

EDUCAÇÃO

V.12 • N.1 • Publicação Contínua - 2023

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2023v12n1p519-534



## SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS?

NECESSARY KNOWLEDGE FOR UNIVERSITY TEACHING: WHAT DO UNDERGRADUATES THINK?

CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: ¿QUÉ PIENSAN LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO?

Kelen dos Santos Junges<sup>1</sup>

Micheli Sudul Marafigo<sup>2</sup>

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi<sup>3</sup>

## RESUMO

Com base no pressuposto de que a docência universitária exige a construção e desenvolvimento de saberes próprios da profissão, o presente texto apresenta pesquisa com o objetivo de identificar os saberes necessários para o exercício da docência universitária na perspectiva de licenciandos formandos dos seis cursos da área de Ciências Humanas e da Educação (Filosofia, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia), de uma universidade pública estadual do Paraná. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário semiestruturado, tendo como participantes quarenta e oito alunos do último ano dos cursos do Centro de Áreas das Ciências Humanas e da Educação de um campus da universidade, durante o ano letivo de 2020. Considerou-se que a docência universitária implica uma série de saberes e competências que precisam ser mobilizadas no exercício profissional de forma conjunta, tendo a reflexão como ferramenta para o aprimoramento e qualidade da prática pedagógica.

## PALAVRAS-CHAVE

Docência Universitária. Prática Pedagógica Universitária. Saberes Docentes.

## ABSTRACT

Based on the assumption that university teaching requires the construction and development of specific knowledge to the profession, this text presents a research with the objective of identifying the knowledge that is necessary for the practice of university teaching from the perspective of undergraduates graduating from six courses in the area of Human Sciences and Education (Philosophy, Geography, History, Bachelor of Arts Portuguese/Spanish, Bachelor of Arts Portuguese/English and Pedagogy) from a public state university in Paraná. The methodology adopted was library research supported by field research. For data collection, a semi-structured questionnaire was used, having as participants forty-eight students enrolled in the last year of courses at the Area Center of Human Sciences and Education on a university campus. It was considered that university teaching implies a series of knowledge and skills that need to be mobilized in the professional practice, with reflection as a tool for the improvement and quality of pedagogical practice.

## KEYWORDS

University Teaching; University Pedagogical Practice; Teaching Knowledge.

## RESUMEN

Basado en el supuesto de que la docencia universitaria requiere la construcción y desarrollo de conocimientos propios de la profesión, este texto presenta una investigación con el objetivo de identificar los conocimientos necesarios para el ejercicio de la docencia universitaria desde la perspectiva de los egresados de seis carreras en el área de Ciencias Humanas y de la Educación (Filosofía, Geografía, Historia, Literatura Portuguesa/Española, Literatura Portuguesa/Inglesa y Pedagogía) de una universidad pública estatal de Paraná. La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica sustentada en investigación de campo. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario semi estructurado, teniendo como participantes a cuarenta y ocho estudiantes del último año de cursos en el Centro de Áreas de Ciencias Humanas y Educación de un campus universitario. Se consideró que la docencia universitaria implica una serie de conocimientos y habilidades que deben mobilizarse en la práctica profesional en conjunto, con la reflexión como herramienta para la mejora y calidad de la práctica pedagógica.

## PALABRAS CLAVE

Docencia Universitaria. Práctica Pedagógica Universitaria. Conocimiento docente.

## 1 INTRODUÇÃO

Em todos os níveis de ensino, seja na escola básica ou no ensino superior, leva-se em conta o fato de que os saberes docentes e o conhecimento que os professores possuem de sua profissão interferem significativamente em sua prática profissional. Mas o que se compreende por saberes docentes?

De acordo com Pimenta (2018), os futuros professores trazem consigo, para sua formação inicial (curso de graduação/licenciatura), alguns saberes das suas experiências enquanto alunos; saberes, os quais acreditam serem determinantes para ser um “bom professor”. Partindo desta premissa, os espaços de formação e as interações sociais que os indivíduos realizam influenciam diretamente em seu modo de agir e pensar, o que, conseqüentemente, intervém em sua prática profissional docente.

Nesse viés, a questão que norteia este estudo é: Quais são os saberes necessários para ser um “bom” professor universitário na perspectiva dos acadêmicos? O que pensam os licenciandos a respeito?

Portanto, a pesquisa<sup>4</sup> apresentada neste texto tem como objetivo geral identificar os saberes necessários para o exercício da docência universitária na perspectiva de licenciandos formandos dos cursos da área de Ciências Humanas e da Educação de uma universidade pública estadual do Paraná.

Como encaminhamento metodológico, pela natureza dos dados, a pesquisa identifica-se como qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e em pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo, como instrumento de coleta de dados, adotou-se o questionário semiestruturado, aplicado de forma *on line*, tendo como participantes quarenta e oito alunos matriculados no último ano dos cursos pertencentes ao Centro de Áreas das Ciências Humanas e da Educação do campus da universidade (Filosofia, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês e Pedagogia), durante o ano letivo de 2020. O estudo faz parte da linha de pesquisa Gestão Educacional e Formação de Professores, pertencente ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX).

Considerou-se que discutir a docência universitária, seus saberes, competências e habilidades implica um olhar transversal, em uma perspectiva de totalidade sobre todo o contexto pessoal e profissional, nos quais os professores se inserem. Ainda, pode-se inferir que a docência universitária implica uma série de saberes e competências, que precisam ser mobilizadas no exercício profissional de forma conjunta, tendo a reflexão como ferramenta para o aprimoramento e qualidade da prática pedagógica do docente universitário.

## 2 A PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES

Discutir a natureza dos saberes docentes é uma tarefa bastante complexa, visto que os educadores são seres inteiramente sociais que se constituem de acordo com seu contexto cultural, vivências e interações sociais. Diversos autores, como Sá e Behrens (2019), Pimenta (2018) e Tardif (2014), concluem que para ser professor é necessário o domínio de um conjunto de saberes e conhecimentos

---

<sup>4</sup> A pesquisa teve auxílio de bolsa do CNPQ, vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da universidade.

específicos. Como salienta Cunha (2010, p. 51), “[...] não há profissão sem saberes e conhecimentos próprios e esses têm que ter um reconhecimento social e institucional para sua legitimação. Se a docência é uma profissão, há de ter uma base de conhecimentos que a legitime”.

Com esse entendimento, a autora também destaca os saberes do professor como uma construção de seu tempo, de maneira que a prática e suas especificidades são, em grande parte, determinadas por suas concepções históricas e sociais. Dessa maneira, os saberes que um professor precisa adquirir para seu exercício profissional estão relacionados ao seu modo de viver, a sua identidade, experiência de vida, experiência profissional e com as relações que estabelece com os alunos e a comunidade escolar (Junges, 2016). E a mobilização destes diferentes saberes e conhecimentos na prática docente, isto é, as ações do professor para resolver situações, tomar decisões, definir metodologias entre outros é que, neste texto, entende-se por competências e habilidades, como discorre Perrenoud (2010).

Seguindo na mesma linha, Tardif (2014), enfatiza que os saberes docentes são plurais, englobando aspectos diversos e, ao mesmo tempo, singulares, de acordo com cada sujeito e as relações estabelecidas no decorrer de seu desenvolvimento profissional. O autor divide esses saberes em quatro dimensões: *os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os curriculares e os saberes experienciais*.

Os “saberes da formação profissional”, para o autor, são aqueles que os docentes se apropriam em sua formação inicial ou continuada, sendo necessários para compreender a ciência da educação, ou seja, as várias habilidades que giram em torno da prática docente. São conhecimentos que englobam desde concepções teóricas a metodologias e que compreendem elementos do cabedal ideológico da profissão.

Os “saberes disciplinares” são compreendidos como uma dimensão social, oriundos do saber cultural da sociedade e definidos pelas instituições. De acordo com Tardif (2014), esses saberes são escolhidos e ofertados pela instituição formadora, diluídos como conteúdos nas matérias e/ou disciplinas constantes no curso de formação.

Com um elo com os saberes disciplinares, seguem os “saberes curriculares” evidenciados por Tardif (2014), e que equivalem à forma de ação (discursos, objetivos, métodos) eleita pela instituição formadora para apresentar os conhecimentos selecionados por ela, em forma de programas/matriz curriculares, os quais devem ser apreendidos e aplicados pelos professores.

O quarto e último saber elencado por Tardif (2014), refere-se aos “saberes experienciais”, constituídos da relação do docente com sua prática, compreendidos como saber específico da profissão que se encontra em constante aperfeiçoamento, validando-se com o sucesso ou fracasso de experiências no âmbito escolar. Os saberes experienciais aludem aos conhecimentos que os professores adquirem fundamentados no dia a dia da atuação profissional.

Na ótica do autor, “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2014, p. 21).

Nessa perspectiva, tem-se a contribuição de Pimenta (2018) que enfatiza a questão do “saber” como parte da constituição da identidade do professor em sua carreira. Em outras palavras, conforme a autora, a apropriação dos saberes específicos da profissão se dá a partir das necessidades reais que os docentes encontram no decorrer do seu percurso. Sendo assim, identifica três saberes que estima essenciais para o “tornar-se professor”: *saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos*.

O primeiro saber definido por Pimenta (2018), “saberes da experiência”, assim como para Tardif (2014), são “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, em contato com seus colegas de trabalho, com os textos produzidos por outros educadores.” (Junges, 2016, p. 215). Também se referem à bagagem já trazida pelo indivíduo, aquele conhecimento que o professor se apropriou enquanto aluno e que influenciará em sua prática. O desafio posto aos docentes é perceberem que os saberes experienciais não são válidos se não forem reformulados de acordo com o andamento de sua própria prática, em observação e debate reflexivo com seus colegas de profissão.

Os “saberes do conhecimento”, descritos por Pimenta (2018), aproximam-se dos saberes disciplinares propostos por Tardif (2014) e podem ser interpretados como a percepção dos conhecimentos específicos da área de atuação do professor, ou seja, dominar o conteúdo que ensina. Porém, constituir esses saberes implica ao docente encarar a educação como uma prática social, possibilitando maneiras para que os alunos construam e reconstruam esse conhecimento, dando significado a sua realidade, ou seja, o professor precisa perpassar o mero caráter informativo dos conteúdos/disciplinas que ministra.

Já o “saber pedagógico”, segundo a autora, refere-se aos saberes que o professor desenvolve à medida que exerce a profissão, no dia a dia da sala de aula e que servem como base para sua própria atuação como docente, tais como as metodologias e técnicas de ensino utilizadas, o manejo de turma. É o saber que o permite ensinar os conteúdos de forma que os alunos aprendam.

No mesmo viés dos autores citados, Junges (2013), enfatiza a construção dos saberes como uma junção entre os conhecimentos acadêmicos, a prática pedagógica e as relações diárias do docente, de forma complementar, destacando a importância do cotidiano escolar como espaço reconstrutor e construtor reflexivo das ações do professor.

O que se pode perceber é que, apesar de formas distintas de análise, todos os referidos teóricos concordam que o professor é um ser ativo, que está em constante movimento de construção de seus saberes e identidade profissional e clarificam que o docente não pode ser observado fora de seu contexto histórico-social, pois não há outra maneira de compreender suas crenças, costumes, hábitos e saberes se não buscando suas origens.

### 3 SABERES DOCENTES E A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Para iniciar as discussões sobre a docência universitária, é relevante compreender melhor o seu espaço de inserção, ou seja, a universidade, a qual é definida por Pimenta e Almeida (2011, p. 21), como “[...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão.” Dessa maneira, percebe-se que um trabalho docente que contemple a tríade pesquisa/ensino/extensão implica aos professores atuantes uma superação da concepção tradicional de ensino, buscando por práticas vinculadas a um paradigma inovador na educação<sup>5</sup>.

---

5 A perspectiva inovadora é fundamentada no Paradigma Inovador ou Paradigma da Complexidade (Sá; Behrens, 2006; Moraes, 2021; Morin, 2018), que se refere a uma nova concepção de ciência e de mundo trazidas pela Sociedade do Conhecimento e pelas inovações tecnológicas, que altera a forma de se encarar a educação. Nessa concepção, o professor é entendido como

Nesse sentido, para tratar sobre a docência universitária, é preciso considerar a era da sociedade do conhecimento, na qual ocorrem novos avanços e mudanças científicas/tecnológicas que interferem no modo de viver e pensar dos indivíduos, como explicam Sá e Behrens (2019) e Moraes (2022). Estudar a docência e a prática pedagógica universitária em suas dimensões, implica compreender que o trabalho do professor está atrelado às relações da sociedade e que esse trabalho será, em parte, influenciado e definido pelo momento histórico em que esses profissionais da educação se encontram, ou seja, a docência produz-se e se modifica de acordo com os contextos que vivencia.

Ainda atrelado a esse contexto, um dos maiores desafios das instituições escolares é que a atuação docente propicie que os discentes aprendam a lidar com o conhecimento em uma perspectiva de produção que lhes permita agir de maneira crítica e consciente perante às situações problemáticas e inusitadas de sua realidade.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que a docência e a prática pedagógica universitária exige saberes próprios da profissão docente. Zabalza (2004), explana sobre algumas competências necessárias ao professor universitário. O autor elenca alguns pontos que, em geral, são exigidos desses profissionais, tais como, o grande domínio sob sua disciplina; uma comunicação clara, tanto nos conteúdos, quanto nos materiais utilizados; um comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem; preocupar-se com seus alunos, sendo um professor disponível que busque motivá-los; e, por fim, o professor deve gerir sua prática de acordo com as características daquele determinado grupo em questão. Para tanto, cabe ao professor universitário articular o conhecimento científico ao conhecimento pedagógico e estes à sua experiência.

Pode-se afirmar que, segundo o autor, para exercer com maestria a docência universitária, torna-se importante ao profissional buscar equilíbrio dentre essas habilidades, almejando “[...] um tipo de formação que permita um desenvolvimento global da pessoa, potencializando sua maturidade e sua capacidade de compromisso social e ético” (Zabalza, 2004, p. 115). Com base nesse posicionamento, destaca-se que a docência universitária implica uma junção de competências em prol da formação de profissionais com habilidades adequadas para agir sobre as diversas problemáticas da sociedade real.

Para Enricone (2008, p. 21-22), o significado da docência universitária está no reconhecimento do professor como:

[...] um intérprete de sua disciplina, é um mediador entre o conteúdo que ensina e o seu e o horizonte de compreensão do seu aluno, entre seu conhecimento especializado e um sujeito em formação [...] é um promotor de cultura da aprendizagem e o orientador que incentiva a seleção e a organização das informações e da pesquisa do aluno.

Ou seja, para a autora o docente universitário precisa envolver sua prática pedagógica em uma perspectiva de mediação, que promova um elo entre os conhecimentos específicos trazidos pelo professor e a produção do conhecimento realizada pelos alunos. Assim, a prática universitária não corre o risco de tornar-se reprodutora e transmissora de conteúdo, pois, nesse movimento, insere-se os discentes em um espaço de cultura, de aprendizagem e de pesquisa.

---

um agente social, o aluno como cidadão crítico e a instituição educativa como campo de produção de conhecimento, que é algo dinâmico.

É pertinente enfatizar a importância da pesquisa, dos debates e de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica desses profissionais para contribuir na formação dos discentes, para que sejam cidadãos críticos e autônomos. Assim, o docente universitário carrega consigo um grande compromisso com seus alunos, pois, na sociedade do conhecimento, as dimensões que envolvem o ensino “[...] exigem processos mais flexíveis e dinâmicos de aprendizagem, menos rígidos e mais receptivos às inovações, à pesquisa e à comunicação, almejando oportunizar a conquista de melhor qualidade de vida aos alunos” (Junges, 2013, p. 51)

Diante do exposto, é possível afirmar que a docência universitária exige saberes e conhecimentos próprios da docência que conferem ao professor uma identidade específica e singular da profissão, que incluem, de forma essencial, o saber ensinar. De acordo com Junges (2013, p. 171), “todas as profissões possuem um *corpus* de saberes que lhes são singulares, mas, também, saber ensinar esses conteúdos de forma que sejam realmente aprendidos pertence à docência.”

Cabe, então, afirmar que a docência e a prática pedagógica universitária vai além da produção científica para compor o currículo *lattes*, tão exigida nesse nível de ensino pelas políticas públicas educacionais em vigor; ser professor no ensino superior, para além da expertise em fazer pesquisa, implica a apropriação dos saberes descritos por Pimenta (2018) e Tardif (2014). É essencial que o docente domine os conteúdos que leciona, assim como é essencial fazer a transposição didática desses conteúdos para que os alunos aprendam, além de fazer do dia a dia da sala de aula um momento único de aprendizagem e experiência.

## 4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O CAMINHO DA PESQUISA

A concepção metodológica adotada, devido à natureza dos dados, é a qualitativa. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, apoiada em pesquisa de campo, como descrevem Marconi e Lakatos (2022).

A pesquisa bibliográfica pautou-se na literatura pertinente (livros, trabalhos acadêmicos e artigos científicos). Já na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas, que oferecem momentos de respostas mais livres e discursivas e perguntas fechadas, no intuito de respostas melhor direcionadas. Dessa forma, evitou-se limitar as opiniões dos participantes somente às alternativas fixas.

Os participantes foram acadêmicos licenciandos matriculados no último ano dos cursos da área de Ciências Humanas e da Educação de uma universidade pública estadual do Paraná, em um total de seis cursos (História, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Pedagogia, Geografia e Filosofia), com cento e sessenta e três alunos matriculados no 4º ano (dados de matrícula/concluintes do ano letivo de 2020, de acordo com a Secretaria Acadêmica).

O recorte da população se deve: a) ao julgamento de que os acadêmicos do último ano do curso possuem uma visão mais ampliada e aprofundada da docência, devido ao tempo enquanto alunos e dos estágios realizados e já tiveram a convivência com diversos docentes universitários, com metodo-

logias e posturas variadas; b) a área de Centro de Ciências Humanas e da Educação é Centro no qual atua e estuda as autoras, respectivamente.

A respeito da forma como foi feita a coleta de dados, devido à atual pandemia do Covid-19<sup>6</sup>, prevalecendo a orientação de distanciamento social, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>7</sup> foram distribuídos via *google forms*, com o link enviado ao grupo de *whatsApp* das turmas, com o auxílio dos Coordenadores dos Cursos. Obteve-se um total de quarenta e oito<sup>8</sup> questionários respondidos.

Em seguida ao recolhimento dos questionários, os dados foram lidos, primeiramente, de forma geral, e, na sequência, categorizados conforme o objetivo do estudo e apresentados por meio de tabelas. Conseqüentemente, após a elaboração desses instrumentos, realizou-se a análise do trabalho, caracterizada por Marconi e Lakatos (2022, p. 171), como “[...] uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza.”

Para garantir sigilo e confidencialidade e preservar a identidade dos alunos na redação dos dados, os participantes licenciandos da pesquisa foram identificados por números: L1, L2, etc. e suas respostas deixadas entre aspas e em itálico para diferenciá-las da literatura consultada. As transcrições foram realizadas tal como foram escritas pelos participantes, incluindo possíveis erros de ortografia e concordância.

## 5 O QUE REVELAM OS DADOS COLETADOS: SABERES DOCENTES E A VISÃO DOS LICENCIANDOS

O questionário para a coleta dos dados foi organizado em cinco questões, distribuídas entre descritivas e de múltipla escolha.

Na questão número 1, foi perguntado aos acadêmicos “o que você compreende por saberes docentes?” Os acadêmicos participantes responderam de maneira descritiva, obtendo-se as seguintes categorias:

**Tabela 1** – Compreensão dos participantes sobre os saberes docentes

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Conhecimentos construídos a partir das experiências cotidianas	14
Objetivos, métodos e metodologias de ensino	7
Domínio sobre a disciplina e os conteúdos	6

6 Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que o surto do novo coronavírus (Covid 2019) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. O período pandêmico exigiu a suspensão das atividades/aulas presenciais no país por meio da Portaria nº 343 – Ministério da Educação (BRASIL, 2020) e, na Universidade, a partir do dia 17 de março de 2020, por meio de Resolução da Reitoria, instituindo o ensino remoto.

7 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da universidade, via Plataforma Brasil, sob o Parecer nº 4.072.050.

8 Devido à pandemia e ao ensino remoto, vários acadêmicos desistiram e/ou trancaram a matrícula do curso. O número reduzido de questionários respondidos (48) em comparação ao universo da população pesquisada (163), delegamos à sobrecarga de atividades on line nesse período, falta de adaptação ao ensino remoto, problemas emocionais, econômicos e de saúde vivenciados por muitos licenciandos.

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Conhecimentos teóricos e práticos	6
Conjunto de formação necessária ao exercício da docência e ao entendimento da educação	6
Mobilização dos processos de ensino/aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos	4
Identificar e agir com ética sobre as situações cotidianas	3
Formação profissional	2
Conhecer as diretrizes curriculares e a ABNT	1
<b>TOTAL</b>	<b>49</b>

Fonte: As autoras (2021).

Ao analisar tais categorias, percebe-se que, com maior frequência, os discentes fazem menção ao saber experiencial de Tardif (2014), frisando a importância de os professores desenvolverem conhecimento a partir das vivências cotidianas da profissão. Outras categorias que também têm destaque fazem jus ao que o autor titula de saberes de formação profissional e disciplinares, englobando questões de apropriação de metodologias e domínio de conteúdos, referindo-se à forma de ação do professor em sala de aula, tal como reforça um dos participantes em sua definição dos saberes docentes: *Necessários a prática da docência, envolve conhecimento específico da área, conhecimento sobre métodos de aprendizagem, didática etc. (L16)*.

Além dessas, outra categoria que se sobressai é a definição de saberes como um “conjunto de formação necessária ao exercício da docência e ao entendimento da educação”, é a categoria que mais se aproxima do conceito de saberes encontrados na literatura, como Pimenta (2018) e Tardif (2014). Nota-se que, apesar de não conhecerem a nomenclatura da literatura especializada sobre os saberes docentes, os participantes compreendem, a partir do seu senso comum, que não existe um “saber isolado” para o exercício da profissão; ao contrário, como afirma Tardif (2014, p. 32), os saberes dos professores são plurais, isto é, se originam de diversas fontes e se desenvolvem durante toda uma carreira.

A segunda questão trouxe a indagação (aos participantes): “com base em suas vivências enquanto acadêmico na universidade, há alguma habilidade que você considera essencial para o trabalho do docente em sala de aula?” Nas respostas, obteve-se um percentual de 84,6 % de respostas “sim”, 13,5% assinalaram “em partes” e 1,9% assinalaram “não”.

A terceira questão do questionário solicitou aos discentes que assinalassem quatro competências/habilidades (disponibilizadas em forma de alternativas) que considerassem essenciais para o trabalho do docente universitário em sala de aula. Na sequência, deveriam organizar essas competências de acordo com o grau de importância que atribuísssem a elas. É importante esclarecer que foram relacionadas competências/habilidades vinculadas a todos os quatro saberes descritos por Pimenta (2018) e Tardif (2014), de forma equilibrada.

Na Tabela 2, a seguir, pode-se observar que os dados obtidos foram organizados de acordo com a categoria, o número de vezes em que foi assinalada cada uma das categorias e, por último, a frequência com que cada habilidade apareceu em primeiro, segundo, terceiro ou quarto grau de importância, de acordo com o julgamento dos participantes em relação ao docente universitário em sala de aula.

Tabela 2 – Demonstração das habilidades/competências indicadas como essenciais e sua organização em grau de importância

Categoria	Frequência				
	Habilidades assinaladas como essenciais	Organização pelo grau de importância			
		Nº de respostas	1º	2º	3º
Ter domínio dos conteúdos das disciplinas	43	17	10	1	0
Saber explicar o conteúdo de forma clara e compreensível	45	8	16	7	3
“Linkar” os conteúdos trabalhados com outras disciplinas	12	0	0	4	2
Diversificar a metodologia das aulas	35	2	3	8	9
Dar continuidade lógica aos conteúdos	16	0	0	4	5
Utilizar textos sempre atualizados dos conteúdos trabalhados	13	1	2	2	3
Estar em constante formação e aprendizado	37	7	4	4	6
Usar da experiência para orientar a disciplina da turma (ter domínio da turma)	26	2	2	4	5
Situar os conteúdos trabalhados no currículo do curso	8	0	0	1	3
Outros	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>235</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>35</b>	<b>36</b>

Fonte: As autoras (2021).

Ao considerar a organização dos dados da Tabela 3, as quatro principais habilidades que apareceram, com maior frequência, como essenciais para o docente e sua prática pedagógica na universidade são: a) saber explicar o conteúdo de forma clara e compreensível; b) ter domínio dos conteúdos da disciplina; c) diversificar a metodologia das aulas e, por fim, d) estar em constante formação e aprendizado.

Dentre as quatro competências eleitas pelos acadêmicos na primeira etapa da terceira questão, nota-se distintamente a presença das já citadas características do professor universitário, definidas por Zabalza (2004), ao salientar que:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência (Zabalza, 2004, p. 145).

Após os participantes elencarem as quatro competências que consideram as principais em sua opinião, foi solicitada a organização em grau de importância para que fosse possível identificar e sequenciar as habilidades, segundo seu nível de relevância para a prática. Além disso, foi uma maneira de respeitar a subjetividade dos indivíduos participantes, visto que, com essa organização, é possível visualizar mais precisamente a divergência de opiniões, pois, a competência que um determinado indivíduo entende como primordial e coloca em primeiro lugar de importância, pode ser irrelevante para outro indivíduo, que a classificaria em quarto lugar, por exemplo.

Sendo assim, as competências organizadas em seu nível de relevância, de acordo com o destaque no número de frequências, ficaram assim sequenciadas: 1º ter domínio dos conteúdos das disciplinas; 2º saber explicar o conteúdo de forma clara e compreensível; 3º diversificar a metodologia das aulas; 4º estar em constante formação e aprendizado. Cabe mencionar que a habilidade de diversificar a metodologia apareceu também com mais frequência no quarto grau, mas como o objetivo da questão foi eleger as 4 mais relevantes, usou-se a segunda mais citada como critério de desempate.

Com base nessas análises, julga-se que os acadêmicos classificam primeiramente os saberes do conhecimento de Pimenta (2018), e disciplinares de Tardif (2014), como essenciais à docência universitária. Posteriormente, aparecem os saberes pedagógicos (Pimenta, 2018), com um número significativo de escolhas; ambas as opções - saber explicar o conteúdo de forma clara e compreensível e diversificar a metodologia das aulas - dizem respeito a esse grupo de saberes. Os experienciais também são valorizados pelos participantes, em uma perspectiva de estar sempre buscando refletir sobre a prática para, assim, formar e validar novos saberes que aproximem cada vez mais o conhecimento dos alunos.

Na Questão 5, os participantes foram questionados se levariam alguma das práticas pedagógicas dos seus professores da universidade para a sua sala de aula quando forem docentes. Novamente, tinham as opções “sim”, “não” e “em partes”, sendo que 90,4 % dos respondentes afirmaram “sim” e 9,6% alegaram “em partes”.

Segundo as explicações descritivas, formaram-se categorias com as seguintes práticas citadas:

**Tabela 3** – Prática dos professores que os acadêmicos levariam para sua futura atuação profissional

<b>Categoria</b>	<b>Frequência</b>
Aulas dinâmicas e inovadoras	8
Didática/explicações claras	6
Metodologias diversificadas	6
Diálogo	5
Formas de avaliação	3

Categoria	Frequência
Determinação frente as situações da sala de aula	4
Sequências didáticas	2
Materiais diferenciados	2
Domínio da disciplina e do conteúdo	2
Atividades de leitura/trabalho com fontes	2
Abordagens lúdicas	2
Práticas que não se deve levar	1
TOTAL	43

Fonte: As autoras (2021).

Diante das práticas mencionadas com mais frequência na Tabela 5, pode-se visualizar que pertencem a uma perspectiva de educação inovadora e que estão sendo postas em ação dentro da universidade. Quando fazem referência às aulas dinâmicas, à didática, clareza nos conteúdos e diálogo reforçam a ideia de que a docência universitária implica um posicionamento ativo sobre a prática pedagógica, de modo que, somente dominar o conteúdo não é mais suficiente; docência universitária vai além, pois, na sociedade contemporânea, espera-se dos profissionais uma atuação pedagógica que preconize a produção do conhecimento e não sua reprodução.

Em concordância com os autores citados, destacam-se práticas que os participantes descreveram, como a resposta do L18, que cita ações de: *Uso de metodologias diferentes, explicação clara, domínio da disciplina, diversas fontes de pesquisa e bibliografia (L18)*.

Essas práticas pedagógicas exigem que o professor saiba mobilizar o conjunto de saberes discutidos por Pimenta (2018) e Tardif (2014), para que, por meio dos saberes da formação profissional, intervenham sobre e em torno das demandas da educação. Denotam que, usando os saberes disciplinares e do conhecimento apropriem-se de seus conteúdos de ensino com segurança, valendo-se do saber pedagógico para transpor os conteúdos em uma maneira que venha a concretizar, efetivamente, o ensino e a aprendizagem, para que, por meio dos saberes experienciais ou da experiência, lancem sobre sua práxis um olhar reflexivo que propicie a reconstrução e a significação de seus saberes.

Portanto, acredita-se que definir de forma absoluta conceitos “acabados” ou distribuir “receitas” do que um docente necessita ou não adquirir e/ou desenvolver para bem atuar em sua profissão, não seja possível ou viável, pois a docência compreende pessoas/profissionais em processo permanente de construção, que vivem em uma sociedade que também modifica seus ideais de acordo com seu espaço e tempo. Como ressalta Tardif (2014, p. 39):

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Observa-se que, apesar da concepção de professor universitário como pesquisador ser de consenso no meio acadêmico, nas concepções dos alunos participantes, essa habilidade aparece com uma frequência parca. Os dados ressaltam que os professores precisam também se ater a questões pedagógicas e de domínio dos conteúdos que lecionam, a conhecer o currículo e aprender com a experiência, pois, além de serem pesquisadores, são responsáveis pelo processo de aprendizagem e formação de seus discentes

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada em tela teve como objetivo geral identificar os saberes necessários para o exercício da docência universitária na perspectiva de licenciandos formandos dos seis cursos da área de Ciências Humanas e da Educação de uma universidade pública estadual do Paraná.

O caminho metodológico seguido e os dados coletados permitem afirmar que discutir a docência e a prática pedagógica universitária, seus saberes, competências e habilidades implica um olhar transversal, em uma perspectiva de totalidade sobre todo o contexto pessoal e profissional nos quais os professores se inserem. Infere-se que as categorias organizadas expressam uma “pluralidade” de saberes que se entrelaçam e se complementam. Isso posto, docência universitária implica uma série de saberes e competências que precisam ser mobilizadas no exercício profissional de forma conjunta, tendo a reflexão como ferramenta para o aprimoramento e a qualidade da prática pedagógica do docente universitário.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam, por vezes, a predominância de um saber e outro dependendo da questão e do ponto de vista dos participantes. Por outro lado, denotam que os participantes consideram que um professor universitário que atende as demandas reais e atuais do ensino superior e da sociedade precisa se munir da junção dos saberes (saber da formação profissional/saber pedagógico, saber disciplinar/do conhecimento, saber curricular e saber da experiência) para o sucesso em sua prática e, assim, “[...] não recorra apenas a saberes experienciais ou disciplinares, mas que considere também os fundamentos teóricos específicos da complexidade que envolve o exercício docente.” (JUNGES, 2013, p. 56).

Espera-se, com esta pesquisa e sua socialização, contribuir para o estudo e análise da própria prática pedagógica dos docentes dos cursos envolvidos, auxiliando na organização de possíveis ações formativas e momentos de reflexão sobre a docência universitária no âmbito do Campus. Acredita-se que é essencial que as universidades oportunizem aos professores espaços de discussão e de formação continuada, pois, não existe, ainda, no país, uma política de formação específica para o exercício docente no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, publicado em: 18 mar. 2020, Ed. 53, Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *In*: CUNHA, Maria I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPQ, 2010. p. 45-57.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. *In*: ENRICONE, Délcia. (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 11-31.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Por que construir competências desde a escola?** desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Curitiba: Melo, 2010.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 15-38.

PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

---

**Recebido em:** 11 de Janeiro de 2023

**Avaliado em:** 24 de Agosto de 2023

**Aceito em:** 4 de Dezembro de 2023

---



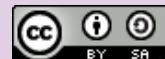
A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Doutora em Educação; Professora associada da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX; Membro do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP). <https://orcid.org/0000-0002-1213-663X>. E-mail: [kelen.junges@unespar.edu.br](mailto:kelen.junges@unespar.edu.br)

2 Graduada em Pedagogia pela da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3464-7630>. E-mail: [michelimarafigo2016@gmail.com](mailto:michelimarafigo2016@gmail.com)

3 Pós-doutora em Educação; Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8937-6308>. E-mail: [aecmari@gmail.com](mailto:aecmari@gmail.com)



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

