

SABERES DOCENTES NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA (2015–2024)

TEACHING KNOWLEDGE IN UNIVERSITY TEACHING: A STATE OF KNOWLEDGE OF BRAZILIAN RESEARCH (2015–2024)

SABERES DOCENTES EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN BRASILEÑA (2015–2024)

Gabriela Oldane Gebara¹
Gustavo Gregório de Souza²

RESUMO: Este artigo buscou mapear e analisar a produção acadêmica brasileira sobre os saberes docentes do professor do ensino superior publicada entre 2015 e 2024. Trata-se de um estado do conhecimento realizado no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO Brasil, com leitura integral do corpus e Análise de Conteúdo temática. Dos 37 registros únicos recuperados, 22 artigos atenderam aos critérios de inclusão. A produção mostrou-se predominantemente qualitativa, baseada em entrevistas com amostras reduzidas, e ancorada na teoria de Maurice Tardif, citada em 20 estudos. Nos dados empíricos, a experiência docente foi a fonte de saberes mais recorrente, presente em 17 dos 21 estudos, seguida dos pares, da formação continuada e da pós-graduação. A pós-graduação apareceu sobretudo como fonte do saber disciplinar e da pesquisa, raramente do saber pedagógico, que se revelou o mais frágil entre docentes bacharéis. Conclui-se que, nos estudos analisados, a docência universitária se constitui predominantemente por vias não intencionais e que o uso isolado das tipologias de saberes concebidas para a educação básica encontra limites diante de categorias emergentes próprias do ensino superior.

Palavras-chave: Saberes docentes. Docência universitária. Ensino superior. Formação pedagógica.

ABSTRACT: This article sought to map and analyze Brazilian academic research on the teaching knowledge of higher education teachers published between 2015 and 2024. It is a state-of-knowledge study conducted on the CAPES Journal Portal and SciELO Brazil, with full reading of the corpus and thematic Content Analysis. Of the 37 unique records retrieved, 22 articles met the inclusion criteria. The research proved predominantly qualitative, based on interviews with small samples, and anchored in Maurice Tardif's theory, cited in 20 studies. In the empirical data, teaching experience was the most frequent source of knowledge, present in 17 of the 21 studies, followed by peers, continuing education and graduate education. Graduate

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília-SP.

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru SP.

education appeared mainly as a source of disciplinary and research knowledge, rarely of pedagogical knowledge, which proved to be the weakest among teachers with non-teaching degrees. We conclude that, in the studies analyzed, university teaching is constituted predominantly through unintentional paths and that the isolated use of typologies of teaching knowledge conceived for basic education meets limits in the face of emerging categories specific to higher education.

Keywords: Teaching knowledge. University teaching. Higher education. Pedagogical training.

RESUMEN: Este artículo buscó mapear y analizar la producción académica brasileña sobre los saberes docentes del profesor de la educación superior publicada entre 2015 y 2024. Se trata de un estado del conocimiento realizado en el Portal de Periódicos CAPES y en SciELO Brasil, con lectura integral del corpus y Análisis de Contenido temático. De los 37 registros únicos recuperados, 22 artículos cumplieron los criterios de inclusión. La producción se mostró predominantemente cualitativa, basada en entrevistas con muestras reducidas, y anclada en la teoría de Maurice Tardif, citada en 20 estudios. En los datos empíricos, la experiencia docente fue la fuente de saberes más recurrente, presente en 17 de los 21 estudios, seguida de los pares, de la formación continua y del posgrado. El posgrado apareció sobre todo como fuente del saber disciplinar y de la investigación, raramente del saber pedagógico, que resultó el más frágil entre docentes no licenciados. Se concluye que, en los estudios analizados, la docencia universitaria se constituye predominantemente por vías no intencionales y que el uso aislado de las tipologías de saberes concebidas para la educación básica encuentra límites ante categorías emergentes propias de la educación superior.

Palabras clave: Saberes docentes. Docencia universitária. Educación superior. Formación pedagógica.

2

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior brasileiro tem sido exercida, em larga medida, por profissionais cuja formação inicial e pós-graduada privilegiou o domínio de uma área específica do conhecimento e a pesquisa, e não o ensino. A literatura sobre o tema registra há décadas esse descompasso: o professor universitário ingressa na carreira como especialista e pesquisador, mas raramente como alguém que estudou o que significa ensinar, aprender e avaliar no nível superior (PIMENTA SG e ANASTASIOU LGC, 2014). Daí decorre uma pergunta que permanece aberta: se a formação sistemática para a docência é escassa, de que saberes esse professor dispõe ao ensinar e de onde eles provêm?

A noção de saberes docentes oferece uma via fecunda para responder a essa pergunta. Tardif M (2014) compreende o saber do professor como plural, temporal e heterogêneo, composto por saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, estes

últimos constituídos no exercício da profissão e validados pela prática cotidiana. Gauthier C, et al. (2013) propõem um repertório de conhecimentos próprios do ensino, que inclui os saberes das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica; Pimenta SG (2012) distingue os saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos; Saviani D (1996) identifica saberes atitudinais, crítico-contextuais, específicos, pedagógicos e didático-curriculares. Essas tipologias tornaram-se referência obrigatória da pesquisa educacional brasileira, mas foram elaboradas, em sua maioria, a partir de estudos com professores da educação básica, cuja formação inicial já é, por definição, uma formação para o magistério.

Transpostas para o ensino superior, tais tipologias encontram uma situação singular: um profissional que, em muitos casos, nunca passou por uma formação profissional para a docência e cuja carreira é avaliada sobretudo pela produção científica. Essa singularidade justifica examinar como a pesquisa brasileira recente tem mobilizado o conceito de saberes docentes para compreender o professor universitário, que saberes tem identificado e a que fontes os tem vinculado. Os estudos do tipo estado do conhecimento cumprem precisamente essa função, ao sistematizar a produção de um campo, identificar suas tendências e evidenciar suas lacunas (ROMANOWSKI JP e ENS RT, 2006; MOROSINI MC e FERNANDES CMB, 2014).

O objetivo deste artigo é mapear e analisar a produção acadêmica brasileira publicada em periódicos entre 2015 e 2024 sobre os saberes docentes do professor do ensino superior. São objetivos específicos: (a) caracterizar a produção quanto ao ano, ao tipo de estudo, aos sujeitos e aos contextos investigados; (b) identificar os referenciais teóricos e as tipologias de saberes mobilizados; (c) sistematizar os saberes que os estudos apontam como valorizados ou frágeis e as fontes às quais atribuem sua constituição.

MÉTODOS

Realizamos um estado do conhecimento, modalidade de revisão que identifica, registra e categoriza a produção científica de determinada área em um recorte temporal definido, com vistas à reflexão e à síntese (MOROSINI MC e FERNANDES CMB, 2014). Diferentemente do estado da arte, que abrange diferentes tipos de produção, o estado do conhecimento circunscreve-se a um setor das publicações (ROMANOWSKI JP e ENS RT, 2006), aqui delimitado aos artigos de periódicos.

As buscas foram realizadas em 14 de outubro de 2026 em duas bases: o Portal de Periódicos da CAPES, com acesso institucional, e a SciELO Brasil. As expressões exatamente executadas em cada base, com campos, filtros e número de registros, constam do Quadro 1. Utilizou-se a combinação de descritores ("saberes docentes" OR "saber docente" OR "saberes pedagógicos") AND ("ensino superior" OR "docência universitária" OR "professor universitário" OR "educação superior"). No Portal CAPES, o primeiro conjunto foi buscado no título e o segundo em qualquer campo, com os filtros tipo de material artigo, revisado por pares e ano de publicação de 2015 a 2024, limite superior disponibilizado pelo próprio portal. A restrição do primeiro conjunto ao título teve por finalidade recuperar estudos em que os saberes docentes constituíssem objeto central, e não menção incidental, uma vez que a busca em todos os campos do portal recupera registros em que os termos aparecem apenas no corpo do texto ou em metadados acessórios; reconhecemos que essa decisão aumenta a precisão da busca à custa de sua sensibilidade, limite retomado na Discussão. Na SciELO, a busca abrangeu todos os índices da coleção Brasil, de 2015 em diante, e os registros recuperados situaram-se entre 2016 e 2024. O recorte temporal do estudo foi, assim, fixado em 2015–2024. As buscas foram executadas pela autora, e os registros foram exportados em formato RIS para a etapa de seleção.

Quadro 1 - Estratégias de busca executadas em cada base.

Base	Registros	Expressão executada, campos e filtros
Portal de Periódicos CAPES (acesso CAFE)	29	title:("saberes docentes" OR "saber docente" OR "saberes pedagógicos") AND ("ensino superior" OR "docência universitária" OR "professor universitário" OR "educação superior"). Tipo de material: artigo; revisado por pares: sim; ano: 2015 a 2024.
SciELO Brasil	10	("saberes docentes" OR "saber docente" OR "saberes pedagógicos") AND ("ensino superior" OR "docência universitária" OR "professor universitário" OR "educação superior"). Campo: todos os índices; coleção: Brasil; ano: 2015 em diante.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Foram incluídos artigos brasileiros, publicados no período, cujo foco fossem os saberes do docente que atua no ensino superior ou de pós-graduandos em formação para essa docência,

fossem estudos empíricos ou teóricos. Considerou-se brasileiro o estudo publicado em periódico brasileiro cujo lócus empírico ou objeto fosse o ensino superior do Brasil; por esse critério, foi excluído um estudo realizado na Argentina. Foram excluídos estudos voltados à educação básica ou aos saberes de licenciandos, estudos secundários (revisões e mapeamentos), textos em que o termo saberes aparecia apenas de passagem e trabalhos cujo foco principal recaía sobre outro tema. As duplicatas foram identificadas pela comparação do DOI e, na ausência deste, do título, dos autores e do ano de publicação. A seleção ocorreu em duas etapas, a primeira por título e resumo e a segunda pela leitura do texto completo (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma de seleção dos estudos.

Etapa	Registros	Detalhamento
Identificação	39	Portal de Periódicos CAPES (n = 29); SciELO Brasil (n = 10)
Remoção de duplicatas	37	2 duplicatas removidas (1 entre as bases; 1 na mesma base)
Triagem por título e resumo	28	9 excluídos: educação básica (1); fora do tema (6); estudo não brasileiro (1); revisão de literatura (1)
Elegibilidade (texto completo)	22	6 excluídos: foco principal em outro tema (5); foco nos saberes de licenciandos (1)
Incluídos	22	CAPES (n = 13); SciELO (n = 9)

Fonte: Elaboração própria, 2026; dados extraídos do Portal de Periódicos CAPES e da SciELO Brasil.

Os 22 artigos foram lidos integralmente e registrados em ficha de extração com os seguintes campos: referência, tipo de estudo e instrumentos, sujeitos e contexto, referencial teórico sobre saberes, tipologia adotada, saberes identificados como valorizados ou frágeis, fontes de constituição dos saberes e principais conclusões. Os dados foram tratados por Análise de Conteúdo temática (BARDIN L, 2011), com categorias definidas a priori, correspondentes aos objetivos específicos, e subcategorias emergentes da leitura, especialmente no que se refere às fontes dos saberes e às categorias de saber propostas pelos próprios estudos. Para produzir as frequências apresentadas, cada estudo foi codificado de forma binária (presença ou ausência) em sete fontes de constituição dos saberes. Considerou-se presente a fonte que aparecia nos dados empíricos do estudo ou na análise que os autores faziam desses dados, e ausente a que figurava apenas na revisão teórica, em citação de outros autores ou como recomendação; o estágio de docência foi codificado separadamente da pós-graduação, para evitar dupla contagem.

A localização dos estudos foi registrada apenas quando explícita no texto, e a presença dos referenciais teóricos foi verificada pela ocorrência do sobrenome dos autores no texto integral de cada artigo. A codificação foi realizada em duas rodadas independentes de leitura integral; na segunda, cada código foi confrontado com um trecho literal e a respectiva página do texto-fonte, e as divergências entre as rodadas foram resolvidas por retorno ao texto. O resultado é uma matriz de conferência com os 22 estudos, disponibilizada como material suplementar. Por se tratar de pesquisa com documentos de domínio público, o estudo dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, nos termos da Resolução CNS nº 510/2016.

RESULTADOS

O corpus reuniu 22 artigos, distribuídos ao longo de todo o período (Quadro 2). Houve dois artigos em 2015, quatro em 2016, um em 2018, dois em 2019, dois em 2020, um em 2021, três em 2022, quatro em 2023 e três em 2024, o que indica uma produção contínua, porém rarefeita, sem tendência clara de crescimento. Vinte e um estudos eram empíricos e um era teórico (LUPPI MAR e BEHRENS MA, 2024). A abordagem qualitativa predominou; Ferreira CC e Souza AML (2016) e Conceição JS e Nunes CMF (2015) declararam abordagem quantitativa e qualitativa, estes últimos combinando a análise de 346 currículos com entrevistas. A entrevista foi o instrumento mais frequente, presente em 14 estudos; o questionário foi o instrumento principal em seis; e houve ainda estudos com grupo focal (FONSECA LR e RAMOS P, 2018), portfólios reflexivos (ZUKOWSKY-TAVARES C, et al., 2019) e documentos institucionais (RIBEIRO RRRPC, 2022). As amostras foram, em geral, reduzidas: a maior parte dos estudos com entrevistas ouviu entre dois e onze docentes.

Quadro 2 - Caracterização dos estudos incluídos (n = 22).

Estudo	Sujeitos e contexto	Referencial principal
Campelo AM (2015)	6 docentes bacharéis de Administração; IES estadual, PE	Mizukami
Conceição JS e Nunes CMF (2015)	11 docentes iniciantes bacharéis (entrevistas); IES federal, MG	Tardif
Ferreira CC e Souza AML (2016)	40 médicos-professores (questionário) e entrevistas; 3 IES, RO	Cunha; Masetto

Freitas DA, et al. (2016)	11 docentes da saúde; IES estadual, Nordeste	Tardif
Junges KS e Behrens MA (2016)	10 docentes de áreas diversas em programa de formação; IES municipal	Tardif; Pimenta
Pasqualli R e Carvalho MJS (2016)	Gestores, docentes e tutores de licenciaturas a distância; 7 institutos federais não identificados	Tardif
Fonseca LR e Ramos P (2018)	8 docentes de Botânica de licenciatura; IES pública, RJ	Tardif
Carmo ROS e Franco AP (2019)	5 docentes-tutores de licenciaturas a distância; IES privada, MG	Tardif
Zukowsky-Tavares C, et al. (2019)	68 pós-graduandos da saúde (portfólios); IES federal, SP	Pimenta; literatura sobre portfólio
Barros CMP, et al. (2020)	37 docentes bacharéis (questionário) e 11 (entrevistas); IES pública, Nordeste	Tardif; Gauthier; Lévinas
Knapik MJ, et al. (2020)	20 docentes formadores de professores; IES públicas e privadas	Tardif; Gauthier; Pimenta
Pacheco MAL, et al. (2021)	9 docentes de Medicina Veterinária; IES pública (localização não informada)	Tardif; Gauthier
Cechi A, et al. (2022)	72 egressos de Agronomia sobre seus docentes; IES do Sul	Gauthier; Saviani
Pesce MK e Kataniwa LC (2022)	9 docentes de Gastronomia a distância; 2 IES, PR	Tardif
Ribeiro RRRPC (2022)	62 docentes de Pedagogia (documentos); IES estadual, CE	Tardif
Castro VAT e Comar SR (2023)	8 docentes e 11 estudantes; IES públicas	Tardif; Pimenta; Saviani
Fialho LMF, et al. (2023)	25 docentes de licenciaturas; IES estadual, CE	Tardif; Pimenta
Galvão FNS, et al. (2023)	2 egressas de mestrado em estágio de docência; IES federal, MT	Tardif
Leal REG e Caldeira MCS (2023)	3 docentes no ensino remoto emergencial; IES pública	Gauthier; Foucault
Luppi MAR e Behrens MA (2024)	Estudo teórico sobre docentes de licenciaturas	Shulman; Tardif; Morin
Mori JS e Azevedo HHO (2024)	7 docentes bacharéis de Ciências Econômicas; 2 IES privadas, SP	Saviani

Paixão MS, et al. (2024)	3 docentes formadores de Ciências; IES federal, TO	Fleck; Dubar
--------------------------	--	--------------

Fonte: Elaboração própria, 2026; dados extraídos dos estudos incluídos.

Quanto aos contextos, considerada apenas a localização explícita no texto, cinco estudos situaram-se no Nordeste, cinco no Sudeste, três no Sul, dois no Norte e um no Centro-Oeste; cinco não informaram a localização das instituições investigadas, e um, de natureza teórica, não possui lócus empírico, totalizando os 22 estudos. As instituições públicas predominaram, mas quatro estudos envolveram instituições privadas. Quanto aos sujeitos, nove estudos investigaram docentes de cursos de bacharelado ou de áreas profissionais, como Medicina, Medicina Veterinária, Administração, Economia, Agronomia, Gastronomia e áreas da saúde; oito trataram de docentes formadores de professores, atuantes em licenciaturas; dois investigaram pós-graduandos em formação para a docência (ZUKOWSKY-TAVARES C, et al., 2019; GALVÃO FNS, et al., 2023); e três reuniram docentes de áreas diversas.

A teoria de Tardif M (2014) foi citada em 20 dos 22 estudos (todos, exceto Ferreira CC e Souza AML, 2016, e Paixão MS, et al., 2024) e figurou entre os referenciais principais de 15 deles. Gauthier C, et al. (2013) foram citados em dez estudos, obras de Pimenta em 16 e Saviani D (1996) em quatro, este último como referência principal em Mori JS e Azevedo HHO (2024); a ocorrência de cada autor em cada estudo está registrada na matriz de conferência. Sete estudos tiveram outros autores como referência principal: Campelo AM (2015), Mizukami; Ferreira CC e Souza AML (2016), Cunha e Masetto; Zukowsky-Tavares C, et al. (2019), Pimenta e a literatura sobre portfólio; Cechi A, et al. (2022), Gauthier e Saviani; Leal REG e Caldeira MCS (2023), Gauthier e Foucault; Mori JS e Azevedo HHO (2024), Saviani; e Paixão MS, et al. (2024), a epistemologia de Fleck e a sociologia de Dubar. Em parte dos estudos, a tipologia de partida foi complementada ou substituída por categorias emergentes dos dados: saberes tecnológicos, interacionais virtuais e específicos de Gastronomia a distância, ligados à percepção dos sentidos (PESCE MK e KATANIWA LC, 2022); saber experiencial tecnodidático (LEAL REG e CALDEIRA MCS, 2023); saberes interpessoais e saberes para a alteridade (BARROS CMP, et al., 2020); conhecimento político (FIALHO LMF, et al., 2023); saber adquirido nas relações institucionais (CONCEIÇÃO JS e NUNES CMF, 2015); e uma organização própria em dimensões pedagógica, epistemológica e ontológica (KNAPIK MJ, et al., 2020). Em um

estudo, a categoria de análise foi a de competência, e não a de saber (CARMO ROS e FRANCO AP, 2019).

Os saberes disciplinares e experienciais foram os mais presentes nas falas dos docentes. Entre bacharéis, o domínio do conteúdo apareceu como núcleo da docência (FERREIRA CC e SOUZA AML, 2016; PACHECO MAL, et al., 2021; MORI JS e AZEVEDO HHO, 2024) e, por vezes, como condição suficiente para ensinar (FERREIRA CC e SOUZA AML, 2016; MORI JS e AZEVEDO HHO, 2024), enquanto o saber pedagógico apareceu como ausente ou frágil (FREITAS DA, et al., 2016; BARROS CMP, et al., 2020; CONCEIÇÃO JS e NUNES CMF, 2015). Conceição JS e Nunes CMF (2015) registraram que o saber pedagógico não esteve presente na fala dos docentes iniciantes, e Mori JS e Azevedo HHO (2024) identificaram um superdimensionamento dos saberes específicos da área. Entre formadores de professores, o quadro foi heterogêneo: o conhecimento pedagógico foi o mais valorizado pelos docentes das licenciaturas investigadas por Fialho LMF, et al. (2023), mas Knapik MJ, et al. (2020) observaram que os conhecimentos das ciências da educação apareciam de maneira superficial, e os formadores de Botânica estudados por Fonseca LR e Ramos P (2018) centraram-se no conhecimento científico e atribuíram a formação pedagógica a outros departamentos. Os saberes curriculares foram apontados como frágeis em três estudos (PASQUALLI R e CARVALHO MJS, 2016; KNAPIK MJ, et al., 2020; PESCE MK e KATANIWA LC, 2022). Na perspectiva dos estudantes, os egressos de Agronomia ouvidos por Cechi A, et al. (2022) lembraram sobretudo os saberes pedagógicos de seus professores, associaram as memórias negativas aos saberes atitudinais e situaram o domínio do conteúdo em terceiro lugar, ainda que, quanto aos requisitos para o ingresso na carreira, tenham posto os saberes pedagógicos atrás dos atitudinais e disciplinares.

Quanto às fontes de constituição dos saberes, consideramos apenas as indicadas pelos dados empíricos de cada estudo, e não as mencionadas na revisão teórica ou nas recomendações (Quadro 3). A experiência docente foi a fonte mais recorrente, presente em 17 dos 21 estudos empíricos, frequentemente descrita como aprender a ensinar ensinando, por ensaio e erro ou intuitivamente. Seguiram-se as relações com os pares, em nove estudos; a formação continuada ou institucional, em sete; a pós-graduação, também em sete, quase sempre como fonte do saber disciplinar e da pesquisa; e a trajetória como aluno e os modelos de antigos professores, em seis. A experiência profissional na área de origem apareceu em cinco estudos, todos com bacharéis,

e o estágio de docência em apenas dois. A formação inicial foi mencionada sobretudo como lacuna, no caso dos bacharéis.

Quadro 3 - Fontes de constituição dos saberes docentes indicadas pelos dados dos estudos empíricos (n = 21).

Fonte	n	Estudos
Experiência docente (prática em sala)	17	Carmo; Zukowsky-Tavares; Fonseca; Ferreira; Freitas; Pasqualli; Castro; Campelo; Galvão; Leal; Knapik; Barros; Mori; Pacheco; Conceição; Pesce; Paixão
Pares e colegas	9	Carmo; Zukowsky-Tavares; Fonseca; Pasqualli; Junges; Knapik; Pacheco; Conceição; Pesce
Formação continuada ou institucional	7	Carmo; Ferreira; Freitas; Junges; Campelo; Pacheco; Pesce
Pós-graduação (mestrado e doutorado)	7	Zukowsky-Tavares; Ferreira; Freitas; Knapik; Mori; Pacheco; Conceição
Trajetória como aluno e modelos de ex-professores	6	Ferreira; Pasqualli; Campelo; Mori; Pacheco; Conceição
Experiência profissional na área de origem	5	Campelo; Barros; Pacheco; Conceição; Pesce
Estágio de docência	2	Galvão; Mori

Fonte: Elaboração própria, 2026; dados extraídos dos estudos incluídos. Um mesmo estudo pode indicar mais de uma fonte. Trechos e páginas que sustentam cada codificação constam da matriz de conferência (material suplementar).

Três aspectos dessas fontes merecem registro. Primeiro, a experiência pessoal foi o fator mais citado pelos médicos-professores de Ferreira CC e Souza AML (2016) para tornar-se professor, seguida da inspiração em antigos mestres, e Barros CMP, et al. (2020) associaram os saberes da experiência dos bacharéis sobretudo à bagagem profissional trazida do mundo do trabalho. Segundo, a pós-graduação stricto sensu foi descrita como formadora do pesquisador, não do professor; uma das docentes ouvidas por Mori JS e Azevedo HHO (2024) avaliou como nulo o preparo para a docência recebido na pós-graduação stricto sensu, e Campelo AM (2015) constatou que cinco dos seis professores investigados a cursaram quando já lecionavam. Terceiro, a formação continuada foi caracterizada, na maioria dos casos, como pontual e descontinuada (PASQUALLI R e CARVALHO MJS, 2016; CAMPELO AM, 2015;

PACHECO MAL, et al., 2021), com exceção do programa sistemático e reflexivo analisado por Junges KS e Behrens MA (2016), que produziu mudanças na prática relatada pelos docentes.

DISCUSSÃO

O primeiro achado a interpretar é a centralidade da teoria de Tardif, ao lado de indícios de limites no uso isolado das tipologias clássicas para interpretar as especificidades da docência universitária. A tipologia que distingue saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais pressupõe a existência de uma formação profissional para o magistério, condição que a maior parte dos docentes investigados não atende. Nos estudos com bacharéis examinados, a categoria dos saberes da formação profissional encontra pouca correspondência empírica, e o que os pesquisadores encontram é o deslocamento de suas funções para a experiência. Não por acaso, Knapik MJ, et al. (2020) concluem que as tipologias de Tardif, Gauthier e Pimenta, embora pertinentes, não bastam para apreender o caráter dinâmico e multidimensional dos saberes docentes, e diversos estudos propõem categorias novas. O surgimento de saberes tecnológicos, interpessoais, políticos ou tecnodidáticos pode indicar que a docência universitária mobiliza dimensões, como a mediação digital, a relação com estudantes adultos e a ética da relação pedagógica, que as tipologias clássicas não nomeiam com precisão. Isso não significa que essas tipologias tenham perdido sua capacidade explicativa, mas que tendem a ganhar alcance quando articuladas a categorias sensíveis ao contexto do ensino superior.

11

O segundo achado é a elevada dependência das fontes não intencionais. Para Tardif M (2014), a experiência é o núcleo vital do saber docente, mas o é na medida em que retraduz e valida saberes provenientes de outras fontes, inclusive da formação. Em parte dos estudos examinados, sobretudo nos realizados com bacharéis, os resultados sugerem outra situação: a experiência tende a ocupar o lugar de saberes que, na formulação de Tardif, ela deveria integrar. Nesses contextos, a docência é descrita como aprendida ensinando, imitando bons professores ou rejeitando os maus, e transpondo para a sala de aula a experiência da profissão de origem. Barros CMP, et al. (2020) concluem pela insuficiência da experiência profissional para a práxis educativa, e Fonseca LR e Ramos P (2018) apontam a tendência de os formadores reproduzirem as práticas de sua própria formação universitária. O risco indicado por esses estudos é o de uma docência que se reproduz por imitação, sem os instrumentos teóricos que permitiriam examiná-

la criticamente, o que converge com a distinção de Pimenta SG e Anastasiou LGC (2014) entre a mera reprodução de modelos e a construção da identidade docente.

O terceiro achado diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*. Embora seja o lugar institucional da formação do professor universitário, ela aparece nos estudos sobretudo como fonte do saber disciplinar e da pesquisa. O contraste com os dois estudos que investigam pós-graduandos é instrutivo: quando o programa oferece um dispositivo pedagógico intencional, seja uma disciplina de formação didático-pedagógica com portfólio reflexivo (ZUKOWSKY-TAVARES C, et al., 2019), seja um estágio de docência planejado e supervisionado (GALVÃO FNS, et al., 2023), os pós-graduandos relatam a construção de saberes de planejamento, avaliação e relação com os estudantes. Mori JS e Azevedo HHO (2024) chegam a conclusão convergente pela via negativa: o estágio de docência, oferecido de forma facultativa, foi apontado como a principal via de contato de seus entrevistados com o saber didático-curricular. Nos contextos investigados, os resultados sugerem, portanto, que a fragilidade do saber pedagógico está associada menos a características dos sujeitos do que à escassez de dispositivos formativos intencionais em seu percurso. Trata-se de hipótese que os poucos estudos sobre esses dispositivos permitem formular, mas não comprovar.

O quarto achado é que o perfil de formação dos docentes parece condicionar a configuração de seus saberes, embora não de modo linear. Entre bacharéis, o saber disciplinar ocupa o centro e o pedagógico é desconhecido ou declarado ausente; entre formadores de professores, o saber pedagógico é mais reconhecido, mas nem sempre se converte em prática fundamentada, como mostram a superficialidade apontada por Knapik MJ, et al. (2020) e a centralidade do conteúdo entre os formadores estudados por Fonseca LR e Ramos P (2018). Os dados de Cechi A, et al. (2022), quando postos ao lado dos estudos com docentes bacharéis, sugerem ainda uma tensão relevante: os estudantes lembram sobretudo os saberes pedagógicos e atitudinais de seus professores, justamente aqueles que os docentes bacharéis menos reconhecem. Há, portanto, indícios de um descompasso entre o que o professor julga essencial para ensinar e o que o estudante reconhece como marca de um bom professor, descompasso que reforça a necessidade de formação pedagógica para docentes de áreas não educacionais.

Este estudo apresenta limites. A busca restringiu-se a duas bases, a artigos em português e a um conjunto de descritores que, aplicados ao título no Portal CAPES, podem ter deixado de recuperar estudos pertinentes. O corpus é heterogêneo quanto aos sujeitos, que incluem

bacharéis, licenciados, docentes de cursos a distância, pós-graduandos e professores de áreas distintas, e quanto ao rigor metodológico: muitos estudos trabalham com amostras muito reduzidas, alguns não descrevem o procedimento de análise e cinco não informam a localização das instituições investigadas. Por isso, os resultados devem ser lidos como tendências identificadas na literatura selecionada, e não como retrato estatisticamente representativo dos professores universitários brasileiros; achados obtidos com docentes de uma área, como a Medicina, não podem ser estendidos automaticamente às demais. Esses limites indicam caminhos para novas pesquisas, como a ampliação das bases e dos descritores, a inclusão de teses e dissertações, estudos com amostras maiores de docentes bacharéis e investigações que avaliem o efeito de dispositivos formativos institucionais sobre a constituição dos saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado do conhecimento realizado mostra que a produção brasileira sobre os saberes docentes do professor universitário, entre 2015 e 2024, é contínua, mas rarefeita, predominantemente qualitativa e ancorada na teoria de Tardif. Nos estudos analisados, predomina um diagnóstico: a docência universitária se constitui sobretudo pela experiência, pelos pares, pela imitação de antigos professores e pela transposição da experiência profissional, vias que não são intencionalmente formativas. O saber disciplinar ocupa o centro da autocompreensão dos docentes bacharéis investigados, enquanto o saber pedagógico permanece frágil, e a pós-graduação raramente aparece como fonte de sua constituição.

Dois desdobramentos se impõem. No plano teórico, a recorrência de categorias emergentes sugere a conveniência de articular às tipologias clássicas categorias que considerem as especificidades do ensino superior, em vez de transpor sem mediação as categorias concebidas para a educação básica. No plano formativo, os poucos estudos sobre dispositivos intencionais, como disciplinas de formação pedagógica, estágios de docência supervisionados e programas institucionais sistemáticos, sugerem que esses espaços podem favorecer a construção de saberes pedagógicos que a experiência, isoladamente, dificilmente assegura. Investigá-los com maior profundidade constitui uma agenda prioritária para o campo da pedagogia universitária.

REFERÊNCIAS

1. BARDIN L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
2. BARROS CMP, et al. Saberes docentes para o Outro na atuação do educador-bacharel na educação superior. *Linhas Críticas*, 2020; 26: 1-20.
3. CAMPELO AM. *Formação e saberes docentes do professor universitário: a realidade no curso de Administração da FCAP/UPE*. *Periferia*, 2015; 7(2): 20-39.
4. CARMO ROS, FRANCO AP. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, 2019; 35: e210399.
5. CASTRO VAT, COMAR SR. Saberes docentes na educação superior. *Revista Eventos Pedagógicos*, 2023; 14(3): 897-910.
6. CECCHI A, et al. *Conhecimentos e saberes da docência da educação superior na perspectiva de egressos do curso de Agronomia*. *Interfaces da Educação*, 2022; 13(37): 264-289.
7. CONCEIÇÃO JS, NUNES CMF. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 2015; 5(1): 9-36.
8. FERREIRA CC, SOUZA AML. Formação e prática do professor de Medicina: um estudo realizado na Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 2016; 40(4): 635-643.
9. FIALHO LMF, et al. Docência no ensino superior: quais saberes mobilizar para formar professores? *Pro-Posições*, 2023; 34: e20220044.
10. FONSECA LR, RAMOS P. Ensino de Botânica na licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Rio de Janeiro: contribuições dos professores do ensino superior. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 2018; 20: e11387.
11. FREITAS DA, et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2016; 20(57): 437-448.
12. GALVÃO FNS, et al. O estágio de docência e os saberes docentes para o ensino superior. *Debates em Educação*, 2023; 15(37): e14230.
13. GAUTHIER C, et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
14. JUNGES KS, BEHRENS MA. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. *Educar em Revista*, 2016; (59): 211-229.

15. KNAPIK MJ, et al. Um olhar para os saberes docentes que estruturam a prática pedagógica do professor universitário. *Horizontes*, 2020; 38(1): e020027.
16. LEAL REG, CALDEIRA MCS. Governamentalidade algorítmica e saberes docentes: da transcrição à transcrição didática digital no ensino universitário em período pandêmico. *Revista e-Curriculum*, 2023; 21: e61607.
17. LUPPI MAR, BEHRENS MA. Os conceitos de construtos e de saberes da docência na visão da complexidade. *Educar em Revista*, 2024; 40: e84349.
18. MORI JS, AZEVEDO HHO. Saberes dos professores bacharéis e docência na educação superior. *Educação em Foco*, 2024; 29: e29003.
19. MOROSINI MC, FERNANDES CMB. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, 2014; 5(2): 154-164.
20. PACHECO MAL, et al. A constituição dos saberes docentes: investigação com professores bacharéis. *Linhas Críticas*, 2021; 27: e38487.
21. PAIXÃO MS, et al. Identidade e saberes docentes: uma análise a partir da epistemologia de Ludwik Fleck. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2024; 29(2): 296-308.
22. PASQUALLI R, CARVALHO MJS. Os saberes docentes nos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos institutos federais do Brasil. *Ciência & Educação*, 2016; 22(2): 523-540.
23. PESCE MK, KATANIWA LC. Saberes docentes necessários à atuação em curso de Gastronomia a distância. *Educação em Foco*, 2022; 27: e27022.
24. PIMENTA SG. *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. In: PIMENTA SG (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012; 15-34.
25. PIMENTA SG, ANASTASIOU LGC. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
26. RIBEIRO RRRPC. Formação e desenvolvimento profissional: constituição de saberes docentes no ensino superior. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista do PEMO*, 2022; 4: e49165.
27. ROMANOWSKI JP, ENS RT. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, 2006; 6(19): 37-50.
28. SAVIANI D. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO MAV, SILVA JUNIOR CA (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996; 145-155.
29. TARDIF M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

30. ZUKOWSKY-TAVARES C, et al. O portfólio e a construção de saberes docentes na pós-graduação em saúde. Pro-Posições, 2019; 30: e20170181.