

## A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO: CENÁRIO PARA A DOCÊNCIA E OUTRAS POSSIBILIDADES

*THE UNIVERSITY PEDAGOGY AS AN EPISTEMOLOGICAL FIELD: SCENARIO FOR TEACHING AND OTHER POSSIBILITIES*

*LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO: ESCENARIO PARA LA ENSEÑANZA Y OTRAS POSIBILIDADES*

Mara A. Alves da Silva<sup>1</sup>

Lúcia Gracia Ferreira<sup>2</sup>

Código DOI

### Resumo

Este artigo versa sobre a Pedagogia Universitária como campo epistemológico, oriundo da área da pedagogia como ciência da educação. Trata-se de um texto ensaístico que dialoga com o nascimento e a progressão desse campo, que está, ainda, em construção, mas já avança na perspectiva de sua epistemologia, conceito e estudos. A docência universitária, componente dessa pedagogia, se configura como um tema com nuances próprias, mas que carrega, em seu âmago, aspectos do campo da qual faz parte que, pela sua organização e modos de ser, chama a atenção da importância da formação dos professores que atuam no Ensino Superior. Assim, as dimensões da Educação Superior são convocadas para a discussão, considerando que este termo se apresenta como mais amplo que o usual – universitária – portanto, abarca mais sujeitos e mais espaços, tema que dialogamos neste texto.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Pedagogia da Educação Superior. Formação Docente.

### Abstract

*This article addresses the University Pedagogy as epistemological field, from the area of pedagogy as education science. It is an essayistic text which dialogues with the birth and progress of this field. This dialog has not finished yet because it is under construction, however, makes progress in the perspective of its epistemology, concept and studies. The University teaching which is part of this pedagogy sets out as a theme with own nuances, but that carries, at its core, aspects of the field that is part of its organization and ways of being, calling attention to the importance of teachers training in Higher Education. Thus, the*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, Brasil Email: [mara@ufrb.edu.br](mailto:mara@ufrb.edu.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8662-6159>

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga, Brasil Email: [lucia.trindade@uesb.edu.br](mailto:lucia.trindade@uesb.edu.br) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

*dimensions of Higher Education are given to discussion due to this term is presented as wider than usual – university – embraces more subjects and spaces, theme that we discuss in this text.*

**Keywords:** Higher Education. Higher Education Pedagogy. Teachers Training.

### **Resumen**

*Este artículo aborda la Pedagogía Universitaria como campo epistemológico, originario del área de la pedagogía como ciencia de la educación. Se trata de un texto ensayístico que dialoga con el surgimiento y la progresión de este campo, que aún está en construcción, pero que avanza en la perspectiva de su epistemología, concepto y estudios. La docencia universitaria, componente de esta pedagogía, se configura como un tema con matices propios, pero que lleva, en su esencia, aspectos del campo al que pertenece, que, por su organización y formas de ser, llama la atención sobre la importancia de la formación de los profesores que trabajan en la educación superior. Por lo tanto, las dimensiones de la educación superior son convocadas para la discusión, considerando que este término se presenta como más amplio que el usual, universitario, abarcando así más sujetos y espacios, un tema que dialogamos en este texto.*

**Palavras-chave:** Enseñanza Superior. Pedagogía de la Educación Superior. Formación Docente.

### **Introdução**

Falta Pedagogia na Universidade (MELO, 2018, p. 23).

Começamos este diálogo com uma provocação da professora Geovana Ferreira Melo no primeiro capítulo do seu livro “Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência”. A autora sustentou que sua intenção era potencializar reflexões sobre a importância da Pedagogia Universitária no meio acadêmico, muitas vezes concebendo seus currículos e a formação profissional em uma racionalidade instrumental, ou seja, na valorização de conhecimentos específicos em detrimento dos saberes pedagógicos.

De forma similar Nóvoa e Amante (2015, p. 26) afirmaram que a “[...] universidade nunca reconheceu a necessidade da pedagogia”. E novamente esses autores advertiram para a secundarização do ensino, cujo enfoque estaria na formação de pesquisadores em detrimento dos professores. Ou seja, na academia ainda é predominante uma visão simplista da formação docente sob uma perspectiva puramente intuitiva, em que basta dominar o conteúdo para ensiná-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil, regida pela lei nº. 9.394 de 1996, no seu artigo 66 destaca uma breve indicação sobre a formação do docente do Ensino Superior: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em

programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2017, p. 22). A partir dessa legislação, percebemos um silenciamento em discussões mais profundas que envolvem a formação para a docência universitária, principalmente questões basilares para a formação profissional dos professores: os conhecimentos didáticos e os saberes docentes.

A partir dessas considerações, realizamos uma investigação de abordagem qualitativa e natureza teórica (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022), caracterizada como um ensaio em virtude de “[...] sua natureza reflexiva e interpretativa” (Meneghetti, 2011, p. 322). O texto apresenta algumas reflexões fundamentadas em pesquisas tanto em fontes consagradas da Pedagogia Universitária quanto em autores contemporâneos que enriquecem esse campo com novas perspectivas e interpretações sobre a Educação Superior.

No decorrer deste artigo, argumentamos sobre a Pedagogia Universitária, entendendo-a como uma área de estudo da Ciência da Educação e como um campo epistemológico. Destacamos também o seu protagonismo para discutir as dimensões da Educação Superior, direcionando nossas argumentações para refletir sobre a importância da formação continuada na docência universitária, apesar dos silenciamentos legislativos. Assim, neste ensaio teórico objetivamos refletir sobre a Pedagogia Universitária como um campo epistemológico e sua importância para discussões voltadas à docência universitária e a formação dos professores do Ensino Superior.

### **As áreas de estudo da Ciência da Educação, situando a Pedagogia Universitária**

A Pedagogia é a Ciência da Educação cuja metodologia abrange a complexidade de estudar o fenômeno educacional (Silva; Ferreira, 2021). Diante disso, entendemos a importância de refletir sobre as dimensões transdisciplinares e de aprofundar as suas investigações. Devido a isso, acreditamos ser necessário organizar o conhecimento produzido em áreas de estudo da Ciência da Educação.

Inicialmente consideramos pertinente retomar alguns conceitos basilares, pois Saviani (2007) destacou que, apesar das diversas conceituações para o termo pedagogia, todas elas se referem explicitamente à educação. Nesse sentido, entendemos que a Pedagogia analisa a educação em sua dialeticidade. Alguns autores propuseram definições de educação, as quais organizamos no Quadro 1:

**Quadro 1** – Definições de educação de alguns autores

Ferreira (2010, p. 236)	“[...] educação, esse fenômeno humano, portanto social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico”.
Libâneo (2010, p. 162)	“A educação é uma ação e um processo de formação pelo qual os indivíduos podem integrar-se criativamente na cultura em que vivem”.
Severo (2012, p. 16)	“A educação é uma prática social que se organiza em torno de ideais culturais e políticos formulados em determinados contextos histórico-espaciais”.
Marques e Pimenta (2015, p. 138)	“Por educação entendemos o processo que visa à inserção das novas gerações na sociedade; trata-se de um fenômeno social, que acontece em diferentes espaços, sejam eles institucionalizados ou não”.
Franco (2016, p. 536)	“[...] a educação, numa perspectiva epistemológica, é o objeto de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível”.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A partir das definições de educação no Quadro 1 percebemos que apesar das especificidades de argumentação de cada autor, todos convergem no entendimento de que a educação faz parte do contexto social. “A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (Franco, 2016, p. 543). E cabe a Pedagogia como Ciência da Educação o estudo do fenômeno educacional na sua dialeticidade, criticidade, dinamicidade e complexidade.

Apesar de ocorrer mais intensificadamente na escola, a educação também pode acontecer em outros espaços, conforme afirmado por Marques e Pimenta (2015, pp. 138-139) “[...] a educação existe e sempre existiu, independentemente da existência de escolas; nas diferentes sociedades e nos diferentes contextos históricos”. Diante disso, complementamos essa indicação a partir de Libâneo (2010, p. 97) ao mencionar que as práticas educativas “[...] ocorrem em diferentes instâncias (familiar, social, profissional, escolar, meios de comunicação social etc.)”. E como cabe a Pedagogia o estudo da educação na sua dialeticidade, ela não pode se limitar somente ao espaço escolar, como sinalizou Ferreira (2010, p. 236) “[...] não há Pedagogia somente na escola, mas em todo o contexto social”. Embasados nisso, percebemos que devido à complexidade e aos diversos espaços no qual ocorrem a educação, entendemos a

necessidade de sistematização das pesquisas e da construção teórica nas áreas de estudo de forma transdisciplinar, como indicamos no início deste tópico.

Atualmente já percebemos algumas áreas de estudo da Pedagogia que estão sendo consolidadas por pesquisas e construções teóricas. Para exemplificar destacamos a Didática, que é entendida como um campo epistemológico que exige profundidade nas suas investigações e novas teorias capazes de compreender a complexidade da ação educativa, construindo uma diversidade de estratégias e recursos didáticos em espaços diferentes de aprendizagem. Essa percepção foi definida por Pimenta (2011) ao afirmar que:

A Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino, enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. (Pimenta, 2011, p. 74).

É importante salientar que consiste em uma visão limitada pensar a didática apenas como “receitinhas” prontas para os professores utilizarem em sala de aula, como mera utilização das tecnologias desenvolvidas e entendendo o ensino meramente operacionalizado (Almeida, 2019; Almeida; Pimenta, 2014; Franco, 2019; Franco; Pimenta, 2016; Pimenta, 2019). Na superação dessa limitação, Franco (2019, p. 77) argumentou sobre a complexidade e falta de controle que o professor tem sobre a aprendizagem do aluno e destacou que “[...] o grande desafio da didática tem sido a impossibilidade de controle ou previsão da qualidade e da especificidade das aprendizagens que decorrem de determinadas situações de ensino”. Ou seja, a aprendizagem não é responsabilidade única do professor, pois ele é mediador da construção do conhecimento e o aprender acontece em um processo não estático: na mobilização de saberes, na mediação do professor, nas relações professor-aluno, aluno-aluno, aluno-escola etc. São situações muito vezes imprevisíveis devido ao dinamismo do fenômeno educacional. Por isso, o professor tem dificuldades em controlar ou prever a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Além disso, Maria Amélia Santoro Franco mencionou outro desafio da didática: “[...] tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ‘ensinos’, que invadem a vida dos alunos” (Franco, 2019, p. 78, grifos da autora). É desafiador para o professor atuar nesta geração conectada e com acesso

a diferentes aparelhos tecnológicos, considerados mais atraentes que a sala de aula. Ela finalizou complementando sobre a necessidade de fortalecer a concepção de uma didática crítica como uma ação resistente capaz de produzir tanto nos alunos quanto nos professores, e ainda acrescentamos nos pesquisadores da área de educação, uma consciência crítica em relação às políticas mercadológicas, “[...] fazendo crer que basta copiar/colar/repetir e dar respostas certas, para que a educação se realize” (Franco, 2019, p. 83). A mercantilização da educação propõe saídas simples para situações complexas, para que ela se realize é fundamental tensionamentos sobre essas práticas, promover discussões e reflexões em todos os espaços onde ocorre o fenômeno educacional, superando essas ideias simplistas. E cabe a didática essa tarefa importante, de desfazer visões limitadas e construir teorias e métodos dialéticos para problematizar o processo de ensino-aprendizagem.

Como podemos observar, a didática consiste em uma área de estudo pertencente a Pedagogia, se constituindo em um campo epistemológico complexo. Se pensarmos na educação em sua amplitude e transpondo os muros das escolas podemos considerar que ela ocorre em outros espaços de ensino assim também como em contextos sociais diversos (Libâneo, 2010). Também podemos considerar que se realiza nos diversos níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial etc. E também há educação nos espaços não formais de ensino, como movimentos sociais, associações e sindicatos, por exemplo.

A partir dessa multiplicidade de situações e lugares, cabe a Pedagogia estudar a educação nos processos históricos, sociais e culturais, nas diversidades de ideias, espaços e condições. Libâneo (2010) afirmou que devido à realização de várias práticas educativas em uma diversidade de espaços e modalidades, por consequência, há várias pedagogias como, por exemplo a Pedagogia Escolar, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia de Gestão, Pedagogia de Espaços Não Formais, Pedagogia Universitária etc. Podemos considerar que essas várias pedagogias são as áreas de estudo da Ciência da Educação. Muitas dessas áreas estão em processo de construção, outras estão mais desenvolvidas, mas em todas há pesquisadores comprometidos que debruçam os seus estudos e reflexões na construção do conhecimento pedagógico.

Concordamos com Franco e Pimenta (2016, p. 542) ao sinalizarem que seria essa “[...] diversidade de aportes que nos interessa e que permite uma leitura plural e complexa dos fenômenos da educação”.

Logo, devido a essa perspectiva transdisciplinar, consideramos importante distinguir essas áreas dentro da Ciência da Educação para que o conhecimento possa ser construído na complexidade do seu objeto de estudo. É importante destacar que todas essas pedagogias não estão estanques em seus aportes teóricos, mas assim como a própria educação, consistem em conhecimentos articulados entre si, dinâmicos e que dialogam e buscam proporcionar um entendimento mais crítico e reflexivo do fenômeno educacional.

### **Relação da Pedagogia Universitária com a docência**

A Pedagogia Universitária é uma área de estudo da Pedagogia, como destacamos no tópico anterior. Muitos pesquisadores (Almeida, 2012; Almeida; Pimenta, 2014; Cunha, 2010a, 2010b; D'ávila; Veiga, 2013; Malusá et al., 2015; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014; Silva, 2021; Silva; Ferreira, 2021; Veiga, 2006; Zabalza, 2007) se debruçaram em estudos para investigar o fenômeno educacional no Ensino Superior. Alguns autores (Cária; Silva, 2018; Melo, 2018) mencionaram que consiste em uma área de conhecimento relativamente nova e que está em construção, ou seja, estão preparando as sementes do conhecimento, dedicando tempo de estudo e pesquisa para semear em solos férteis. E como toda germinação, precisa de tempo e cuidado para ampliação dos campos desse conhecimento. Isso pode ser evidenciado pela ausência da sua definição no dicionário de verbetes<sup>3</sup> do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois não localizamos nenhuma menção ao termo Pedagogia Universitária.

Diante disso, buscamos em outras fontes e encontramos o termo Pedagogia Universitária na Enciclopédia da Pedagogia Universitária definido como um “[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior” (Cunha; Isaia, 2006, P. 351). Essa polissemia pode ser explicada devido ao fato de que a universidade consiste em um espaço formativo e de construção de conhecimento, com o desenvolvimento de pesquisas, divulgação científica e formação de profissionais que irão atuar na sociedade. É papel institucional da academia mobilizar o conhecimento nas três dimensões que compõem o chamado tripé acadêmico: Ensino, Pesquisa e Extensão.

---

<sup>3</sup> O dicionário de verbetes tem como objetivo sistematizar os termos utilizados nas pesquisas sobre “Trabalho, profissão e condição docente” (título utilizado para a obra). Disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes>.

Em outro estudo, ao dialogar sobre esse tripé e a complexidade do trabalho do professor de Ensino Superior, os autores alertaram sobre a necessidade de inclusão de mais uma dimensão na atuação universitária, a gestão acadêmica (Silva; Ferreira, 2024; Silva; Ferreira; Silva, 2019). Portanto, diante dessas quatro dimensões, respeitando cada uma de suas especificidades, cabe ao profissional que atua na Educação Superior essa mobilidade do conhecimento e ao mesmo tempo a sua (re)construção e (res)significação. Assim como mencionamos sobre a dinâmica do fenômeno educacional no tópico anterior, reafirmamos o nosso posicionamento da Pedagogia como Ciência da Educação, estendendo essa reflexão para a Educação Superior, que é o objeto de estudo da Pedagogia Universitária.

Entretanto, é preciso compreender que estas quatro dimensões (ensino, pesquisa, extensão e gestão) não são recorrentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014) explicaram que essas diferenças se devem a atual conformação legislativa da LDB 9.394/96, em que as IES são categorizadas em universidade, centro universitário, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores. E, de acordo com essas variações, há diversas modificações no ambiente acadêmico que vão desde a questão da autonomia, gerenciamento de recursos e emissão de diplomas, por exemplo, quanto na oferta de graduações e tipos de ações e/ou políticas a serem desenvolvidas.

Portanto, a partir da LDB, apenas nas universidades há uma garantia legislativa da articulação no ambiente acadêmico dessas quatro dimensões sinalizadas anteriormente. Então, de acordo com “[...] a instituição a que o professor se vincule, um tipo específico de produção será exigido dele” (Pimenta; Anastasiou, 2014, P. 141). Ou seja, nem todos os docentes do Ensino Superior desenvolvem pesquisas e atividades de extensão, e suas demandas são estabelecidas a partir do local em que atuam. Contudo, é importante destacar, que é comum a todas as IES o cumprimento de ações no ensino.

Apesar das especificidades de cada instituição, a Pedagogia Universitária abrange o estudo de todas as instituições, dialoga e reflete sobre as proximidades e distanciamentos de cada uma delas (universidade, centro universitário, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores) e transpõe seus limites, pois independentemente do local, ela ocorre na Educação Superior em diversos tempos, espaços e situações. Talvez seja importante refletir que o nome da área não contempla a sua abrangência, e fosse prudente denominá-la como Pedagogia da Educação Superior (PES), pois universitária remete



apenas a um tipo de IES (universidades), que como dialogamos não são os únicos espaços que acontecem o fenômeno educacional no nível superior.

Para problematizar esse nosso argumento de uma nova denominação, destacamos uma fala de Demerval Saviani em uma entrevista publicada em uma edição especial da Revista Aprender no dossiê intitulado “Pedagogia na Educação Superior”<sup>4</sup>. Quando foi perguntado a Saviani se era pertinente falar em Pedagogia Universitária nas primeiras décadas do século XX<sup>5</sup> ele respondeu:

[...] não caberia falar em Pedagogia Universitária antes de 1931, pois foi só a partir daí, tendo como parâmetro o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que se deu a instalação de universidades, em sentido próprio, em nosso país. No entanto, creio que, do ponto de vista histórico, a resposta é negativa porque tanto a expressão Pedagogia Universitária como o conteúdo que lhe corresponde, seja ele considerado em sentido estrito ou em sentido amplo, não se manifestaram no Brasil antes da década de 1920. (Saviani, 2009, p. 16).

De acordo com Saviani não se pode considerar a Pedagogia Universitária antes de 1920, devido ao seu sentido restrito. Mas será que não ocorria Educação Superior no Brasil antes dessa época? O Ensino Superior é exclusividade das universidades?

A partir dessas indagações, reafirmamos que a universidade não é o único local da Educação Superior. E em relação à época anterior da construção do estatuto das universidades brasileiras, ocorrido a partir de 1931, não podemos desconsiderar a ocorrência do Ensino Superior no Brasil, datado de 1808, “[...] no período colonial, com a criação de escolas isoladas” (Pimenta; Anastasiou, 2014, P. 148). Segundo as referidas autoras, prevalecia nesse sistema educacional fortes influências dos modelos europeus (jesuítico, francês e alemão). Por isso, mesmo sem a fundação das universidades havia a Educação Superior brasileira em meados do século XIX.

O contexto histórico desse nível de educação é algo importante para a construção de conhecimentos, carente de pesquisas, e também do campo profícuo de investigações para entender os avanços e retrocessos e até mesmo influências históricas na época atual do Ensino Superior no Brasil.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/250>. Acesso em: 23 set. 2020.

<sup>5</sup> A indagação feita a Saviani foi: “É possível falar-se em pedagogia universitária no Brasil antes da emergência da Universidade do Rio de Janeiro (a atual UFRJ) em 1920 e da Universidade de Minas Gerais (a atual UFMG) em 1927?” (SAVIANI, 2009, p. 16).

Portanto, o foco de estudo da Pedagogia Universitária não deveria ser limitado apenas às universidades, mas abranger todos os tipos, locais e tempos históricos da Educação Superior.

Por outro lado, ao ser indagado nessa perspectiva de limitação conceitual o próprio Saviani (2009, p. 19) explicou:

Embora em sentido estrito a expressão “Pedagogia Universitária” se reporte apenas à educação de nível superior que se realiza nas instituições organizadas sob a forma de universidades, a referida expressão possui um sentido mais abrangente referindo-se, portanto, a todo o espectro do ensino superior seja ele organizado na forma de universidade, centro universitário, faculdades associadas ou faculdades isoladas.

A citação acima destaca que apesar do nome “Pedagogia Universitária” fazer referência apenas às universidades, ela contempla toda a Educação Superior, independentemente da categorização das IES definida pela LDB. Contudo, apesar dessa argumentação e refletindo em relação a nossa problematização em modificar a sua denominação, entendemos que o termo que melhor contempla essa área de estudo é Pedagogia da Educação Superior (PES). Em virtude disso, como opção epistemológica, utilizaremos essa locução no decorrer deste trabalho.

Apesar de diversos autores (Cunha, 2014; Melo, 2018; Saviani, 2009) mencionarem sobre a importância da Pedagogia Universitária (PU), considerada por nós como PES, para investigar a Educação Superior, há uma resistência das próprias IES em se tornarem campos de estudo e/ou até potencializarem o desenvolvimento de pesquisas e reflexões sobre os limites e potencialidades do Ensino Superior no Brasil. Cunha (2014) citou indícios que fragilizam a consolidação dessa área de estudo da Pedagogia:

Cabe ainda ressaltar, para se entender a fragilidade do campo da Pedagogia Universitária, que uma de suas possíveis causas situa-se na autoridade cultural da universidade, que assume certa soberba que a estimula a não lançar um olhar para si mesma, enquanto se autoriza a teorizar sobre os outros. (Cunha, 2014, p. 10).

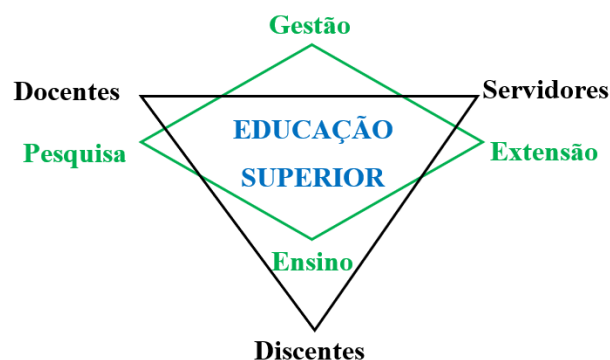
Essa soberba universitária sinalizada pela autora consiste em uma contradição da própria essência da instituição, pois como é possível construir conhecimento e desenvolver teorias com as lentes ajustadas apenas externamente? Como um campo de pesquisas não concebe investigar a si mesmo? Essas inquietações fortalecem o argumento de modificação da cultura universitária e superação dessa situação. É preciso debater, dialogar e investigar a Educação Superior de forma abrangente e articulada com as

diversas dimensões das IES. As pesquisas acadêmicas não devem ser direcionadas apenas para refletir sobre a educação básica, é fundamental também aprofundar estudos sobre a Educação Superior.

Assim como dialogamos sobre a Pedagogia como Ciência, também em pesquisas em educação, sujeito e objeto se imbricam (Silva; Ferreira, 2020). A IES é o local de produção de conhecimentos, formação profissional, que influencia e é influenciada por fatores econômicos, políticos e sociais. Em concordância com esse argumento, Zabalza (2007, p. 10) destaca que “[...] a universidade constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos”. No espaço acadêmico discutimos sobre uma diversidade de conhecimentos e diferentes perspectivas ideológicas; ocorrem debates de ideias; desenvolvimento de pesquisas; elaboração de novos pensamentos e teorias.

A Universidade se consolida como espaço formativo tanto pessoais quanto profissionais, ou seja, é “[...] um espaço de tomada de decisões formativas” (Zabalza, 2007, p. 9), que possibilita aos sujeitos se tornarem seres críticos e pensantes, capazes de tomarem decisões bem fundamentadas para impactarem de forma positiva a sociedade em que vivem. Diante disso, acreditamos que cabe à PES investigar a Educação Superior e entendê-la como um fenômeno dinâmico e complexo, estudando suas diversas dimensões (ensino, pesquisa, extensão e gestão) interligadas com a comunidade acadêmica (docente, discente e servidores<sup>6</sup>). A figura 1 busca representar a imbricação dessa multidimensionalidade.

**Figura 1** – A imbricação da multidimensionalidade da Educação Superior com a comunidade acadêmica



Fonte: próprias autoras

<sup>6</sup> Consideramos servidores da Educação Superior, todos os funcionários administrativos e técnicos (efetivos ou contratados) que atuam nas IES.

É perceptível que há uma relação dinâmica dos sujeitos que formam e são formados pelas relações (inter)personais e de construção de conhecimento dentro da cultura acadêmica em cada dimensão (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Além disso, a referida figura sinaliza outra dinâmica, a (re)elaboração de novos princípios, ideias e saberes na Educação Superior por meio das dimensões universitárias (ensino, pesquisa, extensão e gestão) mediante os trabalhos dos sujeitos envolvidos, que ao mesmo tempo são formados por essa produção de conhecimento.

Esse dinamismo da Educação Superior destacado na Figura 1, é uma tentativa de ilustrar as conexões da comunidade acadêmica com o quadripé acadêmico, representadas pela sobreposição dessa tríade da comunidade acadêmica (representada pelo triângulo preto) com a multidimensionalidade da Educação superior (representada pelo losango verde), no qual transitam tanto a formação dos sujeitos quanto a produção do conhecimento construído por uma relação dialética. Outro ponto a ser destacado se refere a posição do ensino que se encontra dentro do triângulo, pois como destacamos anteriormente é uma atividade comum a todas as IES brasileiras.

Não desconsiderando a importância de investigar a Educação Superior nas diversas dimensões e linhas de pesquisa destacadas anteriormente, neste trabalho direcionamos o nosso estudo para a Formação Docente. Por isso, optamos em dialogar sobre a importância da PES para o fortalecimento da formação didática na docência universitária.

Diversos pesquisadores (almeida, 2012; almeida; pimenta, 2014; ferreira; anunciato, 2020; malusá *et al.*, 2015; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014; Silva, 2021; Silva; Ferreira, 2021, 2024) alertaram sobre a importância da formação didática do professor de Ensino Superior. “Faz falta uma discussão mais substantiva que aborde a problemática da docência universitária a partir da pedagogia entendida como teoria da educação” (Saviani, 2009, p. 19). Como a Educação Superior não é algo estático, é preciso se pensar na formação docente nessa mesma percepção dinâmica. Para compreendermos a sua complexidade precisamos destacar alguns pontos nevrálgicos da profissão dos professores universitários como, por exemplo, a solidão vivenciada pelo profissional ao exercer o ensino dentro da IES.

Alguns autores (Cunha, 2010b; Melo; Campos, 2019, 2020; Pimenta; Anastasiou, 2014; Silva, 2021) indicaram que a Docência Universitária é solitária e a realidade da sala de aula da Educação Superior é um espaço não acessível para outros docentes e isso constitui em um dos diversos problemas necessários

para se discutir sobre a formação do professor de Ensino Superior. Cunha (2010b) argumentou que em nome da autonomia universitária, há um isolamento pedagógico, em que os professores do Ensino Superior não partilham as suas experiências pedagógicas nem trocam informações, e muitos menos dividem angústias e inquietações da realidade do ensino. Nessa perspectiva, há uma ocultação da realidade na qual as boas práticas não são publicizadas entre os profissionais e outras problemáticas ficam privadas para a possibilidade de reflexão, adequação e até mesmo modificação.

Ademais, já foi discutido por outros pesquisadores (Melo; Campos, 2019, 2020; Pimenta; Anastasiou, 2014; Silva; Ferreira, 2024) sobre o protagonismo da pesquisa dentro das universidades tanto para o reconhecimento do docente pela comunidade de pesquisadores quanto para a promoção na carreira. E, por outro lado, os referidos autores, destacaram a secundarização do ensino como uma atividade menos importante da Educação Superior. Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2011) indicam que é preciso entender o ensino em uma perspectiva diferenciada do que está posto na academia<sup>7</sup>, promovendo a compreensão sobre uma nova cultura universitária, que passe a valorizar a atuação do professor dentro da sala de aula. Diante disso, as autoras destacaram oito características do ensino nas IES:

a) propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico, e que sejam ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); b) considerar a interdisciplinaridade com possibilidade de superação de uma visão de formação fragmentadas; c) desenvolver a capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos; d) considerar o ensinar como atividade integrada à de investigar; e) desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa nos laboratórios dos professores; f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seu fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle; h) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (Almeida; Pimenta, 2011, P. 23).

---

<sup>7</sup> Conforme as referidas autoras, as universidades têm se submetido à lógica do mercado e do consumo, em que as demandas acadêmicas dos professores têm prioridade em relação a formação dos discentes. Os docentes universitários priorizam a sua carreira, concentrando seus esforços no volume e agilidade das publicações. E isso promove um aligeirando da formação em um processo denominado *fast-foodização*, “[...] cujas características são: uma imensa usina de produção onde os estudantes são considerados apenas como elos do sistema no qual a aprendizagem é rápida e ligeira, exigindo apenas o suficiente para se obter créditos e diplomas” (Almeida; Pimenta, 2011, P. 22).

A partir do que foi destacado anteriormente, um ensino pautado na repetição dos professores que fizeram parte de sua formação, ou ainda a ideia de que basta dominar o conteúdo que é possível ensiná-lo, passam a não dar conta da complexidade dessa nova perspectiva do ensino dentro das IES. Com base nessas características do ensino, o professor não é mais o detentor do conhecimento, seu posicionamento deixa de ser central para mediar a sua construção articulada tanto com a comunidade acadêmica quanto com a comunidade externa. Não é mais possível exercer a profissão docente de forma amadora, baseando sua prática em tentativas de acertos e erros, sem reflexão. Para isso é de suma importância mobilizar esforços para proporcionar a formação de profissionais críticos, emancipados, conscientes e, concomitantemente, possibilitar espaços de trocas de conhecimento durante o trabalho de ensinar do professor na Educação Superior.

Além disso, é perceptível que Almeida e Pimenta (2011) entendem a importância das outras dimensões acadêmicas, pois também destacaram a necessidade da pesquisa e extensão trabalhados de forma articulada com o ensino para a formação em nível superior. Portanto, é fundamental que a formação do docente universitário seja diferenciada do que está tradicionalmente posto dentro das graduações e pós-graduações, com a priorização da pesquisa em detrimento do ensino.

Para destacarmos ainda mais a importância da formação continuada dos professores de Ensino Superior, tomamos as discussões de Zabalza (2007, p. 9) sobre as dimensões internas e externas que influenciam a docência universitária (Figura 2).

**Figura 2** – As dimensões internas e externas que influenciam a docência universitária



Fonte: Zabalza (2007, p. 9)

Na Figura 2, o referido autor considera que a dimensão interna é o mundo universitário compreendido pelo contexto institucional (Universidade), alunos, professores e os conteúdos/cursos (currículos). Já a dimensão externa compreende “[...] às dinâmicas de diversos tipos, externas à universidade, mas que afetam seu funcionamento” (Zabalza, 2007, p. 10) englobando as políticas públicas da Educação Superior, o mercado de trabalho, os colégios profissionais e sistemas de credenciamento e os avanços da ciência, cultura e pesquisa<sup>8</sup>. Outro ponto destacado pelo autor seria o fato de que tanto o espaço interno quanto o externo se entrecruzam, influenciando e sendo influenciado mutuamente. Visto dessa maneira, percebemos a mobilização da Educação Superior na docência universitária, similar ao que foi ilustrado anteriormente na Figura 1. A diferença é que a Figura 2 tem como foco a docência universitária e a Figura 1 representa uma perspectiva mais genérica da Educação Superior na Universidade. Contudo, em ambas ilustrações, precisamos entender a IES como um cenário complexo e multidimensional.

Para que o professor consiga trabalhar nesse cenário, é fundamental uma formação pautada nesse dinamismo do fenômeno educacional no nível superior. Por isso, é necessária uma discussão de forma substantiva sobre a formação desse docente. Saviani (2009, p. 19) indicava que “[...] a maioria dos professores de nível superior não tem formação pedagógica” e complementou a necessidade de “[...] desenvolver um trabalho sistemático de Pedagogia Universitária voltado para a qualificação pedagógica desses professores”.

Durante os nossos estudos, identificamos diversas ações consolidadas para a formação continuada dos docentes universitários, propondo reflexões sobre a importância da formação pedagógica desses profissionais (D’ávila; Zen; Ferreira, 2018; D’ávila; Madeira, 2018; Ferreira, 2019; Ferreira; D’ávila; Zen, 2020; Melo, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014). Os resultados da maioria dessas ações são positivos tanto para as IES quanto para os professores que atuam no nível superior, pois passam a entender a dimensão científica da educação e a ressignificação das metodologias utilizadas dentro da sala de aula, visando o aprendizado de seus alunos.

Novamente reiteramos que para a formação na docência universitária, não basta uma formação meramente técnica (dominando conteúdo e metodologias de pesquisa), é preciso ser preparado para a

---

<sup>8</sup> Neste texto não iremos detalhar cada um dos quatro eixos tanto dos espaços internos quanto externos propostos pelo autor. Para uma leitura mais aprofundada sugerimos o estudo do livro “O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas” de Miguel Angel Zabalza (2007).

complexidade da Educação Superior, que é dinâmica e modificada, constantemente, por fatores internos e externos. Diante disso, é fundamental que os professores das IES continuem a sua formação docente, sendo estimulados não apenas pelas necessidades vivenciadas em sala de aula, mas pela reflexão crítica da importância dessas ações para o seu desenvolvimento profissional. Algumas autoras (Almeida; Pimenta, 2014; Melo, 2017, 2018; Melo; Campos, 2019, 2020, Silva, 2021) sinalizaram que é de fundamental importância o fortalecimento de políticas públicas de formação do professor do Ensino Superior, com ações institucionais efetivas e consolidadas no ambiente universitário.

Na introdução deste texto já havíamos destacado um silenciamento da LDB no que diz respeito às questões mais profundas e fundamentais para a profissionalização docente, especificamente, a formação didático-pedagógica desses professores. No Brasil, muitos cursos de pós-graduação têm como foco principal a formação do pesquisador e não do professor (Almeida; Pimenta, 2014; Cunha, 2010b; Gatti, 2018; Pimenta; Anastasiou, 2014; Silva; Ferreira, 2024; Soares; Cunha, 2010). Resumindo, tanto a legislação brasileira quanto alguns programas emudecem sobre a importância da dimensão científica da docência. “Nesse sentido, entendemos que a educação é um campo complexo, que exige, para ela, a formação de profissionais que entendam a sua dinâmica e complexidade” (Silva; Ferreira, 2020, p. 2).

Por isso, concordamos com Melo (2018) e também defendemos que as diretrizes para a formação continuada do professor do Ensino Superior devem se constituir em programas institucionalizados dentro da universidade e não apenas em ações pontuais, restrito a um pequeno número de professores, que percebem na sua atuação em sala de aula, algumas carências formativas na área pedagógica. Cabe a Universidade, com o apoio dos pesquisadores e/ou construtores da área de PES, repensar e elaborar uma cultura de formação permanente, que permita a grande maioria dos professores refletirem sobre as suas práticas pedagógicas, possibilitando a superação de práticas conservadoras e pouco eficazes para a formação de profissionais críticos e emancipados.

Para isso é essencial ocorrer modificações mais profundas nas IES, articuladas com os conhecimentos construídos pela PES, afetando a própria cultura acadêmica. Concordamos com Almeida e Pimenta (2014, p. 19-20) ao afirmarem que essas mudanças de cultura universitária sobre a consolidação da valorização docente não acontecem imediatamente, pois “[...] para que as alterações se consolidem no médio e longo prazo, as ações precisam ser enraizadas no solo revolvido do presente”. Cada semente



precisa de tempo e cuidados para brotar, e mesmo não ocorrendo a curto prazo, precisam ser plantadas e semeadas por toda a comunidade acadêmica com o sonho de um jardim-cidade, “[...] para isso é preciso que muitos sonhem com um jardim” (Alves, 2007, p. 45). E exatamente neste ponto que destacamos a importância da PES para a formação do docente universitário e dos pesquisadores mencionados neste texto que contribuem para a consolidação dessa área de estudo da Pedagogia.

### **Considerações Finais**

No decorrer do texto, refletimos sobre a Pedagogia Universitária como uma área muito importante para pesquisar, debater e (re)estruturar as diversas dimensões da Educação Superior. Também a situamos como uma das áreas de estudo da Pedagogia - Ciência da Educação. E, apesar de ser um campo em construção, se mostra profícuo para o desenvolvimento de pesquisas e elaboração de conhecimentos sobre as diversas dimensões das IES.

Tensionamos sobre o uso do termo ficar restrito a uma dimensão apenas universitária, propondo refletir sobre isso. Contudo, apesar da proposta, entendemos que devido a consolidação da expressão Pedagogia Universitária na comunidade acadêmica, o seu entendimento atual é mais amplo do que literalmente consta no termo. Cientes disso, ainda ponderamos ser pertinente alterar a sua nomenclatura e propomos uma adequação para Pedagogia da Educação Superior (PES).

A PES também é um campo de estudo primordial para pesquisar a docência universitária, problematizando tanto a questão da profissionalização docente, espaços institucionais, quadripé acadêmico quanto a necessidade de implementação de políticas públicas formativas institucionalizadas. Destacamos algumas ações de formação no magistério superior propostas em algumas academias. Contudo, entendemos a necessidade de ações institucionais consistentes, superando ações pontuais, promovendo uma formação continuada institucionalizada e consolidada nas IES.

### **Referências**

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, M. I. de. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. In PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**: XIX ENDIPE FACED/UFBA, 2018. v. 2. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-35.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **LDB nacional [recurso eletrônico]**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CÁRIA, N. P.; SILVA, R. A. Pedagogia Universitária em construção: desafios e aproximações teóricas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 25-38, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133830098>. Acesso em: 30 abr. 2023.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010a, p. 19-34.

CUNHA, M. I. da. Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda. (Org.). **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: CIIE/ Livpsic, 2010b, p. 67-73.

CUNHA, M. I. da. Quando a forma é conteúdo: o campo da Pedagogia Universitária na formação de formadores. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 17., 2014, Fortaleza-CE. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: UECE, 2014. p.

CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. de A. (Orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário**. v. 2. Brasília, DF: INEP/RIES, 2006. p. 349-405.

D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. (Org.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, C.; ZEN, G.; FERREIRA, L. G. Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários. **Revista Estreidiálogos**, v. 3, n. 1, p. 141-158, 2018. Disponível em:

[https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33\\_2025bc3642274781a10a3cc3c45e8481.pdf](https://8835c378-42a1-4ae0-9760-5ce4b8d2d152.filesusr.com/ugd/eb8d33_2025bc3642274781a10a3cc3c45e8481.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.

FERREIRA, L. S. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 233-251, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i227.610>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, L. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 421-459, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5413>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FERREIRA, L. G. Mandalas Pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 15, n. 35, p. 61-76, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5660>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FERREIRA, L. G.; D'ÁVILA, C.; ZEN, G. C. Ateliês Didáticos: “ensinar” e “aprender” na docência universitária. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da. **Docência Universitária e Formação Docente: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 41-60.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FRANCO, M. A. do R. S. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. (Org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 65-88.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GATTI, B. A. Cursos de Licenciatura e os Professores Formadores: uma discussão. In: PASSOS, Laurizete Ferragut (Org.). **Formação de formadores e cursos de licenciatura: contextos, práticas e pesquisas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 17-37.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALUSÁ, S.; MELO, G. F.; MIRANDA, G. J.; ARRUDA, D. E. P. Ensino superior: concepções de Pedagogia Universitária no curso de Ciências Contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 289-319, 2015. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/653>. Acesso em: 2 fev. 2023.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504/453>. Acesso em: 18 maio 2023.

MELO, G. F. Pedagogia Universitária: de ações fragmentadas à construção do desenvolvimento profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017, p. 17705-17719.

MELO, G. F. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 44-62, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145897>. Acesso em: 20 maio 2023.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia Universitária: de práticas formativas pulverizadas à construção dos processos de desenvolvimento profissional docente. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; MINEIRO, Márcia; SILVA, M. A. A. da. **Docência Universitária e Formação Docente: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 17-40.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538>. Acesso em: 19 jan. 2025.

NÓVOA, A.; AMANTE, L. Em busca da Liberdade. A Pedagogia Universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, v. 13, n. 1, p. 21-34, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6441>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 47-83.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (Org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 19-64.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SAVIANI, D. Entrevista. **Aprender Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 1, n. 12, p. 13-21, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3103>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SEVERO, J. L. R. de L. A constituição da Pedagogia: entre a instrucionalização e o paradigma da Ciência da Educação. **Revista Temas em Educação**, v. 20, n. 1/2, p. 16-30, jan.-dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20210>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, M. A. A. da. **Docência universitária na Licenciatura em Química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33355>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G.. A formação dos formadores de química: sobre os silenciamentos legislativos e institucionais. **Boletim da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, n. 2, p. 2 - 2, 17 jul. 2020. Disponível em: [https://sbenq.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim\\_SBEnQ\\_02\\_17\\_07\\_2020.pdf](https://sbenq.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim_SBEnQ_02_17_07_2020.pdf). Acesso em: 5 mar. 2023.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. A Pedagogia como Ciência da Educação: reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. **Educere et Educare**, v. 16, n. 38, p. 32–51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/educare.v16i38.25741>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. Docência Universitária nas pesquisas na área de Educação e Ensino de Ciências na UFBA. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5024>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. A questão ensino-pesquisa na docência universitária: especificidades e formação de professores de química. In: SILVA, Maria Cecília de Paula; D'ÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana (Org.). **Educação e diversidade: múltiplas dimensões**. 1. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2024, p. 143-163.

SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. As Produções Científicas sobre Docência Universitária: um estudo nos Anais do Encontro Nacional de Ensino de Química. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL (GEPRÁXIS), 3., 2019, Vitória da Conquista, BA. **Anais [...]**. v.7, n.7. Vitória da Conquista, BA: UESB, 2019, p. 2159-2172.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. v. 5. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 85-96.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

### Como citar este artigo:

SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Pedagogia Universitária como campo epistemológico: cenário para a docência e outras possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 222, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11299>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições individuais:** Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Mara A. Alves da Silva. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Lúcia Gracia Ferreira.

**Declaração de uso de Inteligência Artificial:** Durante a preparação deste trabalho, as autoras não utilizaram quaisquer ferramentas, modelos ou serviços de Inteligência Artificial. Todo o conteúdo apresentado é de autoria própria e as autoras assumem total responsabilidade pela publicação.

**Revisores:** Maria Laurência Silva (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

**Sobre as autoras:**

MARA A. ALVES DA SILVA é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino Extensão em Educação Química/Ciências (PEQUI) do CFP/UFRB.

LÚCIA GRACIA FERREIRA é Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB.

Recebido em 23 de março de 2024  
Versão corrigida recebida em 30 de janeiro de 2025  
Aprovado em 01 de agosto de 2025