

SABERES DOS PROFESSORES BACHARÉIS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

BACHELOR TEACHER'S KNOWLEDGE AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Juliana Sampaio Mori¹

<https://orcid.org/0000-0002-8781-7456>

Heloísa Helena de Oliveira Azevedo²

<https://orcid.org/0000-0001-5253-4299>

Resumo:

Fundamentado na psicologia sócio-histórica, este artigo apresenta um excerto de uma pesquisa de doutoramento realizada com professores bacharéis economistas de duas instituições de educação superior privadas do interior do estado de São Paulo. Realizamos uma investigação com vistas à apreensão dos sentidos e das subjetividades presentes no discurso dos bacharéis docentes em relação aos tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição. Utilizou-se a História Oral temática e a construção e análise dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). A relevância dessa pesquisa encontra-se na possibilidade de contribuir com o aprimoramento da formação de professores da educação superior, especificamente para os que não possuem uma formação pedagógica específica para o exercício da docência. Os resultados apontam um superdimensionamento dos saberes relacionados aos conteúdos específicos da teoria econômica, o que parece revelar uma dificuldade de compreensão de que a atividade docente apresenta uma especificidade traduzida pelo saber pedagógico. Observamos que o componente pedagógico começa a ser visto como importante pelo docente, por outro lado, a formação oferecida pelos programas de pós-graduação ainda é facultativa e, de certa forma superficial, o que evidenciaria a importância do papel institucional em valorizar tal formação ou ofertar formação continuada voltada especificamente para este fim. Os saberes pedagógicos seriam, então, construídos a partir da realidade institucional vivenciada pelos docentes na sua prática.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação superior. Saberes docentes.

Abstract:

Grounded on socio-historical psychology, this paper shows an excerpt from a doctoral research developed with bachelor economist professors from two private higher education institutions in the countryside of the state of São Paulo. We carried out an investigation aimed at understanding the meanings and subjectivities presented in the discourse of the bachelor professors regarding the types of mobilized teaching knowledge and their sources of acquisition. We used Thematic Oral history and the construction and analysis of the nuclei of meaning proposed by Aguiar and Ozella (2013). The relevance of this research lies in the possibility of contributing to the improvement of higher education teachers training, specially for those who do not have a specific pedagogical

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino, Hortolândia/São Paulo, Brasil.

² Assessora científica Ad hoc para instituições de fomento de pesquisa, Campinas/São Paulo, Brasil.

training for the teaching profession. The results indicate an over dimensioning of the knowledge related to the specific contents of the economic theory, which seems to reveal a difficulty in understanding that the teaching activity has a specificity translated by the pedagogical knowledge. We observed that the pedagogical component is beginning to be seen as important by teachers. On the other hand, the training offered by postgraduate programs is still optional and somewhat superficial, which would highlight the importance of the institutional role in valuing such training or offering continuing training specifically aimed at this purpose. The pedagogical knowledge would then be constructed from the institutional reality experienced by the teachers in their practice.

Keywords: Teacher education. Higher education. Teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

O saber requer uma prática que se traduza em comprometimento e intencionalidade. Para Franco (2019), trata-se de uma prática reflexiva, em que ocorre uma relação entre o sujeito e a realidade de mútua transformação. Há uma amálgama entre os saberes e o sujeito criador, o que permite considerar que os saberes criam conhecimento. Isso significa que: “[...] saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias (Franco, 2019, p. 65). Para a autora, a produção de saberes pedagógicos não é sinônimo de exercício da docência, pois o tempo de exercício da docência pode significar apenas a repetição de fazeres, de forma mecânica e acrítica, sem a exigência de um indivíduo pensante.

Como afirma Saviani (1996), os saberes que caracterizam o processo educacional são complexos e heterogêneos, pois sua atividade recai sobre a matéria-prima que é “[...] o saber objetivo produzido historicamente” (Saviani, 1996, p. 147). De acordo com o autor, o trabalho educativo permite que o homem se torne homem, o que não ocorre de forma natural, pois necessita de aprendizagem. Assim sendo, os saberes relevantes no que tange ao processo educativo são elementos necessários à assimilação de ser pertencente ao gênero humano.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) mostram que a docência é uma profissão que necessita de profissionalização, o que significa a exigência de um forte arcabouço teórico-prático, presente em uma formação pedagógica específica. Para as autoras, na educação superior, essa formação nem sempre é vista como relevante pelos próprios bacharéis docentes, o que refletiria uma crença histórica de que o professor universitário, pelo fato de ser profissional de uma área específica de conhecimento, já se torna automaticamente habilitado ao exercício da docência.

Segundo Masetto (2015), essa problemática é agravada no Brasil pelo sistema organizacional, cujo requisito para o ingresso na docência universitária é marcado pelo domínio de conhecimento ligado especificamente ao conteúdo. Como mostram Pimenta e Anastasiou (2014), a formação requerida para o ingresso na carreira docente atualmente é a pós-graduação *stricto sensu*, reflexo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/96, e o Decreto n° 2.207/97, sendo que este último regulamentava o Sistema Federal de Ensino. A docência na educação superior é contemplada como uma habilitação, com a determinação legal de percentuais do corpo docente com titulação em mestrado e doutorado, embora não exclusivamente na pós-graduação *stricto sensu*, o que já evidencia, segundo as autoras, que o exercício da docência universitária não é concebido como um processo de formação.

Nessa perspectiva, considerando a particularidade existente em relação à educação superior brasileira, o presente artigo tem por objetivo a apreensão dos sentidos e da subjetividade que se manifesta nos discursos dos professores bacharéis economistas de duas instituições privadas do interior do estado de São Paulo, cujas mantenedoras são entidades sem fins lucrativos, com o intuito de identificar os saberes da docência que configuram o processo educativo e as fontes desses saberes. Parte-se das concepções que os docentes entrevistados atribuem à docência na educação superior, formação docente e discente, que compõem a diversidade de saberes docentes.

OS SABERES DOCENTES E SUAS DIVERSAS CATEGORIZAÇÕES

A literatura mostra uma diversidade de categorizações que buscam evidenciar os diferentes saberes demandados pelos professores em sua atividade laboral. Segundo Gauthier *et al.* (2013), o saber docente é composto por um reservatório de saberes que estão disponíveis ao professor. Dentre este reservatório de saberes, há os que não são produzidos pelos docentes, mas estão disponíveis para eles. Fazem parte os saberes disciplinares, extraídos dos saberes oriundos das disciplinas científicas e dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e, os saberes curriculares, produzidos, de um modo geral, pelos especialistas das disciplinas, assim como pelas editoras, materializados em forma de programas escolares.

Compõem ainda este reservatório os saberes das ciências da educação, que se traduzem em conhecimentos profissionais, apesar de não estarem ligados diretamente ao pedagógico; o saber da tradição pedagógica que reflete a representação de escola anterior à formação inicial de professores que o docente carrega; o saber denominado experiencial, marcado pela personalidade, pois se trata de uma experiência privada, sem verificação científica e, por fim, o saber da ação pedagógica cuja característica é tornar público o saber experiencial. Embora sejam considerados os mais importantes para que a profissionalização do ensino ocorra, são os menos desenvolvidos dentre os saberes elencados anteriormente (Gauthier *et al.*, 2013).

O componente temporal é uma peça fundamental para a compreensão dos saberes docentes para Tardif (2014). O autor considera dois fenômenos, dentro da perspectiva temporal: trajetória pré-profissional e a carreira. O primeiro mostra que a compreensão dos saberes (e de sua natureza) deve levar em consideração tanto a socialização primária quanto a escolar, ou seja, a trajetória pré-profissional. O segundo refere-se à carreira, entendida como um processo de socialização que tem como característica a necessidade de assimilação de saberes da prática, os quais são específicos do ambiente de trabalho, tais como rotina e regras, por exemplo.

Segundo D'Ávila e Ferreira (2019), os saberes pedagógicos são mais amplos e advêm da experiência, pautados na prática. Os saberes didáticos advêm da experiência profissional do professor e na relação que este tem com os alunos, assim como da formação acadêmica, sendo configurados ao ensino. Há ainda duas subdivisões dos saberes didáticos: mediação da classe e mediação da disciplina. A mediação da classe “[...] visa assegurar o bom funcionamento das relações interpessoais e pedagógico-didáticas na sala de aula” (D'Ávila; Ferreira 2019, p.43) e a mediação da disciplina “[...] visa, além do domínio do conteúdo, saber lidar com o conhecimento nas aulas, adotando metodologias e sequências didáticas que favoreçam a assimilação sensível e a construção inteligível do conhecimento” (D'Ávila; Ferreira, 2019, p.45).

Em Altet (2000), temos que os saberes práticos (ou da experiência) e os teóricos constituem os saberes profissionais. Em específico, os saberes teóricos abrangem os seguintes saberes: 1) Disciplinares: formados pelas ciências que as fundamentam; 2) Saberes da cultura do professor que se referem ao entendimento do sistema educacional; 3) Didáticos, que refletem o reconhecimento da universidade no que tange ao conhecimento produzido pelos especialistas da didática e, 4) saberes pedagógicos, que são “[...] resultantes de investigação sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem” (Altet, 2000, p. 30).

De forma distinta, os saberes da experiência não são categorizados por Saviani (1996), o qual destaca cinco categorias referentes aos saberes que o docente deve dominar: saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Para o autor, nessa categorização não faz sentido falar em saberes da experiência, pois não se trata de um conteúdo, mas configura-se de uma forma que abrange os diferentes tipos de saber.

Segundo Saviani (1996), o saber atitudinal, o primeiro a ser destacado, está ligado à identidade do docente, e inclui comportamentos em consonância ao trabalho de educar, bem como experiências docentes, configurando a personalidade de educador e abrangendo determinadas atitudes: “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (Saviani, 1996, p. 148). Entretanto, não são comportamentos apenas espontâneos, mas que podem ser deliberados e sistematizados no processo de formação.

Já o saber crítico-contextual remete à necessidade de se compreender as circunstâncias históricas-sociais que sistematizam a prática docente, no sentido de que os educandos devem ser ativos e desempenhar seu papel de forma inovadora. Entender o contexto e suas tendências para desenvolver o ensino, de modo a atender as suas necessidades, é uma das competências do saber crítico-contextual. O terceiro saber, o específico, relaciona-se às disciplinas e integra as matrizes curriculares; são fruto do conhecimento produzido historicamente pelas diversas áreas, que os discentes precisam compreender, em contextos específicos (Saviani, 1996).

Cabe mostrar ainda o saber diferenciador dos educadores em relação aos demais profissionais; trata-se do saber pedagógico, alicerce sobre o qual é construída a identidade docente e possibilita a articulação dos fundamentos da educação, ou seja, “[...] incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” (Saviani, 1996, p. 149).

O último saber sobre o qual discorre Saviani refere-se ao didático-curricular, ou seja, o “[...] domínio do saber-fazer” (Saviani, 1996, p.149). É um saber que extrapola a questão procedimental no que tange aos aspectos metodológicos e técnicos, mas há uma relação com a dinâmica pedagógica, pois ligado à atividade docente, no sentido de sua organização e efetivação.

Percebemos, diante das diferentes concepções apresentadas sobre os saberes da docência, que sua constituição reflete a própria natureza do trabalho docente, marcado pela complexidade. Trata-se de um processo que abrange os desafios do cotidiano como realidade social, pois demandam e mobilizam conhecimentos provenientes de diversas fontes.

REQUISITOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No caso da docência na educação superior, há duas problemáticas marcantes à atuação do professor: a primeira refere-se ao desempenho de atividades que vão além das funções que são atribuídas a um docente, pois o ingresso do professor na carreira acadêmica é marcado pelo conhecimento ligado apenas a sua respectiva área de conhecimento; enquanto a segunda recai sobre os requisitos ou a ausência de formação específica para a atuação na educação superior. Muitas vezes, a formação do professor do ensino superior é voltada apenas à execução da dimensão da pesquisa dentro de uma especialidade. Para as demais atividades – ensino e extensão – como parte do tripé de atuação universitária, não há nenhum tipo de requisição ou formação (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A docência na educação superior, de uma forma geral, é concebida de uma maneira natural, dado que a competência técnica em sua área de conhecimento habilitaria automaticamente para o exercício do magistério superior:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 104-105).

Inserida no bojo das questões ligadas ao desenvolvimento profissional, há que se distinguir formação e docência. Para a autora, há um autodidatismo dos professores do ensino superior, bem como a ausência de formação específica. São elementos que evidenciaríamos a necessidade de desenvolvimento profissional, tendo a formação como um de seus componentes. A formação, por sua vez, inclui três dimensões: “pessoais, profissionais e sociais”. Essas premissas são a base para a constituição de uma identidade de professor “[...] autônomo, reflexivo, crítico e solidário” (Veiga, 2010, p. 16). A educação, trabalho intencional, busca o tripé: “[...] desenvolvimento pleno do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Veiga, 2010, p. 16). São premissas presentes no compromisso social atrelado ao profissionalismo docente. Em relação ao domínio da matéria, há três dimensões do conhecimento: conteudista, didática (ligado à disciplina ministrada) e a que se refere à experiência. Temos ainda o trabalho em equipe ligado à gestão de ensino e a sua melhoria e, por fim, a reflexividade que está a “[...] serviço de interesses humanos, sociais, culturais e políticos” (Veiga, 2010, p. 17).

Ainda segundo a autora, a docência é marcada pela relação de reciprocidade entre professor e aluno. Deve incluir aspectos institucionais ligados ao contexto social, bem como criatividade e postura crítica-reflexiva do docente, no sentido de traduzir as concepções de docência na educação superior (Veiga, 2010), conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Síntese das concepções de docência na educação superior

Fonte: Adaptado de Veiga (2010, p. 20).

Diante do exposto, evidencia-se a complexidade do exercício de uma profissão dupla, no que se refere aos docentes da educação superior; estes são bacharéis e docentes. Nesse sentido, deve-se propiciar formações que levem em consideração a heterogeneidade. Há que se considerar também a necessidade de uma “[...] reflexão sobre a prática, mantendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação aos conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais” (Veiga, 2010, p. 26).

Uma possível justificativa para a existência de uma desvalorização na formação pedagógica específica para a docência na educação superior repousa na ausência da necessidade de requisitos formativos na preparação pedagógica para o exercício docente nessa modalidade de ensino, conforme a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 66 (Veiga, 2010).

A partir desse “vácuo” quanto à necessidade de formação pedagógica, surgem as seguintes indagações:

Esse modelo de avaliação de professor não estaria padronizando o comportamento do professor e interferindo na sua prática docente? Faz sentido exigirmos dos docentes um investimento na formação pedagógica? Como valorizar a atividade docente sem desvalorizar a pesquisa e a extensão? (Carneiro, 2010, p. 108).

Dentre outras possíveis justificativas ou racionalizações para a pesquisa estar no centro das atividades do docente da educação superior, tem-se a valorização da produção acadêmica tanto pelo docente como pela instituição, assim como os requisitos de produtividade das instituições de

fomento, pois para que projetos sejam custeados, é exigido um certo volume de publicação científica (Carneiro, 2010).

Conforme destacam Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 40):

Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no Currículo Lattes (CV-Lattes). O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo modelo Capes de avaliação, em 1996/1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a nova universidade, sem saber bem para onde ela caminha.

Por fim, o entendimento dos autores é a de que a prática do docente da educação superior resulta de políticas e imposições oficiais, bem como é produto de como essas políticas e imposições são incorporadas pelas IES e pelo professor.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A presente seção busca apresentar o procedimento de análise do material empírico em um processo dialético de apreensão dos sentidos e das subjetividades, por meio da construção dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013), cujo referencial teórico-metodológico é a Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de um processo que busca “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 303).

Os procedimentos e instrumentos recomendados pelos autores para a análise são divididos em cinco etapas principais. A primeira etapa consiste na leitura flutuante e recorrente das entrevistas transcritas, com o objetivo de identificar determinados conteúdos presentes na fala do professor, como por exemplo, reiteraões, contradições ou pontos em que haja um forte componente emocional. A partir da fala dos entrevistados, tem-se a investigação para a apreensão do que não foi dito. O ponto de partida é o empírico, cujo intuito é a sua superação, por meio de um processo de análise e interpretação dialética (Aguiar; Ozella, 2013).

Com vistas a se avançar no processo iniciado pela leitura flutuante, o pesquisador deve empreender o movimento em direção ao levantamento de pré-indicadores, com destaque para a importância da palavra. Os pré-indicadores revelam o caminho a ser investigado, a partir do empírico, em que o trabalho interpretativo do pesquisador possibilita aprofundar e trazer à tona o oculto, com o intuito de manifestar a totalidade do sujeito.

Segundo Vigotski (2001, p. 409), “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. A construção dos pré-indicadores é realizada a partir da fala do sujeito, traduzindo-se em palavras que possuem articulação e que apresentam significado, ou seja, devem refletir uma unicidade entre pensamento e linguagem.

A próxima etapa consiste na construção de indicadores, em um processo resultante da aglutinação dos pré-indicadores, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores”

(Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Esse processo revela uma articulação que promove a integração das partes ao todo com vistas a adquirir significados, marcada pela historicidade.

A etapa seguinte marca o início do processo de nuclearização, em um percurso que visa a articulação que resulta na construção dos núcleos de significação. No processo de construção e organização dos núcleos de significação temos que a constituição dos significados e dos sentidos é marcada por transformações e contradições. Nesse sentido, os núcleos representam um avanço ao momento interpretativo, em que se revela aspectos constitutivos do sujeito.

A última etapa, a análise dos núcleos, tem início em um procedimento intranúcleo e busca avançar em uma perspectiva de articulação entre os núcleos, com o intuito de revelar os aspectos fundamentais do sujeito, em um movimento que inclui semelhanças e/ou contradições. Cabe ressaltar que: “Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 311).

Deve-se ter em conta a articulação com aspectos que incluem o contexto social, político e econômico, de forma a considerar a totalidade do sujeito, caminhando para as zonas de sentido, do não dito, exteriorizado por meio da fala.

Para a perspectiva adotada, destacamos as categorias significado/sentido e subjetividade. A partir de Vigotski, os autores Aguiar e Ozella (2013) mostram que o significado apresenta interpretações no campo semântico e psicológico: o primeiro refere-se às relações que a palavra assume; o segundo, à generalização.

Os significados trazem em si a possibilidade de comunicação e socialização de experiências. A compreensão da categoria sentido/significado é concebida pela contradição entre simbólico e emocional. Os significados tornam-se ponto de partida, pois “sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304).

Por outro lado, a categoria “sentido” é complexa, pois evidencia a individualidade historicamente elaborada, traduzida pela subjetividade, “[...] entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 305). Sendo assim, o sentido é mais abrangente que o significado.

A apreensão dos sentidos reflete o desafio de se apropriar da expressão do sujeito, mesmo quando há algum elemento que não se apresenta de forma explícita, ou seja, “[...] pela força dos registros emocionais geradores de um estado de desejo, de tensão, que mobiliza o sujeito, que cria experiências afetivas e que, como atividade psíquica, tem papel regulador” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 306). Os sentidos abrangem a relação dialética entre afeto e pensamento.

A categoria subjetividade, por sua vez, abrange a especificidade de abarcar o processo em que há a transformação do social em psicológico, de modo a constituir-se nessa dimensão, sendo categoria ontológica. Segundo os autores, há a crença de que “[...] se pode evidenciar processos os quais permitirão conhecer melhor o docente e suas formas de pensar, sentir e agir na atividade” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 266).

Trata-se ainda de uma pesquisa que utilizou a História Oral Temática, a qual reforça a importância da singularidade do sujeito:

A entrevista de História oral deve ser compreendida também como documento de cunho biográfico, do mesmo gênero de memórias, autobiografias, diários e outros documentos pessoais. Trata-se, pois, de uma fonte ajustada a um importante paradigma das sociedades ocidentais contemporâneas: a ideia do indivíduo como valor. O indivíduo único e singular, o ser psicológico, dá sentido a uma série de concepções e práticas em nosso mundo, e o pesquisador que opta por trabalhar com a História oral deve ter consciência de que está lidando com uma fonte que reforça esses valores (ALBERTI, 2008, p. 169).

O sentido também adquire relevância, pois

[...] as palavras empregadas pelo entrevistado são importantes para a interpretação de sua narrativa. A escolha de determinadas palavras e formas de se expressar informa sobre a visão de mundo e o campo de possibilidades aberto àquele indivíduo, em razão de sua experiência de vida, sua formação, seu meio etc. Se ele escolhe determinadas palavras, e não outras, é porque é daquela forma que ele percebe o sentido dos acontecimentos ou das situações sobre os quais está falando (ALBERTI, 2008, p.185-186).

Outra característica importante refere-se ao fato de que a História Oral Temática trabalha com uma temática específica:

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido [...], a hipótese de trabalho nesse ramo da história oral é testada com insistência e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador. [...] Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelem aspectos úteis à informação temática central (MEIHY, 2005, p.162-163).

Foram utilizadas, também como técnica de produção do material empírico, entrevistas semiestruturadas, realizadas em ambiente virtual, gravadas por meio de aplicativo de chamadas em conferência por áudio e vídeo. A análise do material empírico produzido tem como ponto de partida as respostas dadas pelos entrevistados em relação às questões que abordam as suas trajetórias profissionais na educação superior e os caminhos trilhados com vistas à formação.

Os critérios de seleção dos docentes entrevistados foram: (i) graduação em Ciências Econômicas (C.E.) -bacharelado; (ii) atuação como docente nos cursos de C.E. nas instituições de ensino participantes; e (iii) não terem formação pedagógica específica, ou seja, formação obtida em cursos de graduação em licenciatura, pós-graduação lato sensu em formação para o ensino superior e cursos de formação pedagógica para graduados.

O campo de pesquisa foram duas instituições privadas de ensino superior do interior de São Paulo, cujas mantenedoras são entidades sem fins lucrativos. A primeira instituição é um Centro Universitário e atualmente possui cursos nas áreas de Educação; Negócios; Saúde e Engenharia e Tecnologia, totalizando 19 cursos de graduação. Dos 10 docentes que atuavam no curso de C.E., apenas 04 eram economistas, sendo que apenas 01 deles apresentava uma formação pedagógica específica. Foram entrevistados 03 professores que se enquadravam nos critérios estabelecidos.

A segunda instituição é uma universidade (instituição confessional de ensino), que apresenta 61 cursos de graduação, em 06 grandes áreas: Arquitetura e Engenharias; Ciências Exatas e Tecnológicas; Comunicação, Artes e Linguagem; Gestão e Negócios; Humanidades e

Direito; Medicina, Saúde e Biociências. Do total de 42 docentes que atuavam no curso de C.E., 22 eram bacharéis em C.E. e não apresentavam uma formação pedagógica específica. Foram entrevistados 04 professores que apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa.

O Quadro 2 mostra as informações sobre formação e tempo de docência dos entrevistados das duas instituições pesquisadas.

Quadro 2 - Informações sobre formação e tempo de atuação dos bacharéis docentes de CE, em exercício, entrevistados

Nome ¹	Instituição	Tempo de atuação ²	Formação
Luiz	Centro Universitário	4 anos e meio.	Doutor em Economia Aplicada
Clara	Centro Universitário	3 anos	Mestrado em Economia
João	Centro Universitário	2 anos	Mestrado em História Econômica
Antônio	Universidade	17 anos	Doutorado em Economia
Regina	Universidade	21 anos	Doutorado em Economia Política
Marisa	Universidade	19 anos	Doutorado em Política Científica e Tecnológica
Kelly	Universidade	20 anos	Doutorado em Engenharia de Produção

Fonte: Elaborado pela autora.

¹ De forma a preservar o anonimato dos entrevistados, os nomes dos docentes são fictícios, conforme estabelecido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

² As entrevistas foram realizadas entre o período de 06 de julho a 15 de outubro de 2021. Portanto, referem-se ao tempo de atuação no momento da entrevista.

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS E SUAS FONTES DE AQUISIÇÃO PRESENTES NO DISCURSO DOS PROFESSORES BACHARÉIS ECONOMISTAS

Na presente seção, passamos para a análise do núcleo de significação “Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores”, excerto de uma pesquisa de doutoramento realizada com professores bacharéis economistas de duas instituições de educação superior privadas do interior do estado de São Paulo.

Na apreensão dos sentidos e da subjetividade, uma diversidade de saberes docentes que configuram o processo educativo se manifesta nos discursos dos professores bacharéis. Analisamos as falas dos bacharéis economistas entrevistados por meio da relação entre singularidade e generalidade, ou seja, “[...] correlação dialética do singular com o universal” (Martins, 2021, p. 14). Buscou-se a compreensão sobre as diferentes concepções que os docentes atribuem sobre a docência na educação superior, formação docente e discente.

O núcleo de significação foi inferido e sistematizado a partir dos indicadores presentes no Quadro 3.

Quadro 3 - Construção do núcleo de significação a partir dos indicadores

Indicadores que compõem o núcleo de significação	Núcleo de significação
--	------------------------

A necessidade de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem.	Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores
Aprendizagem proporcionada pela docência.	
Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os critérios utilizados para a construção dos indicadores utilizados são descritos a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 - Critérios para a construção dos indicadores

Indicadores	Critérios
A necessidade de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem.	Aglutina pré-indicadores relacionados às inovações que demandam um novo olhar para a tríade aluno, ensino e aprendizagem.
Aprendizagem proporcionada pela docência.	Traz a visão dos docentes sobre a aprendizagem que a docência trouxe para a carreira e para a vida.
Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades.	Traz a percepção dos professores com relação às estratégias construídas para o exercício da docência que permitem transpor as dificuldades inerentes à atividade docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das diferentes categorizações apresentadas sobre os saberes da docência, utilizaremos como referência teórica a classificação trazida por Saviani (1996): saberes atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular

Nossa análise crítica-interpretativa tem como ponto de partida a ênfase trazida pelo professor Antônio, docente na instituição “Universidade”, que revela em sua fala a importância do papel institucional no acolhimento e na autonomia do professor. O posicionamento institucional é fundamental para o trabalho docente e na elaboração de seu saber crítico-contextual, pois esse saber reflete a compreensão de que a tarefa educativa é determinada pela conjuntura histórica e social, com vistas à formação de um sujeito que possa desempenhar um papel ativo e inovador em sociedade.

Professor Antônio: [...] a instituição “Universidade”³ dá muita autonomia para os docentes, porque por exemplo, tem instituição que não tem margem de tolerância nenhuma com o docente, ou você entra e já encaixa naquele esquema ou você tá fora. [...]Então eu tive muita sorte assim de entrar na instituição “Universidade”, porque... grande parte dos problemas que eu tive, dos conflitos, eu tenho certeza que em outras instituições talvez não tivesse sido tolerado.

O relato do professor Antônio expõe ainda a limitação do professor ao contexto histórico-social em que ele vive, caracterizado pela mercantilização da educação superior e grande diversidade institucional presente na educação privada. Sua fala ressalta os elementos diferenciadores da instituição onde ele exerce o seu magistério perante as demais IES privadas. De certa forma, a conduta institucional pode refletir sua qualificação como instituição confessional de ensino, ou seja, vinculada a uma confissão religiosa.

3 Instituição “Universidade” em substituição ao nome da instituição pesquisada onde o docente atua.

O saber crítico-contextual aparece na percepção do professor Luiz, docente na instituição “Centro Universitário”⁴, com a denominação de subjetividade e função inspiradora, restrita ao professor da educação básica:

Professor Luiz: Eu acho que... às vezes um professor de... de Ensino Básico, ele pode ter aquela função, de inspiração... de, enfim... algumas coisas mais subjetivas, e a gente até pode conseguir isso no ensino superior, porém eu não acho que isso seja o nosso grande objetivo.

Ao ser questionado sobre sua opinião relativa ao que seria um bom professor, a concepção de Luiz coloca o foco da atuação do docente da educação superior na transmissão do conteúdo e sua assimilação pelo aluno:

Professor Luiz: Portanto, respondendo de uma maneira objetiva assim, bom professor, bom professor do ensino superior é aquele professor que consegue adaptar o conteúdo ao perfil dos alunos que ele está trabalhando naquele momento.

Em sua exposição, Luiz valoriza os saberes específicos e os saberes didático-curriculares na construção do que seria um bom professor. Entretanto, Saviani (1996) mostra que considerar somente esses saberes não é suficiente, pois o professor deve dominar um conjunto de saberes, de forma a abranger a relação existente professor-aluno.

As reflexões do professor Antônio sobre o que seria um bom professor e a relação com sua prática docente trazem a relevância do contexto histórico-social:

Professor Antônio: Agora, eu tenho que... as minhas aulas, todas as matérias que eu dou, eu contextualizo, eu tenho que pegar o assunto do dia e levar para aquele conteúdo. Esse é o desafio, se eu não consigo pegar o mundo que ele está vivendo, o mundo que ele está vendo na empresa deles, se eu não consigo pegar os problemas econômicos que estão na porta dele e não conseguir inserir naquela disciplina... na minha opinião como professor, eu estou fracassando. Então assim, ou seja, a contextualização. O segundo desafio é o extremo da contextualização, que é você trabalhar o aluno a ele desenvolver a capacidade de abstração. Então assim, você precisa fazer a transição do modelo para a realidade, da realidade para o modelo.

Suas explicações, de certa forma revelam que atualmente o saber crítico-contextual elaborado pelo professor é também demandado pelo aluno. Segundo Saviani (1996), o domínio dos saberes também deve abranger os domínios dos saberes, potenciais ou efetivos, por parte dos alunos, não sendo considerado apenas da perspectiva professor.

O professor João, por sua vez, considera em seu raciocínio sobre o trabalho de um bom professor, a relevância do processo de conduzir o aluno a pensar e sua capacidade de reflexão:

Professor João: O professor que leva o aluno a refletir. Muitas vezes, uma resposta não está certa ou errada, mas ela carrega em si um grau de reflexão, de desenvolvimento das ideias do aluno, que são extremamente importantes, né. Então, até pela minha própria área, eu vejo como levar o aluno a refletir.

Em relação ao saber pedagógico, encontramos na reflexão do professor Antônio sua percepção sobre as transformações que ocorreram em âmbito histórico-social-cultural ao longo de sua trajetória profissional, bem como as diferenças de modelos pedagógicos adotados.

4 Instituição “Centro Universitário” em substituição ao nome da instituição pesquisada onde o docente atua.

Professor Antônio: *Agora... eu vejo assim, que que está acontecendo hoje em dia... quando nós estudamos, quando nós estudávamos, a gente entrava na sala de aula, eu diria assim, tábula rasa. Todo conhecimento, todo conhecimento naquela matéria estava na mão do professor. Então a gente esperava ansiosamente pelo livro que ele vai indicar, pelo texto que ele vai indicar e pelas aulas...que todo conhecimento está com ele. Se você quisesse alguma coisa diferente era tão difícil... hoje... o texto, o livro, a informação está aí, de graça. Hoje eu passo a bibliografia para os alunos e meia hora depois eles já estão me mostrando: - Tá aqui, acabei de baixar o livro no meu smartphone! Certo... então o que acontece...não dá mais para a gente imaginar que nós vamos ter aquela aula que nós tínhamos.*

Diante do seu posicionamento trazido por Antônio, revela-se importante a compreensão de que o processo educativo não apresenta um único polo ativo. Isso significa que o professor, o aluno e o meio exercem um papel ativo nesse processo, conforme defende Vigotski (2010).

Dessa forma, evidenciamos a importância das teorias educacionais, pois servem de base para o trabalho educativo do professor, além de possibilitar o entendimento sobre a atividade docente. O saber pedagógico é um saber específico que promove a definição da identidade do professor, conforme nos aponta Saviani (1996). Entretanto, a fala da professora Kelly mostra que a preparação pedagógica se deu na prática, conforme o trecho a seguir:

Professora Kelly: *[...] não tive preparação pedagógica nenhuma, foi na raça mesmo. [...] no stricto sensu eu não tive preparo nenhum para ser professor, nenhum, quanto a isso eu posso colocar como zero, desenvolvimento pedagógico foi zero.*

A fala da professora Marisa mostra sua percepção sobre a contribuição da pedagogia para o processo educativo; traz elementos que revelam uma mudança de percepção sobre o papel aluno-professor no processo educativo:

Professora Marisa: *Eu acho que... é... por exemplo, quando você prepara um conteúdo, e você pode pensar isso em um trabalho em grupo, por exemplo. Os alunos apresentarem, não só EU apresentar o conteúdo. Achava que eu devia ser a protagonista. Hoje eu vejo que não. O aluno é protagonista, e isso não quer dizer que eu não esteja cumprindo com a minha função, e nem que eu estou sendo irresponsável com ele. [...] eu acho que a aula expositiva é importante, eu sempre vou dar aula expositiva, mas eu acho que tem que conciliar com outras práticas pedagógicas, proativas, não só dar aula expositiva.*

Salientamos que os relatos trazidos pelas professoras Kelly e Marisa evidenciam um desconhecimento acerca das teorias educacionais e sua articulação com o trabalho educativo. Embora, de forma indireta, a professora Marisa inclua elementos oriundos de teorias educacionais em sua prática de sala de aula, sua fala não traz evidências suficientes para afirmar que a docente esteja realizando a práxis educativa (relação teoria-prática), a partir do conhecimento teórico oriundo das ciências da educação.

Como mostram Gauthier *et al.* (2013, p. 34):

Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum.

A construção da docência pelos bacharéis economistas é realizada com base na experiência, na imitação, na ênfase no conteúdo, na personalidade do indivíduo, entre outros aspectos. As exposições das docentes Kelly e Marisa trazem a expressão da singularidade dessas professoras que é construída na universalidade, por meio das mediações sociais.

Segundo Gauthier *et al.*, (2013, p. 34), “[...] cada professor, isolado em seu próprio universo, elabora uma jurisprudência particular, feita de mil e um truques que ‘funcionam’ ou que ele acredita que funcionam”. Ignora-se, muitas vezes, a complexidade que o ofício exige, que demanda do docente a reflexão sobre sua atividade, bem como envolve elementos como planejamento, organização, avaliação, questões de âmbito socioafetivos, entre outros (Gauthier *et al.*, 2013).

O trecho a seguir revela as crenças do professor Antônio sobre o ofício. Sua fala reflete, de certa maneira, que as significações individuais do docente têm como modelo a ênfase nos saberes específicos, embora tenha defendido a importância de outros elementos em sua prática docente.

Professor Antônio: [...] pode me chamar de conteudista à vontade, não tem nenhum problema em relação a isso, sou mesmo! Para mim, eu não acredito, em um bom professor, se ele não tem conteúdo. E eu não acredito em conteúdo, sem pesquisa.

Segundo Gauthier *et al.* (2013), a importância dada quase que exclusivamente ao conhecimento do conteúdo disciplinar é uma das ideias concebidas sobre o ensino, que reduz o saber necessário à docência ao conhecimento da matéria. Assim, bastaria o domínio do conteúdo para o saber ensinar. Dessa forma, compreendemos que a ênfase presente em sua explanação sobre a importância do conteúdo evidencia o papel dessas ideias na construção dos saberes docentes.

Trata-se de uma convicção oriunda do senso comum de que basta o domínio do conteúdo como condição suficiente para o ato de ensinar, de forma a reduzir o ensino à mera transmissão de conhecimentos (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Em relação à importância da didática, encontramos na análise da professora Regina, a partir de suas vivências como aluna estrangeira nos Estados Unidos, suas percepções acerca do papel da didática na atividade docente:

Professora Regina: Extremamente importante! (risos). Te falei da minha experiência que eu tive como aluna estrangeira nos Estados Unidos, eu tinha um T. A. (teacher assistant) que era não americano. Ele entrava em sala, virava de costas, começava a escrever no quadro e nunca olhava para nós. Nunca! Eu acho que era por motivo de timidez... assim... era tímido provavelmente... mas você se sentia assim, era uma sensação muito estranha, acho que dominar a didática, acho que é muito importante! Muito importante!

A situação descrita na fala da docente Regina revela a necessidade e a importância da mediação didática, ao promover a integração do ensino de modo geral e do ensino de uma determinada matéria. Sua exposição mostra, de certa forma, as lacunas presentes na formação docente, bem como traz a reflexão sobre as necessidades formativas.

Conforme nos explica Saviani (1996), o saber didático-curricular engloba a dinâmica do trabalho docente, articulado com os procedimentos metodológicos, em que há a relação do saber-fazer.

Em relação às aprendizagens em relação ao exercício profissional, as análises trazidas pelo professor João sobre a importância da relação professor-aluno remetem ao domínio do saber docente atitudinal:

Professor João: [...] então eu acho que tudo parte daí... a partir dessa relação que se estabelece, dessa dinâmica... a gente caminha para as metodologias ativas. É entender o dia que a turma não está fluindo, não adianta forçar, não adianta querer avançar, porque não... cada turma tem a sua dinâmica, mas a gente percebe claramente que tem dia que não vai. Então, é ter essa articulação, esse dinamismo de transitar. [...] Eu achei que fosse muito mais estático dar aulas do que realmente é, então... para pontuar como fundamental de aprendizagem nesse momento, é essa relação com os alunos.

Sua fala revela uma perspectiva humanizadora ao enfatizar sua preocupação com as dificuldades dos alunos, bem como na valorização do respeito às individualidades. Apesar de apresentar o menor tempo de atuação docente (dois anos) dentre todos os entrevistados, bem como o início da carreira docente ser marcado pela instituição do ensino remoto, devido ao início do período pandêmico referente à Covid-19 e a instituição do ensino remoto, sua reflexão traz a importância de se considerar o aluno como polo ativo. Essa percepção tem respaldo em Vigotski (2010), que mostra a complexidade presente no processo educativo.

Nesse sentido, “[...] é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo” (Vigotski, 2010, p. 73).

Cabe ressaltar que os saberes sofrem influência da *sofia* (experiência) e da *episteme* (construção de conhecimento), respectivamente. Um indivíduo pode ser o mais sábio sem necessariamente ser o mais velho. Além disso, temos que o saber atitudinal está relacionado a uma maior experiência no que tange à prática (Saviani, 1996). Entretanto, a ênfase presente na atitude do professor João perante os alunos, que se traduz em uma visão de respeito para com eles, mostra que o saber atitudinal é valorizado na atividade docente de um professor mais jovem.

Ainda no caso específico do professor João, a preocupação com o componente pedagógico é relatada em sua exposição sobre o início da docência.

Professor João: No segundo ano do mestrado, eu entrei no programa [...] em que se acompanha a rotina docente... se dá algumas aulas, se aprende a corrigir trabalhos, se tem diversas palestras sobre a prática docente, sobre metodologias de ensino. Então foi o meu primeiro, a minha primeira experiência docente. Concomitante a isso, eu acho que fiz dois ou três cursos... depois eu posso até resgatar os nomes para você... da faculdade de educação [...], com o objetivo de capacitar os pós-graduandos para a prática docente. Então... já seguindo para o início da atuação como docente, eu vejo aí a origem, vejo nesse momento. Esses cursos foram fundamentais, tanto esses cursos online, promovidos pela... que ainda existem, promovidos pela Faculdade de Educação, quanto esse programa se chama PROPRED⁵. É aquela dinâmica de você ter acesso à turma, de você poder dar aulas, de você corrigir trabalhos, é então aquele aprendizado que ocorre no momento em que não há total autonomia como docente, porém há o

⁵ Sigla fictícia do programa de preparação para a docência.

respaldo de um orientador. Então é o momento realmente de se aprender... então participei aí desse programa.

Ao ser indagado sobre os motivos que o levaram a buscar o contato com o componente pedagógico por meio do programa de estágio em docência, bem como os cursos de extensão oferecidos pela Faculdade de Educação, na mesma universidade, temos: Professor João: “[...] pelo próprio interesse particular eu já procurei esses cursos ligados à da Faculdade de Educação”.

Trata-se de uma visão recente sobre a necessidade de uma capacitação pedagógica para atuação docente na educação superior. De certa forma, a concepção de que não havia a necessidade da competência pedagógica na docência universitária reflete o modo como é organizado o ensino superior em nosso país, considerando o percurso histórico desde a sua constituição no Brasil, bem como os modelos adotados (Masetto, 2015). Isso significa que o exercício da docência exige uma preparação específica que o bacharelado não proporciona.

Em relação às experiências de monitoria, ou estágio docente, vivenciadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o relato do docente Antônio mostra que essa experiência não necessariamente trouxe uma contribuição pedagógica para o ofício de professor:

Professor Antônio: [...] eu assumi integralmente a disciplina... na sala de aula como se fosse o professor. Eu acho que os alunos nem ficaram sabendo que eu era PROPED. Então, para mim foi uma experiência muito rica...[...]. Dava 4 horas, eu precisava sair, eu tinha que mandar os alunos embora. Então é assim... para mim foi uma experiência muito interessante.

A partir da vivência do professor Antônio refletimos que a ausência de participação do professor orientador pode levar à realização de atividades destituídas de sentido, bem como a fragilidade da constituição dos saberes pedagógicos/saberes didáticos-curriculares. O estágio em docência deve ser uma experiência que permita vivenciar e analisar as situações de ensino, o que não pode ser visto como um cumprimento de uma simples carga horária. Assim, o professor orientador teria a incumbência de propor situações em que permitisse ao monitor a revisão de modelos de ensino (Carneiro, 2010).

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

Identificamos, a partir da fala dos docentes bacharéis economistas, a presença de elementos que revelam que as experiências formativas que possibilitaram o contato com o saber didático-curricular foram os estágios em docência oferecidas de forma facultativa em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Acreditamos que a ênfase do processo de formação nesses programas é o domínio dos saberes específicos, compreendida aqui como apropriação pelo futuro docente das teorias econômicas, necessárias sobretudo como alicerce às atividades de pesquisa do pós-graduando. Entretanto, os demais saberes que integram o processo de formação docente foram obtidos pelos professores entrevistados em suas vivências como alunos (inclusive de experiências anteriores à graduação) e, posteriormente, ao longo da trajetória profissional, a partir de experiências empíricas.

Consideramos que há um desconhecimento por parte dos bacharéis docentes economistas sobre a importância de processos educativos que englobem o conhecimento das teorias educacionais, no sentido de que seu domínio fornece a base para a diferenciação do ofício de professor. Trata-se de conhecimento que se refere ao saber pedagógico, que não deve ser restrito

aos profissionais da Educação Básica. Provavelmente, o próprio desconhecimento sobre as teorias educacionais dos professores orientadores, e/ou a ausência de possibilidades formativas no que tange a sua contribuição para a educação superior, perpetua essa lacuna existente na formação do bacharel docente, reflexo também de uma legislação educacional que se omite sobre a formação pedagógica do docente da educação superior. Somam-se a essa realidade as escassas oportunidades formativas disponibilizadas pelas IES, que muitas vezes parecem ceder a certos modismos metodológicos da atualidade, como a adoção de metodologias ativas destituídas de significação pelo docente. Entendemos que as IES têm papel relevante no processo formativo, assim como as políticas educacionais e a legislação da educação superior.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2022.
- ALBERTI, Verena. Fontes orais: História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Orais**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experienciais. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs.). **Docente para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 101-113.
- D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. *In*: MARIN, Alda Junqueira *et al.* (orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-50. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1ticaSaberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. *In*: MARIN, Alda Junqueira *et al.* (orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 51-70. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1ticaSaberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-trabalho-intensificado>. Acesso em: 09 set. 2022.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (orgs.). **Docente para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-27.

VIGOTSKI, Lev Semenovick. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovick. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 01 de novembro de 2023

Aprovado em: 17 de janeiro de 2024