



Correspondência ao Autor

¹ Franciele Siqueira RadetzkeE-mail: francielesradetzke@gmail.comUniversidade Federal da Fronteira do Sul
Chapecó, SC, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/6007927453058608>

Submetido: 03 jul. 2019

Aceito: 02 out. 2019

Publicado: 25 out. 2019

 10.20396/riesup.v6i0.8655876

e-location: e020029

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



As Pesquisas Sobre a Docência no Ensino Superior em Contexto Brasileiro: Desafios para Pensar a Formação em Ciências

Franciele Siqueira Radetzke¹  <https://orcid.org/0000-0002-3222-7977>Roque Ismael da Costa Gullich²  <http://orcid.org/0000-0002-8597-4909>^{1,2}Universidade Federal da Fronteira do Sul

RESUMO

A docência no Ensino Superior (ES) é a temática central do presente estudo, o qual visa a apresentar um panorama acerca das concepções de docência universitária, bem como estabelecer diálogo com as principais temáticas investigadas em dissertações e teses brasileiras, circunscritas à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, com base na busca de dados do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), destacando-se trabalhos acadêmicos sobre ES. As concepções recorrentes foram destacadas como Experiência (12:14), Pesquisa (5:14) e Naturalizada (2:14) e, dentre as temáticas mais investigadas, estão Prática Docente (7:14), Identidade Profissional (6:14), Processos Formativos (2:14), Concepções de Docência (2:14) e Saberes Docentes (1:14). Foi possível perceber também que as temáticas e concepções investigadas relacionam-se em contexto do ES na tentativa de lograr entendimentos acerca do processo de ensinar e aprender. Da investigação emana como principal desafio a necessidade de processos de formação continuada no intuito de qualificar a ação docente: concepções e práticas

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. Formação docente. Pedagogia universitária. Primeira palavra.

The Researches on Higher Teaching Education in the Brazilian Context: Challenges to Think About the Formation in Sciences

ABSTRACT

Teaching in Higher Education (ES) is the central theme of the present study, which aims to present a panorama about the conceptions of university teaching as well as to establish a dialogue with the main themes investigated in Brazilian theses and dissertations, circumscribed to the area of Natural Sciences and its Technologies (CNT). For that, qualitative research of the bibliographic type was developed, based on the data search of the Brazilian Institute of Information and Technology (IBICT), highlighting academic works on ES. Recurring conceptions were highlighted as Experience (12:14), Research (5:14) and Naturalized (2:14) and among the most researched topics are Teaching Practice (7:14), Professional Identity (6:14), Processes Formative (2:14), Conceptions of Teaching (2:14) and Teaching Knowledge (1:14). It was also possible to perceive that the themes and conceptions investigated are related in the context of the ES in the attempt to obtain understandings about the process of teaching and learning. From research, the main challenge is the need for continuous training processes in order to qualify the teaching action: conceptions and practices.

KEYWORDS

Higher education. Teacher training. University pedagogy. First word.

Las Investigaciones sobre la Docencia Superior en el Contexto Brasileño: Desafíos Para Pensar la Formación en Ciencias

RESUMEN

La docencia en la Enseñanza Superior (ES) es la temática central del presente estudio, el cual pretende presentar un panorama acerca de las concepciones de docencia universitaria así como establecer diálogo con las principales temáticas investigadas en disertaciones y tesis brasileñas, circunscritas al área de Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnologías (CNT). Para ello, se desarrolló una investigación de abordaje cualitativo del tipo bibliográfica, con base en la búsqueda de datos del Instituto Brasileño de Información y Tecnología (IBICT) destacándose trabajos académicos sobre ES. Las concepciones recurrentes fueron destacadas como Experiencia (12:14), Investigación (5:14) y Naturalizada (2:14) y entre las temáticas más investigadas están Práctica Docente (7:14), Identidad Profesional (6:14), Procesos Formativos (2:14), Concepciones de Docencia (2:14) y Saberes Docentes (1:14). Es posible percibir también que las temáticas y concepciones investigadas se relacionan en contexto del ES en el intento de lograr entendimientos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. De la investigación emana como principal desafío la necesidad de procesos de formación continuada con el fin de calificar la acción docente: concepciones y prácticas.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. Formación docente. Pedagogía universitaria. Primera palabra.

Considerações Iniciais

A docência no Ensino Superior (ES) é a temática que reveste a presente escrita, uma vez que nesta encontram-se e entrecruzam-se os alicerces condicionantes da formação e atuação para as diferentes áreas profissionais. No entanto, temos direcionado atenção para a formação de professores (licenciaturas), tendo em vista a aproximação com a área, bem como o entendimento de que existe carência quanto à compreensão da necessidade de preparação específica para exercer a docência, nesse espaço de ensino (ISAIA, 2006). Nos dedicamos a estudar a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), uma vez que nos aproximamos da área pelas nossas experiências de investigação e formação docente. E, dessa forma, no estudo/texto em que questão nos reportamos a formação docente em nível superior, cujos docentes da área das licenciaturas em CNT, são incumbidos da formação de professores para a educação básica mesma área (CNT).

Mesmo partindo do entendimento de que os docentes são responsáveis pela formação de futuros profissionais e, mais especificamente, que em cursos de licenciatura são responsáveis pela preparação de novos professores para a Educação Básica, temos observado que permanecem, na maioria das vezes, a ideia simplista de que ensinar seja a propagação/transmissão de conhecimentos historicamente produzidos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001). Para Isaia (2006), normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), direcionando-se às suas especialidades e desconsiderando a função docente, a qual está claramente vinculada à missão formativa da educação superior

Em oposição a essa concepção, Krahe (2007, p.30), ao discutir a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária, destaca que: “busca-se hoje formar professores dentro de uma racionalidade prático/reflexiva, na qual o trabalho de docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo”. Observamos que a defesa de que as atividades docentes no ES não se esgotam na dimensão técnica já vem sendo discutida há mais de cinco décadas (CUNHA, 1989, 2005, NÓVOA, 1992, ISAIA, 2006), período no qual poderiam ser formados mais de cinco gerações de professores em contexto de graduação (RICHTER et.al, 2017). No entanto, em termos de mudança, pouco temos avançado em contexto brasileiro.

Dessa forma, torna-se necessária a discussão junto a esse espaço/nível de ensino, para o qual são atribuídas funções extremamente importantes a serem desempenhadas, tais como: formar futuros professores para a Educação Básica, gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor (ISAIA, 2006). Dada tal complexidade que se acentua sobre a formação de novos profissionais docentes no alcance da função social que precisa ser desenvolvida, objetivamos discutir as principais questões que acenam para o ES nos últimos anos, encarando-as como desafios da formação. Segundo Imbernón (2001, p.57):

a socialização profissional do professor começa na formação inicial. É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão.

Acreditamos que os desafios a serem reconhecidos/discutidos/investigados no ES só serão emergentes após a tomada de consciência acerca dos aspectos já tratados e da compreensão do que ainda precisa ser trabalhado/discutido. Nessa direção, para o presente estudo - que é caracterizado como uma revisão de estado do conhecimento já pesquisado - investimos nas principais temáticas e concepções de docência que perpassam o ES nas últimas duas décadas (1996 a 2018), a fim de favorecer uma leitura panorâmica das pesquisas desenvolvidas sobre o ES, em nível *strictu sensu*, circunscritas à área de CNT, espaço e tempo de formação em que se situam nossas principais preocupações.

Tal direcionamento vai ao encontro das discussões de Razuck e Rotta (2014), que discorrem sobre o alto índice de evasão nos cursos de Ciências e sobre o rendimento insatisfatório em diversas disciplinas que perfazem a área. Diante de tal situação, as autoras afirmam que: “deve-se pensar, prioritariamente, a formação dos docentes com o intuito de diminuir essa distância verificada entre os alunos e as escolas, modificando, assim, esta situação excludente” (RAZUCK, ROTTA, 2014, p. 740). Nessa direção, a educação em Ciências enfrenta o desafio de formar profissionais conscientes da sua função social de oportunizar um ensino que promova a formação de cidadãos críticos, a partir do que conhecem em termos de saberes científicos escolares. Silva (2016) destaca a necessidade de discussão sobre a formação dos formadores num processo de sensibilização acerca de seus papéis como agentes de transformação,

trata-se, portanto, de enfrentar os seguintes desafios: discutir a formação dos formadores não apenas no aspecto do que eles se dispõem e/ou propõem a debater com os licenciandos na universidade e com os professores nas escolas, mas também do que é possível ser feito com e por si em um processo de conscientização do seu papel de agente de transformação (SILVA, 2016, p.30).

Dessa maneira, tratar como recorte/tempo de estudo as duas últimas décadas é um período curto em termos de contexto histórico para a educação, mas de grande repercussão em termos de mudanças sociais no contexto brasileiro. Nesse período, um cenário de incertezas e complexidades advindas da denominada sociedade do conhecimento foi sendo reconstruído e alterado, repercute na ampliação dos níveis de escolaridade, bem como pressupõe mudanças de concepções em contexto de ensino (SOARES, CUNHA, 2017). Entre algumas mudanças, destacam-se, segundo Isaia (2006, p. 64):

de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais.

Assim, na conjuntura da pedagogia universitária: “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2001, p. 41). Profissionais estes que necessariamente precisam estar imbricados na produção de conhecimento como responsáveis, críticos e autônomos frente ao contexto social. Tais afirmações sustentam o desafio de se compreender as dimensões da docência no ES, no qual o termo ensinar aproxima-se da prática social, pois, em teoria, ao ensinar também se aprende, em colaboração com alunos e professores.

Dessa forma, ao buscarmos concepções de docência que permeiam o ES da área de CNT nos implicamos em compreender suas consequências para o trabalho docente, seus pressupostos e o modo como se constituem ao longo dos processos e trajetórias formativas investigadas. Assim, também o alcance junto às principais temáticas que têm sido tema de discussão no ES da referida área, possibilitam o entendimento dos principais enfoques das pesquisas desenvolvidas e os desafios da área ainda a serem alcançados e problematizados. Nesse viés, ambas as situações de investigação (concepções de ensino e temáticas investigadas) circunscrevem percepções acerca da docência no ES e apontam desafios a serem postos em discussão, em perspectiva, em xeque.

O Método e os Meios

Tal investigação constitui-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica (LÜDKE, ANDRÉ, 2001). Para a busca de dados investigou-se a Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), destacando-se trabalhos acadêmicos: Teses e Dissertações, sobre a óptica dos principais enfoques da pesquisa, a saber: Docência/Educação/Ensino Superior; Pedagogia Universitária; Didática Superior e Docência Universitária. Nesta busca foram encontrados inicialmente 276 Dissertações e 240 Teses e, desse montante, recortadas 8 Teses e 6 Dissertações, que remetiam especificamente ao ES na área de CNT, com seguintes descritores: CNT; Ciências/Naturais/da Natureza/Biológicas; Biologia; Física e Química. Realizamos a análise temática de conteúdo dos trabalhos acadêmicos encontrados no respectivo repositório, como preconizam Lüdke e André (2001), sendo desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação (LUDKE; ANDRÉ, 2001). Na pré-análise como passo inicial, realizamos a leitura preliminar dos resumos dos trabalhos com o intuito de demarcar teses e dissertações com foco no ES e na área de CNT. Logo depois, a fim de explorar o material realizamos a demarcação de trechos e selecionamos excertos que melhor correspondem aos enfoques dos objetivos da pesquisa para, ao final delimitar as categorias temáticas e tratar os resultados propiciando a interpretação/produção dos mesmos com cotejamento da teoria em estudo. A categorização temática possibilitou empreender esforços de pesquisa em dois flancos que compreendem duas categorias centrais para discussão: I) as concepções de ES e, II) as temáticas investigadas.

Para subcategorizar as concepções de docência, adotamos como base concepções de docência de ES já estabelecidas por Cunha (2005) que as identifica como: (i) Docência como Experiência; (ii) Docência como Pesquisa e; (iii) Docência Naturalizada. Tais concepções estão explicitadas no Quadro 1.

Quadro 1. Concepções de docência

Categoria	Definição
Docência como noção de Experiência	“saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional [...] da prática que realizam como professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. [...] Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado” (CUNHA, 2005, p. 57). “Os professores são unânimes sobre entender a docência como processo. Temos na fala de duas entrevistadas uma ilustração dessa afirmativa. Dizem elas: [...] meu ofício é construído na minha relação com meus alunos e colegas, eu me sinto num processo de construção sempre [...] ainda estou me formando com 50 anos; foi a formação em serviço que ajudou a esculpir esse meu jeito de ser dentro de sala de aula; essa formação foi se fazendo ao longo da vida à medida que eu ia trabalhando [...]”(CUNHA, 2005, p. 137).
Docência como noção de Pesquisa	“representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa” (CUNHA, 2005, p. 77). É importante destacar que: “[...] no seu interior há um estruturante que carrega maior importância do que o outro e refere-se à pesquisa pura e aplicada, que toma a área de conhecimento específico como objeto. [...] Essa dimensão assume maior prestígio do que a investigação dos processos pedagógicos que o professor, também profissionalmente, desenvolve na universidade” (CUNHA, 2005, p. 77).
Docência Naturalizada	“A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina com base na sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores [...] Nessa perspectiva, é possível identificar na docência o perfil de uma ação cultural, presente na trajetória da maioria das pessoas, no mundo contemporâneo (CUNHA, 2005, p. 94). Como exemplo destacado pela autora “ Eu sou de uma família de professoras [...] conheci o curso de Pedagogia, eu me apaixonei por ele [...]” [CUNHA, 2005, p. 138).

Fonte: Autores, 2019. **Nota:** Quadro construído com base em Cunha (2005).

Já as temáticas investigadas compreendem subcategorias que emergiram do campo empírico (aqui tomados como documentos – as dissertações e teses). Para a discussão das temáticas apresentadas nos trabalhos, utilizamo-nos de questões já discutidas por autores da área (NÓVOA, 1992; CUNHA, 1998; 2005; IMBERNÓN, 2001; 2010, ISAIÁ, 2006; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), além de referenciais que discutem cada temática em sua especificidade.

Os trabalhos acadêmicos analisados foram identificados e classificados, organizando-os em forma de quadro-síntese: Quadro 2, que apresenta os trabalhos selecionados de acordo com as seguintes subcategorias: 1- Ano de publicação; 2- Identificação dos trabalhos para

posterior discussão; 3- Títulos dos trabalhos; 4- Instituição e local de onde procedem os trabalhos; 5- Tipo de pesquisa, i) Tese ou ii) Dissertação; 7- Temática norteadora dos trabalhos, organizadas em: i) prática docente, ii) concepções de docência, iii) identidade profissional, iv) saberes docentes e v) formação docente; 8- Concepções de Docência, agrupadas em: i) experiência, ii) pesquisa e iii) naturalizada.

Além das informações contidas no Quadro 2, foram destacados os trabalhos originais, dando ênfase à análise dos resumos e às discussões dos mesmos, norteadas pela busca em relação às temáticas e concepções de docência e a literatura da área. Na sequência, destacamos as discussões com base nas temáticas investigadas e concepções de ensino advindas do processo de análise. Para tanto, os trabalhos serão nominados como D₁, D₂, D₃... para Dissertações e de T₁, T₂... para Teses, seguidos do ano de sua publicação no IBICT. Assim, resguardamos também as questões éticas de pesquisa, uma vez que foram analisados trabalhos acadêmicos selecionados em site de domínio público na Web 2.0¹.

Quadro 2. Pesquisas brasileiras sobre docência no ES circunscritas à área de CNT

Ano	N.	Título	IES ¹	T ²	Concepção de docência	Temáticas investigadas
1996	<u>1</u>	A prática docente do professor de física no terceiro grau.	USP	T	Experiência	Prática docente
2008	<u>2</u>	A concepção de docência no instituto de química da universidade de São Paulo: professor ou pesquisador?	UNIMEP	D	Experiência	Concepções de docência
2009	<u>3</u>	A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores de professores de química	UFSC	T	Pesquisa	Prática Docente e Identidade Profissional
2012	<u>4</u>	Identidade profissional do docente de licenciatura em Ciências Biológicas da UFS: desvelando os significados de ser professor.	UFS	D	Experiência	Identidade Profissional
	<u>5</u>	A docência universitária em biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas.	UFSC	T	Experiência	Prática docente
2013	<u>6</u>	Trajetórias de saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e	UFRGS	T	Pesquisa	Saberes docentes

¹ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

		Tecnologia no Brasil.				
2014	<u>7</u>	Hibridismo epistemológico e formativo na Licenciatura em Ciências Biológicas: como os docentes de disciplinas específicas se implicam na articulação da formação inicial com a prática profissional.	UFBA	T	Experiência e Naturalizada	Formação Docente e Identidade Profissional
	<u>8</u>	Fatores que influenciam a formação do docente para o ensino superior em química.	UNIFESP	T	Experiência e Pesquisa	Formação do docente
2015	<u>9</u>	Docência no ensino superior: abordagem temática nas licenciaturas da área de ciências da natureza.	UFSC	T	Experiência e Pesquisa	Prática docente
2016	<u>10</u>	Representações sociais de docência universitária por professores das ciências exatas e da natureza da UFPE.	UFPE	D	Experiência e Naturalizada	Identidade Profissional e Prática Docente
	<u>13</u>	Ensino-aprendizagem de física quântica: concepções e práticas de professores do ensino superior sob a perspectiva da prática reflexiva.	UFABC	D	Experiência	Concepções e Práticas docentes
	<u>11</u>	Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade.	UFSC	T	Experiência	Identidade Profissional
	<u>12</u>	Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de ciências biológicas.	UFSC	D	Experiência	Prática docente
2018	<u>13</u>	Docência no ensino superior: aspectos acerca do início da carreira de professores formadores na área de Ciências da Natureza e Matemática.	UNESP	D	Experiência e Pesquisa	Identidade Profissional

Fonte: Autores, 2019. Notas: 1. IES- Instituições de Ensino Superior; 2. Tipo de trabalho acadêmico: D – Dissertação, T – Tese.

O Que Dizem as Pesquisas Brasileiras Sobre o ES da Área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias?

Nossas intenções de investigação acerca do atual cenário brasileiro, no que diz respeito ao ES, nos levaram a compreender as principais temáticas de discussão que perpassam e que movimentam esse espaço/nível de ensino e de aprendizagem. Tal inquietude nos desafia

a compreender os sentidos atribuídos ao ES e a partir destes compreender as principais temáticas investigadas e concepções docentes (de ensino) emergentes de investigações.

Em contexto brasileiro, nossa investigação demonstrou que os estudos acerca do ES na área de CNT têm sido desenvolvidos com maior intensidade nas regiões Sul (6:14), Sudeste (5:14) e Nordeste (3:14) do Brasil. Na região Sul, cinco trabalhos são pertencentes ao estado de Santa Catarina e apenas um do Rio Grande do Sul. Já na região Sudeste, todos fazem parte do estado de São Paulo, e na região Nordeste um em cada estado: Bahia, Sergipe e Pernambuco. Assim, observamos que a temática de discussão acerca de aspectos da docência no ES em Ciências ainda tem sido pouco discutida, restritas as preocupações em apenas três regiões brasileiras. Há que ser destacado o número de programas de pós-graduação em Educação e em Ensino nestas regiões, uma vez que indiciam a oferta de especialização em determinadas regiões, como pode ser verificado junto à Plataforma Sucupira². Ocorre que nas regiões Sudeste (1999), Sul (984) e Nordeste (946) estão concentrados os programas de Pós-graduação, sendo que apenas 384 estão localizados na região Centro-Oeste e 273 na região Norte.

Diante de tais informações, observamos a região Sul com maior destaque em número de trabalhos que enfatizam o ES na área de CNT, em especial no estado de Santa Catarina, mesmo diante do baixo número de cursos ofertados. Ao contrário do estado de São Paulo, região com o maior número de cursos e apenas cinco trabalhos discutindo o ES em CNT. Assim, percebe-se como ainda é incipiente a pesquisa acerca do ES em contexto brasileiro, especialmente no contexto das CNT, o que requer maiores esforços de investigação em termos de pesquisa.

Dessa forma, entendemos a importância de observarmos as principais linhas que orientam as discussões nos trabalhos acadêmicos já discutidos. Com vistas a ampliar tais aspectos em meio a desafios que busquem qualificar o ensinar e o aprender no ES, especialmente circunscrito à área de CNT. Iniciando a análise, passamos a discutir a categoria das concepções de ES.

Concepções Docentes no ES

Ao tratar do tema Concepções Docentes, nos remete pensar a compreensão acerca de suas consequências para com as práticas e perspectivas docentes, desde seus pressupostos e a maneira como se constituíram ao longo dos processos formativos. Em vista das compreensões de Isaia (2006, p.63), entendemos o profissional professor como um sujeito unitário: “entretecido pelo percurso pessoal (ciclo vital), pelo profissional (os vários caminhos construídos pela profissão) e pelo institucional (os diversos contextos em que atua ou atuou)”.

Diante de tais pressupostos, os quais implicam na constituição do professor ao longo de sua atuação profissional, também é necessário levar em consideração as transformações

² <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Dados obtidos em 27 de Maio de 2019.

pelas quais o contexto universitário já passou e tem passado, em razão das mudanças de ordem social (ZABALZA, 2004), uma vez que a prática pedagógica tende a refletir situações imbricadas ao contexto social em que está inserida (MARTINS, MORAES, SANTOS, 2014); assim, a profissão docente é entendida como: “uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p.178).

Mediante tais aspectos, Cunha (2005, p. 14) destaca a ideia de que exista um: “‘professor desejado’, o está sempre configurado com base em um projeto de sociedade e de educação”. Nessa direção, pela ruptura de paradigmas e pela submissão a processos de avaliação, o professor passa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade (CUNHA, 2005). No esforço de sistematizar reflexões acerca dos saberes que permeiam a prática dos professores universitários, Cunha (2005, p. 57,58 [grifos da autora]) ressalta: o “*componente da docência*” e o “*componente da pesquisa*”. O primeiro oriundo da história de vida dos professores e de suas práticas, e o segundo permeado principalmente pela formação na pós-graduação e pelas atividades investigativas, verticalizando os conteúdos de determinados campos do conhecimento.

Consoante esses componentes, Cunha (2005) ressalta três concepções de docência: Docência como Experiência; Docência como Pesquisa e Docência como condição Naturalizada. Imbricadas nessas concepções, procuramos dialogar as mesmas com pressupostos apresentados nos trabalhos analisados.

Em *Docência como noção de Experiência* (12:14) tem-se como campo de constituição a experiência adquirida pelo Professor decorrente da sua atuação profissional, produzidas tanto no saber, no fazer e na relação entre ambos (BOLZAN, ISAIA, 2006). A experiência de que fala Cunha (2005) tem como base as ideias de Larrosa (1994, p.48), quando afirma que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos, em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”. O que se quer fazer pensar nessa concepção é que os professores vão se formando e se transformando ao longo da trajetória docente, tendo presentes as demandas da vida e da profissão (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Nos trabalhos, os autores buscaram compreender a forma como os próprios docentes concebem as suas práticas pedagógicas, como destacado em T₁ (1996, p. 12), ao enfatizar que: “*supõe, por um lado, conhecer o que a pessoa concebe sobre o que faz, o sentido que ela atribui à sua atuação como docente e o como entende a execução de seu ensino*”.

Tais aspectos são destacados em D₁₀ (2016, p.170), ao compreender as representações de docência junto a um grupo de professores da área de CNT: “*as representações presentes no universo desse grupo de professores são constituídas historicamente e confirmadas socialmente. Elas advêm das experiências desses docentes, de suas trajetórias de vida e formação, as quais influenciam a identificação de suas ações e discursos e, ao mesmo tempo,*

identificam seus integrantes no momento em que esses confirmam e compartilham tais ações”. Em estudos desenvolvidos por Isaia (2003, 2005) acerca da formação do professor de ES, defende-se que a trajetória de formação constitui-se pela relação intrínseca entre a trajetória pessoal, profissional e percurso formativo. O que é denominado em D₁₀ (2016, p.50) como aspectos internos e externos: *“os internos dizem respeito às experiências vividas pelos sujeitos durante a formação pessoal e profissional, e socializadas pelos docentes. Já os externos referem-se às políticas voltadas ao exercício dessa docência na realidade social, política e econômica que influenciam, de certa maneira, esses processos de construção e efetivação da prática docente”*.

A trajetória formativa e, portanto, constitutiva das concepções defendidas pelos professores é um processo contínuo, como enfatizado em D₄ (2012, p. 8): *“que se inicia com a experiência pré-profissional, passando pela escolha da profissão, fortalecendo-se na formação inicial e nos primeiros anos de trabalho e estendendo-se aos distintos espaços de atuação profissional ao longo da carreira docente, onde cada indivíduo continua produzindo sua maneira de ser professor”*. Para Junges e Behrens (2015), a docência universitária, além de conhecimentos específicos da área de formação, exige também que o professor aliado aos saberes de sua experiência e de sua produção científica atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa linha, Tardif (2002, p. 54), ao buscar compreender os saberes dos professores, destaca que o saber docente é um: *“saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”*. Esse último, chamado de saberes da experiência, ocupa posição de destaque, tendo em vista a relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Nessa direção, Isaia e Bolzan (2006) também chamam atenção para o compartilhamento de experiências no sentido da produção de um conhecimento pedagógico compartilhado, do diálogo com referenciais e consigo próprios. Diante desse propósito é afirmado em T8 (2014, p. 6) que: *“o docente vai sendo formado ao longo de sua atuação profissional, a partir da reflexão que faz sobre sua prática. Além disso, acreditamos na necessidade de repensar e de reorganizar a Pós-Graduação diante da real e premente necessidade da formação do docente do Ensino Superior através de atividades que possibilitem problematizar, vivenciar, refletir e pesquisar sobre a atividade profissional em docência”*.

Assim, apostamos nos processos de formação continuada como sendo espaço e tempos para discussão das necessidades formativas desta natureza, em que os docentes possam adquirir consciência sobre seus processos de formação e assim de suas concepções de docência, refletindo sobre as mesmas, dialogando com seus pares e com referenciais, constituindo um triplo diálogo, como enfatiza Alarcão (2010), bem como numa construção mútua acerca dos sentidos produzidos ao ser professor.

A **Docência como noção de Pesquisa** (5:14) toma a questão da pesquisa docente alicerçada numa forte tradição investigativa como referência, em que a pesquisa de área

(específica) assume maior prestígio do que a investigação pedagógica (CUNHA, 2005). Tal aspecto é evidenciado nos trabalhos ao ressaltarem que os cursos de Pós-Graduação estão voltados à formação de pesquisadores e não à formação de novos professores para o ES, ou seja: “[...] *para atuação no Ensino Superior, não temos nenhuma exigência legal de formação específica para o exercício profissional; há apenas uma recomendação de que esses profissionais devam ser preparados em cursos de Pós-Graduação. No entanto, esses cursos estão voltados à formação de pesquisadores em campos específicos e não objetivam a formação de professores*” (T8, 2014, p.8).

Para Bolzan (2008, p. 105), o conhecimento pedagógico: “se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações”. Nesse viés, as discussões docentes precisam estar alicerçadas nas relações entre o conhecimento científico do conteúdo e domínio do saber fazer, no entanto em contexto universitário observa-se um distanciamento entre tais dimensões, ou seja: “*criam-se os profissionais das áreas ‘fortes’, as que tratam puramente de suas ciências, e das áreas ‘fracas’ nas quais encontram-se os profissionais que começam a pensar na ciência que devem ensinar como algo a ser construído e não apenas transmitido*” (T6, 2013, p.244).

Observamos um distanciamento entre os termos/práticas, entre o ensino e a pesquisa, os quais precisariam estar intrinsecamente relacionados, como apontado em T2 (2015, p. 8): “*además, indica-se a importância de uma maior valorização do ensino dentro das instituições de Ensino Superior, de forma que as três esferas que compõem o tripé ensino-pesquisa-extensão, sejam tratadas e valorizadas de forma igualitária*”.

Em termos de docência no ES, a carreira acadêmica, geralmente, é valorizada muito mais pelas publicações e desempenho científico do que pela atuação em sala de aula, ficando as competências pedagógicas em segundo plano (CUNHA, 1998, 2005; BOLZAN, ISAIA, 2006; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014). Tal situação supõe que o professor dedique maior tempo e atenção às atividades de pesquisa do que às atividades inerentes ao processo de ensinar e aprender na sala de aula (JUNGES; BEHRENS, 2015). Tais aspectos condicionam-se ao que Cunha (2005, p.73) ressalta ao afirmar que:

a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação stricto-sensu, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Ao tratar de pesquisa e de ensino como se parecessem dois extremos muito distantes, advém a questão das atividades-fim das Universidades, ou seja, o tripé: ensino-pesquisa-extensão, estabelecido como obrigação para as Universidades, no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Aragão et al (1999) orientam acerca destas três implicações, sendo que: o ensino é o ponto de partida para a apreensão do conhecimento; na pesquisa, o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos

conhecimentos já existentes; e a extensão traduz-se pela importância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, caracterizada como intervenção no contexto social.

Em termos de ***Docência como condição Naturalizada*** (2:14) ressalta-se que os fatores que interferem na escolha pela docência como profissão, por meio das quais os sujeitos organizam, de forma consciente ou não, são seus esquemas cognitivos e afetivos (CUNHA, 2005; 2006). Para Cunha (2005, p.94): “sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbrincada numa teia de significados que constituem os sujeitos”. Todos possuem uma história marcada de acontecimentos e registros que os auxiliaram a optar por determinado curso. São influências tanto familiares, escolares, da infância e até mesmo de atuações empregatícias que incitaram a qualificação profissional. Em D10 (2016, p. 39) ressalta-se que a: “*identidade docente universitária é construída a partir de experiências vivenciadas durante a trajetória de vida marcada, muitas vezes, pela influência familiar que despertou o gosto pela profissão*”.

Cunha (2005), ao discorrer sobre a concepção de docência naturalizada, ressalta que todos os professores já foram alunos de outros professores e experienciaram mediações de valores e práticas pedagógicas. Diante do contexto produziram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências metodológicas. Assim, de maneira consciente ou não foram organizando suas maneiras de ser professor, dando também suporte para a futura docência. Tal aspecto é destacado também em T₇ (2014, p. 72), ao compreender os aspectos formativos e identitários dos docentes: “*de forma mais ou menos explícita, todos os docentes realçaram que a forma como experienciaram sua formação inicial, tem tido influência na construção identitária e na forma de realizarem seu trabalho docente e formativo, sobretudo em função de referências com seus formadores*”. Assim, no estudo de T₇ (2014) destaca-se a escolha pela licenciatura seja por afinidade com o curso, em função de experiências escolares ou da infância, ou pela possibilidade de atuação profissional na área técnica ou da pesquisa, mesmo em cursos com habilitação na licenciatura exclusivamente, como destacado por um professor investigado em T₇ (2014, p. 74): “*alguns docentes tinham uma predisposição negativa quanto a tornar-se professor, sobretudo da educação básica. Esta posição foi mantida por professor Augusto mesmo após a formação inicial, na habilitação bacharelado. Ao longo do curso, assim como outros docentes, ele associou sua opção profissional pela pesquisa à necessidade de ingressar na universidade pública e foi isso que o conduziu à docência*”.

Nessa direção, Cunha (2005, p. 94) infere que: “intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação”. Daí a necessidade da formação continuada dos docentes e talvez esse seja o sentido principal da formação de professores: o diálogo entre concepções.

Assim, as experiências docentes revestem-se de marcas as quais conduzem, na maioria das vezes, o trabalho docente. No entanto, em âmbito de atuação no exercício da docência

universitária, no ES, em contínuo no que concerne às atividades de ensino, pesquisa e extensão, o professor vai produzindo o seu desenvolvimento profissional à medida que precisa melhorar suas experiências em contexto de abrangência do ser professor, tomando aqui a ideia de docência como processo a ser construído. É em meio a esses diálogos que nos interessa aproximar a discussão das concepções/práticas docentes do ES das principais temáticas que têm sido meio de investigação no ES dentro da área das CNT, o que apresentamos na sequência.

Um Olhar Para as Temáticas Investigadas

Compreendemos que os fatores que interferem nas instituições universitárias em termos de mudanças e concepções de ensino são variados, entre eles o clima institucional vivido, política, sociedade, nível de engajamento dos alunos, formas de controle do conhecimento, entre tantos outros (CUNHA, 1998), os quais viabilizam/consustanciam a articulação de determinados comportamentos/ações. Nessa direção, no tocante às temáticas investigadas que emergiram da análise temática: Prática Docente, Identidade Profissional, Processos Formativos, Concepções de Docência e Saberes Docentes, observamos que as mesmas direcionam-se à prática do ser Professor, confirmando a afirmativa de Cunha (1998, p.33), ao enfatizar o professor: “como elemento fundamental pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais”.

Com base no referencial da área, reconhecemos que a partir da expansão do acesso ao ES tendo em vista a qualificação profissional em meio as novas configurações de trabalho, da informação e do conhecimento, aliado à busca da democratização do acesso a todos (CUNHA, 1989; ISAIA, 2006; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014), advêm necessidades/desafios para repensar a formação no ES e a produção de conhecimentos em que a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais, para instaurar-se como um lugar que possibilite ao aluno uma compreensão genuína do seu campo de atuação, sendo capaz de aplicar esses conhecimentos a situações imprevisíveis (ISAIA, BOLZAN, 2007, p.6).

Dessa forma, na tentativa de sistematizar o atual cenário do ES brasileiro, investimos na discussão das temáticas emergentes da análise empreendida nesta investigação. A **Prática Docente**, encontrada em 7 dos 14 trabalhos selecionados na área de CNT, foi o tema mais recorrente entre as discussões na área. Os enfoques de estudo se caracterizaram na análise do desenvolvimento de componentes curriculares, como: Experimentação, Física Quântica, Microbiologia e Parasitologia, além da investigação acerca das concepções emergentes dos estudos analisados, os quais apontam para a necessidade da prática reflexiva e da formação continuada com direcionamento para situações pedagógicas.

Uma dimensão enfatizada em D₁₂ (2016) discorre sobre os objetivos que os professores de Ciências Biológicas procuram desenvolver nas atividades de Prática como

Componente Curricular (PCC) das disciplinas que ministram. Uma vez que esse componente, com obrigatoriedade de 400 horas, deve ser inserido do início ao fim dos cursos de licenciatura com o objetivo de ampliar o espaço destinado à prática docente na formação de professores (BRASIL, 2001). No entanto, D₁₂ (2016, p. 28) destaca que *“observa-se, por exemplo, a partir da fala dos alunos, falta de consenso entre os docentes universitários dos cursos sobre o que é, quais são seus objetivos e como pode ser desenvolvida a PCC [...] Os graduandos também mencionam o pouco tempo disponível em sala de aula para desenvolver essa atividade, sobrecarregando-os demasiadamente [...] há excesso de elaboração de materiais e recursos didáticos, como jogos e maquetes, o que parece implicar em um fazer meramente ativista, distanciado de teorias das áreas das ciências da educação e do contexto escolar”*.

Dessa forma, mesmo disponibilizando-se espaço para a vinculação de estratégias de ensino mais práticas e pedagógicas, no que diz respeito aos cursos de formação de novos professores (licenciaturas), ainda permanece em contexto universitário a falta de entendimentos acerca dos princípios pedagógicos no ES. Tais entendimentos, na visão de D₁₂ (2016), encontram-se relacionados à trajetória profissional e à formação dos docentes para o exercício neste componente curricular (PCC). Dessa forma, ao pensarmos em desafios vivenciados pelos professores formadores, dialogamos com os resultados de T₉ (2015, p.9), que, ao investigar os aspectos que influenciam as práticas dos formadores, organiza-as em dois eixos, os quais são: *“Eixo 1: Influências na prática do docente do ensino superior. Neste eixo estão as categorias: i) diálogo; ii) currículo; iii) tempo; Eixo 2: Sobre possibilidades e necessidades: i) na abordagem de temas; ii) na formação continuada de docentes do Ensino Superior”*. Nessa direção, como destacado por T₉ (2015), existe falta de comunicação entre os docentes quanto à condução de práticas pedagógicas, a qual muitas vezes pela organização curricular distancia-se da realidade de formação dos docentes. E ainda, destaca-se a falta de tempo para planejamento quanto a abordagens temáticas com vistas à interdisciplinaridade e à participação em encontros de formação, colocados como viés de necessidade. Em contraponto a isso, entendemos a importância da instituição proporcionar espaços de tempo e discussão frente às necessidades apontadas pelos docentes, ou seja, *“a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”* (IMBERNÓN, 2011, p. 23), ao oportunizar e problematizar a importância de espaços de socialização sobre a prática docente.

Ademais, ao investigar trabalhos que se ocupam do estudo da prática docente nos componentes curriculares, anteriormente destacados, credita-se a importância da prática reflexiva e da necessidade de formação pedagógica como sublinhado em T₁(1996, p.175): *“os professores precisam socializar, entre pares que compartilham do mesmo prazer pelo ensino, experiências e reflexões a fim de que possam adquirir segurança naquilo que fazem, promover a autoformação, orientar sua formação continuada sem inseguranças e sem manter-se no anonimato da sua própria sala de aula como se boas experiências fossem obras do acaso”*. Dessa maneira, a educação terá como base a reflexão sobre a própria prática docente, permitindo ao professor examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de

funcionamento, suas atitudes, realizando processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2001), podendo oportunizar ao professor reorientar e compreender aspectos acerca de sua própria identidade profissional, enfoque da próxima temática de discussão.

A compreensão acerca de como se constitui o ser professor vai ao encontro da temática ***Identidade Profissional***, dialogada em 6 dos 14 artigos revisados como temática principal. Acreditamos que a identidade profissional na docência no ES é entendida como um processo que se prolonga ao percurso de atuação do docente, integrando experiências, práticas, ideias e valores adquiridos ao longo da carreira e formação inicial, pois para Isaia (2006, p. 72):

a identidade profissional dos professores é formada por um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais e geracionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor.

Em termos de significado, identidade é aquilo que é próprio, conjunto de caracteres que identificam determinado indivíduo (FARIA, SOUZA, 2011). Desse modo, quando direcionado à profissão docente, focalizamos os processos que estruturam as maneiras com que o professor assume e dialoga sobre sua atuação consoante os seus conhecimentos, atitudes e princípios que orientam a sua prática. Como expressa T11 (2016, p. 14), ao ressaltar que: *“a identidade profissional não é algo que possa ser transmitido e absorvido, uma vez que se trata de um processo inacabado da realidade socialmente construída, desencadeando mudanças nas histórias pessoais e profissionais do professor”*.

Na mesma direção, Pimenta e Anastasiou (2014) salientam que “a docência universitária tem se configurado como processo contínuo de uma identidade *epistemológica* decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 88 [grifo das autoras]). Tal concepção é destacada em D9 (2018, p. 43), ao enfatizar que: *“a mobilização dos saberes da experiência, no contexto em que sua pesquisa se insere, é o ponto principal para que haja uma mediação na construção de uma identidade profissional docente”*. Assim, faz-se necessário que o professor dialogue sobre o saber de sua experiência com os referenciais de seus estudos/pesquisas e se faz necessário também que possa socializar com os demais professores, uma vez que: *“por não existir uma identidade docente coletiva do que é ser professor universitário, cada entrevistado construiu a sua identidade profissional [...] Sendo assim, as instituições de Ensino Superior, enquanto ambiente de socialização profissional, deveriam proporcionar condições que auxiliassem o professor na construção de sua identidade profissional docente”* (D4, 2012, p. 8).

Cientes de que no ES pouco ou nada se faz para com a temática da formação, entendemos que tais espaços de discussão/socialização fomentariam o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior* (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014), seriam mais adequados que o de *formação*, tendo em vista que a docência constitui-se em um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Concordando com os entendimentos de Isaia (2006), de que a docência no ES se constrói ao longo de sua trajetória envolvendo as dimensões pessoais, profissionais e institucionais, cada uma em sua especificidade, fomentando a identidade docente em termos de desenvolvimento profissional. Tal afirmativa direciona-se à ideia de que o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, a constituição de uma identidade profissional, terá como base a reflexão dos sujeitos sobre suas práticas e saberes como meio de problematizarem suas concepções, teorias implícitas, esquemas de funcionamento, suas atitudes, entre outras colocações importantes para a prática docente (IMBERNÓN, 2011).

Tais inquietudes direcionam-se para outra temática emergente da análise empreendida, sendo ela **Processos Formativos**, destacada em 2 dos 14 trabalhos, que problematizam as intervenções da formação continuada na docência no ES. De acordo com Imbernón (2010), o professor é considerado a peça principal de qualquer intervenção que pretenda uma inovação verdadeira do processo de ensino. E, desse modo, a justificativa de que os processos formativos precisam estar vinculados especialmente aos docentes, os sujeitos do processo. No entanto, em termos de legislação a docência universitária não tem sido concebida como um *processo* de formação, mas como uma *preparação* para o exercício docente, a qual será realizada preferencialmente em cursos de pós-graduação *scripto sensu* (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014 [grifo das autoras]).

Tais defesas estão expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96, art.66), ao determinar a preparação pedagógica para o exercício da docência em nível superior consoante que:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 21).

Diante do contexto acima descrito, observamos o certo consenso que se instaurou no campo do ES, de que a docência no ES não requer formação no campo de ensinar, ou seja, seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que identifica a capacidade para docência em questão é a pesquisa que realiza. Segundo T8 (2014, p.34), ao se referir aos programas de mestrado e doutorado: “*tais programas estão voltados para a formação de pesquisadores em campos específicos e não objetivam a formação de professores. [...] a grande maioria dos professores são pesquisadores e carecem de formação para a docência*”.

Tal formação, segundo Imbernón (2010), necessita de fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores como requisito fundamental, uma vez que a formação continuada deve priorizar um trabalho colaborativo para transformar a prática. Essa visão de formação é sublinhada em T7 (2014, p. 116 [grifos da autora]), ao realçar: “*a falta de políticas institucionais de formação continuada que possam favorecer o desenvolvimento profissional a partir de uma reflexão sobre a prática*”.

É visto que tais situações se devem ao fato de que ainda é forte a crença de que para ser professor basta um volume de conhecimentos acumulados e o exercício da profissão, fator

preponderante do paradigma dominante das ciências (SANTOS, 2008). A crença de que os conhecimentos conteudistas que os professores universitários carregam consigo são suficientes e dão conta com facilidade em planejar suas aulas, é o fator que também os distancia dos grupos de formação continuada, muitas vezes entendida como meras atualizações conteudistas. Para Imbernón (2010, p.94), a mudança na prática educacional só será possível “quando a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem. Assim, enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos”.

Dessa forma, é necessário que em encontros de formação discutam-se fatores pedagógicos relevantes à qualificação do ensinar e do aprender em contexto escolar universitário para não se incorrer ao equívoco apontado em T8 (2014, p. 159), ao enfatizar acerca dos processos formativos dos docentes entrevistados: “*declaram não ter interesse em cursos de formação continuada; afirmam que não acreditam na contribuição desse tipo de atividade para a melhoria da sua ação docente e os encaram como perda de tempo*”. Sendo assim, não basta proporcionar encontros de formação continuada; é antes preciso fortalecer seus pressupostos rumo ao diálogo reflexivo acerca da prática e atuação docente, pelo que também uma política de acolhimento e formação insitucional seria indispensável.

A respeito das ***Concepções de Docência***, aqui tratadas como temática de investigação, percebemos que essas são produzidas a partir de implicações relativas à realidade da docência, suas consequências para o trabalho dos professores e o modo como elas se constituem ao longo do tempo (ISAIA, 2006). A temática Concepções de Docência foi meio de discussão em 2 dos 14 trabalhos, sob diferentes enfoques: em D2 (2008), a autora busca compreensões acerca das implicações institucionais na concepção de docência dos professores e seus reflexos na prática cotidiana; já em D13 (2016, p.8) o objetivo da dissertação foi o de compreender as concepções docentes emergentes da experiência de práticas pedagógicas e da formação docente, sob a perspectiva da reflexão.

Em termos de concepções, é importante perceber que estas se fazem em meio às dimensões da trajetória profissional do professor, seja pessoal, profissional ou institucional. Para Isaia (2006, p.73): “em termos de atribuição, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientadas para a formação de seus alunos e deles próprios”. Em uma relação revestida de concepções que se transformam, o professor produz novos conhecimentos sobre sua maneira de ensinar, também os alunos vivenciam novos processos construtivos de seus próprios conhecimentos.

Para outros autores, as concepções de ensino estão alicerçadas no panorama educacional (CUNHA, 2005) e na transição de paradigmas (SANTOS, 2008), nos quais a prática docente em contexto universitário tem na maioria das vezes se apoiado nos domínios da racionalidade técnica não se direcionando ao que realmente importa: “a existência de uma literatura contemporânea que procura redimensionar a profissionalidade docente no sentido da autonomia e da reflexão” (CUNHA, 2005, p. 5). Tal concepção é indiciada em D2 (2008, p. 113), ao considerar que: “*alguns fatores em conjunção, na trajetória de formação docente*

destes profissionais do IQ-USP, fundamentam uma concepção de docência voltada predominantemente para a pesquisa, no objetivo de formar pesquisadores de alto nível científico, uma elite intelectual da área. Certamente, um destes fatores de influência na formação docente está na cultura acadêmica, voltada à pesquisa”.

Nesse contexto, o trabalho analisado infere sobre o favorecimento da racionalidade para a busca de uma maior intelectualidade como um dos princípios organizacionais da instituição. Fator que leva a autora do trabalho a se questionar: “no XX-YYY temos, fundamentalmente pesquisadores, ou professores?” (D2, 2008, p.114). Tal visão é colocada como um impasse ao pensar o exercício da docência, tendo em vista que determinados professores com uma alta produtividade acadêmica (pesquisadores), não se reconhecem no papel de professores.

Para Isaia (2006), as concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Tais concepções são atravessadas por orientações, sejam elas implicação com a docência, centração na área específica de conhecimento e dimensão pessoal. Segundo Isaia (2006), o sentido de tais concepções é acompanhado por invariáveis que acompanham a trajetória docente, fazendo com que a docência não se constitua apenas na dimensão técnica, mas também por concepções interpessoais e éticas que orientarão o modo de ser Professor.

Em D13 (2016), ao buscar pelas concepções docentes do nível superior no contexto do componente curricular Física Quântica, acerca do processo de aprendizagem, o(a) autor(a) destaca as seguintes concepções: Ensinar exige treinamento técnico; Ensinar exige aptidão pessoal; Ensino-aprendizagem é transmissão-recepção; e Ensino-aprendizagem é interação. Com tais, é possível enfatizar determinadas concepções partindo das reais situações em que se encontra o ES, no que corrobora as defesas de Cunha (2005) de que ainda estamos caminhando em meio à ruptura de paradigmas, o que fortalece a defesa/desafio de que se faz necessário melhor investigar o ES, em especial a área das CNT, bem como fortalecer o diálogo acerca das concepções docentes para um desenvolvimento profissional articulado a processos de reflexão e autonomia em processos de formação.

Em meio a esse diálogo se faz pensar nos saberes que orientam a docência condizentes com a temática **Saberes Docentes**, problematizada em apenas 1 dos 14 trabalhos analisados. O fato de ser tema de discussão em apenas um trabalho indicia a necessidade de que tenhamos que pensá-los no ES com relação ao conhecimento/discussão dos saberes inerentes à própria formação do professor universitário. Em T6, o estudo buscou compreender os saberes mobilizados por um grupo de Professores e ao final destaca que: “a profissão docente não é neutra e precisa estar munida de conceitos e práticas voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir e transformar o mundo. Os entrevistados mostram que precisam de formação acadêmica e também do desenvolvimento de saberes inerentes à formação profissional” (T6, 2013, p. 8).

Diante do exposto em T₆ e da principal função da docência no ES na licenciatura, seja ela a de formar futuros Professores para a Educação Básica, Isaia (2006, p. 69) sublinha que os professores não apresentam função específica incitando numa fragilidade da atividade docente no ES. Ou seja,

normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Em vista disso, não se nega a importância da pesquisa ou do conhecimento científico dos conteúdos, mas amplia-se para a articulação entre o saber científico e o saber pedagógico. Dessa forma, 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, p. 69). Essa afirmativa também nos remete aos saberes/conhecimentos necessários à docência, no que os ensinamentos postulados por Shulman (2005, p. 11 [tradução nossa]), podem facilitar a pensar a ampliação destes, para:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento didático geral, especialmente levando em consideração os princípios gerais e estratégias para gerenciar e organizar a classe que transcende o escopo do assunto;
- Conhecimento do currículo, com domínio especial dos materiais e programas que servem como "ferramentas para o comércio" do professor;
- Conhecimento didático do conteúdo: aquela fusão especial entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva de professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais, que vão desde o funcionamento do grupo ou da classe, a gestão e o financiamento de distritos escolares, ao caráter de comunidades e culturas; e
- Conhecimento dos objetivos educacionais, objetivos e valores, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Nessa direção, muito mais do que dominar conteúdos científicos na intenção do repasse simples de conteúdos prontos, é necessário estudo e planejamento/organização frente ao conhecimento, saberes compreendidos com viés formativo, uma vez que é pertinente a mediação de conhecimentos rumo à produção de um ensinar capaz de auxiliar o aluno na produção de saberes em direção a sua autonomia formativa, no sentido de que os saberes se traduzem nos fazeres docentes.

Pimenta e Anastasiou (2014), dedicadas ao contexto universitário, descrevem os saberes docentes como intrinsicamente relacionados à identidade da profissão docente, a qual é construída a partir dos saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, vistos como processo de construção do profissional contextualizado e historicamente situado. Nesse sentido, como exposto em T₆ (2013, p. 282) “*os saberes docentes não estão prontos e acabados, estão em constante movimento e precisam sempre ser mobilizados [...], pois cada grupo, cada tempo e cada espaço da sala de aula requer uma intervenção diferenciada desses saberes*”.

A pesquisa de T6 (2013), ao buscar pelos saberes docentes mobilizados pelos professores de CNT nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na modalidade de ensino a distância, indicou determinados saberes em duas categorias, a saber: Saberes Didáticos-Pedagógicos e Saberes Curriculares, o primeiro caracterizando-se pelos saberes transmitidos pelas instituições, incorporados à prática docente, aqueles que produzidos na atuar da profissão; e o segundo como os conteúdos e métodos determinados pelas instituições para a atuação docente. Em T6 (2013, p. 282), o (a) autor (a) salienta ainda que: *“o professor precisa de formação acadêmica Lato e Stricto Sensu, mas também precisa desenvolver os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais”*. Desse modo, é em meio aos saberes docentes, os quais o professor do ES precisa desenvolver (SHULMAN, 2005), que poderemos avançar para contextos mais problematizados e em que os professores orientem suas aulas ao processo de aprendizagem e melhor formação dos futuros profissionais da área, neste caso em especial das CNT.

As temáticas de discussão no ES circunscritas à área das CNT, como podemos vislumbrar na discussão, não são excludentes, mas cada uma em seu papel busca entendimentos acerca de um ensinar e de um aprender mais qualificado. É oportuno destacar que a partir da análise que emerge das temáticas que é sublinhado o desenvolvimento profissional como produto de processos pessoais, profissionais e institucionais e da relação entre eles. Assim, em busca da atuação docente em termos de valores articulados ao mundo contemporâneo, ensinamos que os professores do ES não sejam profissionais a desenvolver aulas prescritas, mas que participem ativa e criticamente num verdadeiro processo de inovação e mudanças para transformação das práticas, quiçá sociais (IMBERNÓN, 2001), de modo que os coletivos, em seus contextos, possam, por meio de processos dinâmicos e flexíveis, pôr e reflexão suas práticas docentes.

Considerações Finais: Uma Agenda de Desafios

A docência no ES foi a temática central do presente estudo, o qual buscou estabelecer um diálogo entre as concepções de docência universitária e as temáticas que têm sido tema de discussão dos trabalhos analisados. Para tanto, tomou-se como dados para a discussão as pesquisas brasileiras de nível *Stricto Sensu* (teses e dissertações) que se remetiam ao ES, circunscritas à área de CNT, recorte que também possibilitou um olhar para as licenciaturas da área. A produção dos resultados, cotejada com as referências teóricas da área, implica considerar desafios a serem dialogados no contexto do ES, tendo em vista o enriquecimento dos processos de formação e ensino de/nas Ciências. Tais desafios nos fazem pautar uma agenda de considerações perpassando:

- criar espaços de discussão/socialização das práticas docentes fomentando o conceito de desenvolvimento profissional dos professores do ES, caracterizando um processo de formação baseado na aprendizagem;

- estimular processos de formação continuada como sendo espaços e tempos para discussão, em que os docentes possam adquirir consciência sobre seus processos de formação e assim de suas concepções de docência, refletindo sobre as mesmas, dialogando com seus pares e com referenciais;

- fomentar a ideia de docência como processo a ser construído em âmbito de atuação no ES, no que concerne as atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois o professor vai produzindo o seu desenvolvimento profissional à medida que precisa melhorar suas experiências para constituir-se/ser professor;

- fortalecer o diálogo acerca das concepções docentes para um desenvolvimento profissional articulado a processos de reflexão e autonomia em processos de formação (considerada aqui a noção de sistematização e relatos de experiência, como pesquisa da própria prática), (re)visitando constantemente os meios que constituem a identidade profissional do professor;

- reconhecer/constituir e explicitar saberes docentes, no intuito de que sejam intencionados por professores do ES, levando à apropriação da professoralidade individual de cada sujeito: docência e profissionalidade;

- desenvolver políticas institucionais de acolhimento para novos professores como tarefa crucial e indispensável para o início da carreira docente, incluindo estes num sistema de formação.

Enfim, compreendemos que se faz necessário melhor investigar o ES e em especial a área CNT devido ao número escasso de dissertações e teses encontrados, bem como se faz necessário empreender novos esforços em ações de formação continuada já realizadas e

outras a serem desenvolvidas que potencializem a reflexão e socialização de práticas e experiências em contexto da pedagogia universitária

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília, 1988**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constituiode1988.pdf. Acesso em: 17 mai. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 28 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2019.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.

CUNHA, M.I. da. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 32, n.11, p. 258-371, 2006.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A. Formação do professor de ensino superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.241-251.

_____. Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior. In: ALONSO, C. M.M.C. (Org.). **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: AUGM, 2005, p.35-44.

_____. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.63-84.

_____.; BOLZAN,D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. *In:* Cunha, M. I. da. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 161-177.

_____.; BOLZAN,D. P. V. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, v.60, n.3, p.489-501, 2006.

JUNGES, K. dos. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **PERSPECTIVA**, v. 33, n. 1, 285-317, 2015.

KRAHE, E.D. Sete décadas de tradição- ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. *In:* FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE,E.D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-37.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e E. *In:* SILVA, T.T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARTINS, N.; MORAES, D. A. F.; SANTOS, A. R. de. J. **Concepção docente**: a prática pedagógica em questão. *In:* III Jornada de Didática : desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014, Londrina. Disponível em:
<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CONCEPCAO%20DOCENTE%20A%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20EM%20QUESTAO.pdf>.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA,S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAZUCK, R. C. de. S. R.; ROTTA, J.C.G. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. **Ciência e Educação**, v. 20, n. 3, p. 739-750, 2014.

RICHTER, E. et al. Ensino de zoologia: concepções e metodologias na prática docente. **Ensino & Pesquisa**, v.15, n. 1. p. 27-48, 2017.

ROSA, M. I. F. P. S; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v.9, n.1, p. 27-39, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo : Cortez, 2008.

SEVEGNANI,P. (Org.) **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2. p.1-30, 2005.

SILVA, L.H de. A. Formação de professores de ciências: problemáticas, paradigmas e desafios para mudança. *In*: BONOTTO, D. de. L.; LEITE, F. de. A.; GÜLLICH, R.I. da. C. **Movimentos formativos**: desafios para pensar a educação em ciências e matemática. Tubarão: Copiart, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

.