OLIVEIRA, Aline Carrijo de. **Língua portuguesa**: minidicionário. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **Balço das pesquisas sobre o docente do ensino superior: estado do conhecimento nos Anais da Anped entre 2002 – 2015**. Anais da 38. reunião científica da ANPEd. São Luiz, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_997.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

PEDROSO, Maísa Beltrame. A (re) significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior. Anais da 30. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-3505-int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. **A docência na educação superior: saberes e identidades**. Anais da 28. reunião científica da ANPEd. Caxambu, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/docencia-na-educacao-superior-saberes-e-identidades-0>. Acesso em: 11 abr. 2016.

RIOS, Terezinha. **A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/26>. Acesso em> 12 jun. 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSATO, Ricardo. Humanismo na universidade em tempos de globalização. PEREIRA, Elizabete Monteiro Aguiar. **Universidade e educação geral: para além da especialização**. Campinas: Alínea, 2007.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2014.

SANTOS, Nayenne Helsan. **Saberes docentes nas pesquisas em Didática: um estudo nos Anais da ANPEd entre 2002 e 2013**. 2016. 49 p. Relatório de pesquisa – Bolsa de Licenciatura/Prograd. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VILARINHO, Lucia Regina G. **O ensino de didática em cursos de pós-graduação: reconstruindo uma trajetória**. 2002. Trabalho apresentado no GT Didática - 4. Anais da 25ª Reunião Científica da ANPEd. Caxambu, Set-Out de 2002. Disponível em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/4_o_ensino_de_didatica_em_cursos_de_pos-graduacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

Recebido em 7 de maio de 2020.

Aceito em 8 de maio de 2020.