



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA SAMPAIO MORI**

**SABERES DOS BACHARÉIS DOCENTES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**CAMPINAS**

**2023**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA SAMPAIO MORI**

**SABERES DOS BACHARÉIS DOCENTES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E  
DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada à banca examinadora, no programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

**CAMPINAS**

**2023**

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizziolli Pires CRB 8/6920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.71 Mori, Juliana Sampaio  
M854s

Saberes dos bacharéis docentes de Ciências Econômicas e docência na  
educação superior / Juliana Sampaio Mori. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

310 f.: il.

Orientador: Heloísa Helena Oliveira de Azevedo.

Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Escola de Ciências  
Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas,  
Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Ensino superior. 3. Saberes do docente. I. Azevedo,  
Heloísa Helena Oliveira de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de  
Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Faculdade de Educação. III. Título.

23. ed. CDD 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO

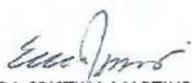
**JULIANA SAMPAIO MORI**

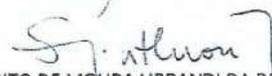
**Saberes dos bacharéis docentes de Ciências Econômicas e  
docência na educação superior**

Este exemplar corresponde à  
redação final da Tese de Doutorado em Educação da  
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 06 de junho de 2023.

  
DRa. HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

  
DRa. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI  
(PUC-CAMPINAS)

  
DRa. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA  
(PUC-CAMPINAS)

  
DRa. MARIA ISABEL DE ALMEIDA  
(UNISANTOS-Universidade Católica de Santos)

(PUCRS-Pontifícia)

Verifique em <https://validar.it.gov.br>  
Data: 17/06/2023 09:54:06-0300

MARILIA COSTA MOROSINI  
Documento assinado digitalmente



Dedico a minha filha Maria Fernanda, presente de  
Deus e luz em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** pela minha vida e saúde, sobretudo por me dar forças para prosseguir e enfrentar todos os desafios, sabendo que Ele me apoia em todos os momentos. Foram muitos os momentos que pensei em desistir, mas sei que Ele esteve comigo em todas as dificuldades. Agradeço a **Maria**, mãe de Deus e minha mãe, por ser exemplo de fé e a me ajudar a seguir minha jornada com confiança em Deus.

Agradeço à Profa. Dra. **Heloisa Helena Oliveira de Azevedo** pelos preciosos ensinamentos, que permitiram olhar a educação sob um prisma diferente. Seu incentivo e seu exemplo foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos funcionários da PUC-Campinas e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação. Agradeço em especial à **Neide da Rocha Pereira**, secretária do programa, por ser sempre tão prestativa e atenciosa. Agradeço à **Renata Trevisan Siqueira da Silveira**, do Comitê de Ética e Pesquisa, pelas instruções e atenção.

Agradeço aos professores **Ivan Carlin Passos** e **Fernando da Silva Pereira** por incentivarem o meu ingresso em um programa de doutorado. Aos professores **Felipe Furlan Soriano**, **Enzo Fiorelli Vasques**, **Maurício Cassar** e **Rubens Toledo Arakaki** pela compreensão das necessidades requeridas durante o programa de doutorado, que permitiram a conclusão das disciplinas e o desenvolvimento da minha pesquisa.

Agradeço aos colegas do programa de pós-graduação Educação da PUC-Campinas, em especial à **Ana Carolina Gaspardo**, ao **Daniel Alarcon**, ao **Josivaldo Emerick da Veiga** e à **Carolina Godoy Tercioti**, pela trocas de experiências, pela amizade e incentivo.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela contribuição na minha formação como docente e pesquisadora, em especial à **Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni** e ao **Prof. Dr. Samuel Mendonça** pelas contribuições no exame de qualificação.

Agradeço ao **Prof. Dr. Valdemar Sguissardi** pelas preciosas contribuições trazidas no exame de qualificação.

Agradeço imensamente às professoras participantes da banca examinadora, que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de defesa da minha tese. Em especial, **Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida e Profa. Dra. Marília Costa Morosini** pelas ricas contribuições.

Agradeço à família De Marchi, em especial, à **Neusa Terezinha Marques De Marchi**, que cuidou muitas vezes de minha filha para que eu pudesse desenvolver a minha pesquisa. Agradeço à **Luciana Barbieri**, minha sogra, por também disponibilizar seu tempo para cuidar de minha filha no desenvolver dos trabalhos. Agradeço ao meu marido **Gustavo**, ter me incentivado todo o tempo para que meu sonho se transformasse em realidade.

Agradeço aos meus pais, **Rute e Yassuo Ronaldo** pelo exemplo de caráter e retidão, por serem meu exemplo.

Aos **participantes da pesquisa** que permitiram a realização do meu estudo mesmo em um momento adverso que foi o período da pandemia.

À **Larissa Serpentine**, pelo valoroso auxílio com a bibliografia.

Agradeço às colegas de trabalho da EMEF Profa Marleciene Priscila Presta Bonfim, em especial **Cátia Regina Rodrigues e Juliana Felipe** pela amizade e carinho.

E por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do estudo.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”

Rubem Alves

## RESUMO

Esta pesquisa trata de saberes de bacharéis docentes de Ciências Econômicas de duas instituições de educação superior privadas do interior do estado de São Paulo, desenvolvida na linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. O objetivo geral do estudo foi realizar a apreensão dos sentidos e da subjetividade que se manifestam nos discursos dos professores bacharéis economistas com o intuito de identificar os saberes da docência que configuram o processo educativo e as fontes desses saberes. A partir da construção e análise dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013), buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: quais saberes da docência se manifestam no discurso dos professores bacharéis economistas atuantes em cursos de Ciências Econômicas que configuram o processo educativo? Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, cujas técnicas de produção do material empírico foram entrevistas semiestruturadas com bacharéis docentes que lecionavam em dois cursos de Ciências Econômicas, análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Econômicas, projetos pedagógicos dos cursos, e um questionário com questões abertas e fechadas para os discentes do último ano do curso. O fundamento teórico de análise é a Pedagogia Histórico-Crítica em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano. 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 para a importância da trajetória do docente como aluno de graduação e pós-graduação na sua construção como professor da educação superior. Trata-se de um processo cuja construção não é visível e que resulta, antes de tudo, da influência dos modelos pedagógicos adotados à época em que estes bacharéis, hoje docentes, eram alunos. Há ainda a valorização dos saberes relacionados aos conteúdos específicos desse campo do conhecimento, dificultando a compreensão de que a docência é marcada por uma especificidade constituída, necessariamente, pelo saber pedagógico, desconhecido, muitas vezes, pelo docente da educação superior e que tem nas teorias educacionais a sua base. A tese defendida é a de que os sentidos e significados manifestados nos discursos dos professores bacharéis economistas desconsideram que a especificidade da docência e sua diferenciação ante as demais profissões está na esfera pedagógica. Destacamos também que os bacharéis docentes apresentam dificuldades na apreensão de toda a complexidade da atividade docente, resultando em uma visão conteudista que parece desconsiderar os demais saberes envolvidos na docência, bem como seu objeto de formação. Dessa forma, espera-se que os resultados possam inspirar uma mudança de configuração dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e promover experiências significativas de formação continuada no âmbito das IES, de forma que as teorias educacionais sejam peças importantes da formação do professor bacharel, bem como contribuir com debates sobre a formação de professores da educação superior.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Bacharel docente. Saberes docentes.

## **ABSTRACT**

*This research deals with the knowledge of undergraduate professors of Economic Sciences courses, from two private higher education institutions in the countryside of the state of São Paulo, developed in the line of research on professor education and pedagogical practices. The general objective of the study was to apprehend the meanings and subjectivity that are manifested in the speeches of bachelor economists in order to identify the teaching knowledge that configures the educational process, as well as the sources of this knowledge. Based on the construction and analysis of the meaning cores proposed by Aguiar and Ozella (2013), we seek to answer the following research question: what teaching knowledge is manifested in the speech of bachelor economists and professors working in Economic Sciences courses that configure the educational process? This research has a qualitative approach, whose empirical material production techniques were semi-structured interviews with professors who teach in Economic Sciences courses; document analysis of the National Curriculum Guidelines for Economic Sciences courses; pedagogical projects, and a questionnaire with open and closed questions applied in senior students. The theoretical foundation of analysis is the Historical-Critical Pedagogy in Education and the Historical-Cultural Psychology on human development. The relevance of this research lies in the possibility of contributing to the training improvement of professors, especially those who do not have a specific pedagogical training. The results point to the importance of the professor's trajectory as an undergraduate and graduate student in his/her construction as a higher education professor. The construction of this process is not visible, and above all it results from the influence of the pedagogical models adopted at the time when these now professors, were grad students. There is also the appreciation of knowledge related to the specific contents of this field of knowledge, making it difficult to understand that teaching is marked by specificity, which is constituted necessarily by pedagogical knowledge that is often unknown by higher education professors, and which is based on educational theories. The thesis defended is that the senses and meanings manifested in the speeches of bachelor economists disregard that the specificity of teaching and its differentiation from other professions is in the pedagogical sphere. It is also highlighted that bachelor's degree professors have difficulties in apprehending the complexity of the teaching activity, resulting in a content view that seems to disregard the other knowledge involved in teaching, as well as its object of training. In this way, it is expected that the results may inspire a change in the configuration of stricto sensu graduate courses, and promote significant experience of continuing education within the scope of HEIs, so that educational theories are important parts of the training of undergraduate professors, as well as contributing to debates on the training of higher education professors.*

**Keywords:** *Teacher training. Teaching bachelor. Teaching knowledge*

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.Número de Docentes em Exercício na Educação Superior– Brasil – 2009-2020. ....	73
Gráfico 2.Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes. ....	74
Gráfico 3.Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes. ....	74
Gráfico 4.Docentes em Exercício na Educação Superior Privada em 2020: 194.959 docentes.....	75
Gráfico 5.Docentes em Exercício na Educação Superior Pública em 2019: 176.403 docentes.....	75
Gráfico 6.Titulação dos Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes.....	76
Gráfico 7.Titulação de Docentes em Exercício na Educação Superior Pública em 2020: 171.330 docentes.....	76
Gráfico 8.Titulação dos Docentes em Exercício na Educação Superior Privada em 2020 (194.959 docentes). ....	77
Gráfico 9.Número de Docentes em Exercício na Educação Superior por Grau de Formação – Brasil – 2009-2020. ....	77
Gráfico 10.Número de Docentes em Exercício na Educação Superior, por Organização Acadêmica 2020. ....	78
Gráfico 11.Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – 2020.....	80
Gráfico 12.Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009-2020.	83
Gráfico 13.Número de Ingressantes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino –2009-2020. ....	84
Gráfico 14.Faixa etária dos discentes das instituições analisadas.....	173
Gráfico 15.Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?.....	174
Gráfico 16.Gênero (como você se define).....	174
Gráfico 17.Usufruiu de bolsa de estudos ou financiamento do curso de graduação de Ciências Econômicas para custeio das mensalidades?.....	176
Gráfico 18.Renda Mensal Familiar. ....	176

Gráfico 19. Característica mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas .....	226
Gráfico 20. Expectativa em relação às aulas do curso de Ciências Econômicas quando você ingressou na faculdade.....	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores “formação de professores; ensino superior; bacharelado” que abordam a temática valorização do conteúdo pelos docentes. ....	32
Quadro 2. Teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores “formação de professores; ensino superior; bacharelado” com a temática valorização da experiência. ....	34
Quadro 3. Modelos Clássicos de Universidade. ....	45
Quadro 4. Perfil predominante do Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (pública e privada) – 2020. ....	79
Quadro 5. Perfil predominante do Vínculo Discente de Graduação, por Modalidade de Ensino (presencial e a distância) – 2020. ....	85
Quadro 6. O reservatório de saberes. ....	145
Quadro 7. Os saberes dos professores. ....	148
Quadro 8. Tipos de saberes pedagógicos segundo D’Ávila e Ferreira (2019) .....	150
Quadro 9. Subdivisão dos saberes didáticos segundo D’Ávila e Ferreira (2019)....	152
Quadro 10. Categorização dos saberes docentes ou dos professores .....	155
Quadro 11. Informações sobre formação e tempo de atuação dos bacharéis docentes de CE, em exercício, entrevistados .....	171
Quadro 12. Construção dos indicadores a partir dos pré-indicadores. ....	180
Quadro 13. Critérios utilizados para a construção dos indicadores. ....	182
Quadro 14. Núcleos de significação inferidos a partir dos indicadores. ....	183
Quadro 15. Construção do núcleo de significação 1 a partir dos indicadores e pré-indicadores. ....	186
Quadro 16. Construção do núcleo de significação 2 a partir dos indicadores e pré-indicadores. ....	197
Quadro 17. Construção do núcleo de significação 3 a partir dos indicadores e pré-indicadores. ....	211

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resumo quantitativo das teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores formação de professores, ensino superior e bacharelado.....	31
Tabela 2. Resumo quantitativo das teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores referente ao Curso de Ciências Econômicas ou o economista.....	37
Tabela 3. Dados do Censo da Educação Superior 2020. ....	70
Tabela 4. Distribuição de Funções Docente pelas Regiões do Brasil - 2020. ....	72
Tabela 5. Número total de Docentes (Em Exercício), por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Estado de São Paulo 2020. ....	78
Tabela 6. Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação no Ensino Presencial, segundo a Organização Acadêmica – 2020. ....	83
Tabela 7. Faixa etária dos discentes das instituições analisadas .....	173
Tabela 8. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?.....	174
Tabela 9. Gênero (como você se define). ....	174
Tabela 10. Usufruiu de bolsa de estudos ou financiamento do curso de graduação de Ciências Econômicas para custeio das mensalidades?.....	175
Tabela 11. Renda Mensal Familiar.....	176
Tabela 12. Característica mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas. ....	227
Tabela 13. Expectativa em relação às aulas do curso de Ciências Econômicas quando você ingressou na faculdade.....	228
Tabela 14. Alternativa que você considera mais importante para que o curso de Ciências Econômicas apresente um corpo docente de qualidade. ....	229

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior.....	46
Figura 2. Mapa de tempo da trajetória histórica da educação universitária no mundo ocidental.....	47
Figura 3. Mapa do tempo da Universidade, raízes históricas no Brasil e dilemas contemporâneos.....	50
Figura 4. Reprodução social de desigualdades na educação na contemporaneidade no Brasil. ....	51
Figura 5. Cultura e produção humana segundo Vigotski.....	102
Figura 6. Traços do profissionalismo docente e o processo de desenvolvimento profissional .....	117
Figura 7. Síntese das concepções de docência na educação superior.....	119
Figura 8. Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade técnica.....	129
Figura 9. Esquema simplificado da concepção de prática reflexiva schöniana, adaptado de Clarke (1994).....	131
Figura 10. Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade prática. ....	133
Figura 11. Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade crítica. ....	136
Figura 12. Identidade profissional do professor.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituição (ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

## SUMÁRIO

MEMORIAL .....	19
INTRODUÇÃO .....	24
Capítulo 1 .....	40
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	40
1.1 Modelos de universidade e reflexos na educação superior brasileira .....	40
1.2 A docência na educação superior: legislação e políticas institucionais.....	52
1.3 O Panorama da Educação Superior na Atualidade.....	69
Capítulo 2 O CONCEITO DE TRABALHO, NATUREZA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE .....	86
2.1 Conceito de Trabalho a partir da teoria marxista e suas relações com Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica .....	86
2.2 Natureza do trabalho em educação a partir de Marx, Vigotski e Saviani .....	92
Capítulo 3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	116
3.1 Especificidades da docência na educação superior.....	116
3.2.1. A racionalidade técnica .....	125
3.2.2 A Racionalidade Prática.....	129
3.2.3 A Racionalidade Crítica .....	134
3.3 Identidade profissional do docente da educação superior .....	136
3.4 Saberes docentes .....	141
Capítulo 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	157
4.1 Procedimentos Metodológicos e produção do material empírico.....	157
4. 2 Produção do material empírico .....	162
4. 3 Construindo caminho para análise: núcleos de significação.....	166
4.4 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa.....	169

Capítulo 5_BACHARÉIS DOCENTES ECONOMISTAS: APREENSÃO E ANÁLISE DOS SENTIDOS SOBRE OS SABERES DA DOCÊNCIA E SUAS FONTES .....	178
5.1 A construção dos núcleos de significação .....	178
5.2 A constituição do ser docente como atividade vital humana.....	183
5.3 Especificidades e contradições do processo de constituição da docência do professor bacharel .....	196
5.4 Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores .....	210
5.5 Projeto Político-Pedagógico de Curso: produção de sentidos e contradições .....	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	250
APÊNDICES.....	274
APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS BACHARÉIS DOCENTES.....	275
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO (DISCENTES) .....	276
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTES) ON LINE .....	279
APÊNDICE D TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTES) ON LINE.....	282
APÊNDICE E APROVAÇÃO COMITE ÉTICA EM PESQUISA.....	285
APÊNDICE F CONSTRUÇÃO DE PRÉ-INDICADORES .....	289
APÊNDICE G ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES.....	305
APÊNDICE H CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DOS INDICADORES .....	307
APÊNDICE I RESPOSTAS DOS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO “CENTRO UNIVERSITÁRIO” PARA AS QUESTÕES ABERTAS (I) E (II) .....	308
APÊNDICE J RESPOSTAS DOS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO “UNIVERSIDADE” PARA AS QUESTÕES ABERTAS (I) E (II).....	309

## MEMORIAL

O meu despertar para o exercício da docência ocorreu no início do ano de 2002, mais exatamente no meu 3º período do curso de bacharelado de Ciências Econômicas na USP, em uma experiência de estágio dentro da própria universidade. Tratava-se de um projeto de pesquisa financiado pelo Banco do Brasil referente à estratégica setorial. O projeto demandava a participação de alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* da área de Economia Aplicada, liderado pelo professor livre docente da instituição; eu seria a única aluna da graduação que participaria como estagiária. O contato com os alunos da pós-graduação, muitos deles docentes da educação superior, inclusive concursados em universidades públicas, bem como a influência do professor responsável, Prof. Dr. Joaquim José Martins Guilhoto, abriu um horizonte até então não vislumbrado para minha carreira profissional. Em parte, a docência não é a principal aspiração de uma aluna ingressante de um curso de bacharelado, sobretudo do curso de Ciências Econômicas, cuja atuação profissional vislumbrada pela maioria dos discentes era o ingresso em grandes empresas, em setores estratégicos ou na área de finanças, crença esta compartilhada por mim até então. Na minha visão, ser professora estava restrito aos cursos de licenciatura como a Pedagogia, Letras, Geografia e Física. Entretanto, o contato com toda aquela equipe modificou a minha percepção e ecoa até os dias atuais, culminando indiretamente no presente tema de pesquisa.

Naquela ocasião, minha concepção do que seria um bom professor era de um profissional com vasto conhecimento, mas que apresentasse uma postura de humildade, bem como de encorajamento e confiança no alunado. E foi assim que identifiquei no Prof. Joaquim Guilhoto os atributos de um profissional com as referidas qualidades, que despertou em mim o exercício da docência como uma possibilidade profissional. Entretanto, na época, a minha percepção era de que a única necessidade requerida para a atuação como professora universitária seria a titulação *stricto sensu*, em nível de mestrado, como requisito exigido pelas instituições particulares. O doutorado, por sua vez, seria uma titulação pretendida caso o profissional vislumbrasse o ingresso em universidades públicas. Naquele momento, minha ideia era de que a titulação de mestre proporcionaria a minha formação como pesquisadora e professora para a atuação universitária.

Posteriormente, já cursando o mestrado em 2005, percebi que o foco da pós-graduação *stricto sensu* era o conteúdo; conteúdo traduzido em quantidade, muitas vezes com foco na memorização. Naquele período, o tímido contato com o que seria uma possível formação docente no mestrado ocorreu no Programa intitulado Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). Dentro da tímida proposta de preparação pedagógica o programa ofereceu uma palestra sobre o que seria o exercício da docência. O palestrante evidenciava os desafios em caminhar no árido território do ensino e docência, a necessidade de atualização constante no sentido de buscar informações que possam traduzir em experiências que promovam o aprendizado dos alunos. A palestra foi permeada pela trajetória profissional do palestrante, suas experiências pessoais em busca de ser um bom professor, seus caminhos percorridos marcados pelos insucessos, mas também por êxitos, com ênfase sobretudo na ausência de fórmulas mágicas. Recordo-me, entretanto, que em nenhum momento houve a exposição da necessidade de uma formação pedagógica para o professor da educação superior, o que levaria a pensar na docência como um dom inato que seria desabrochado na prática em sala de aula.

Dentro desse contexto, recordo-me de que minha primeira experiência em sala de aula como “professora” se deu no estágio em docência durante o mestrado, como monitora de uma disciplina, cujo período compreendeu os meses de fevereiro a junho de 2007. Considero essa experiência importante, pois o professor deixou literalmente a sala de aula aos meus cuidados no momento de correção de exercícios em lousa, com a revisão da teoria que embasava a solução das questões propostas. Os alunos eram estudantes de graduação de Ciências Econômicas e de Engenharia Agrônômica; o clima era de respeito ao meu papel como monitora de auxiliar na resolução dos problemas propostos. Era uma relação pautada na colaboração e confiança. Minha função incluía a correção das provas, mas a elaboração era de responsabilidade do docente. Ainda não era um período em que os *smartphones* reinavam, muito menos nas distrações ou possibilidades de aprendizagem provocadas pelas tecnologias em um mundo de redes sociais na palma da mão.

Meu ingresso na educação superior como professora responsável por uma disciplina se deu no início de 2009, em uma instituição de educação superior do interior do estado de São Paulo. A sala contava com aproximadamente 50 alunos. Minha lembrança estava na minha preocupação em transmitir os conteúdos de forma clara, e,

com isso, provocar no aluno uma compreensão da realidade, dado o caráter histórico e sempre atual da disciplina lecionada. No mesmo ano, no segundo semestre, inicio minha trajetória em outra instituição com o desafio de lecionar para várias turmas dos cursos de Ciências Econômicas e Administração, disciplinas com abordagens diferentes.

Desde então, questionava-me sobre o exercício da docência e seus desafios: qual percurso eu deveria seguir para ser uma boa professora? Estaria cumprindo bem meu papel como docente? Até os dias atuais faço essa reflexão e penso que sempre irei fazer esses e tantos outros questionamentos. Um dos motivos para essas reflexões pode ser atribuído à constante mudança do perfil do alunado: termos como geração Y, Z, W e outras tantas designações desembocam principalmente na problemática do excesso de informação versus conhecimento, bem como o papel do professor neste novo contexto. Os *smartphones* permitem acessar os conteúdos até então inimagináveis: o *Google* revolucionou a maneira de pesquisar e ter acesso ao conhecimento, o *Youtube* permite que os alunos tenham contato com conteúdo criado especificamente para fins didáticos, bem como o ensino a distância se tornou uma realidade para muitos estudantes. Haveria ainda espaço para o professor atuar? Seria uma profissão que caminharia para sua extinção? Qual o papel docente diante do acelerado processo de transformação do próprio conhecimento? Tenho certeza de que a profissão docente nunca será extinta, pois onde está o saber e ensino, o professor encontra-se presente em espaços importantes na busca do conhecimento. Mas penso que é uma profissão em constante transformação: basta uma reflexão sobre o seu percurso histórico desde o filósofo grego Sócrates e a maiêutica como forma de se buscar o conhecimento, até concepções modernas e pós-modernas da Educação. Minha percepção é a de que o papel do professor é apontar caminhos e estimular o aluno a pensar de forma crítica e reflexiva. Como bem mostrou Rubem Alves: “A missão do professor não é dar as respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na Internet. A missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”. Sejamos professores de espantos, como propõe o autor. O conteúdo científico é importante? Sim! Mas a concepção de professor deve ultrapassar o conhecimento pelo simples conhecimento: é o de permitir que o aluno tenha uma visão crítica da realidade e que seja traduzida pela tomada de decisões de forma consciente, promovendo a cidadania. Tarefa árdua, dado que a interação com pessoas é sempre desafiadora.

Completo no ano de 2023 uma trajetória de quinze anos de atuação na docência na educação superior e dezenove anos de conclusão do curso de graduação. Muitas lembranças surgem em minha memória: algumas histórias de insucessos, bem como relatos de superação e êxito acadêmico de meus alunos. Muitos alunos passaram pelos bancos das salas em que lecionei; com alguns tive uma relação mais estreita de admiração e respeito; em relação a outros, carrego o desejo de que aprendam a serem mais humanos, pois no dia a dia em classe assumiram uma postura de imaturidade e individualidade extremas, sobretudo, com uma visão de uma relação bancária, como alertou Paulo Freire. Mas os que me marcaram realmente foram os alunos com dramas familiares, com problemas cognitivos e com histórico de violência doméstica que não se deixaram abater e seguiram firmes em busca de seus sonhos. Imersa nesse contexto, tomo emprestadas as palavras de Mário Quintana: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

Ao longo dessa década de docência tive a oportunidade de participar de diversas oficinas, palestras e minicursos com o objetivo de diversificação de práticas pedagógicas, inseridas no bojo das transformações na área da educação: termos como metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, quiz, aula invertida, mapa conceitual, entre outros passaram a fazer parte do meu dia a dia. Não bastava mais pensar os conteúdos; era necessário superar os desafios de receber uma geração com fácil acesso às tecnologias, mas muitas vezes com dificuldades de aprendizagem oriundas inclusive dos anos iniciais de sua trajetória escolar. Salas heterogêneas e com um grande número de alunos passam a fazer parte da realidade na educação superior nas instituições privadas.

O ingresso no programa de doutorado em Educação da área de formação de professores na PUC-Campinas representa um desejo tanto de aprimoramento profissional, mas sobretudo pessoal, no sentido de possibilitar uma maior compreensão do papel docente como agente de transformação da realidade, ao formar alunos com uma visão crítica da realidade que promovam a cidadania e transformação social. Examinar os saberes do bacharel docente de Ciências Econômicas representa adentrar em um universo pouco explorado nas Instituições de Educação Superior (IES). Busco sensibilizar sobre a necessidade de formação pedagógica para os docentes da educação superior, dado que acredito que a educação é um dos instrumentos de transformação da realidade.

Encerro minhas memórias sobre minha formação como docente, sobre as práticas pedagógicas na educação superior e sobre o aluno que desejo formar: que a educação não represente um simples pedaço de papel, mas que seja uma possibilidade concreta de aprendizagem cujo objetivo seja a formação integral da pessoa humana. Espero que a formação em nível superior possibilite ao futuro profissional ser um agente transformador da sociedade, pautada por valores éticos e de solidariedade.

## INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão que necessita de profissionalização e de um forte arcabouço teórico-prático, obtido por meio de formação específica. Na educação superior, essa formação nem sempre é vista como relevante pelos próprios docentes. Tal postura 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 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

No caso do ensino superior brasileiro, evidencia-se um sistema organizacional cujo requisito para o ingresso na docência universitária é marcado pelo domínio de conhecimento ligado especificamente ao conteúdo. A exigência para o ingresso na carreira docente, até a década de 1970, repousava sobre o domínio do conhecimento técnico oriundo da formação de bacharelado e das experiências na área de atuação profissional, como indicativo de competência na profissão. A partir da década de 1980, houve o acréscimo da especialização na área de atuação; nos dias atuais, a pós-graduação *stricto sensu* (MASETTO, 2015).

Masetto (2015, p.15) mostra que os requisitos permaneceram os mesmos, ou seja, aqueles referentes ao conhecimento do conteúdo, no sentido de “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”. Entretanto, como aponta o autor, atualmente há uma maior sensibilização para a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior. Isso se dá, sobretudo, pela competência pedagógica que sua atuação exige como educador, bem como pela transformação do papel do professor na chamada Sociedade do Conhecimento, em um contexto no qual as tecnologias de informação e comunicação permitem um mundo infinito de possibilidades na produção de conhecimento. Dessa forma, o docente do ensino superior deixa de ser a exclusiva fonte de conhecimento, ou seja, o *expert* de uma área de conhecimento, para ser um professor que realiza a mediação da aprendizagem, e estimula a tomada de iniciativa por parte do estudante.

Dessa forma, no contexto de mudança do papel do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade do profissionalismo no exercício da docência, o que evidencia a importância de competência na área pedagógica, um dos aspectos mais negligenciados por esses docentes, dada a visão de que o domínio pedagógico é dispensável (MASETTO, 2015).

Pimenta e Anastasiou (2014) mostram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/96, e o Decreto 2.207/97, sendo que este último regulamentava o Sistema Federal de Ensino<sup>1</sup>, contemplavam a docência na educação superior como uma habilitação, com a determinação de percentuais do corpo docente com titulação em mestrado e doutorado, embora não exclusivamente na pós-graduação *stricto sensu*, o que já evidencia, para as autoras, que o exercício da docência universitária não é concebido como um processo de formação. As autoras destacam ainda a introdução das disciplinas de Metodologia e Didática do Ensino Superior, voltadas à formação de professores nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, como uma possibilidade de formação destinada à atuação docente na educação superior, em alternativa à titulação de pós-graduação *stricto sensu*. As autoras mostram que tal possibilidade cumpre, ainda que parcialmente, a legislação, mas que na prática pode significar remunerações inferiores aos profissionais com títulos de mestrado e doutorado.

Outra problemática existente para os docentes da educação superior está na dinâmica das instituições privadas desse nível de educação, cujo processo de expansão em todo o país nas últimas décadas aumentou a oferta de empregos para esses professores, embora o aumento da demanda por tais profissionais não esteja relacionado à profissionalização docente, dados os requisitos estarem voltados somente à formação específica de sua área de saber. Soma-se a esse contexto, o fato de o exercício da docência ser considerado, muitas vezes, uma atividade profissional acessória no sentido de complementação da renda, o que contribui para a desvalorização da formação profissional docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam também a desvalorização da profissão docente dada a redução dessa atividade a técnicas, em que o conceito de competência tende a substituir os conceitos de saber e conhecimento em relação à educação, e o de qualificação, em relação ao trabalho. Essa substituição implica não apenas um tópico conceitual, mas apresenta como significado a fragilização do docente como sujeito, o que pode significar um neotecnicismo, um refinamento do positivismo e, por conseguinte, do capitalismo, como se verá adiante. Para as autoras, o investimento na docência na

---

1 Atualmente, em vigor, temos o Decreto nº 9.235/ 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

educação superior representa uma dinâmica de valorização de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, cabe enfatizar que, segundo Azzi (2012), o conceito de trabalho docente repousa na práxis, marcada pela relação teoria e prática, cuja principal característica é evidenciar ação e reflexão. Sua compreensão deve levar em consideração o modo de produção capitalista, que se reflete na forma como o trabalho é estruturado, bem como a conjuntura da organização escolar. Sendo assim, a construção do seu conceito deve considerar sua gênese as suas condições históricas e o dia a dia da atividade docente.

Reflexo do conceito de trabalho de Marx, o exercício da docência reflete a noção de trabalho humano, em que se insere a objetivação do professor e seu processo de construção, bem como sua participação na elaboração da atividade educacional. O trabalho docente, marcado pela especificidade, revela nuances que configuram uma complexa e rica gama de elementos, o que mostra a necessidade de qualificação para o seu exercício (AZZI, 2012).

O desafio dessa formação repousa em mobilizar uma gama de diferentes saberes, específicos mas não prontos, pois, como aponta Pimenta (2012), são resultado de reflexão, do conhecimento de uma teoria, que refletem a escolha de uma vertente pedagógica. A autora destaca a problemática envolvida na prática do professor, na qual é situada em uma atmosfera de complexidade, marcada pela incerteza e pelas particularidades. Sendo assim, deve ser valorizada, em sua formação, a prática pautada por um viés crítico-reflexivo, bem como a socialização e as trocas de conhecimento.

Almeida (2012) aponta para a existência tridimensional quanto ao papel docente, ou seja, as dimensões profissional, organizacional e pessoal que caracterizam a docência na educação superior. De forma a sintetizar as considerações da autora, em relação à dimensão profissional destacamos a identidade profissional; a dimensão pessoal, por sua vez, salientamos como exemplo o comprometimento com a atuação docente e, por fim, a dimensão organizacional, ressaltamos os aspectos ligados à remuneração. Nesse contexto, a autora mostra a importância da construção dos saberes-fazeres pautados nos saberes ligados às teorias próprias da educação, assim como o caráter permanente de construção de uma identidade como professor do ensino superior, de forma a contribuir para que novos saberes sejam constituídos. Como

defende a autora, trata-se de uma formação complexa e especializada, formação que exige o componente pedagógico em lugar do aprendizado apenas pautado na prática.

Nesse sentido, cabe enfatizar que a formação de professores no contexto universitário exigiria o estudo dos saberes referentes às áreas de conhecimento, aos saberes pedagógicos, aos saberes didáticos e da experiência, conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2014).

Para Azzi (2012), o trabalho docente no âmbito da sala de aula apresenta o saber pedagógico, visto como aquele que se relaciona com a prática cotidiana e que fundamenta a interação com os alunos. A autora diferencia o conhecimento pedagógico do saber pedagógico, diferença pautada na relação do primeiro, oriundo de teóricos e pesquisadores, com o segundo, fundado no trabalho docente diário em sala de aula. A expressão deste saber é ação docente, sendo o trabalho docente uma práxis social, como adiante será explicitado.

Para Tardif (2014), o saber docente é marcado pela pluralidade, ou seja, uma conjunção de diversos saberes de origens variadas, que permitem evidenciar que a prática docente não se reduz apenas à mera transmissão de conhecimentos. Tal saber está relacionado com sua identidade, trajetória de vida e profissional, sua relação com o alunado e com os demais atores ligados ao trabalho docente. Trata-se também de um saber social, no sentido de que o processo de ensinar pressupõe sua realização com outros seres humanos, em uma rede complexa de relacionamentos. Sua materialização ocorre de diversas formas: formação, disciplinas, práticas coletivas ou institucionalizadas. Desta forma, situa-se em um limiar entre o individual e o social, traduzindo sua diversidade plural.

Conforme afirma Tardif (2014), a utilização de diversos saberes docentes no âmbito da instituição de ensino e da sala de aula evidencia a constituição desses saberes no bojo do próprio trabalho, modificados através de sua prática, que carrega marcas pessoais e profissionais do docente, bem como de sua prática cotidiana, materializadas pela temporalidade do saber. Os saberes docentes refletem sua forma de aquisição em que se considera o contexto da carreira profissional, bem como da história de vida do professor. Há ainda a influência da trajetória escolar anterior do professor que se sobrepõe, muitas vezes, à formação universitária. A temporalidade remete ainda às diversas fases da carreira profissional do docente, que incluem transformações e até mesmo rupturas, além de elementos subjetivos e identitários.

Para o autor, os saberes docentes são os saberes “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p.33). Assim, para Tardif (2014), tais saberes se agrupam para a realização da prática educativa em sala de aula, marcada pelo sincretismo, pelo pragmatismo e pela história de vida do professor. Dessa forma, há a necessidade de compreensão do período pré-profissional, ou seja, do momento de socialização inicial do indivíduo e sua inserção no ambiente escolar, pois este influi na biografia do professor.

Para Saviani (1996b), 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, 1996b, p. 147). A ênfase do autor repousa sobre a importância do trabalho educativo, que permite que o homem se torne homem, o que não ocorre de forma natural, pois necessita de aprendizagem. Dessa forma, os saberes importantes para a educação são elementos necessários à assimilação de ser pertencente ao humano.

Saviani (1996b) mostra ainda a importância existente na relação entre educadores e educandos, dado que é o núcleo primordial em que recai o trabalho educativo, sendo os educandos também portadores de saberes. Assim, deve-se levar em conta o domínio dos saberes por parte dos educadores, mas também dos educandos. Para o autor, a categorização dos saberes essenciais no processo formativo do educador é a seguinte: saber atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) revelam a problemática existente na educação superior, reflexo da forma como as relações de trabalho são construídas na sociedade de informação e conhecimento, marcadas pelo avanço tecnológico e pelas políticas neoliberais, que afeta diretamente a empregabilidade do docente. Esse cenário resulta em uma mão de obra composta por profissionais liberais e desempregados a serem atraídos para a docência, dado o período de expansão de empregos no setor, com a ampliação da oferta de cursos superiores, tanto de graduação, como de pós-graduação. No caso das instituições privadas de educação superior, muitas vezes o ingresso na profissão ocorre por convite, conforme ressaltam as autoras, dado o interesse da instituição de educação na experiência do candidato em sua área de atuação profissional. As autoras mostram que há, assim, uma limitação da atuação docente e do processo de ensino apenas ao ambiente de sala de aula, pautando suas responsabilidades às cláusulas do contrato de trabalho. Por outro lado, nas instituições

públicas, o ingresso se dá por meio de concurso público, tanto para os cargos de professor efetivo, como para de professor substituto. Dessa forma, as condições de trabalho têm fortes implicações na construção da identidade docente.

Nesse sentido, Almeida (2012) mostra que nas instituições particulares não há, na maioria das vezes, a possibilidade da atuação do professor em outras atividades acadêmicas que não o exercício exclusivo do ensino, como a produção do conhecimento por meio da pesquisa, tradicional no âmbito do nível superior. No caso das universidades públicas, a atividade de ensino não é o principal atrativo para o ingresso nessas instituições, mas a pesquisa, atividade mais valorizada na carreira acadêmica.

A autora completa a análise do cenário atual da educação superior ao mostrar a complexidade de sua organização, dado que, além da universidade, em que o tripé ensino, pesquisa e extensão é a base constitutiva de articulação, há diversificadas formas de organização credenciadas pelo governo, com perfis e objetivos acadêmicos também distintos. A autora mostra ainda que a maior parte dos alunos de graduação trabalham e frequentam cursos noturnos, bem como apresentam uma faixa etária diversificada.

Ainda sobre esse cenário, Pimenta e Anastasiou (2014) mostram que o regime de trabalho horista apresenta uma configuração que tem como foco a visão da docência como o tempo do professor em sala de aula, o que reforça a racionalidade técnica. As autoras também chamam a atenção para o discurso contemporâneo das competências, em detrimento dos saberes, a partir da hipótese de que não se trata somente de uma simples substituição conceitual, mas traz em seu bojo um tecnicismo. Oculta-se uma vertente que, na verdade, significa um positivismo aprimorado, o qual inclusive promove uma desvalorização dos professores como profissionais.

Os saberes, conforme enfatizam as autoras, ultrapassam as competências, o que possibilita inclusive a sua crítica e sua avaliação conceitual. A problemática que disto emerge tem reflexos tanto na formação contínua como na formação inicial dos professores, resultando no empobrecimento qualitativo da formação, bem como na responsabilização dos docentes pela queda na qualidade educacional. Em relação à formação continuada, as autoras indicam que a ampliação da oferta tem seguido a lógica mercadológica; na formação inicial, há uma adaptação curricular e de carga horária que enfatiza o tecnicismo e o apressamento da formação. Por fim, as autoras mostram a desqualificação cada vez mais acentuada das universidades no processo de formação

de professores e pesquisas na área. Dessa forma, a lógica neoliberal<sup>2</sup> está presente na educação superior: “[...] transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho: busca-se restringir o papel da universidade ao treinamento, adestramento...” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 169-170).

Nessa perspectiva, com o propósito de identificar as discussões existentes sobre a docência do bacharel em Ciências Econômicas, no contexto da educação superior, foi realizada uma investigação sobre dissertações e teses que tratam dessa temática com vistas a contribuir para evidenciar a importância de discutir a formação de professores no âmbito da educação superior.

A revisão de literatura foi realizada visando ao mapeamento das dissertações/teses defendidas no período de 2008 a 2018, publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordem a formação de professores e docentes bacharéis, com o intuito de verificar a importância dada ao saber pedagógico do docente da educação superior.

Optou-se, primeiramente, por utilizar descritores *formação de professores, ensino superior e bacharelado*, de forma a investigar a existência de estudos voltados ao docente bacharel que atua na educação superior.

A busca foi realizada no período de 24 de março de 2019 a 25 de maio de 2019, no sítio eletrônico da BDTD, por meio da ferramenta de pesquisa avançada, no período de 2008 a 2018. Os descritores utilizados foram pesquisados no contexto do título, resumo e em todos os campos, conforme mostra a Tabela 1. Utilizou-se também o operador de busca booleano AND, de forma a considerar mais de um descritor simultaneamente.

Os 102 registros resultantes da pesquisa com os descritores *formação de professores; ensino superior; bacharelado*, cuja pesquisa avançada considerou “Todos os campos: formação de professores E Todos os campos: ensino superior E Todos os campos:bacharelado”, foram tabulados no *Microsoft Office Excel 365 ProPlus* ©. Buscou-

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento sobre o neoliberalismo e a universidade, consultar as obras: CHAÚÍ, Marilena. *Universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas**; na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999 e CHAÚÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

se identificar as principais informações dos estudos encontrados: autoria, orientador, instituição, ano de defesa, programa, titulação e resumo dos trabalhos.

Após esse procedimento, para a seleção dos estudos de acordo com a temática formação de professores e bacharel docente, foi realizada a leitura dos títulos e resumos, bem como introdução e resultados, nos casos em que o resumo não apresentava todas as informações que permitissem a seleção do artigo de acordo com a temática pesquisada. Os critérios de exclusão definidos permitiram desconsiderar as teses e as dissertações que não abordavam diretamente a temática formação de professores e a sua relação com o bacharel docente. Em caso de duplicidade de títulos, houve também a exclusão do trabalho, com o intuito de garantir sua análise apenas uma única vez.

Do total dos 102 trabalhos, foram selecionados 19 (dezenove), sendo 12 (doze) dissertações, e 7 (sete) teses (Tabela 1).

**Tabela 1.** Resumo quantitativo das teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores formação de professores, ensino superior e bacharelado.

<b>Tipo de Estudo/Ano</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>Total</b>
<b>Dissertações</b>	2	0	1	0	2	0	0	4	1	1	1	12
<b>Teses</b>	0	0	0	3	1	1	0	0	0	1	1	7
<b>Total</b>	2	0	1	3	3	1	0	4	1	2	2	19

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nota: dados organizados pela pesquisadora.

Em relação ao referencial teórico adotado pelas dissertações e teses, os autores mais referenciados foram Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Maria Isabel Cunha e, por fim, Antonio Nóvoa, os quais apresentam a base teórica que alicerça os estudos sobre a temática em questão.

O Quadro 1 mostra que duas (2) teses e cinco (5) dissertações abrangeram a temática que mostra a valorização do conteúdo pelos bacharéis docentes, em que o domínio das matérias específicas da área de formação inicial seria suficiente para a habilitação na docência (LACERDA, 2011; MACHADO, 2012; KONRAD, 2015; AIRES, 2015; PEREIRA, 2016; REHEM, 2018; MARTINS, 2018).

**Quadro 1.** Teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores “formação de professores; ensino superior; bacharelado” que abordam a temática valorização do conteúdo pelos docentes.

Ano	Grau	Título	Autor	Orientador	Instituição	Estado
2011	Doutorado	A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior	LACERDA, Cecília Rosa	THERRIEN, Jacques	UFC	CE
2012	Mestrado	A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes	MACHADO, Marcos	FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro	UNISANTOS	SP
2015	Mestrado	Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis: um estudo com IES particulares	KONRAD, Marcia Regina	SANTOS, Neusa Maria Bastos Fernandes	PUC_SP	SP
2015	Mestrado	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas.	AIRES, Susye Nayá Santos	FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro	UNISANTOS	SP
2016	Mestrado	Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade	PEREIRA, Diego Carlos	COSTA, Váldina Gonçalves da	UFTM	MG
2018	Doutorado	Docência universitária e bacharéis docentes: processos formativos e a prática pedagógica	REHEM, Cácia Cristina França	MASETTO, Marcos Tarciso	PUC_SP	SP
2018	Mestrado	A (trans)formação do engenheiro-professor: o aprendizado da docência no ensino superior	MARTINS, José Renato Spina	GILBERTO, Irene Jeanete Lemos	UNISANTOS	SP

Fonte: dados da pesquisa.

A tese de Lacerda (2011) traz a valorização do trabalho referente à área de formação do bacharel docente, em detrimento do trabalho referente às atividades que se referem ao exercício da docência. Para a autora, essa visão reforça a concepção da docência na educação superior como uma atividade complementar e colabora para ações destituídas de preparo. De modo semelhante, a pesquisa de Machado (2012) expõe a valorização pelos bacharéis docentes do conhecimento específico e da experiência no mercado de trabalho na área de formação.

Konrad (2015) investiga o entendimento dos bacharéis docentes de Ciências Contábeis de IES particulares sobre a importância da formação específica. O estudo mostra que muitos docentes não se preocupam com as dimensões que estão além do conteúdo técnico, seja por desconhecimento ou mesmo por descomprometimento.

Já a dissertação de Aires (2015) analisa as dificuldades apresentadas ao professor bacharel iniciante, que em um primeiro momento considerava apenas a importância do domínio dos conteúdos da área de formação para a docência na educação superior. Entretanto, a autora mostra que a ausência de uma formação específica trouxe dificuldades no início da carreira, até então desconsideradas ou não conhecidas pelos professores.

Em Pereira (2016), há investigação do bacharel docente que atua em cursos de licenciatura. A dissertação mostra que, dentre as narrativas dos docentes pesquisados, está a importância do conhecimento mobilizado da área específica do bacharelado.

Rehem (2018), por sua vez, mostra em sua tese que a docência é uma dentre as atividades que compõem a profissão do bacharel docente, com ênfase na valorização da experiência e dos conhecimentos específicos da área de formação inicial.

Por último, temos a dissertação de Martins (2018) que busca em sua pesquisa analisar o ingresso do engenheiro na docência. Para os professores, a titulação obtida em cursos de mestrado e doutorado habilitariam automaticamente para o exercício da docência. Entretanto, as dificuldades encontradas revelam que somente o conhecimento específico da área não era suficiente para o exercício da atividade docente.

Algumas pesquisas trazem ainda a importância da valorização da experiência no processo de constituição da docência do bacharel. O Quadro 2 mostra que quatro (4) pesquisas abordam a temática, sendo duas (2) dissertações e duas (2) teses.

**Quadro 2.** Teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores “formação de professores; ensino superior; bacharelado” com a temática valorização da experiência.

Ano	Grau	Título	Autor	Orientador	Instituição	Estado
2008	Mestrado	Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente	CASTRO JÚNIOR, Reynaldo de	RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de	UNB	DF
2011	Doutorado	Desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia	ANDRADE, Roberta Rotta Messias de	ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de	PUC_SP	SP
2013	Doutorado	<i>Habitus</i> professoral na educação tecnológica: Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira.	LIMA, Vívian Cirino de	BALDINO, José Maria Aparecida	PUC_GO	GO
2015	Mestrado	A formação docente para o ensino superior no programa de mestrado em educação da UEL e a perspectiva de alunos oriundos do bacharelado	RECHE, Bruna Donato	VASCONCELLOS, Maura Maria Morita	UEL	PR

Fonte: dados da pesquisa.

A dissertação de Castro Júnior (2008) analisa os saberes pedagógicos dos bacharéis docentes no curso de Administração de Empresas de uma instituição privada. O autor expõe que os professores fazem uma associação entre suas experiências de sala de aula e das situações referentes ao próprio trabalho docente e os saberes pedagógicos.

A pesquisa de doutorado de Andrade (2011) analisa a docência dos professores de cursos superiores de tecnologia. Os resultados mostram que uma das fontes de desenvolvimento profissional é a experiência cotidiana, que envolve inclusive a relação interpessoal com colegas de trabalho, alunos e familiares.

Lima (2013), em sua tese, investiga o *habitus* professoral na educação tecnológica. A pesquisa traz a internalização do ser professor a partir das experiências do docente como aluno, assim como a assimilação da rotina dos colegas, a partir de disposições culturais.

Por fim, dentro da temática de valorização da experiência na constituição docente, temos a dissertação de Reche (2015), a qual aponta a colaboração das experiências práticas, sobretudo dos estágios e dos grupos de pesquisa, para o desenvolvimento profissional. A pesquisa mostra ainda a contribuição do mestrado em Educação aos bacharéis docentes para a formação voltada à docência. Nesse sentido, a dissertação de Silva (2008), intitulada “Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitários bacharéis”, aborda também a importância da formação em educação para os bacharéis docentes. Seu estudo trouxe a importância dos conhecimentos pedagógicos através dos processos formativos do mestrado em educação para tais profissionais.

A relação teoria e prática é apresentada nas teses de Santos (2011) e Carvalho (2012). A pesquisa de Santos (2011), intitulada “O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior”, mostra que a relação teoria e prática reflete o modelo de racionalidade técnica, que promove uma separação entre teoria e prática. Carvalho (2012), por sua vez, em sua tese intitulada “A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social” evidencia a cisão existente entre teoria e prática, além de mostrar uma inadequação presente nos métodos dos professores bacharéis.

A temática que aborda processos formativos do bacharel docente está presente nas dissertações de Franco (2010), Oro (2012) Godoi (2015). A pesquisa de Franco (2010) “Os processos formativos dos professores dos cursos de graduação em Odontologia no estado de Goiás e o contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais” mostra que constituição da docência abrange as dimensões profissional e pessoal, sendo importante as influências da família, dos relacionamentos interpessoais, da cultura, entre outras influências da esfera pessoal.

Oro (2012) em “A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Caravel-PR” traz a necessidade de articulação dos saberes específicos com os saberes relativos à área da educação, visto que muitas das práticas pedagógicas eram improvisadas e deficitárias. A autora aponta também a importância de se superar as concepções tradicionais de ensino que se fazem presentes nas universidades. Em “A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos”, Godoi (2015) mostra o papel do docente em cursos de Administração e sua formação. Ele traz a importância de recursos didáticos inovadores, entendidos aqui como aqueles inspirados na teoria de Paulo Freire. Os resultados apontam a contribuição desses recursos para uma educação de qualidade e a superação das dificuldades de aprendizagem.

Por fim, com temáticas diversas, temos os estudos de Borba (2017) e Santos (2017). Borba (2017), em sua tese “Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários”, busca analisar o desenvolvimento profissional dos professores enfermeiros. A pesquisa mostra a deficiência relativa ao planejamento das atividades docentes em favor de uma concepção produtivista acadêmica, o que reflete um alinhamento com a universidade neoliberal. Observou-se, assim, uma ênfase menor nas atividades pedagógicas do bacharel docente enfermeiro.

A dissertação de Santos (2017), intitulada “Docência universitária: concepções pedagógicas de bacharéis em educação física docentes em IES do sul de Santa Catarina”, mostra a influência de tendências liberais de educação, sobretudo na vinculação da prática pedagógica dos docentes às demandas do mercado de trabalho.

A pesquisa com os descritores “Docente, Bacharel e Formação Pedagógica” identificou 18 (dezoito) registros. Após a leitura dos títulos e dos resumos para a verificação da aderência com a temática a ser analisada, selecionou-se um total de cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese. Além disso, Maurice Tardif e Maria Isabel Cunha estão entre os autores mais referenciados.

Optou-se também por utilizar descritores que faziam referência ao curso de bacharelado em Ciências Econômicas, para a verificação da existência de estudos voltados ao bacharel docente economista, apresentados no período de 2008 a 2018, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após o procedimento de busca realizada, de acordo com os descritores selecionados, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos, o que evidenciou a ausência de pesquisas que discorram sobre o bacharel docente economista, bem como de sua eventual formação pedagógica (magistério superior), conforme Tabela 2.

De uma forma geral, esses estudos buscaram identificar as particularidades da docência na educação superior, contribuindo com as discussões sobre a formação pedagógica para o exercício profissional neste nível de educação e os saberes mobilizados na atuação docente.

**Tabela 2.** Resumo quantitativo das teses/dissertações defendidas no período de 2008 a 2018 disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de acordo com os descritores referente ao Curso de Ciências Econômicas ou o economista.

<b>Descritores</b>	<b>Total de registros</b>	<b>Selecionados</b>
ciências econômicas, professores e formação	4	0
Docente bacharel, formação de professores e economia	8	0
Professores, economista e ensino superior	3	0
Professores, ciências econômicas e ensino superior	0	0
Profissional, ciências econômicas e ensino superior	0	0
Profissional, ciências econômicas e docente	0	0
Bacharel, ciências econômicas e docente	0	0
Bacharel, ciências econômicas e docente	12	0

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nota: dados organizados pela pesquisadora.

Ressalta-se ainda a ausência de estudos no Brasil que abordem o bacharel docente economista, bem como sua formação pedagógica para o exercício da profissão na educação superior, o que pode evidenciar uma desconsideração da importância de um conjunto de saberes necessários para a atuação no contexto da educação superior. Assim, a justificativa do presente estudo é de contribuir

pioneiramente para o entendimento dos saberes que mobilizam a prática dos bacharéis em Ciências Econômicas, tendo como fundamento teórico a Pedagogia Histórico-Crítica em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, ambas fundamentadas em bases marxistas.

O presente estudo trabalha com a hipótese de que há uma diversidade de saberes, mobilizados pelos professores bacharéis em Ciências Econômicas em sua prática docente, que demanda o domínio do que se ensina e do como se ensinam os conhecimentos acumulados historicamente, isto é, “a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (SAVIANI, 2011a, p. 32). Há que se considerar também que os saberes da docência requerem inclusive a mobilização de experiências prévias à formação superior do docente e sua atuação profissional no campo das Ciências Econômicas.

Considerando toda a particularidade existente em relação à educação superior, o presente estudo tem por objetivo geral realizar a apreensão dos sentidos e da subjetividade que se manifestam nos discursos dos professores bacharéis economistas com o intuito de identificar os saberes da docência que configuram o processo educativo e as fontes desses saberes.

O presente estudo busca, ainda, quanto aos objetivos específicos:

- Analisar a trajetória da educação superior brasileira e a formação de professores à luz da legislação;
- Apresentar a natureza do trabalho docente sob a perspectiva da teoria marxista e suas relações com Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, identificando os modelos pedagógicos de formação de professores existentes;
- Ressaltar a importância da Psicologia Histórico-Cultural na apreensão dos sentidos e da subjetividade presentes na fala dos professores, a partir das contradições e semelhanças, de forma a permitir a compreensão do sujeito em sua totalidade.
- Analisar as subjetividades e os sentidos presentes nos discursos dos professores bacharéis economistas em relação às especificidades da formação

do educador da educação superior, as contradições existentes na constituição da docência e suas implicações nos tipos de saberes docentes mobilizados.

Dessa forma, o problema de pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais saberes da docência se manifestam no discurso dos professores bacharéis economistas atuantes em cursos de Ciências Econômicas que configuram o processo educativo?

Por fim, esta tese está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo discute a educação superior no Brasil, as influências dos modelos de universidade e seus reflexos na educação superior brasileira, os aspectos legais e dados da educação superior na atualidade. O segundo capítulo discute o conceito de trabalho docente, bem como a natureza do trabalho em educação a partir da teoria marxista e suas relações com Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. O terceiro capítulo discute a docência na educação superior e apresenta os modelos de racionalidade na formação de professores e os saberes da docência, além de introduzir a categorização dos saberes docentes de acordo com diversos autores. Já o quarto capítulo detalha os procedimentos metodológicos e a produção do material empírico. O quinto capítulo, por sua vez, analisa o material empírico a partir da discussão sobre os bacharéis docentes economistas e seus saberes. Analisamos também os dispositivos legais e o papel institucional na formação docente, assim como a percepção dos alunos sobre as práticas docentes. Nas considerações finais da tese, discutimos os saberes mobilizados pelos docentes e as contradições presentes ao longo das suas trajetórias profissionais.

## Capítulo 1

### EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca.”

(VIGOTSKI, 2010, p.65)

#### 1.1 Modelos de universidade e reflexos na educação superior brasileira

A despeito das diferentes configurações que as instituições de educação superior assumem na atualidade, faz-se necessário trilhar os caminhos percorridos pela Universidade, enquanto instituição secular, cuja existência no continente europeu ocorre de forma prévia à formação de diversos países do velho continente (ALMEIDA, 2012). Como mostram Bianchetti e Sguissardi (2017), as universidades remontam à Europa da Idade Média e atravessaram séculos como *locus* da educação superior. Em decorrência dessa trajetória histórica, a educação superior e a universidade, muitas vezes, são tratadas como sinônimos, a despeito das diferentes configurações que a educação superior apresenta na atualidade.

Nesse sentido, há que se buscar a compreensão de sua trajetória “política, histórica, cultural e pedagógica” (ALMEIDA, 2012, p.40), de forma a possibilitar a interpretação de sua atualidade, pois esta se conecta com a organização das sociedades do Ocidente.

Segundo Almeida (2012), as *universitas magistrorum et scholarum*, como eram chamadas as universidades em suas origens, ainda não eram instituições de caráter nacional. Voltavam-se aos cristãos ou, mais especificamente, buscavam formar os clérigos. As primeiras instituições surgiram entre os séculos XI e XIV; conforme mostra Almeida Filho (2016, p. 14), eram:

Promovidas, chanceladas e reguladas pelo poder papal, nelas se ensinava Estudos Gerais [Studia generalis], que incluíam as sete artes liberais – o trivium (Lógica, Gramática, Retórica) e o quadrivium (Geometria, Aritmética, Astronomia, Música) – e as três filosofias (moral, natural, metafísica), para a formação dos doutores da Igreja Católica Romana.

O século XVI é marcado pela Reforma Protestante, o Cisma Anglicano e a Contrarreforma, que tiveram reflexos nas universidades, as quais até então estavam sob a égide da Igreja Católica. Nesse contexto, destacam-se as universidades alemã e inglesa, que colaboraram com a Reforma Protestante e com o Cisma Anglicano, respectivamente. Ressalta-se ainda o movimento jesuíta, dentro do contexto da Contrarreforma ou Reforma Católica, a partir da criação da Companhia de Jesus, na Universidade de Paris, com destaque para a liderança de Inácio de Loyola e a Inquisição, o qual contribuiu para manter uma parcela das universidades sob a tutela da Igreja Católica. Na Península Ibérica e em suas colônias, essa hegemonia perdurou por mais de dois séculos nas universidades (ALMEIDA FILHO, 2016).

O modelo jesuítico, cujo método de ensino sofreu influências do escolástico e do *modus parisiensis*, prezava pela exatidão, abordagem analítica, definição de conceitos clara e precisão lógica, com a predominância do latim. Havia ainda rigidez do cumprimento de normas e divisão das diversas etapas dos estudos. Cabe ressaltar também que a atividade docente e, por consequência, a do aluno, apresenta hoje muitas similaridades com o documento *Ratio Studiorum*, que continha as proposições para as escolas jesuíticas. Cabe lembrar que esse documento, por estar situado em um momento histórico específico, traz os valores e a problemática daquele período (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

No modelo jesuítico, a ação docente tinha por enfoque a transmissão passiva de conteúdo, cuja assimilação se dá por meio da memorização e da resolução de exercícios de verificação da aprendizagem, com ênfase no modelo de aula expositiva. O processo avaliativo era marcado pela rigidez, que resulta, simultaneamente, em obediência e passividade por parte do aluno, com foco na memorização com vistas à avaliação do aprendizado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Como mostram as autoras, na atualidade, o professor da educação superior não segue um manual, diferentemente do que ocorria no modelo jesuítico. Entretanto, algumas características ainda se mantêm presentes, como a aula expositiva, a ênfase na memorização, a competição, a avaliação e as medidas disciplinares.

Segundo Almeida (2012), outra característica importante a ser ressaltada é que a universidade, até o século XIX, se manteve à margem das transformações da modernidade. Na realidade, a universidade permaneceu distante do desenvolvimento

científico e filosófico da época. Como relata Almeida Filho (2016, p. 15), “[...] a vanguarda do pensamento filosófico e científico se desenvolvia fora (e, muitas vezes, sob oposição) das universidades, em academias, sociedades científicas, museus, bibliotecas e laboratórios particulares”.

Conforme mostram Bianchetti e Sguissardi (2017), até o final do século XVIII havia a tradição de vincular as universidades à cidade onde estavam localizadas, como ocorreu com Bolonha, Paris, Oxford, Cambridge, entre outras, desde o século XII. Além disso, havia também uma referência quanto à vocação, como Direito, Teologia, Medicina, por exemplo.

No século XIX, as transformações que se sucederam permitiram que a universidade assumisse um novo posicionamento social, devido ao surgimento de dois modelos que possibilitaram o progresso nas pesquisas, além de um estreitamento do relacionamento com a sociedade, ou seja, os modelos napoleônico e humboldtiano (ALMEIDA, 2012). Com isso, a identidade da Universidade passa a desprender-se do local específico de sua localização, passando a assumir novas funções que Bianchetti e Sguissardi (2017) relacionam aos modelos napoleônico, humboldtiano e newmaniano, com suas diferenças, mas que, a partir desse momento, começarão a prevalecer.

Mas, de qualquer maneira, o reiteradamente repetido tripé ou as chamadas atividades-fins – ensino, pesquisa e prestação de serviços ou extensão – que passam a materializar-se, com diferentes pesos e intensidades, no interior ou entre as universidades, têm, nesse século, sua origem mais explícita e, nos seguintes, sua continuidade, embora com inúmeras idiossincrasias (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.28-29).

Segundo Almeida (2012), com o modelo humboldtiano, houve a cisão entre universidade e Estado, o que garantiu a autonomia perante o poder estatal e rompeu com a tutela da religião. Como pano de fundo, há a constituição da elite alemã e a concepção da universidade moderna. Especificamente, no caso alemão, a sua concepção é entremeada de contradições: se por um lado esta era hierárquica e burocratizada, por outro havia um viés progressista e desenvolvimentista, quanto ao caráter científico. Como mostram Pimenta e Anastasiou (2014), essa universidade propicia o surgimento de dois lócus de formação: os institutos e os centros de

pesquisa. Os primeiros caracterizavam-se pela formação profissional; os segundos, opunham-se ao modelo napoleônico, pois eram marcados pela autonomia, criatividade científica, busca pela verdade sem estar atrelada aos interesses do Estado, cooperação entre discentes e docentes, entre outros.

Segundo Almeida Filho (2016), é atribuído a Wilhelm Von Humboldt, filósofo e diplomata, a criação da universidade de pesquisa. Inicialmente, a reforma proposta pelo modelo humboldtiano enfrentou barreiras nas universidades germânicas. Como relata o autor:

Não obstante, na segunda metade do século XIX já se podia identificar o modelo de formação ancorada na pesquisa científica como hegemônico no Império Austro-Húngaro, Países Baixos e países escandinavos. Além disso, esse modelo foi adotado nas velhas universidades do Reino Unido – Cambridge mais que Oxford; Edinburg antes de Dublin – ajustado a uma proposta ainda mais elitista de universidade como dispositivo de formação moral para uma nobreza assumidamente meritocrática, conforme a formulação clássica do Cardeal Newman. Não obstante sua expansão no continente europeu, a universidade de pesquisa de base humboldtiana somente encontraria seu apogeu mais de um século depois na América do Norte, num processo de internacionalização vinculado ao robusto desenvolvimento econômico estadunidense na primeira metade do século XX (ALMEIDA FILHO, 2016, p.15-16).

O conceito de cátedra e a categorização do conhecimento foi consolidada pelo modelo de Wilhelm Von Humboldt, ou conhecido também como Guilherme Von Humboldt. A liberdade de cátedra reflete essa divisão das disciplinas e a liderança exercida pelo gestor da cátedra (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012).

Por outro lado, o modelo napoleônico idealizava formar intelectuais alinhados com os ideais burgueses, com a conservação dos conceitos de universalidade, divulgação do saber, criação de normas profissionais. Além disso, há que se considerar que o Estado impunha sua tutela às universidades e coibia a autonomia universitária (ALMEIDA, 2012). Como mostra Ribeiro (1969, p. 41):

Seu núcleo básico era formado pelas escolas autônomas de direito, medicina, farmácia, letras e ciências; separadamente se estruturaram a Escola Politécnica, destinada à formação dos quadros técnicos e a Escola Normal Superior, encarregada de criar os educadores que atuavam como difusores, em toda a nação, da nova cultura erudita de base científica.

Cabe salientar, conforme apontado por Silveira e Bianchetti (2016), a reforma napoleônica é uma concepção em que a educação reflete os anseios da classe

dominante. Dessa forma, não há uma influência filosófica em sua formulação. Conforme denunciam os autores, na realidade, há um aparelhamento da universidade pelo Estado, “com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora” (p.86).

No que diz respeito ao modelo napoleônico de universidade – que substitui a antiga universidade (voltada para a formação teológico-jurista e humanista, organização corporativista em seu sentido medieval e autônoma ante o poder público) por um sistema centralizado na Universidade Imperial, constituído de academias (os, hoje, campi), que se estendem aos Países Baixos e à Itália –, ele também é fruto do desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia da Revolução Industrial e, sobretudo, da República Jacobina de 1793, cujas escolas superiores passaram a constituir o estrato superior do sistema educacional francês, formando quadros para a classe dirigente, enquanto ao restante da população era destinada a formação de nível primário e secundário (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p.85).

A crítica ao avanço científico nessa época incide na constituição de uma fragmentação acentuada do conhecimento, o que provocou um isolamento entre os cientistas, cujo resultado foram dois paradigmas organizacionais do século XIX. Entretanto, houve um intenso progresso, culminando no surgimento de novas ciências, num processo de transformação que se processava à luz das variantes históricas, econômicas e sociais. Além disso, essa reconfiguração permitiu às universidades a autocrítica (ALMEIDA, 2012).

No bojo dos modelos de universidades, Gimenez e Bonacelli (2013) mostram uma divisão que considera duas concepções: idealista e utilitarista (Quadro 3).

Segundo Ribeiro (1969), a universidade norte-americana sofreu grande influência das universidades inglesas, mas diferentemente dessas, era marcada pela liberdade e democracia. É necessário, entretanto, buscar analisar o pano de fundo em que a concepção americana de universidade, tão diversificada, emerge. Como mostra o autor, o protestantismo e seu esforço em formação, com vistas a permitir a leitura da Bíblia, possibilitou que a maioria da população fosse alfabetizada; a universidade norte-americana surgiu, então, em um contexto diferenciado. Além disso, era uma economia que apresentava uma grande dualidade: o sul agrícola, escravagista, retrógrado e dependente, e o norte constituído por colonos livres e autônomos. A partir do norte surgem os *colleges*, caracterizados pelo utilitarismo e pela preservação dos valores. Os *colleges* multiplicaram-se até a reforma de 1860, que promoveu a sua

divisão em dois modelos, marcados pela oposição. O primeiro modelo era marcado por um ambicioso padrão com vistas ao ensino de alto nível: o saber científico e a criação de escolas de pós-graduação, e doutoramento nos moldes alemão era uma de suas marcas. O autor coloca, como exemplo, a reforma da universidade de Harvard, com ênfase no afastamento do pragmatismo, e a criação da universidade John Hopkins. Por outro lado, o segundo modelo era composto por duas classes: *junior colleges* e *colleges estatais (land-grant colleges)*. Eram consideradas representações caricatas das universidades, pois a educação era alicerçada no pragmatismo, voltada sobretudo à agricultura e à mecânica. Entretanto, há algumas exceções, como aponta o autor. Exemplo é o Massachusetts (M.I.T.), com destaque ao elevado padrão de ensino pautado em tecnologia e voltado às engenharias. Outro fato que merece destaque é que, a partir desse modelo, houve uma difusão da educação superior, com o pioneirismo na entrada da mulher na universidade.

**Quadro 3.** Modelos Clássicos de Universidade.

MODELO	PAÍS	CARACTERÍSTICAS
<b>Prussiano</b>	Alemanha	<b>Universidade de pesquisa:</b> a universidade vista como uma comunidade de pesquisadores; missões - ensinar e “fazer ciência”; para conduzir um projeto nacional; colaboração; interdisciplinaridade, autonomia interna e externa.
<b>Napoleônico</b>	França	<b>Universidade do Estado:</b> monopólio da instrução pública; para garantir a estabilidade política; educação padronizada, uniforme; rigidez e hierarquização da estrutura administrativa, ensino profissionalizante.
<b>Anglosaxônico</b>	Inglaterra	<b>Universidade do espírito:</b> educar mentes; “ <i>liberal arts</i> ”; saber universal, sem fins práticos; para a elite; formação moral, intelectual e não profissional ou vocacional.
<b>Utilitarista norte-americano</b>	EUA	<b>Universidade pragmática:</b> o saber como um instrumento para a ação; princípios democráticos; acesso franqueado a todos (elite e massas); a serviço do desenvolvimento da nação; ensino e pesquisa a serviço do estímulo à criatividade e à inovação. Originou-se do modelo anglosaxônico, mas distanciou-se deste e apresenta características bastante distintas, o que requer que seja examinado separadamente.

Fonte: Gimenez e Bonacelli (2013, p.4) a partir de diversos autores<sup>3</sup>.

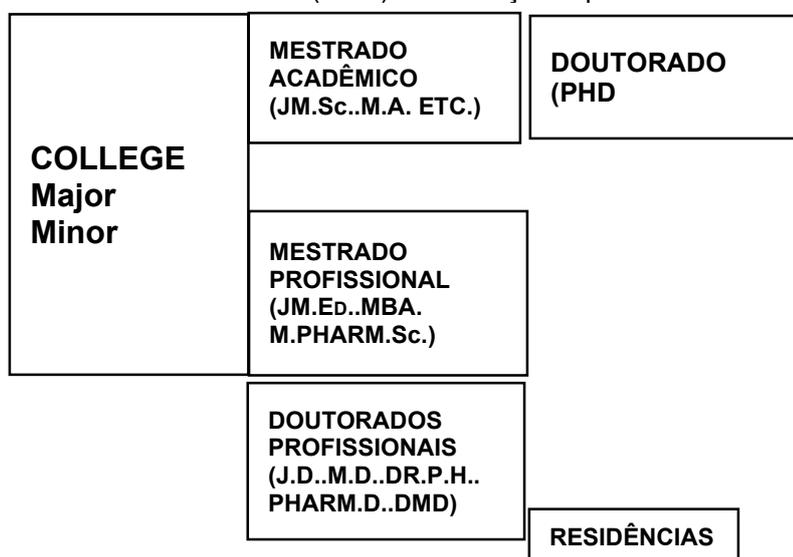
Nesse contexto, como mostram Silveira e Bianchetti (2016), há que se considerar que as universidades americanas são fruto de um conflito entre os modelos humboldtiano e napoleônico, pois significam uma ruptura com uma tradição elitista. Assim, essa concepção traz em si as origens que permitem o estabelecimento de uma instituição democrática, com valorização do progresso, com vistas a atender os

<sup>3</sup> A partir de Freitas Neto (2011); Felix (2008); Prota (1987); Pizzitola (1986); Drèze e Debelle (1983); Janne (1981).

anseios dos sujeitos na busca do desenvolvimento econômico. Há uma associação de “aspectos ideais (ensino e pesquisa) e utilitário (serviço à comunidade) ao funcionamento da sociedade” (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p.88).

Por fim, o modelo inglês pode ser dividido em duas vertentes: um alto padrão de excelência em Oxford e Cambridge, e aos voltados a funções operacionais especializadas, a partir dos *colleges*. Com isso, há uma bipartição que possibilitou tanto a formação de alto nível, como também a dos demais profissionais. Dessa forma, esse contexto abriu espaço para a generalização da educação superior (Figura 1).

**Figura 1.** Modelo Norte-Americano (MNA) de educação superior.



Fonte: Almeida Filho (2008, p.144)

A Figura 2 mostra o resumo do percurso histórico das universidades no mundo ocidental.



Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), durante o regime militar brasileiro (SILVEIRA, 2011).

Silveira e Bianchetti (2016) mostram ainda que, no caso do modelo norte-americano, sob a égide das reformas educacionais promovidas pelo regime militar, buscava-se a sua adoção sob um padrão com caráter universal, de forma acrítica.

Sobre as origens da educação superior brasileira e sua expansão, Saviani (2010, p. 12-13) esclarece que:

A referida expansão, iniciada em 1808 com os cursos superiores criados por D. João VI, portanto, por iniciativa oficial, tiveram continuidade no Império com a criação das faculdades de direito. Uma mudança aconteceu na Primeira República quando a expansão ocorreu por meio da criação de instituições ditas livres, portanto, não oficiais sendo, via de regra, de iniciativa particular. Uma nova mudança se processou a partir da década de 1930 com a retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais, entre elas a Universidade Federal de Goiás instituída em dezembro de 1960. Em todo esse período que se estendeu até a Constituição de 1988 detecta-se uma continuidade representada pela prevalência do modelo napoleônico de universidade na organização e expansão do ensino superior no Brasil. A partir da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais.

Para Silveira e Bianchetti (2016), o que chamamos de universidade, hoje, apresenta-se constituída por uma pluralidade heterogênea de instituições. São diversas instituições (universidades, centros universitários e faculdades), com reflexo na qualidade e oferta de cursos. Trata-se de uma comoditização da educação superior, segundo os autores Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 14)

[...] as instituições privadas de educação superior – em especial as particulares ou mercantis – vão tornar-se protagonistas de uma expansão quantitativa de instituições e matrículas sem precedentes, e de uma transformação essencial na definição e funcionamento da universidade/educação superior [...] tudo na educação superior/universidade, incluindo as próprias instituições, é transformado em mercadoria/*commodity*[...].

Para os autores, “[...] a radicalização da mercadorização da educação superior é já evidente na fusão de empresas educacionais ( nacionais e internacionais),

gerando monopólios e oligopólios com ações cotadas na bolsa de valores” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p.8)<sup>4</sup>. Assim, temos a formação do trabalhador em moldes do capitalismo e sua ênfase nos ditames pregados pela lógica do mercado, o que significa preparar a mão de obra para o mercado de trabalho.

A Figura 3 permite mostrar as raízes históricas da universidade brasileira e os paradigmas da atualidade.

Os termos em inglês *colleges* e *vikings*, de acordo com Almeida Filho (2016), representam a problemática e os desafios atuais da universidade brasileira de forma alegórica, bem como retratam a polarização existente na educação superior.

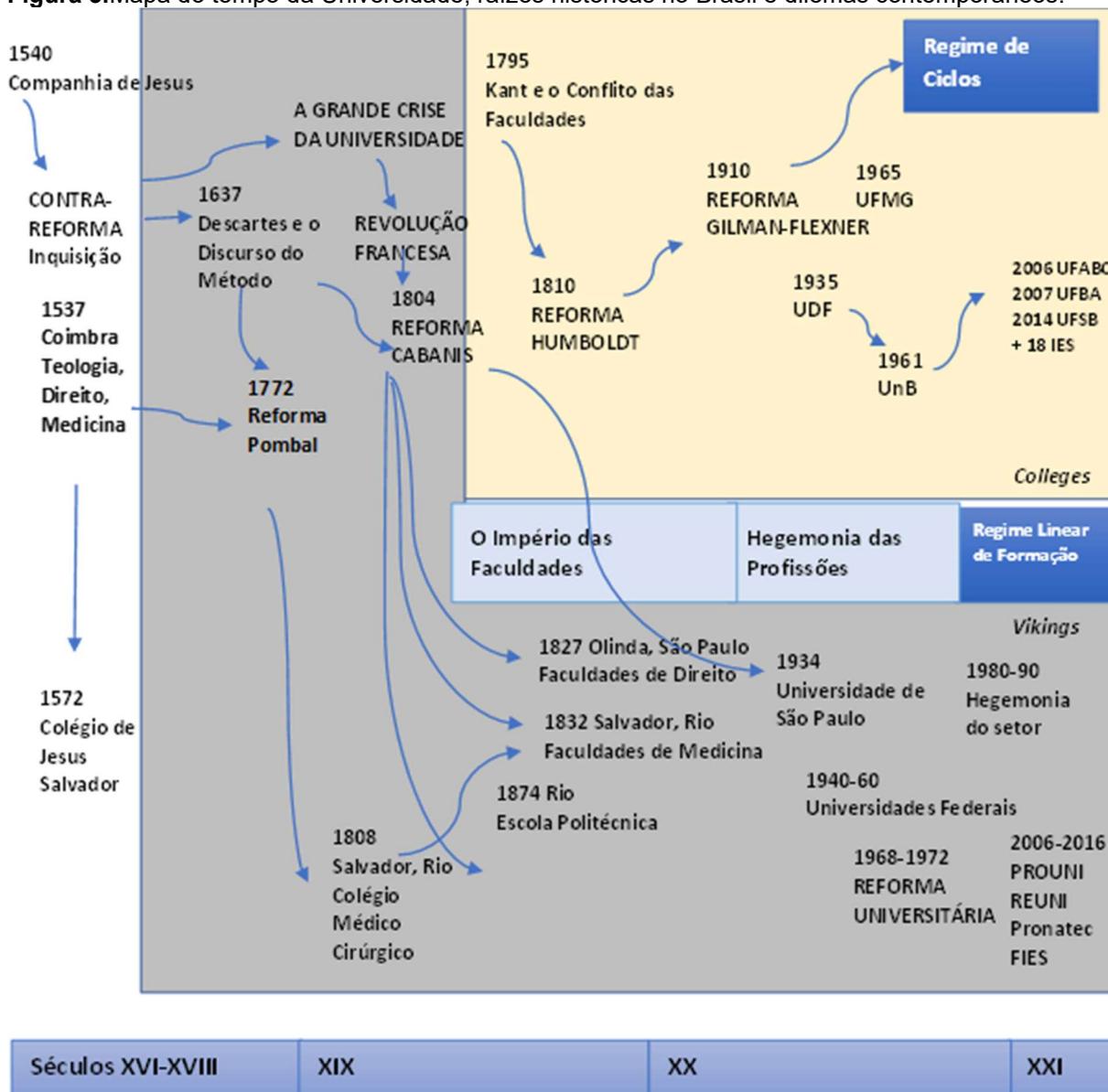
Como os vikings, as multinacionais do ensino superior são rápidas, ágeis e ferozes, interessam-se pelo botim-de-guerra da graduação profissional e dos cursos de especialização, já que, pelo menos no caso do Brasil, é difícil extrair lucratividade das atividades de pesquisa, extensão e pós-graduação. Ao concluir fusões e aquisições, disfarçadas como parcerias para burlar nosso incipiente sistema de regulação e controle institucional do setor privado de ensino, o primeiro movimento é sempre reduzir custos e otimizar rentabilidade. Na prática, isso significa desativar programas de maior custo operacional, massificar matrículas em cursos de retorno financeiro garantido e, o que é bastante comum, demitir doutores e contratar professores “horistas” (ALMEIDA FILHO, 2016, p.26).

De um lado, no contexto da educação-mercadoria e inseridas em modelos internacionais de rentabilidade, sob a égide da globalização, há uma atmosfera predatória dos *vikings* que, segundo o autor, são piratas que submetem o ensino à lógica do mercado, com ênfase em processos de fusões e aquisições. Nesse sentido, a educação superior é reduzida a uma *commodity*. Essa alegoria tem nas instituições privadas, mais especificamente, nas multinacionais de educação superior, com sua busca incessante do lucro, sua personificação. Não há, assim, uma preocupação com a formação humana e com a ênfase nos valores próprios da academia por parte do capital financeiro, este sem nacionalidade e que busca garantir espaços cada vez maiores dentro desse mercado (ALMEIDA FILHO, 2016).

---

<sup>4</sup> Segundo Vasconcellos e Garcia (2004), o oligopólio é uma estrutura de mercado em que um pequeno número de empresas domina a oferta de mercado. O monopólio, por sua vez, ocorre quando apenas uma única empresa domina o mercado.

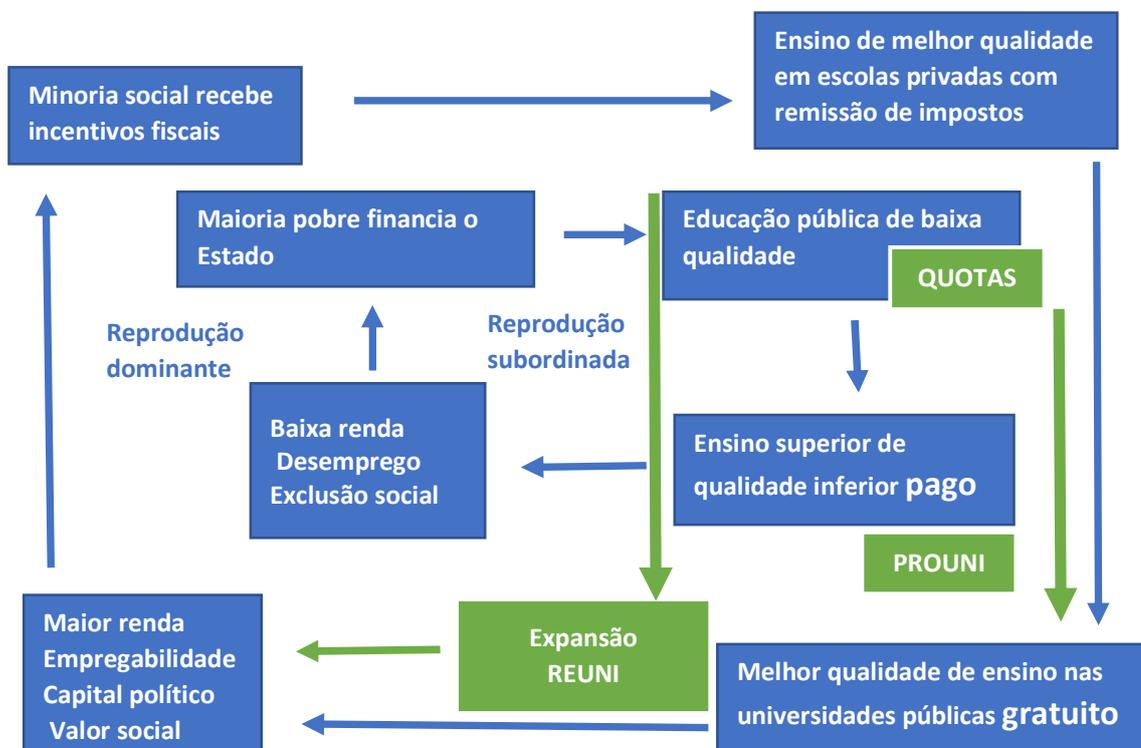
**Figura 3.** Mapa do tempo da Universidade, raízes históricas no Brasil e dilemas contemporâneos.



Fonte: Almeida-Filho Almeida Filho (2016, p. 18).

Por outro lado, a alegoria, denominada de *Colleges*, refere-se ao conceito de colégio universitário, organização descentralizada no acesso à educação, com ênfase na formação geral que busca uma integração. Trata-se da universidade em rede, sendo um modelo humanista. As escolhas profissionais, neste modelo, recaem sobre a formação geral (ALMEIDA FILHO, 2018). O modelo vigente acentua e reproduz as desigualdades sociais e educacionais no Brasil (Figura 4).

**Figura 4.** Reprodução social de desigualdades na educação na contemporaneidade no Brasil.



Fonte: Almeida Filho e Coutinho (2019, p. 146, tradução nossa).

Bianchetti e Sguissardi (2017) definem o termo *commoditycidade* no sentido de que o saber ou conhecimento é reduzido a uma mercadoria, e a educação a um processo de mercantilização que desemboca na constituição de empresas de capital aberto com ações em bolsa de valores e formação de oligopólios. Destaque-se o ano de 2007 como da entrada pioneira, no Brasil, de quatro empresas do setor educacional na Bovespa: “Anhanguera Educacional, Kroton, Estácio participações e Sistema Educacional Brasileiro” (p.92). Como mostram esses autores, em 2013 o grupo Kroton incorporou o grupo Anhanguera Educacional, uma operação que deu origem ao maior grupo empresarial de educação no mundo ocidental.

Com isso, prevalece “a ideia da universidade-negócio” (ALMEIDA, 2012, p. 52), como enfatizado por Bianchetti e Sguissardi (2017), ou seja, a educação é negociada na bolsa de valores, que culmina em um processo de oligopolização do setor educacional, dentro da lógica neoliberal, como atualmente já se verifica com os maiores grupos do setor de serviços educacionais. Cabe-nos aqui destacar os fundos

de investimento de *private equity* transnacionais, como acionistas majoritários em grande parte dos grupos empresariais educacionais.

Essa possibilidade foi introduzida pela legislação educacional, conforme nos explica Sguissardi (2014, p.138):

Embora a CF 88 já prevesse a possibilidade de existência de IES privadas particulares com fins de lucro ou privado-mercantis[...] são os Decretos 2.207/97 e 2.306/97 que, ao regulamentarem o artigo 20 da LDB (Lei 9.394/96) e, principalmente o segundo, em seu artigo 7º, irão completar a definição legal do “negócio” da educação superior e torná-lo um “serviço educacional” comercializável. É a abertura ao mercado educacional[...], isto é, a liberalização dos “serviços” de educação superior como se comerciais fossem, como mercadoria de lucro, *commodity*, educação-mercadoria de interesse dos fundos de investimento de *private equity*, dos empresários da educação.

Os anseios do capital, sem nacionalidade, em sua busca incessante por oportunidades de lucro são a tônica dessa nova realidade, que traz em seu bojo uma concentração de mercado preocupante:

O que preocupa de fato é o poderio econômico e político que estão adquirindo os bancos, fundos de investimento, grupos empresariais que oligopolizam o mercado educacional, em que, como já exposto, apenas 12 dessas “mantenedoras” são “proprietárias” de cerca de 40% das matrículas do setor privado que atinge cerca de 70% do total de matrículas da ES do país. Somente a “Nova Kroton” – formada pela fusão da Kroton e Anhanguera – estaria sendo avaliada, em valor de mercado, em R\$ 22 bilhões e totalizaria cerca de um milhão de matrículas (sem incluir as da educação básica).(*idem*, p.55)

Por último, ressalta-se ainda o crescimento significativo da Educação à Distância (EaD) dentro da lógica de mercado, a partir da década de 1990, como um dos instrumentos de viabilização nos moldes da expansão educacional e capitalista (SANTOS, 2008).

## **1.2 A docência na educação superior: legislação e políticas institucionais**

A Constituição Federal de 1988 manifesta nos art.22, inciso XXIV, art. 208, inciso V, art. 211 § 1º e art. 207, pontos importantes a serem apreciados, os quais mostram a responsabilidade da esfera federal em relação à educação e, especificadamente, com a educação superior (TORRES, 2014).

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

[...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

[...]

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Em relação à lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que a União legisla privativamente, conforme a CF/1998-, tem-se os requisitos para o exercício do magistério nos diferentes níveis. Na educação básica, há a exigência da formação em licenciatura, de graduação plena, conforme artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 ou, conforme prevê a Resolução CNE/CES nº 2/1997-, o exercício do bacharel obtido por meio de programas especiais de formação pedagógica de docentes.

Observa-se, ainda, que: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

Para o exercício da docência na educação superior, o artigo 66 da LDB dispõe que:

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

Diversos autores mostram que o art. 66 da LDB desconsidera a formação pedagógica para exercício da docência no magistério superior, dado que indica apenas o nível de pós-graduação como prerrogativa para atuação como docente neste nível de educação (MOROSINI, 2000; MINTO, MURANAKA, 2001; VEIGA,

2006; BERALDO, 2009; ALMEIDA, 2012; PIMENTA, ANASTASIOU, 2014; BARROS, DIAS, 2016; BARROS, DIAS, CABRAL, 2019).

Segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 25): “[...] reside aí um paradoxo em relação ao professor da escola básica, de quem é exigida a comprovação de inúmeras horas dedicadas a aprendizados didáticos, avaliativos e organizacionais do ensino”. O questionamento que as autoras fazem passa justamente pela não exigência em nível superior de preparação pedagógica, inclusive para os docentes que lecionam para os cursos de licenciatura de nível superior, o que reforça o caráter paradoxal trazido pela legislação.

Como bem descreve Veiga (2006, p.88, grifo do autor): “O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será *preparado* (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. A preparação presente na lei desconsidera, por assim dizer, a formação pedagógica para o exercício do magistério da educação superior. Nesse sentido, à luz das palavras de Beraldo (2009, p.74), a LDB faz “vistas grossas” no que tange à formação do docente da educação superior. Neste mesmo sentido, Morosini (2000, p. 12) denuncia o “silêncio” da legislação em relação à formação do professor universitário.

Cabe destacar que, no caso das Universidades, a legislação evidencia de forma explícita a importância da pesquisa e dos conhecimentos específicos das áreas, conforme dispõe o art. 52 da LDB:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento) (Regulamento)

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Como mostra Beraldo (2009), a exigência de um terço do corpo docente com formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e dedicação em tempo integral evidenciaria o forte viés voltado para a pesquisa e produção intelectual das Universidades.

Para Morosini (2000), por sua vez, o referido art. 52 da LDB valoriza a competência no que tange à área de conhecimento, ou seja, a competência técnica. Nesse sentido, a autora relaciona a área de conhecimento e a consequente competência do professor, por meio do conceito de campo trazida por Bourdieu (1981 apud Morosini, 2000), com destaque para definição de campo científico. Nesse contexto, a concepção do que seria competência é trazida pelo próprio campo científico, sendo que este reflete tanto a esfera técnica como a social, esta última traduzida aqui pelas relações de poder. Assim, a instituição de educação superior teria a prerrogativa de definir a qualificação do corpo docente, desde que atendidas as exigências legais. Como aponta Morosini (2000, p. 12) “[...] em outros atos normativos, embora a formação didática não seja especificada de forma direta, de forma indireta ela o é”. Como exemplo da especificação indireta da dimensão didática, a autora cita o Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996, referente à avaliação da educação superior, no sentido de que o docente nesse nível de ensino teria avaliado o seu desempenho, que abrangeria inclusive a performance didática.

Corroborando as palavras de Morosini (2000), embora tenha havido mudanças na legislação desde a análise da autora, verifica-se que o corpo docente é uma dimensão importante a ser considerada no que tange à autorização e ao reconhecimento de cursos, bem como nas avaliações da educação superior, a que inclui as instituições, os cursos e os alunos (por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade).

Nesse sentido, o instrumento de avaliação para autorização dos cursos de graduação em nível superior, previsto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, inclui três dimensões “[...] constantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura” (INEP, 2017a, p. 6). Em relação à dimensão corpo docente, há no Indicador 2.4, referente à titulação, o critério de análise que evidencia a importância da pesquisa e a atuação docente em sala de aula. No caso do conceito 5, ou seja, o conceito mais elevado, tem-se a seguinte descrição:

Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, **demonstra** e justifica a relação entre a titulação do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para **analisar** os conteúdos dos componentes curriculares, **abordando** a sua relevância para a atuação profissional e acadêmica do discente, **e fomentar** o raciocínio crítico com base em literatura atualizada, para além da bibliografia proposta, **proporcionar** o acesso a conteúdos de **pesquisa de ponta, relacionando-os** aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso, **e incentivar** a produção do conhecimento, por meio de **grupos de estudo ou de pesquisa** e da **publicação** (INEP, 2017a, p.26, grifo nosso).

Observa-se que a expressão “desempenho em sala de aula” e sua relação com a titulação trazida pelo indicador não menciona explicitamente o termo didático ou pedagógico, mas deixa evidente que existe a transposição do conhecimento científico a um conhecimento acessível ao aluno, bem como a atuação do professor no sentido de possibilitar ao estudante o desenvolvimento do raciocínio crítico pautado na literatura científica. O critério de análise está centrado na pesquisa e não na preparação pedagógica para o exercício do magistério na educação superior.

A análise do indicador 2.8, que avalia a experiência no exercício da docência superior, traz em seu critério de análise para o conceito 5 a importância da prática docente e a experiência que decorre de sua atuação.

Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, **demonstra** e **justifica** a relação entre a experiência no exercício da docência superior do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para **promover** ações que **permitem identificar** as dificuldades dos alunos, **expor** o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, **apresentar** exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, **elaborar** atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades **e** avaliações diagnósticas, formativas e somativas, **utilizando** os resultados para redefinição de sua prática docente no período, **exercer** liderança **e ter** sua produção reconhecida (INEP, 2017a, p.29, grifo nosso).

A expressão desempenho em sala de aula é utilizada novamente e sua relação com a experiência traz a descrição da atividade docente em si, a qual abarca os conhecimentos didáticos-pedagógicos, embora os termos não sejam empregados na descrição do indicador.

O instrumento de avaliação para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação previsto no SINAES (INEP, 2017b) inclui as mesmas três dimensões descritas na autorização de cursos de graduação em nível

superior. Nos indicadores referentes ao corpo docente, no que tange à titulação e experiência no exercício da docência superior, o critério de análise diferencia-se dos indicadores para autorização dos cursos de graduação em nível superior, pelo fato de a análise não se centrar mais na avaliação do corpo docente previsto, mas sim, do corpo docente efetivo e em atuação.

A valorização da titulação *stricto sensu* está presente igualmente na Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período de 2014 a 2024, o qual, por sua vez, busca o cumprimento do art. 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2014).

As informações, disponíveis no portal do Ministério da Educação<sup>5</sup>, mostram que o PNE (2014-2024) apresenta três metas relativas à educação superior, ou seja, metas 12, 13 e 14, sendo a meta 13 relacionada à qualidade da educação superior e a titulação do corpo docente:

**META 13** Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (PORTAL PNE/MEC, 2014).

Em relação às estratégias relacionadas à Meta 13, temos que:

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática,

---

<sup>5</sup> Acesso pelo endereço eletrônico: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

**13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*;**

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior (PORTAL PNE/MEC, 2014, grifo nosso).

Observa-se que as estratégias para a Meta 13 reforçam a importância da titulação *stricto sensu* para o exercício da docência na educação superior, presente no item 13.5. A importância da qualificação para o exercício da docência no que tange à didática e ao processo pedagógico, entretanto, está explícita apenas como objetivo de formação dos alunos de pedagogia e licenciatura para atuação na educação básica (estratégia 13.4). Para o PNE-2014-2024, o aumento da proporção de mestres e doutores resultaria em aumento da qualidade da educação superior.

Para Barreyro e Ferreira (2019, p.157), em relação à educação superior, o PNE promoveria o “favorecimento de universidades de pesquisa, com a constituição de corpo docente capacitado para a investigação acadêmica e a ampliação da pós-graduação, com as metas 13 e 14”.

Cabe destacar ainda que a análise do perfil do docente da educação superior está presente no SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, conforme art. 4º: “A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao **perfil do corpo**

**docente**, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Conforme informações disponíveis no portal do INEP<sup>6</sup>, o Sinaes é composto pelo tripé: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação de cursos de graduação e avaliação institucional, sendo que “Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior”.

Segundo INEP (2020, p. 1), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) “O CPC é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. Ele é constituído de oito componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação”. Dentre as quatro dimensões, destaca-se o componente III, referente ao Corpo Docente: “[...] baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior, referente ao ano de aplicação do Exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados” (INEP 2020, p.1).

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), conforme a última<sup>7</sup> nota técnica divulgada, traz as informações necessárias para a sua composição e cálculo “[...] c) proporção de professores mestres; d) proporção de professores doutores; e) proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral” (INEP, 2020, p. 2). Dessa forma, o CPC também considera como requisito de qualidade uma maior proporção de docentes mestres e doutores, em regime integral, o que enfatiza novamente a valorização da pesquisa, afetando diretamente os conceitos obtidos pela instituição de educação superior nas avaliações determinadas pelo Sinaes.

A Resolução Câmara de Educação Superior (CES) n.º 3, de 5 de outubro de 1999, traz as condições de validação dos cursos presenciais de especialização. Conforme mostra o § 1º do Art. 5º: “Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico”.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>.

<sup>7</sup> Última nota técnica considerada refere-se ao ano de 2019.

Barros, Dias e Cabral (2019, p. 320) apontam que “o termo utilizado permanece como qualificação e, o mais agravante, não prevê carga horária mínima para formação pedagógica, mas somente a garantia de enfoque pedagógico”. Como agravante, os autores mostram que a Resolução CNE/CES nº 3 de 5 de outubro de 1999 foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, a qual exclui o enfoque pedagógico do § 1º do Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 3 de 1999. Na prática, essa mudança significa a possibilidade de retirada da disciplina de metodologia de ensino na pós-graduação *lato sensu*.

Cabe ressaltar ainda, dentro das ações de fomento à formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a importância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “[...] fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todas os estados da Federação” (MEC, 2021, s.p.).

Podemos destacar diversos documentos publicados pela CAPES abrangem a questão do estágio docente, a saber:” Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES; Ofício Circular/DRP/PR/ CAPES/Nº 012/2000; Portaria CAPES Nº 65, 18 de novembro de 2002; Portaria Nº 22, de 05 de junho de 2003; Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010” (RIBEIRO; ZANCHET, 2015, p. 524)

Atualmente, no que tange à concessão de bolsas de estudo, a CAPES prevê em sua Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, a obrigatoriedade do cumprimento do estágio docente pelos bolsistas de mestrado e doutorado.

Requisitos para concessão de bolsa

Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:  
V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento; (BRASIL, 2010).

Ainda conforme a Portaria Nº 76, de abril de 2010, o art. 18 mostra que o estágio docente visa preparar o pós-graduando para o exercício da docência:

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:  
I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

- II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;
- VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.
- IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;
- X – a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais (BRASIL, 2010).

Entretanto, o art.18, inciso I, mostra que a obrigatoriedade é restrita ao doutorado, no caso de o programa de pós-graduação possuir tanto o mestrado quanto o doutorado. Caso o estudante de pós-graduação já atue como docente na educação superior, há a dispensa da obrigatoriedade do estágio docente. Para Corrêa e Ribeiro (2013, p.331), há neste dispositivo uma redução do estágio docente à prática em sala de aula. Como apontam os autores:

No sétimo critério, cabe apontar, ao dispensar do estágio de docência o pós-graduando que já atua como docente de ensino superior, o documento parece sugerir que o estágio de docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Além disso, a Capes, que historicamente se constituiu ligada ao ensino superior, tem mais ações voltadas – e bem estruturadas – para a questão da docência na educação básica do que para a universidade, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p.331)

Como mostram Ribeiro e Zanchet (2015), o estágio docente pode configurar-se como um mero requisito de caráter burocrático. Para que o estágio em docência obtenha êxito no sentido de permitir uma preparação que inclua a dimensão pedagógica, há a necessidade de se pensar a docência como atividade complexa.

Sinalizamos a necessidade de o Estágio de Docência na Graduação ser entendido em um patamar mais amplo de reflexão sobre a docência na educação superior, tanto no interior dos programas de pós-graduação quanto pela CAPES, para que possa aperfeiçoar seu potencial formativo possibilitando aos pós-graduandos conhecer aspectos relacionados à dimensão pedagógica do fazer docente e vislumbrar a complexidade que envolve a docência na educação superior (RIBEIRO; ZANCHET, 2015, p. 524).

Pachane (2009) aponta para a necessidade de atenção na instituição de programas de formação pedagógica obrigatória aos pós-graduandos, no sentido de que não se resumam à mera formalidade legal. Nesse sentido, para a autora, o estudo de algumas teorias da educação sem que haja a integração da relação teoria-prática e a reflexão mais aprofundada sobre o exercício do magistério superior, bem como a utilização do programa de estágio docente como forma de preenchimento da lacuna da falta de professores, transformariam a experiência em um apêndice dos cursos de mestrado e doutorado (PACHANE, 2009, p. 37).

Nesse contexto, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) denunciam a prática de se utilizar os alunos de pós-graduação *stricto sensu* para ministrar aulas em cursos de graduação como parte integrante do estágio docente, no lugar do docente orientador. Os autores enfatizam que essa conduta, na verdade, trata-se de um exercício docente precarizado, com reflexos na qualidade do ensino nos cursos de graduação e na formação que ocorre nos cursos de pós-graduação.

Em relação às políticas institucionais de formação docente, cabe destacar que a LDB/1996 traz em seus artigos 40 e 63, conforme apontam Beraldo, Silva e Veloso (2007, p. 78), “a dimensão institucional da formação continuada dos educadores”.

Cabe destacar, ainda, em seu inciso III, art.63 da LDB/1996:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Referindo-se ao papel das políticas institucionais de formação, Almeida (2012, p. 34) reflete sobre as transformações referentes às necessidades formativas e às possibilidades de formação no âmbito das instituições:

[...] a formação dos docentes no ensino superior, com ênfase na dimensão pedagógica, requer condições institucionais para enraizar-se e ganhar status de elemento integrante da profissionalidade docente. O diagnóstico das circunstâncias que delimitam o trabalho docente no seio da instituição é essencial para o estabelecimento do “lugar” que essa formação ocupa na vida dos professores, em sua dimensão pessoal, profissional e institucional. O estabelecimento de políticas institucionais destinadas a pôr em prática projetos de formação docente em caráter permanente representa uma mudança de paradigma no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior.

Reforçando a importância do papel institucional na formação do professor da educação superior, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 243) mostram que as IES devem proporcionar experiências que possibilitem aos docentes oportunidades de desenvolvimento profissional, como o incentivo à formação em pós-graduação *stricto sensu*, além da oferta de programas de formação contínua destinadas aos docentes, cujo diferencial encontra-se na possibilidade de terem como base demandas e dificuldades vivenciadas pela própria instituição, “[...] seja mediante avaliações externas, seja, principalmente, mediante avaliações internas”.

Como resultado das próprias necessidades nos contextos das IES, as ações formativas institucionais que emergem desse contexto, sobretudo as que consideram as diversidades culturais são defendidas por Bolzan e Powaczuk (2021). Para as autoras, com isso há o favorecimento da emancipação, assim como o protagonismo discente e docente.

Compreendida dentro da política institucional, a formação institucional continuada do docente da educação superior possibilita uma reelaboração de saberes, tendo como ponto de partida uma visão coletiva dos problemas da própria instituição, bem como um processo de reflexão docente acerca das práticas pedagógicas. Esse processo passa necessariamente pela reflexão e compreensão da identidade docente (ANASTASIOU, 1998, apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 258).

Essa ideia complementa a visão de Pimenta e Anastasiou (2014), as quais mostram que o desenvolvimento profissional docente repousa em um tripé, ou seja, preparação pedagógica, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento institucional.

Conforme mostram Fávero e Pagliarin (2021, p.16):

Em síntese, pode-se considerar que as políticas institucionais de formação docente para atuação na educação superior possuem grande potencial, uma vez que vários documentos legais nacionais citam o desenvolvimento profissional como algo que as IES precisam levar em consideração no seu planejamento.

Segundo os autores, esse potencial se dá tanto pelo fato de o docente já ser atuante, quanto pela percepção de dificuldades em sua atuação profissional, sendo que a formação no próprio local de trabalho seria um elemento potencializador. Entretanto, há necessidade de planejamento e definição dos objetivos a serem alcançados, assim como desenvolvimento e articulação das ações.

Ainda em relação à política institucional, a LDB/1996, em seu art. 12, inciso I, mostra que o projeto pedagógico é de responsabilidade da própria instituição de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Por sua vez, em seu art. 13, inciso I, há participação dos docentes na elaboração do projeto pedagógico.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Anastasiou (2007) mostra que o art. 12, inciso I, e art. 13 da LDB/1996 possibilitam a reflexão coletiva dos sujeitos. A construção do projeto pedagógico, nesse sentido, traria contribuições para a formação docente em âmbito institucional:

O espaço da construção coletiva do projeto pedagógico institucional, onde problemas, metas, ações, princípios e valores devem ser coletivamente discutidos e assumidos, possibilita uma nova direção à ação docente, incluindo a tomada de posição institucional quanto à necessidade de formação continuada para os professores. Um elemento essencial é o enfoque dado aos saberes científicos e pedagógicos a serem coletivamente assumidos (ANASTASIOU, 2007, p.20).

Conforme observa Veiga (2013, p. 146), o projeto político-pedagógico situa-se como uma das vertentes presentes na formação docente, ou seja, "Como proposta

pedagógica, o projeto pode ser concebido como prática investigativa, mediadora e momento privilegiado no processo de formação continuada do professor”.

Para Azzi (2012), os docentes não podem ser vistos como meros executores do projeto político-pedagógico, caso contrário não haverá avanços em sua proposta. A resposta é que o objeto de seu trabalho é um sujeito, o aluno.

A dimensão coletiva refere-se a ideia de que há pressupostos teóricos e valorativos que regem a instituição em que o professor atua. Essa condição manifesta-se pelo Projeto Político Pedagógico que propõe para si, pois se trata de um marco que dá orientações, limites e possibilidades para o exercício da docência. Quando o professor planeja a sua ação, num determinado contexto, manifesta uma condição de pertencimento institucional (CUNHA, 2021, p.81).

Como bem destaca Veiga (2010, p. 24): “O apoio institucional é uma importante condição para a formação colaborativa e a inovação, para o aprofundamento teórico e as discussões sobre a construção, a execução e a avaliação do projeto pedagógico”.

Nesse sentido, Pachane (2009, p. 39) mostra que:

Somente por meio de um projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia “formativa”, num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor, que poderemos dar início à mudança de mentalidades necessária para que a dimensão do ensino e da formação pedagógica dos professores passe a ser valorizada na cultura universitária.

Assim, os programas de pós-graduação *stricto sensu* e as IES que contratam o bacharel docente seriam peças fundamentais e articuladoras para a valorização da formação pedagógica do docente da educação superior. No entanto, faz-se necessária a reflexão sobre os diversos percursos a serem percorridos pelos docentes dadas às diferentes políticas institucionais. Como mostra Almeida (2012, p. 171):

Ações destinadas à formação continuada do docente do ensino superior em serviço não são neutras, já que expressam filiações de natureza teórica e compromissos políticos. Em muitos casos, os esforços voltados a essa formação podem acabar por reafirmar a redução do processo educativo à instrução, à transmissão de certos conteúdos selecionados, ao desenvolvimento de determinadas competências, à discussão de mídias, métodos ou técnicas de ensino. Essas características acabam por fortalecer o pensamento operacional dos professores, o que repercute negativamente na formação dos alunos.

Em oposição à formação continuada reducionista, tem-se a valorização da formação continuada sob uma perspectiva crítica e que considere a diversidade de contextos em que o exercício da docência é desempenhado, ou seja, “histórico, social, cultural e organizacional” (ALMEIDA, 2012, p.171). Trata-se, por assim dizer, de uma formação sólida e consistente para o exercício da docência que é uma prática essencialmente complexa.

Nesse sentido, o estudo de Veiga (2010) propôs-se analisar propostas de formação profissional realizadas por duas instituições de educação superior. Os resultados permitiram mostrar que os programas de formação docente foram fundamentais em propiciar qualidade ao ensino. Segundo a autora, no caso dos docentes, os programas institucionais de formação podem possibilitar uma “formação coletiva, diferenciada e individualizada” (VEIGA, 2010, p.26).

Veiga (2010) afirma a importância da pluralidade de formações pedagógicas, bem como sua interface com as vivências presentes no trabalho cotidiano do docente. Para a autora, há a importância de uma ação formativa nos programas, de forma a levar em consideração a heterogeneidade. Com isso, haveria uma compatibilidade entre interesses tanto individuais quanto coletivos.

Almeida (2012), por sua vez, analisou as experiências de formação continuada em cinco instituições, uma no Brasil e quatro na Espanha. Os resultados mostraram a importância institucional dada à formação na qualidade do ensino, nos cinco programas analisados. Segundo a autora, as universidades deram prioridade nas dotações orçamentárias para a formação, o que possibilitou a efetivação dessa política dentro das instituições, inclusive a sua permanência. Além disso, as universidades designaram uma equipe destinada à realização da formação junto aos docentes. Essas ações contribuíram para o êxito obtido nas experiências de formação institucionais.

Já Almeida e Pimenta (2011) buscaram analisar as ações formativa no âmbito da Universidade de São Paulo no período de 2007 a 2009. Um dos pontos de destaque refere-se à importância na formação institucional da dimensão coletiva, com valorização às parcerias, estímulo ao diálogo, valorização da tolerância e desenvolvimento da habilidade de escuta.

No mesmo sentido, o estudo de Anastasiou (2011), ao analisar processos formativos dos docentes, oriundas de experiências conduzidas por diversas IES, destaca também a importância do trabalho coletivo. Segundo a autora:

Temos observado que na vida e na carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de ação, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou atacar ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro ( movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é fator também importante, no lidar com esses desafios (ANASTASIOU, 2011, p.50).

Nesse sentido, Almeida e Pimenta (2011, p. 29) defendem:

É importante destacar que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de cursos, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes ou dirigentes. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino.

Ainda sobre a formação continuada no âmbito das IES, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 109) destacam a importância do trabalho colaborativo e da realidade institucional:

Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. Realizado pelo coletivo, o diagnóstico para o levantamento dos problemas da realidade já constitui uma ação formativa, além de objetivar a primazia das questões centrais a serem trabalhadas. A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados.

Torres (2014) reforça a importância das IES no desenvolvimento profissional no que tange à formação docente, bem como valoriza a busca de competências com ênfase na coletividade. Entretanto, a autora defende a criticidade e a reflexão

relacionadas ao modo de organização interna da instituição, “[...] pois os professores em geral não são chamados a conhecer, são submetidos às determinações institucionais que, de posse do poder regulamentar, apenas prescrevem decisões” (TORRES, 2014, p.119).

A autora denuncia a crescente imposição de condutas, por parte das IES e do ambiente externos a elas, que ditam a forma de atuação docente, com vistas ao monitoramento do trabalho docente. Tem-se, assim, uma padronização imposta que altera o que é o ser professor.

A respeito disso, Franco (2021, p. 33-34) afirma que:

As Fábricas de Planos de Ensino são um bom exemplo de práticas na Educação Superior que, aproveitando a dicotomia presente no discurso educativo, ameaçam a formação. Os grandes conglomerados educacionais têm feito isso em abundância. Uma central que produz todos os planos de ensino de todas as disciplinas das instituições que fazem parte desse conglomerado. Os professores são convocados a executar planos de ensino produzidos previamente. Estas “fábricas” são, inclusive, apresentadas pelos dirigentes dessas instituições como uma grande realização. É importante assinalar que se trata de uma prática de alienação do professor do seu trabalho de ensinar, que fica transformado a mero executor de uma tarefa de instrução.

As políticas de avaliação externa a que se submetem as IES, com controversa legitimidade, criam um ambiente de competição entre elas, por meio dos conceitos de avaliação, que resultam em um controle maior do trabalho docente. Consequentemente, a lógica de mercado é inserida no ambiente educacional, acarretando uma falsa autonomia de formação para a esfera pessoal do docente (TORRES, 2014).

Assim, põe-se o desafio para as IES de proporcionarem uma formação aos docentes, mas sem cederem às forças de mercado que visam exclusivamente à competitividade, inseridas em um contexto de mundialização do capital. Torres (2014) mostra a importância, nesse contexto, de compreensão de que há uma relação entre as instituições e os docentes no que tange ao desenvolvimento profissional.

Por fim, Bolzan e Powaczuk (2021) reforçam a necessidade de o desenvolvimento profissional no âmbito das IES ser pautado pela solidariedade e pela cooperação, como também defendem práticas que promovam a emancipação, de

forma a permitir o protagonismo dos sujeitos, com vistas à consolidação de pedagogias universitárias.

### **1.3 O Panorama da Educação Superior na Atualidade**

A partir do Censo da Educação Superior, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com o Ministério da Educação (MEC) e Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), busca-se a realização de um mapeamento quantitativo da educação superior na atualidade. O censo é realizado anualmente pelo INEP, sendo “[...]importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para a elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor” (BRASIL, 2022, p.10).

A Tabela 3 apresenta os dados calculados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2020. Os coeficientes foram apurados a partir de Rodrigues Filho (2015):

- a) Coeficiente A: mostra a relação entre o número de matrículas por instituição de Educação Superior.
- b) Coeficiente B: mostra a relação de matrículas por função docente em exercício, denominação que se refere aos vínculos de docentes a instituições de Educação Superior. Isso significa que o docente pode atuar em mais de uma instituição.
- c) Coeficiente C: mostra a proporção (em %), de docentes que apresentam mais de vínculo empregatício.

**Tabela 3.** Dados do Censo da Educação Superior 2020.

Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Quantidade de Instituições<sup>1</sup></b>	<b>Quantidade de Matrículas (presencial)</b>	<b>Coef. A</b>	<b>Função Docente em Exercício<sup>2,3</sup></b>	<b>Coef. B</b>	<b>Docente em Exercício<sup>2,4</sup></b>	<b>Coef. C</b>
<b>Federal</b>	118	1.175.189	9.959	118.085	10	117.556	0,4500
<b>Estadual</b>	129	547.811	4.247	47.211	12	45.808	3,063
<b>Municipal</b>	57	75.980	1.333	6.034	13	5.945	1,497
<b>Total Pública</b>	304	1.798.980	5.918	171.330	10	168449	1,710
<b>Privada</b>	2.153	3.775.571	1.754	194.959	19	162.662	19,855
<b>Brasil</b>	2457	5.574.551	2.269	366.289	15	323.376	13,270

(1) Há uma IES que não possui matrículas de cursos de graduação.

(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

(4) Quantidade de CPFs distintos dos docentes em exercício em cada Categoria Administrativa, podendo um docente estar em duas ou mais categorias diferentes. O total não é a soma das diferentes categorias.

O conceito de função docente, utilizada neste estudo, considera a definição trazida pelo Ministério da Educação (MEC), apresentada por INEP (2009, p.18).

A definição de função docente admite que um mesmo professor possa ser contado mais de uma vez no exercício de suas atribuições como regente de classe, na medida em que a produção da informação estatística focalize cortes ou estratos específicos, tais como turmas, etapas e modalidades de ensino, dependência administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada), unidade da federação, etc. Para cada um desses conjuntos, os resultados censitários identificam a duplicidade de contagem de docentes ocorrida em cada nível de agregação analisado (etapa ou modalidade de ensino, dependência administrativa, localização, turno, escola, turma ou disciplina). As funções docentes formam, portanto, um conjunto particular e importante de informações sobre a docência no Brasil.

O coeficiente A mostra que a quantidade de matrículas, no caso das instituições públicas federais é maior que o dobro das matrículas nas instituições públicas estaduais e aproximadamente o quádruplo das privadas. No caso dos cursos de graduação das instituições públicas, aproximadamente 2/3 das matrículas são realizadas nas federais.

O coeficiente B evidencia que uma função docente em instituição de ensino privada atendeu aproximadamente o dobro das matrículas atendidas pela mesma função docente em instituição pública. Como apresentado por Rodrigues Filho (2015), a interpretação do coeficiente B pode significar uma parcela maior da jornada de trabalho docente dedicada de forma exclusiva ao ensino, no caso das instituições privadas. O autor mostra que uma função docente em instituição privada que atende aproximadamente o dobro das matrículas atendidas pela mesma função nas públicas não significa que a quantidade de alunos na instituição privada seja maior que a quantidade de alunos em sala de aula na instituição pública.

O coeficiente C revela que, em relação ao vínculo empregatício, a multiplicidade de vínculos empregatícios nas instituições públicas federais corresponde a menos de 1%, sendo 19,85% no caso das privadas.

No caso da distribuição de funções docentes pelas regiões brasileiras e por categoria administrativa (pública e privada), consideramos a análise com base na população na faixa dos 20 a 24 anos, assim como o estudo de Rodrigues Filho (2015), para a frequência em curso de graduação na educação superior. Conforme explica o autor, embora o Censo da Educação Superior realizado pelo MEC considere a faixa etária entre 18 e 24 anos para a frequência nesse nível de ensino, inclusive para o cálculo da taxa líquida de matrícula, os dados divulgados de projeção da população brasileira pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera a faixa etária entre 20 e 24 anos. Assim como em Rodrigues Filho (2015), optamos por considerar esse recorte a fim de comparar a distribuição das funções docentes e a população na faixa etária para frequência na educação superior.

Nas regiões Norte e Nordeste, observa-se que a proporção da população considerada (20 a 24 anos) é maior que a distribuição de funções docentes. Por outro lado, a proporção de funções docentes é superior em relação à população nas regiões Sul e Sudeste, o que pode significar que há maior demanda e oferta na educação superior dessas regiões.

A proporção da Tabela 4 mostra a relação entre a com idade entre 20 a 24 anos e a quantidade de funções docentes por região, revelando a baixa incidência da atividade docente na educação superior nas regiões Norte e Nordeste e a maior concentração nas regiões Sul e Sudeste.

**Tabela 4.** Distribuição de Funções Docente pelas Regiões do Brasil - 2020.

Regiões	Pública	Privada	Total <sup>2,3</sup>	%	População (20-24 anos) <sup>1</sup>	%	Proporção**
<b>Norte</b>	13.516	10.448	23.964	6,54	1.758.673	10,21	73,39
<b>Nordeste</b>	46.273	36.845	83.118	22,69	5.027.017	29,17	60,48
<b>Sudeste</b>	62.545	93.284	155.829	42,54	6.784.611	39,37	43,54
<b>Sul</b>	31.698	37.319	69.017	18,84	2.324.162	13,49	33,68
<b>Centro-Oeste</b>	17.298	17.063	34.361	9,38	1.338.803	7,77	38,96
<b>Brasil</b>	171.330	194.959	366.289		17.233.266		47,05

Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

(1) IBGE – Projeção da população 2020. (IBGE, 2020).

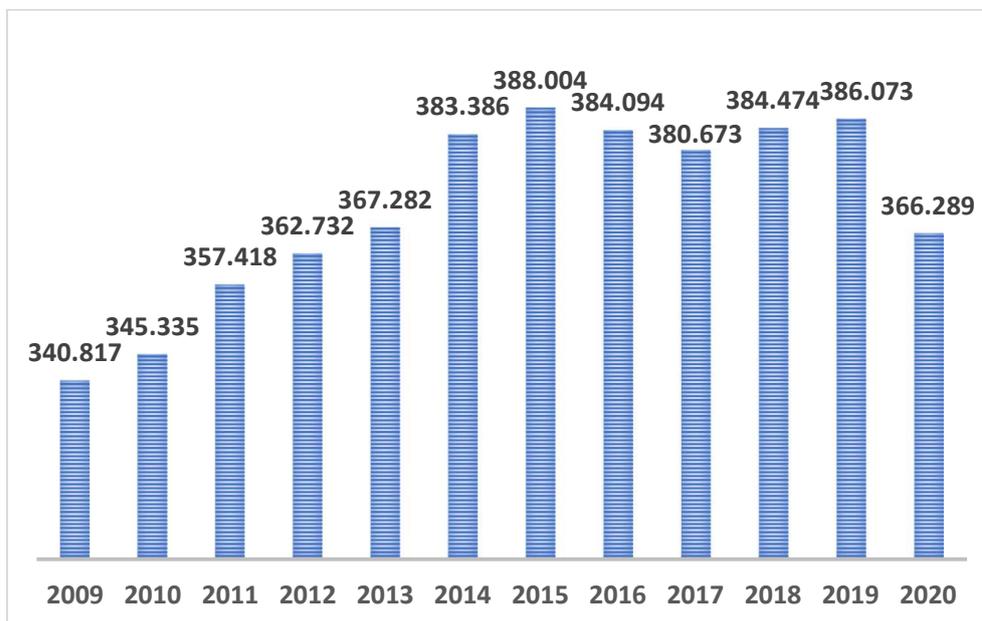
(2) Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu;

(3) Corresponde ao número de vínculos de docentes a Instituições de Educação Superior;

Quanto ao número de docentes atuantes na educação superior, o Gráfico 1 mostra um crescimento contínuo entre anos de 2009 a 2015. Em 2020, o número de docentes nesta modalidade de ensino totalizou 366.289 docentes. Comparados aos dados do INEP de 1998 referentes à educação superior, analisados por Pimenta e Anastasiou (2014), em que havia 165.122 docentes atuantes na educação superior, o número apresentou um crescimento de 121,83%. Por um lado, como apontam as autoras, esse aumento pode ser explicado pela nova configuração que o neoliberalismo provoca nas relações de trabalho, com redução da empregabilidade. Com isso, torna-se um fator de atração para profissionais liberais a atuação como docente na educação superior, em um contexto de expansão, sobretudo pautada pelo crescimento das IES privadas.

Como mostra Leda (2006, p. 11):

O ensino privado tem empregado muita gente nesse país, especialmente, pela não realização de concursos para as instituições públicas. O que denota que muitos trabalhadores precisam garantir uma forma de subsistência e a docência no ensino privado coloca-se como “alternativa” para a complementação salarial (muitas vezes denominada de “bico”) ou mesmo única fonte de renda.

**Gráfico 1.** Número de Docentes em Exercício na Educação Superior– Brasil – 2009-2020.

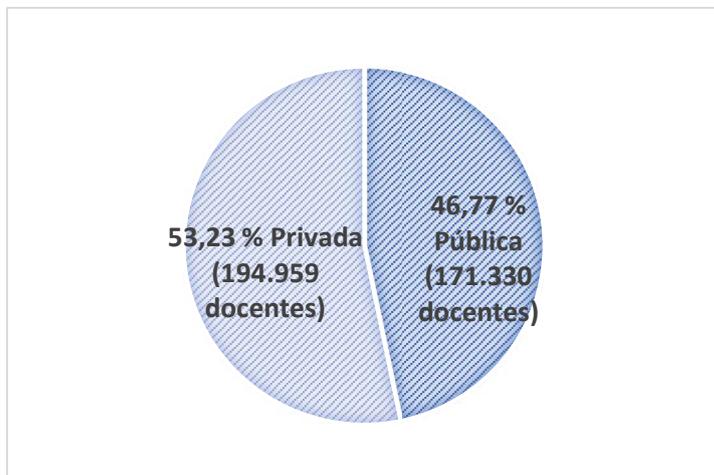
Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Nesse contexto, vários autores apontam a problemática da precarização do trabalho docente nas IES, sobretudo nas instituições privadas (LEDA, 2006; BOSI, 2007; SANTOS, 2012; FERRER, ROSSIGNOLI, 2016; LOCATELLI, 2017; SCHLESENER, LIMA, 2021).

Com isso, observa-se o cenário vivenciado por muitos docentes em instituições privadas: necessidade de o docente ministrar aulas em diferentes instituições de educação superior, necessidade de deslocamento em grandes distâncias, valor de remuneração reduzida (hora-aula), com o agravante de lecionar disciplinas, muitas vezes, sem compatibilidade com a sua formação (LEDA, 2006, SANTOS, 2012).

O Gráfico 2, por sua vez, mostra que a maior parte dos docentes da educação superior, em termos absolutos, estão nas instituições privadas (54,3%), o que parece refletir o processo de crescimento das instituições privadas, como apresentado anteriormente.

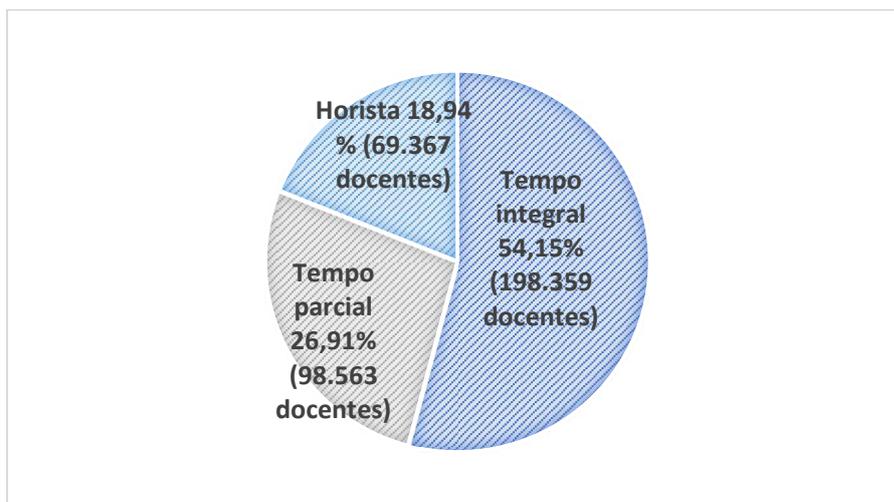
**Gráfico 2.** Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Em relação ao regime de trabalho, o Gráfico 3 mostra que, em termos absolutos, quando se considera os docentes das instituições públicas e privadas conjuntamente, a maioria atua em tempo integral (55,2 %). Os dados mostram uma mudança do panorama apontado por Locatelli (2017), em relação ao período de 2003 a 2013, no qual, apesar de o regime de trabalho integral ter sido o que mais cresceu, mais da metade dos docentes era composta por horistas e de tempo parcial.

**Gráfico 3.** Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes.

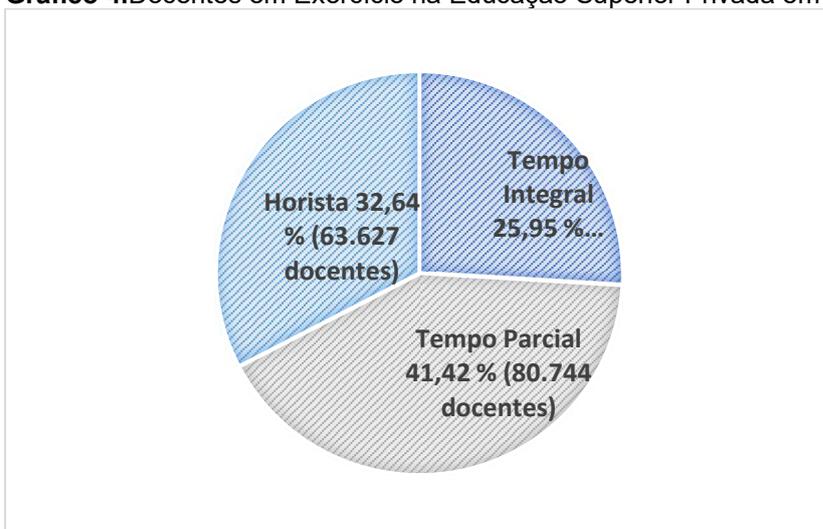


Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Entretanto, ao se considerar somente as IES particulares, observa-se que a maior parte dos docentes está inserida no regime de trabalho parcial (Gráfico 4). Nas instituições públicas de educação superior, a maioria é composta por docentes em tempo integral (86,2%), como pode ser visto na Gráfico 5.

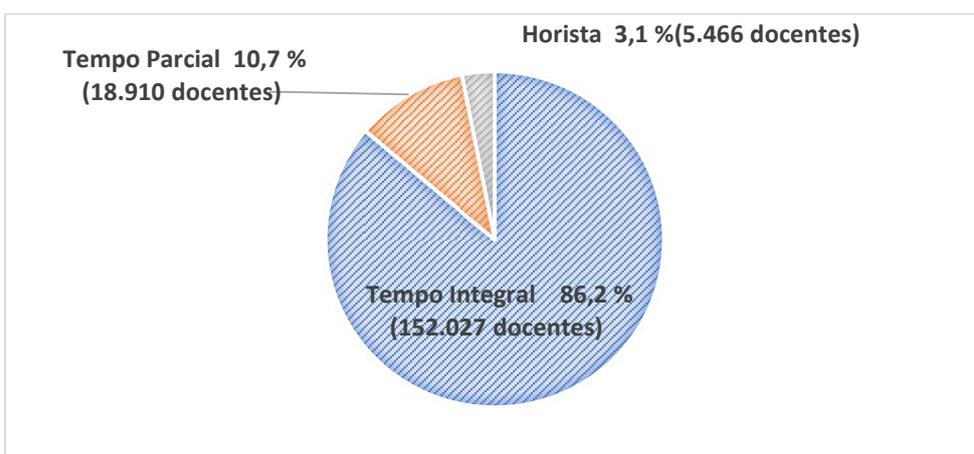
**Gráfico 4.** Docentes em Exercício na Educação Superior Privada em 2020: 194.959 docentes.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

**Gráfico 5.** Docentes em Exercício na Educação Superior Pública em 2019: 176.403 docentes.



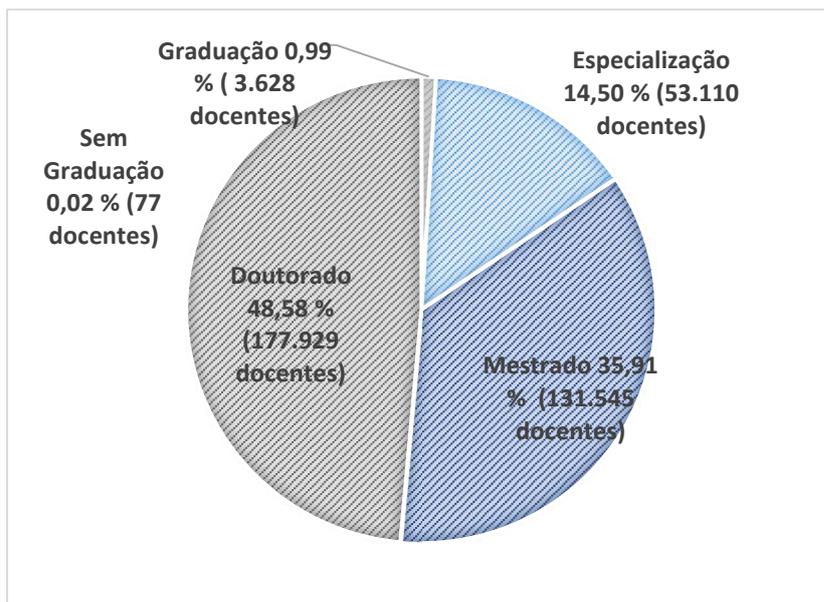
Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Em relação à titulação do corpo docente, em termos absolutos, a maior parcela dos professores da educação superior tem doutorado (48,58%), como mostra o

Gráfico 6. No caso específico das instituições públicas, os doutores são 69,08% do corpo docente (Gráfico 7); nas instituições são os mestres que apresentam a maior participação (47,70%), como pode ser visto na Gráfico 8.

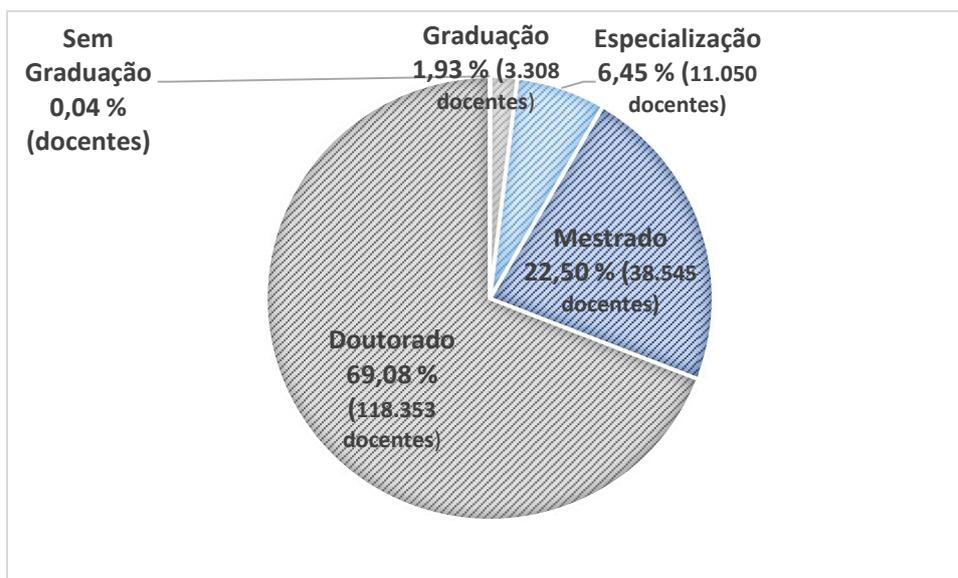
**Gráfico 6.** Titulação dos Docentes em Exercício na Educação Superior em 2020: 366.289 docentes.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

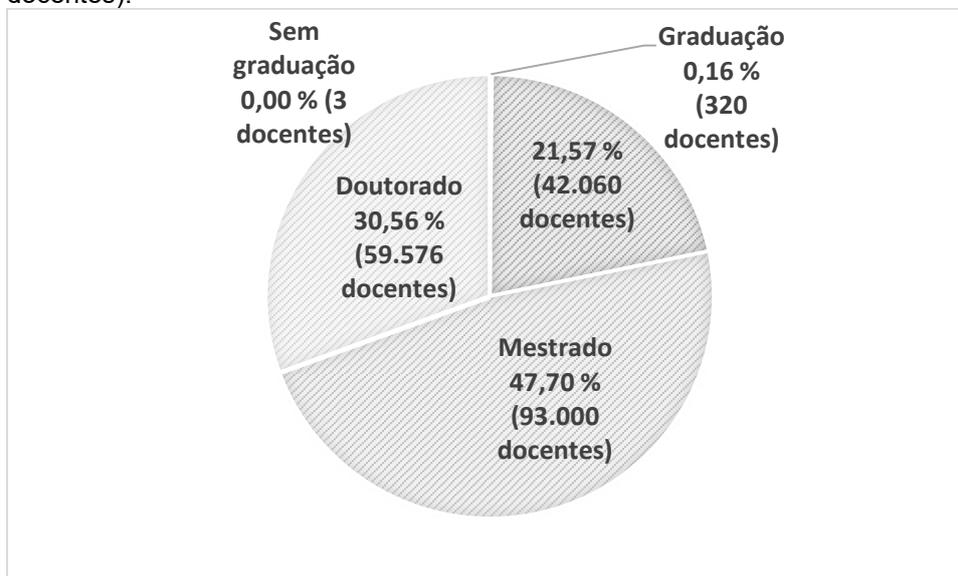
**Gráfico 7.** Titulação de Docentes em Exercício na Educação Superior Pública em 2020: 171.330 docentes.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

**Gráfico 8.** Titulação dos Docentes em Exercício na Educação Superior Privada em 2020 (194.959 docentes).

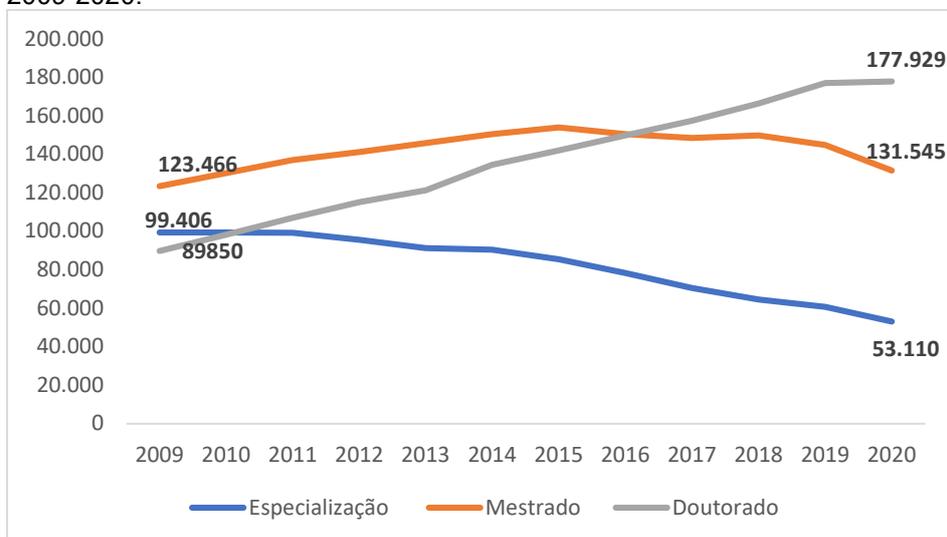


Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Os dados do Censo INEP (2022) revelam, ainda, um aumento expressivo e contínuo, no período de 2009 a 2020, dos docentes com a titulação de doutor e queda acentuada dos docentes especialistas, o que representa um crescimento de 98,03%. (Gráfico 9). Outra informação relevante é que a maior parte dos docentes em exercícios estão inseridos nas universidades (53,79%), como mostra o Gráfico 10.

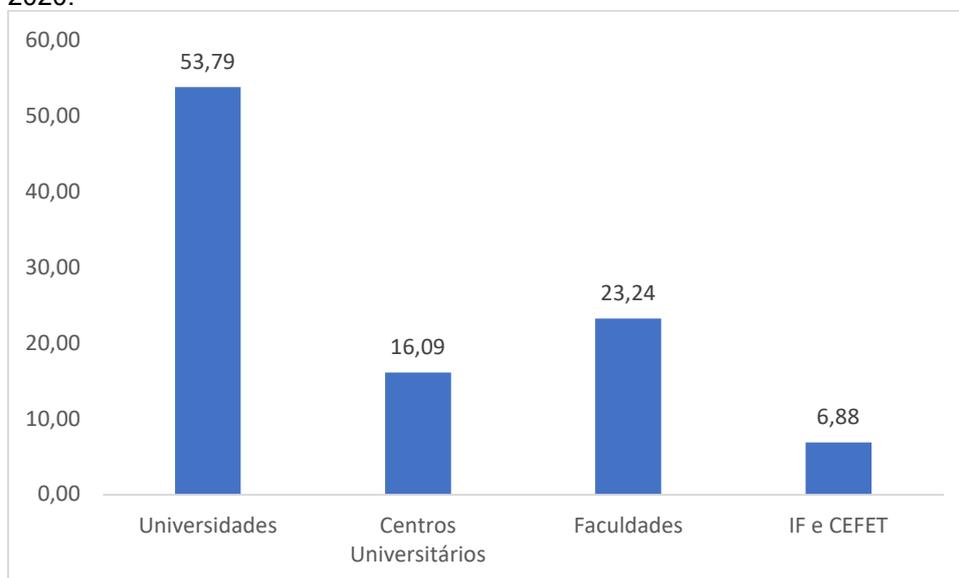
**Gráfico 9.** Número de Docentes em Exercício na Educação Superior por Grau de Formação – Brasil – 2009-2020.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

**Gráfico 10.** Número de Docentes em Exercício na Educação Superior, por Organização Acadêmica 2020.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas: 1- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Os dados da Tabela 5, por sua vez, mostram que dos 366.289 docentes da educação superior em exercício no país, 155.829 atuam na região Sudeste, sendo 76.717 no Estado de São Paulo, o que representa 20,94% do total e 49,23% dos docentes da região Sudeste.

**Tabela 5.** Número total de Docentes (Em Exercício), por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa das IES - Estado de São Paulo 2020.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Docentes em Exercício				
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET
	Total	Total	Total	Total	Total
Brasil	366.289	197.014	58.945	85.129	25.201
Sudeste	155.829	80.557	26.677	39.943	8.652
São Paulo	76.717	37.766	15.142	21.728	2.081
Pública	24.780	15.755	868	6.076	2.081
Federal	6.236	3.875	-	280	2.081
Estadual	15.527	10.752	29	4.746	-
Municipal	3.017	1.128	839	1.050	-
Privada	51.937	22.011	14.274	15.652	-

Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Notas:

1- IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.

2- O mesmo docente pode atuar em uma ou mais instituições.

Os dados do Censo da Educação Superior do INEP (2022) revelam o perfil predominante do docente da educação superior, a saber: professores do sexo masculino, com média de idade de 39 a 40 anos. Além disso, o Quadro 4 mostra que, na educação privada, o perfil predominante é o docente com titulação de mestrado e regime de trabalho parcial; já na educação pública, é o docente com titulação de doutorado e regime de trabalho integral.

**Quadro 4.** Perfil predominante do Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (pública e privada) – 2020.

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	39	40
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Nota: Para construção do perfil do docente, é considerada a Moda de cada atributo selecionado separadamente

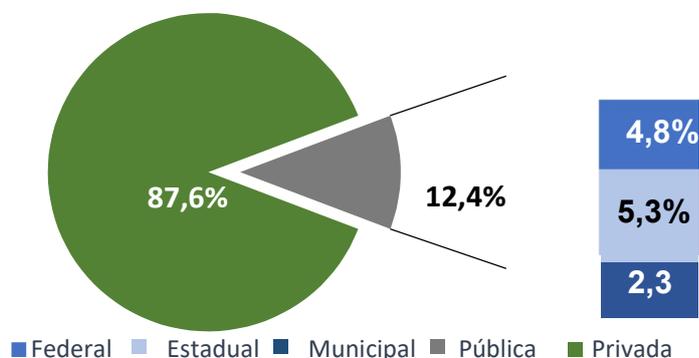
Fonte: BRASIL (2022.p.13).

Dessa forma, os dados de 2020 revelam uma mudança da configuração apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014), ao analisar os dados da educação superior referentes a 1998. A maior parte dos docentes das instituições de educação superior privadas eram, conforme ressaltaram as autoras, composta por docentes horistas e especialistas, sendo que uma minoria apresentava vínculo parcial, referente à carga de trabalho. No caso das públicas, a maioria era composta por docentes em tempo integral e doutores, dado que não se modificou ao longo dos anos. Como já mostraram as autoras, no caso das instituições públicas, o ingresso se dá por concurso público, inclusive no caso de professores substitutos, o que traz reflexos nas condições de trabalho e titulação.

Em 2020, as instituições privadas totalizaram 2.153, em um total de 2.457 instituições de ensino superior<sup>8</sup>, o que representa 87,6% do total. As instituições públicas representam apenas 12,4% do total de instituições da educação superior (Gráfico 11).

<sup>8</sup> Nota: Há uma IES que não possui matrículas de cursos de graduação.

**Gráfico 11.** Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – 2020.



Fonte: BRASIL (2022, p.11).

Nota: Há uma IES que não possui matrículas de cursos de graduação.

O destaque que as instituições privadas apresenta na educação superior parece corroborar com a aceleração do movimento de expansão do capital privado no território nacional desde os anos 1990. Segundo Sguissardi (2015), o aparato legal que valida a existência de instituições com fins lucrativos na educação está pautado na CF/1988 e na LDB, Lei nº 9.394/1996. O autor mostra que os Decretos 2.2079 e 2.30610 de 1997, os quais regulamentavam a LDB/1996, tinham o papel de legalizar a mercantilização da educação.

Segundo Miranda e Azevedo (2020), a definição do financiamento da educação superior está expressa na LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu art. 7. Este artigo afirma:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;(BRASIL, 1996).

Soma-se ainda o que diz o art. 45:

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Segundo Benia (2020), outro marco importante para a educação superior foi a autorização da abertura de capital por meio do Decreto nº 2.306/97, art. 1º, o qual concede às empresas educacionais a possibilidade de abertura de capital na Bolsa

<sup>9</sup> Revogado pelo Decreto 2.306, de 19.8.1997.

<sup>10</sup> Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001.

de Valores. Conforme mostra o autor, além da capitalização do setor educacional pela abertura de capital, há a tendência de

[...] aporte de capital de fundos de investimentos privados nacionais e estrangeiros. Os fundos de investimento em participação (*private equity*) têm por objetivo a aquisição de ações, debêntures, bônus de subscrição e outros títulos e valores mobiliários de companhias abertas ou fechadas (BENIA, 2020, p.82).

Segundo Sguissardi (2015), a participação dos fundos de investimento *private equity*<sup>11</sup> em empresas do setor educacional resultam em uma financeirização da educação superior privada, com destaque para a participação do capital transnacional:

A entrada do setor financeiro na educação superior do Brasil ocorre, portanto, com a associação da Kroton (então Pitágoras), em 2001, com o Grupo Apollo International, seguida pela compra da Universidade Anhembí-Morumbi pela Laureate, em 2006, e, especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007 (SGUISSARDI, 2015, p. 872).

Bianchetti e Sguissardi (2017, p.89) destacam ainda o movimento de “aquisição, fusão ou incorporação entre algumas das maiores empresas do setor educacional” que resulta na formação de monopólio e oligopólios. Para os autores, como consequência, a educação e o ensino são produtos, transformados em mercadorias, ou seja, ocorre a mercantilização do setor educacional. Diversos autores evidenciam essa problemática, em que o aluno é o cliente, e as instituições de educação superior são um negócio (RODRIGUES, 2007, SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; MIRANDA; AZEVEDO, 2020).

Como resultado da legalização da educação superior privada e a financeirização do setor educacional, Miranda e Azevedo (2020, p.6) mostram que:

Cumpramos observar que, com a reforma do Estado brasileiro e as medidas de ajuste estrutural na economia, registrou-se, nos anos de 1994 a 2008, um crescimento global das IES, um percentual de 164%, das quais as IES públicas cresceram apenas 8,3%, contra 218,5% das IES privadas. No que tange às matrículas, o crescimento foi de 205,8% entre 1994 e 2008, tendo ficado novamente o setor privado com a maior parte: 84,6% para as IES

---

<sup>11</sup> Para maiores detalhes sobre a financeirização do setor educacional, consultar Pitol (2012), Carvalho (2013), Benia (2020) e Sguissardi (2014).

públicas, contra 292,4% das privadas. Em análise sobre o governo FHC, nota-se que houve crescimento das IES privadas (110,8%).

Almeida (2012) destaca o capitalismo, a globalização financeira e produtiva e o modelo de universidade decorrente dessa realidade que, diferentemente do entendimento da visão tradicional de universidade com a ênfase em seu papel social, traz à tona um novo modelo que tem como finalidade a relação com o grande capital. Essa relação implica uma redução no papel da universidade: a que se volta ao mercado, de forma a reorientar a pesquisa, ensino e extensão de acordo com padrões mercantis. A “universidade-negócio” (ALMEIDA, 2012, p.52) extermina a ideia daquela que traz em seu bojo o seu papel social. No mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 135) destacam as chamadas “universidades-empresa”, dentro da lógica de formação para o mercado de trabalho.

Somado a esse contexto, bolsas de estudo e outras iniciativas de estímulo ao acesso à educação superior, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), embora tenham contribuído para um aumento do número de ingressantes na educação superior, o que sinalizaria uma maior democratização no seu acesso, concorreram para a expansão das instituições privadas de educação superior, inseridas em uma lógica mercadológica, o que explicaria a expansão de tais instituições (CHAVES, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; MIRANDA, AZEVEDO, 2020).

A LDB/1996 favoreceu ainda o surgimento das diferentes organizações acadêmicas, não universitárias, que contribuíram para a expansão da educação superior privada (ALMEIDA, 2012), conforme evidenciam os dados das Tabelas 7 e 8. Zainko (2009) mostra que a referida lei autorizou a criação dos centros universitários e impulsionou a expansão das IES privadas. Segundo a autora, os dados do Censo da Educação Superior de 2007 revelam que as universidades correspondiam a apenas 8% das instituições privadas.

A Tabela 6 mostra que do total de instituições de ensino superior, 77% são faculdades. Entretanto, o número de matrículas está concentrado nas universidades, ou seja, 54,3% das matrículas nessa organização acadêmica.

**Tabela 6.** Número de Instituições de Educação Superior e Matrículas de Graduação no Ensino Presencial, segundo a Organização Acadêmica – 2020.

Organização Acadêmica	Instituições <sup>1</sup>		Matrículas		Relação Matrículas/nº Instituições
	Total	%	Total	%	
Universidades	203	8,3	2.853.750	51,19%	14.058
Centros Universitários	322	13,1	1.270.611	22,79%	3.946
Faculdades	1.891	77	1.248.111	22,39%	660
IFs e Cefets	40	1,6	202.079	3,63%	5.052
<b>Total</b>	<b>2.456</b>	<b>100</b>	<b>5.574.551</b>	<b>100,00%</b>	<b>2.270</b>

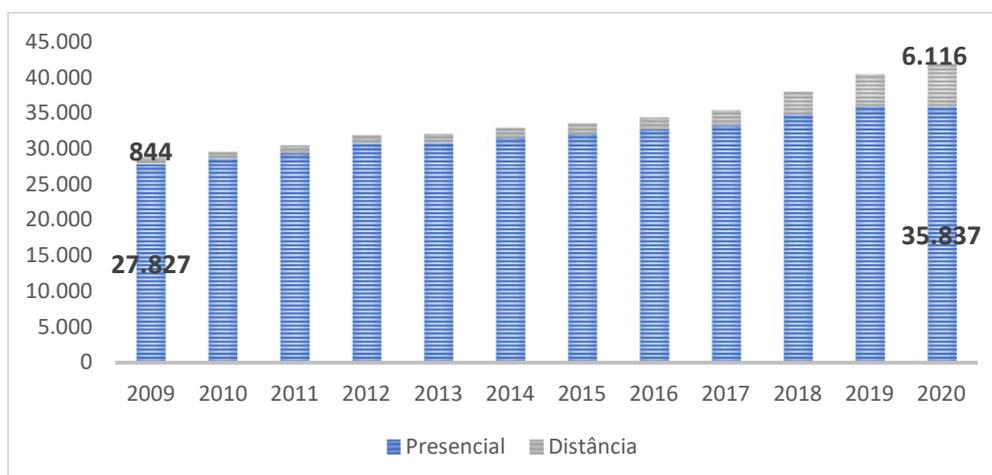
Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

<sup>1</sup> Apenas IES que possuem matrículas de cursos de graduação.

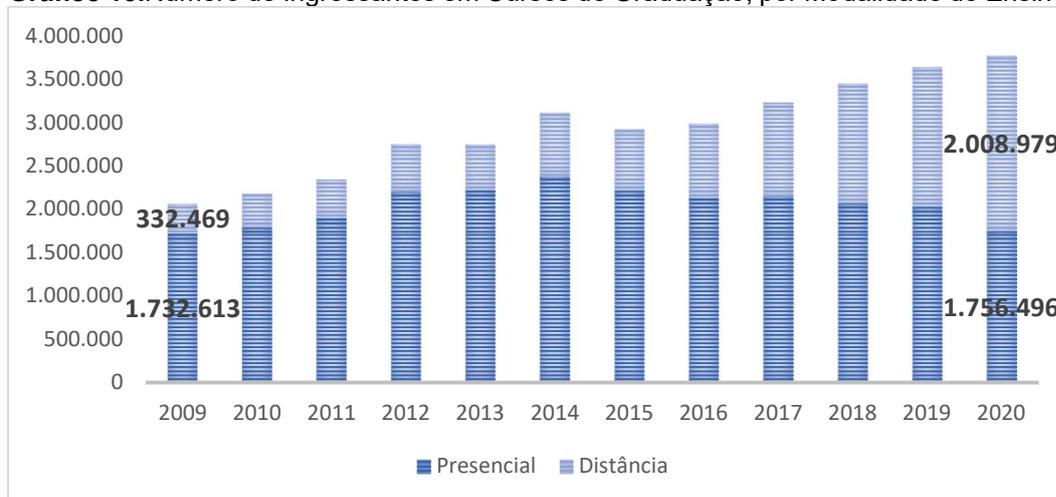
Para Torres (2014, p. 125), com essa diversidade de organizações acadêmicas, tem-se uma “[...] estratificação institucional, na qual há universidades de pesquisa, consideradas de elite e aquelas voltadas apenas ao ensino”, o que evidenciaria uma ênfase no modelo de universidade voltado ao mercado.

Por fim, observa-se o expressivo crescimento da oferta de cursos da modalidade de ensino a distância no período 2009 a 2020, o que representa um crescimento de 624,64% (Gráfico 12). A partir de 2017, temos um aumento médio de 14,58%. Em 2020, o número de ingressantes na educação a distância representa 53,35% dos 3.765.475 ingressantes no subsistema de educação superior (Gráfico 13).

**Gráfico 12.** Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino – Brasil – 2009-2020.



Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

**Gráfico 13.** Número de Ingressantes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino –2009-2020.

Fonte: Elaborado a partir dos dados de INEP (2022).

Essa tendência pode ser explicada, conforme apontam Ribeiro e Lima (2019) pelo Decreto nº 9.057/2017, o qual modifica as regras para a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação na modalidade a distância, o que, na prática, significa uma maior flexibilização, pois a própria IES fica responsável pela criação dos polos de educação a distância e há possibilidade de credenciamento exclusivo na modalidade EAD. Tem-se que:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

Art. 16. A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional (BRASIL, 2017).

O Quadro 5 apresenta o perfil predominante do discente de graduação na Educação Superior, por modalidade de ensino (Presencial e Ensino a Distância). Na modalidade EAD, o perfil predominante é constituído pelo discente em curso de licenciatura em instituição de ensino superior privada e do sexo feminino. No ensino presencial, o perfil predominante é composto pelo discente que cursa bacharelado em instituição de ensino privada e do sexo feminino.

**Quadro 5.** Perfil predominante do Vínculo Discente de Graduação, por Modalidade de Ensino (presencial e a distância) – 2020.

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (matrícula)	19	21
Idade (ingresso)	21	26
Idade (concluente)	23	31

Fonte: BRASIL(2022, p.14).

Nota: Para construção do perfil do vínculo discente é considerada a Moda de cada atributo selecionado separadamente

Tendo em vista os dados aqui apresentados, o próximo capítulo busca trazer o conceito de trabalho docente tendo como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, de bases marxistas. Abordaremos ainda a natureza do trabalho em educação e apresentaremos as diversas concepções sobre o trabalho docente.

## Capítulo 2

### O CONCEITO DE TRABALHO, NATUREZA DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

“[...] todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”.

(Gramsci, 2001, p. 399).

#### 2.1 Conceito de Trabalho a partir da teoria marxista e suas relações com Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta seção, abordamos o conceito de trabalho a partir dos fundamentos ontológicos da teoria marxista. Em ‘O Capital’, Livro I, publicado pela primeira vez em 1867, Marx nos apresenta o conceito de trabalho fundamentado no metabolismo do homem com a natureza. O homem modifica a natureza e nesse processo modifica a si mesmo, o que revela o caráter mediador do trabalho presente na ligação do homem com a natureza. O trabalho, nesse sentido, é a base para a constituição do homem como ser social.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2011a, p.188).

Na obra ‘Ideologia Alemã’, publicado em 1932, Marx e Engels apresentam o trabalho como distinção fundamental entre os homens e os animais; o trabalho assume o papel de mediador do ser humano com a natureza, pois transforma a natureza e o próprio homem. Outra distinção é a consciência, a qual assume o caráter de produto do trabalho, pois

[...]pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p.87).

Do ponto de vista marxista, a consciência não determina e distingue o homem do animal, mas é, ela própria, decorrente do trabalho. A distinção do trabalho como fundamento ontológico do ser social se dá pela idealização de seu resultado antes mesmo de sua materialização. Abordando esta questão, Marx afirma na obra, *O Capital*, Livro I, que

O que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2011a, p.255-6, grifo do autor).

Esse processo é marcado pela consciência e intencionalidade, o que configura o trabalho como primordial do ser social, diferentemente das atividades realizadas pelos animais. Como evidencia Marx (2011a, p. 189): “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. Assim, o processo de trabalho tem como resultado a mercadoria, a qual busca satisfazer as necessidades humanas. Marx afirma que

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [*Gespinst*]. Se consideramos o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo (MARX, 2011a, p.190).

Destacam-se, aqui, duas determinações importantes para a teoria marxista: valor de uso e valor de troca. O valor de uso tem como marca a utilidade, no sentido de satisfazer as necessidades humanas. Segundo Marx:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*Warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc., é um valor de uso ou um bem (MARX, 2011a, p.97).

O valor de troca, por sua vez, refere-se ao produto do trabalho humano destinado à satisfação das necessidades humanas de um outro indivíduo, não de seu produtor. Dessa forma, a mercadoria tem como destino o consumo individual, não por seu produtor, mas por outro indivíduo; essa possibilidade se dá pela troca das mercadorias (MARX, 2011a).

Para Marx (2011a), a mercadoria traz em si a dupla perspectiva do valor de uso e do valor de troca. O primeiro é realizado no consumo; o segundo é anterior ao consumo e ocorre por meio da troca da mercadoria. Ainda sobre o valor de troca, Marx descreve nos Manuscritos Econômicos de 1857-1858 o estranhamento do homem em relação ao seu trabalho com a divisão do trabalho; com a separação dos meios de produção, o homem torna-se uma mercadoria humana, isto é, mercadoria vendida sob a forma de força de trabalho.

Já nos 'Manuscritos Econômicos-Filosóficos' de 1844, Marx explora o processo de alienação do trabalho e a propriedade privada, em que o produto do trabalho, materializado na mercadoria, não pertence mais ao trabalhador. Segundo o teórico, a alienação é um estranhamento, uma alienação do ser genérico, pois o homem apresenta uma relação de alguém exteriorizado ao trabalho.

Dessa maneira, a alienação mostra que a relação entre mercadoria e o processo de trabalho apresenta-se marcada pelo contraditório; o homem torna-se estranho, isto é, alienado a si próprio. Nos Manuscritos de 1844 temos a explicação desse estranhamento:

O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é estranho. Mas porque ambos, capital e trabalho, são estranhos entre si e estão, por conseguinte, em uma relação indiferente, exterior e acidental, esta estranheza (*Fremdheit*) tem de aparecer como [algo] *efetivo* (*wirklich*) (MARX, 2004, p.91, grifos do autor).

Marx (2004) evidencia que o próprio homem se torna, então, uma mercadoria; o homem transforma-se em coisa: a mercadoria humana. Há, nesse sentido, a desumanização do homem ontológico, tanto na esfera espiritual como na corpórea.

Para integrar essa reflexão, abordamos as relações de Vigotski<sup>12</sup> e Saviani com as proposições marxistas e suas concepções sobre o conceito de trabalho. Primeiramente, há que se destacar a influência marxista em Vigotski, o qual destaca a importância da obra 'O Capital' para a concepção de uma psicologia que deveria construir suas próprias categorias: "A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto" (VIGOTSKI, 2004, p. 393, grifo do autor). Para o teórico, a psicologia deveria estabelecer seus próprios métodos, como resultado da compreensão do método de Marx para análise da sociedade.

Na obra 'Teoria e Método em Psicologia', originalmente publicado em 1927, Vigotski mostra inicialmente a diferenciação do trabalho humano a partir de Marx e Engels.

A aranha que tece a teia e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz Marx, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia antes do começo desse trabalho (vide K. Marx, F. Engels, Obras, t. 23, p 189). (VIGOTSKI, 2004, p.65).

Dessa forma, cabe-nos destacar que Vigotski (2007) a partir do conceito de trabalho na concepção marxista, defende que a relação do homem com a natureza é mediada pela utilização de signos e instrumentos criados pelo próprio homem. A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural<sup>13</sup>, nesse sentido, é empregar o conceito de signo no desenvolvimento psíquico do homem, considerando-se o processo de humanização. A linguagem é o principal signo, dado que a partir dela há constituição de outras funções psíquicas superiores.

---

<sup>12</sup> O nome do autor será grafado de acordo com as grafias diferentes presentes nas obras referenciadas nesta tese (Vygotski, Vygotsky, Vigotski). Em português, a forma de transliteração é Lev Semionovitch Vigotski, de acordo com Prestes e Tunes (2011), em "Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski". A autora do presente estudo adotará a grafia Vigotski quando não se referir a uma obra referenciada.

<sup>13</sup> Também conhecida como Psicologia Sócio-Histórica ou "Escola de Vigotski", conforme Saviani (2017, p. 661).

Se por um lado, o trabalho pode ser visto como uma atividade vital para sua constituição como homem, por outro lado, a análise do enfoque psicológico da educação pelo trabalho mostra as transformações nas formas de trabalho e o papel assumido pelo homem nesse processo, o qual culmina com a divisão do próprio trabalho (VIGOTSKI, 2010). Este assume inicialmente uma dupla dimensão de atuação humana, pois

Nas formas mais primitivas de trabalho o homem atua em duplo papel: por um lado, como parte da sua própria máquina, como fonte imediata de energia física, papel em que pode ser substituído pelo animal de tração, a máquina a vapor, o motor elétrico, etc. e, por outro, como administrador e organizador das suas ferramentas e movimentos, e neste papel nada pode substituí-lo (VIGOTSKI, 2010, p. 255).

Posteriormente, há a divisão do trabalho em físico e mental, como resultado da diferenciação social. Com o surgimento da máquina, há nova modificação da atuação do homem. Descrita por Vigotski (2010) como um trabalho insignificante, o trabalho do homem é aquele não realizado pela máquina. Há, com isso, uma redução tanto da energia física como intelectual do trabalho.

Com o desenvolvimento da técnica, o duplo papel de atuação do homem reduz a zero o papel executivo, e prevalece o de administração e organização do processo produtivo. Com isso, há a substituição da força humana pelas máquinas. Trata-se de uma 'produção aperfeiçoada', a produção que não cabe mais ao operário administrar diretamente as máquinas, ou seja, "passa a recair sobre o operário até a administração direta não de máquinas, mas de reguladores mecânicos que, por sua vez, regulam as máquinas" (VIGOTSKI, 2010, p.256).

Por fim, Vigotski (1930) mostra que a divisão do trabalho, fruto do desenvolvimento do capitalismo, bem como a distorção do potencial do homem e a degradação de sua personalidade, é fruto do modo de produção capitalista. Portanto, propõe aspectos indispensáveis para a criação de um novo homem, tais como: eliminar a separação entre o trabalho físico e intelectual, de forma a tornar o trabalho um só; passagem do privado para o coletivo e mudanças no que tange à relação entre os sexos.

A influência marxista também é presente na construção da teoria na área da educação de Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo o autor, "[...] é óbvio

que a contribuição de Marx é fundamental” (SAVIANI, 2011a, p.119). Entretanto, há que se destacar a contribuição de outros clássicos para a construção de sua teoria, pois “[...]Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas” (SAVIANI, 2011a, p.124).

Inicialmente, Saviani (2011a, p. 11) parte do seguinte questionamento: “Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais?”. A partir dessa pergunta inicial, o autor explora os pressupostos marxistas sobre a diferenciação dos homens em relação a outros seres vivos realizada pelo trabalho, assim como a antecipação mental pelo homem da atividade a ser executada; atividade intencional e que cria o mundo dos homens.

[...]é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar (SAVIANI, 2007, p.155)

A divisão do trabalho e a propriedade privada levaram a uma sociedade dividida em classes sociais, ou seja, proprietários e não-proprietários. O autor enfatiza que, embora por meio do trabalho o homem defina sua humanidade, a propriedade privada possibilitou aos proprietários não trabalhar, ou seja, viver do trabalho de outros (não-proprietários). Trata-se de uma mudança do homem ontológico, promovida pelo capitalismo (SAVIANI, 2007).

Em resumo, abordamos nesta seção o conceito de trabalho através dos pressupostos marxistas, tendo em vista duas vertentes de análise: de um lado, o trabalho enquanto elemento transformador da natureza e do próprio homem, que promove a distinção fundamental entre os homens e os animais. Trata-se da base da constituição do próprio homem como ser social, enquanto fundamento ontológico. Por outro lado, nos moldes do modo de produção capitalista, o trabalho estranhado, compreendido aqui como o trabalho alienado, conforme discutido ao longo desta seção. Nas seções seguintes, discutiremos a natureza e as concepções sobre o trabalho em educação.

## 2.2 Natureza do trabalho em educação a partir de Marx, Vigotski e Saviani

O objetivo desta seção é apresentar o trabalho em educação sob os pressupostos marxistas. Como discutido na seção anterior, Marx não construiu uma teoria voltada para a educação. Entretanto, iniciamos nossa análise a partir da categoria de trabalho de Marx e a compreensão do conceito marxista realizada por Vigotski e Saviani. Busca-se, dessa maneira, evidenciar a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, Escola de Vigotski, e da Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, nas discussões sobre o trabalho educativo.

Inicialmente, temos em Marx (1978, p. 71) que “[...] é produtivo o trabalhador que executa trabalho produtivo, e é produtivo o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital”. Em decorrência da definição marxista de trabalho produtivo, o consumo do trabalho na forma de serviço situa-se como categoria de trabalho não produtivo, apesar de sua relação com o trabalho assalariado. O trabalho produtivo é, obrigatoriamente, assalariado, mas a relação inversa nem sempre é verdadeira. Isso ocorre pois quando há a compra do trabalho para consumo (valor de uso), na forma de serviço, o trabalho não é produtivo e o trabalhador não é trabalhador assalariado produtivo. O trabalho não é utilizado como fator, incorporado ao processo de produção capitalista, desse modo, não gera valor de troca.

Cabe aqui considerar a definição marxista de serviço, em uma relação que considera valor de uso, trabalho e capital. Marx (1978) evidencia que o serviço não gera mais-valia, dado que o trabalho e o capital não apresentam um valor de troca que represente uma acumulação de capital; não há relação trabalho e capital. As mercadorias compradas para consumo não são transformadas em fatores de capital. O serviço, na visão marxista, é útil apenas como atividade; não podem ser considerados trabalhos produtivos e, conseqüentemente, os trabalhadores não são produtivos nesse caso, uma vez que o consumo está ancorado no valor de uso.

Entretanto, Marx (2011a) exemplifica a situação em que o trabalho do professor ou o ‘mestre-escola’, cujo objeto não está expresso de forma material e corpóreo, é passível de ser subordinado ao modo de produção capitalista e gerar, por assim dizer, mais valia. Com isso, esse mesmo trabalho pode ser explorado nos moldes do trabalho produtivo expresso nas mercadorias.

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação (MARX, 2011a, p.382-383).

Para Saviani (1984), é inadequada a utilização do trabalho produtivo para a compreensão do trabalho na educação. Segundo o autor, na segunda modalidade apresentada por Marx situamos a atividade docente, ou seja, no âmbito do trabalho não material, pois o produto gerado pela educação não está apartado do ato de sua produção.

No caso de produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*) etc., comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção apenas formalmente capitalista*. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.

2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (necessito do *médico*, não de seu moleque de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista. (MARX, 1978, p. 79).

Surge a problemática existente em relação às atividades dos setores de serviços a partir de Marx e, conseqüentemente, no que tange à educação. Saviani (1984) discute que há uma inclinação em se considerar os profissionais intelectuais como trabalhadores produtivos, o que implica a aceitação da ideia de sua proletarianização e exploração pelo capital.

Dentro da perspectiva da educação como trabalho não-material e como produto não separado do produtor, o autor apresenta o conceito de trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011a, p.12).

A aula, como nos mostra Saviani (1984), é uma atividade de ensino que requer a presença simultânea do professor e do aluno. Há, nesse sentido, a sua produção e seu consumo de forma inseparável; de um lado o professor a produz, de outro, o aluno a consome. Devido às características que são específicas a essa atividade, apenas em algumas esferas, e não em sua totalidade, ocorre o modo de produção capitalista. Um exemplo de sua ocorrência seriam os “pacotes pedagógicos”: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria” (SAVIANI, 1984, p.81).

O autor traz a diferenciação da visão marxista sobre a educação sobre as demais, pois há que se admitir o trabalho e a sua forma concreta da definição do modo de produção, em uma perspectiva histórica determinada, ou seja,

[...] quando consideramos o trabalho como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, nos termos do próprio Marx (SAVIANI, 2011b, p.9)

A relação entre o trabalho e a educação é identitária, resultando na aprendizagem, o que retoma o conceito de trabalho educativo, o qual enfatiza a produção de sua humanidade pelos próprios homens. Trata-se de uma relação de identidade existente entre educação e trabalho. A origem da educação corresponde à origem do próprio homem. A existência humana, sendo produto do trabalho, requer do homem a aprendizagem de sua própria existência; sua formação é concomitantemente produção: um processo educativo. Isso significa que os homens, ao transformar a natureza, relacionavam-se entre si e educavam-se a si mesmos. Sendo assim, o objetivo da educação fundamenta-se centralmente no homem;

embora o contexto histórico tenha papel fundamental em definir a exigência sobre o tipo de homem a ser formado, pois o tipo varia de acordo com a época, a preocupação com o homem a ser formado deve ser permanente segundo (SAVIANI, 1996a, 2007).

Como sintetiza Saviani (2015, p. 286): “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Para Vigostki (2010), a educação apresenta papel fundamental para a criação do novo homem, conforme mencionado na seção anterior. Apresenta-se também a influência do período histórico e, conseqüentemente, as formas que a educação assume, no sentido de permitir a criação de um novo tipo humano. Dessa forma, a preocupação com a formação do homem é presente na teoria vigotskiana, pois

A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem, o percurso de formação [social] consciente de novas gerações, a base mesma [forma básica] para transformar o tipo humano histórico [concreto]. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem tipologicamente novo [‘novo tipo de homem’]. (VIGOTSKI, 1930, p.10).

Destaca-se a importância do meio social na educação, pois assume o papel de mediador entre o mestre e o educando. Entretanto, “o meio não é algo absoluto, exterior ao homem” (VIGOTSKI, 2010, p.71). Nesse sentido, o papel do mestre é utilizar as forças presentes no meio social:

[...]o mestre, por um lado, é organizador e administrador do meio social educativo e, por outro, de parte desse meio. [...] Ele só atua como educador onde, afastando a si mesmo, chama ao serviço as poderosas forças do meio, administrando-as e fazendo-as servir à educação (VIGOTSKI, 2010,p.67).

Para o teórico, “toda educação é de natureza social” (VIGOTSKI, 2010, p. 63). Convém ressaltar que o processo educativo, conforme defende o teórico, é “[...] trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles” (VIGOTSKI, 2010, p.73). Assim, não se trata de um processo que apresenta regularidades, nem ocorre de maneira pacífica; pelo contrário, antes é um sistema complexo, impulsionado por saltos.

O trabalho pedagógico tem como fundamento a experiência do próprio aluno, no qual o papel de orientação e regulação deve ser o foco do mestre. Isso significa que o próprio aluno deve educar a si próprio, pois em termos científicos não é possível educar o outro, mas apenas a própria pessoa pode educar-se a si mesma. O trabalho educativo, nesse sentido, deve estar obrigatoriamente ligado ao “trabalho criador, social e vital” (VIGOTSKI, 2010, p.456).

Cabe destacar, ainda, que o teórico faz menção aos interesses presentes na educação, o que significa dizer que ela é voltada de forma a garantir e atender aos anseios da classe dominante, mesmo que não haja consciência sobre esse fato. Os objetivos da educação refletem os ideais da história da época, e o sistema educacional reflete os fins do homem que busca formar.

O trabalho docente e seu contexto é, sem dúvida, uma temática importante que traz à tona diversas visões formativas que embasam o exercício do trabalho docente. Podemos dizer que temos na relação existente entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, a contribuição para a orientação do trabalho docente na atualidade:

Está aí o grande desafio que enfrentamos na atualidade diante do qual as psicologias behaviorista e cognitivista são insuficientes. Como salientei ao longo desta conferência, diante da crise estrutural da atual forma de sociedade impõe-se sua transformação radical, o que é obra da práxis revolucionária que, entretanto, não se viabilizará sem o preenchimento das condições subjetivas. Para isso necessitamos de uma psicologia que dê conta da constituição de “formas de subjetividade e de consciência, no próprio campo da objetividade”. Trata-se, em suma, de uma psicologia inspirada no materialismo histórico-dialético a qual vem sendo construída desde a década de 1930 pelos pesquisadores que compõem a chamada “Escola de Vigotski”, identificada como “psicologia histórico-cultural”. Explicitando teoricamente o modo como os sujeitos são produzidos historicamente e socialmente, destacam a importância da relação pedagógica construindo uma psicologia educacional e escolar que evidencia o papel estratégico da educação e da escola no desenvolvimento do psiquismo humano. Por esse caminho essa corrente psicológica se articula com a pedagogia histórico-crítica fornecendo aos professores uma orientação explicitamente voltada para uma formação que assegure às novas gerações a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permita inserir-se ativa e criticamente na luta pela transformação da sociedade atual, enfrentando resolutamente os desafios postos à democratização da educação no contexto brasileiro atual. Uma democratização não apenas formal, mas real possibilitando, assim, colocar a educação a serviço da plena emancipação humana (SAVIANI, 2017, p. 661).

A teoria de Vigotski, na segunda metade da década de 1970, começa a adentrar o Brasil, mas de forma gradual. Na década de 1980, destaca-se a formação de grupos que se voltaram a estudar as obras do autor, com destaque para a Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Além disso, temos a publicação da versão brasileira de duas obras de Vigotski pela editora Martins Fontes: em 1984, a obra “A formação social da mente” (*Mind in Society*) e, em 1987, a obra “Pensamento e linguagem” (*Tought and Language*). Dessa forma, há o primeiro contato com as ideias vigotskianas (MAINARDES; PINO, 2000).

Como expõem Mainardes e Pino (2000, p.256), apesar da difusão de sua teoria, há a seguinte problemática a ser contemplada:

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vigotski, explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana. A rápida difusão das ideias de Vigotski no Brasil nem sempre vai para uma compreensão mais profunda do seu pensamento.

Na obra “A formação social da mente”, em sua 7ª edição da versão brasileira, Vygotski (2007) mostra que o aprendizado não é sinônimo de desenvolvimento. Em suas palavras, um arranjo adequado do aprendizado tem como efeito um desenvolvimento mental, o qual resulta em uma diversidade de processos de desenvolvimento.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (VIGOTSKI, 2007, p.42).

A teoria vigotskiana difundida no Brasil explicita os conceitos de zonas de desenvolvimento, presentes na obra em questão, com a seguinte tradução: desenvolvimento proximal, desenvolvimento real e desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento real seria determinada por meio da resolução de problemas de forma independente, o que significa o amadurecimento das funções. A zona de desenvolvimento potencial é determinada, por sua vez, na resolução de

problemas, mas com a necessidade de orientação ou de colaboração de outras pessoas. A distância entre as duas é a zona de desenvolvimento proximal, marcada por funções em amadurecimento. Essas funções em amadurecimento seriam como brotos: “A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p.98).

Cabe neste momento destacarmos a problemática existente em relação à tradução das obras de Vigotski. Para autores como Zoia Prestes, as traduções das obras de Vigotski para o português apresentam uma interpretação errônea de seu pensamento. Em sua tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional”, defendida em 2010, a autora explica a fragilidade existente nas traduções das obras de Vigotski. Para a autora, há inclusive distorções intencionais de caráter ideológico que buscam apresentar um Vigotski com um aspecto menos marxista. Em sua tese, Prestes (2010) buscou examinar os conceitos que constituem a base da teoria vigotskiana, bem como propõe alternativas de tradução das expressões utilizadas pelo autor.

Para a autora, referindo-se especificamente às obras “A formação social da mente” e “Pensamento e linguagem”, houve uma deturpação proposital do sentido filosófico e ideológico de Vigotski. Para a autora: “Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer” (PRESTES, 2010, p.193). Um exemplo é o conceito *zona blijaichego razvitia*, cuja tradução para o português aparece como zona de desenvolvimento proximal ou imediata. A crítica repousa na confusão que sobre o conceito em questão, como relata no seguinte trecho:

[...] imagina-se que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada. É o que se entende ao ler o artigo de Anna L. Brown e Roberta A. Ferrara *Diagnosing zones of proximal development*, publicado no livro organizado por James V. Wertsch *Culture, communication and cognition* (BROWN e FERRARA apud WERTSCH, 1985). Além de admitir que a **zona de blijaichego razvitia** é passível de quantificação, por meio de potencial de aprendizagem do aluno, as autoras também entendem-na como um fenômeno estanque, sem levar em consideração que as mudanças za **zona blijaichego razvitia** são instantâneas e momentâneas (PRESTES, 2010, p.110, grifo da autora).

Prestes (2010) explica a apropriação do conceito *zona blijaichego razvitia* no Brasil, um dos mais difundidos. Há duas traduções que apresentam trajetórias distintas. As primeiras traduções acompanharam as traduções americanas *zone of proximal development*, em que a denominação foi traduzida por zona de desenvolvimento proximal, o que revela para a autora o descuido no estudo do termo original, de forma a não permitir o entendimento do termo *blijaichego* trazido por Vigotski. Outra tradução do mesmo conceito é zona de desenvolvimento imediato, realizada por Paulo Bezerra.

No Prólogo do Tradutor, presente na obra vigotskiana intitulada “A construção do pensamento e da linguagem”, publicada pela editora Martins Fontes no ano de 2001, traduzido do russo pelo professor Livre-Docente em Literatura Russa pela USP, Paulo Bezerra, há a seguinte explicação:

Outro conceito criado por Vigotski diz respeito ao processo de aprendizagem e chegou ao Brasil como *zona de desenvolvimento proximal*. É um conceito que já se encontra em *Psicologia pedagógica* (no prelo pela Martins Fontes) e merece um esclarecimento à parte. Trata-se de um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou com a colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com o auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor. Na ótica de Vigotski, esse “fazer em colaboração” não anula, mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Resumindo, é um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer. É isto que Vigotski define como *zona de desenvolvimento imediato*, que no Brasil apareceu como *zona de desenvolvimento proximal* (!). Por que *imediato* e não esse esquisito *proximal*? Por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvitie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *blízki*, que significa próximo. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proximíssimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental *imediato*, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem. Daí o termo *zona de desenvolvimento imediato* (VIGOTSKI, 2001, Prólogos do Tradutor, p. X-XI, grifos do tradutor).

Prestes (2010), a partir da exposição de Bezerra sobre a escolha do termo zona de desenvolvimento imediato, realiza uma crítica da interpretação do significado do conceito desenvolvido por Vigostki. O equívoco de Bezerra, para a autora, seria a

interpretação do termo *zona blijaichego razvitia* desconsiderando a mediação do professor na resolução de problemas, pois justamente o termo refere-se àquilo que a criança consegue realizar com o auxílio/mediação do adulto; o que a criança realiza sozinha é a zona de desenvolvimento atual. O segundo equívoco de Bezerra é considerar o *zona blijaichego razvitia* restrito à atividade escolar. Para Vigostki, há importância do termo em outras atividades, inclusive em atividades como imitação, brincadeira, por exemplo.

A autora defende que a tradução do termo *zona blijaichego razvitia* seja zona de desenvolvimento iminente. Sua justificativa está alicerçada no entendimento do conceito apresentado por Vigotski que refere-se às possibilidades no que tange ao desenvolvimento, pois o amadurecimento de algumas funções intelectuais necessita da ação colaborativa de outra pessoa e, mesmo tendo essa pessoa para a sua colaboração, não há garantia do seu amadurecimento. Trata-se de uma visão que supera o imediatismo e a exigência da ocorrência.

Conforme aponta a autora, o problema refere-se à interpretação equivocada do pensamento de Vigotski. Ambas as traduções zona de desenvolvimento proximal ou imediata não apontam a importância da instrução, no sentido de ser uma atividade que pode propiciar o desenvolvimento, não sendo aqui interpretado como uma garantia de desenvolvimento, mas uma possibilidade, ao ser realizada em cooperação, entre pares ou por um adulto.

A partir da tradução de Prestes (2010) da obra de Vigotski publicada em russo "*Psirrologui razvitia rebionka*", de 2004<sup>14</sup>, temos o conceito de zona *zona blijaichego razvitia* ( ou iminente):

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes.

[...] A *zona blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (VIGOTSKI, 2004, apud PRESTES, 2010, p. 173).

---

<sup>14</sup> VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psirrologui razvitia rebionka*. Moskva:Eksmo, 2004.

Prestes (2010) complementa com o seguinte trecho, que expõe os conceitos de desenvolvimento atual. A autora explica que Vigotski utiliza tanto o termo desenvolvimento real como desenvolvimento atual para designar o desenvolvimento efetivo.

[...] o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar, amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2004, apud PRESTES, 2010, p. 173).

Outra discussão existente refere-se ao **nível potencial** de desenvolvimento. Não há na obra de Vigotski, em seus estudos sobre a *zona blijaichego razvitia*, o nível potencial, conforme destaca a autora. Trata-se de uma ideia estranha ao pensamento de Vigotski, pois não há pré-determinações na criança, mas possibilidades para o desenvolvimento por meio de ações colaborativas, bem como quando se considera os conceitos de *perejivanie*<sup>15</sup> e *situação social de desenvolvimento*<sup>16</sup>.

Em Vigotski temos, no que tange aos aspectos culturais e históricos, aqui considerados como uma fusão, a importância da linguagem e seu papel em relação ao processo de pensamento. Como produção humana, ressalta-se que:

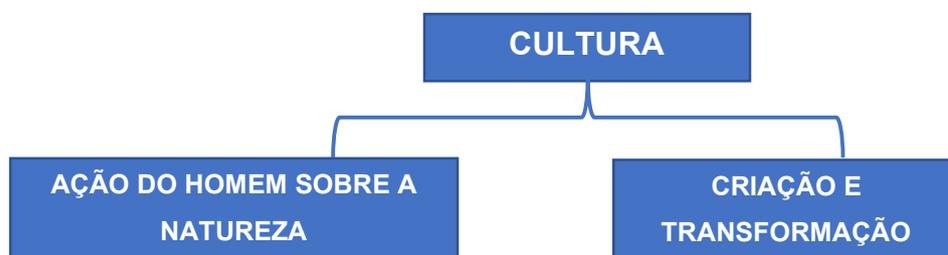
A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro (LURIA, 2017, p.26).

Sigardo (2000, p. 54) mostra que “[...] para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais)”. A Figura 5 mostra que a cultura, sendo obra do homem, abrange tudo o que se contrapõe ao que é dado pela natureza.

<sup>15</sup> Para uma maior compreensão sobre o conceito de *perejivanie* ou perejivânie, consultar Toassa e Souza (2010), Andrade e Campos (2019) e Fontes *et al.* (2019).

<sup>16</sup> Pasqualini (2010) e Prestes e Tunes (2012).

**Figura 5.** Cultura e produção humana segundo Vigotski.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Sigardo (2000).

Outro conceito importante para a teoria vigotskiana é a mediação, a qual refere-se à utilização de mediadores, que pode ser realizada por instrumentos técnicos e por signos. Nesse sentido, o professor não é mero instrumento utilizado pelo aluno; pelo contrário, o professor apresenta uma personalidade consciente. Assim, a mediação, na verdade, seria simbólica e o mediador seria a linguagem utilizada pelo professor ao mediar as relações sociais (TEIXEIRA ; BARCA, 2019).

Tais proposições assinalam a necessidade de uma formação científica específica do professor. É isso que [sic] possibilitará ser um intelectual de sua própria prática. Alguém que pensa, planeja, executa, registra, avalia e modifica a sua prática juntamente com seus alunos, tendo uma teoria ou teorias como fundamento (TEIXEIRA ; BARCA, 2019, p.76).

Isso porque, segundo Teixeira e Barca (2019), considerando a perspectiva científica, o professor conduz o processo educativo, o que significa uma responsabilidade do docente muito maior do que a de mero mediador do conhecimento. Esse caráter dialético é mostrado por Vigotski por meio do conceito de *obutchenie*, palavra russa sem tradução específica, a qual evidencia a tríade: professor, aluno e meio social. A *obutchenie* não significa que o desenvolvimento é certo, mas permite uma ampliação de suas possibilidades, por meio da colaboração entre professores e alunos, e entre os alunos entre si. Com isso, destaca-se a importância da intencionalidade e da dialeticidade presente no processo de ensino-aprendizagem.

Como defendem as autoras, a concepção mediadora de Vigotski é apresentada de forma errônea, a partir de uma compreensão da visão de professor que se situa

entre o aluno, de um lado, e o conhecimento, de outro. Seu papel seria intermediar a relação com o conhecimento, ou seja, o professor mediador. Entretanto, para as autoras, essa visão apresenta fragilidades e incoerência com a perspectiva vigotskiana, principalmente pelo fato de ser difundida tanto na formação inicial como continuada de professores.

Do ponto de vista científico, a atuação como educador ocorre pelo afastamento de si próprio, através da administração do meio, a serviço da educação. Referindo-se ao meio, Vigotski enfatiza suas “poderosas forças”, dessa forma: “Assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2010, p.67).

No Brasil, Dermeval Saviani, pioneiro no sentido de trazer a dialética para as questões educacionais, em sua formulação há o esboço de uma ideologia educacional de influência marxista, datado de 1969. Entretanto, apenas em 1979, a concepção histórico-crítica apresenta nuances mais definidas. De forma a superar e a transpor o conceito de dialética, visto de forma idealizada como uma relação permeada pela intersubjetividade, o autor cunha o termo “concepção histórico-crítica”.

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista (SAVIANI, 2011a, p.61).

No caso da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a especificidade da educação, como produção de saber, reflete o histórico e o coletivo do humano, o que se traduz em seu objeto. A intencionalidade marca e traduz o trabalho educativo, sendo um fenômeno histórico e simultaneamente coletivo. Assim, o objeto da educação traduz essa particularidade, que engloba a assimilação dos chamados elementos culturais para que o indivíduo possa se tornar humano (SAVIANI, 2011a).

A análise da pedagogia histórico-crítica expressa e evidencia o saber objetivo fruto de um “processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2011a, p.7), mais especificamente, o saber construído de forma histórica. Tal concepção, inserida no âmbito da educação escolar, apresenta três principais proposições: Engloba o reconhecimento e a compreensão das situações em que o

saber objetivo é produzido de forma histórica e suas transformações; sua expressão em saber dito escolar, no sentido de tornar-se compreensível pelos alunos, o que engloba a noção de espaço e tempo; e, por último, a inclusão dos meios indispensáveis que incluam a aprendizagem da sua produção e transformação.

Nas palavras de Saviani, a escola está relacionada ao saber elaborado, sistematizado e erudito, em contraposição ao espontâneo, fragmentado e popular (SAVIANI, 2011a). Destaca-se, então, a necessidade da existência da escola para que a apropriação do conhecimento dito sistematizado, em oposição ao conhecimento popular e prático, traduzido por palpites e opiniões. Tal conhecimento é chamado de ciência, conhecimento este elaborado, erudito, letrado e sistematizado. Apesar da obviedade da temática, a democratização passa pela superação do esquecimento e de sua ocultação. Entretanto, todos esses aspectos não garantem a existência da escola, sendo necessárias ainda as condições para que haja a difusão e a aquisição do conhecimento, o que inclui a noção de espaço e tempo, a fim de que se concretize o denominado saber escolar (SAVIANI, 2011a).

O autor busca rebater as críticas em relação à pedagogia histórico-crítica, explicitando as dicotomias, chamadas pelo autor de falsas. Estas referem-se à(ao): forma e conteúdo; socialização e produção do saber; saber e consciência; saber acabado e saber em processo; saber erudito e saber popular; e ponto de partida e ponto de chegada.

A centralidade das questões pedagógicas, dentro dessa perspectiva, deve se voltar para os métodos, bem como para os processos. A partir dessa problemática, o autor esclarece a existência de falsas divisões. O raciocínio parte da contestação de que o saber sistematizado, evidenciado pelo conteúdo, traz à tona a visão distinta do cientista e do professor em relação ao conteúdo. O conhecimento pode ser um meio ou o fim, dentro dessa linha de raciocínio. Para o cientista, a perspectiva desemboca no progresso da ciência; para o professor, do aluno. O problema que emerge a partir dessa dicotomia é a transformação do saber sistematizado em um saber escolar. Assim, o conteúdo não seria a questão principal da pedagogia (SAVIANI, 2011a).

Outra análise importante refere-se à diferenciação entre elaboração do saber e produção do saber. As expressões não são sinônimas; a diferença ocorre pelo fato de a produção do saber ser expressão do social, situada no âmbito das relações sociais.

A expressão do saber, por sua vez, resulta na elaboração deste, emergido da própria prática social.

Situado no contexto da crítica às falsas dicotomias, Saviani (2011a, p.68) esclarece que a consciência, vista aqui no sentido mais amplo, abrangendo a consciência de classes, atravessa necessariamente o “domínio do saber”, o qual não é estático. O autor chama ainda a atenção para o fato de que “A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas” (SAVIANI, 2011a, p.69).

A partir do conceito marxista de trabalho e de sua compreensão por Vigotski e Saviani, apresentamos a natureza do trabalho em educação e suas particularidades. Com isso, temos que o trabalho docente situa-se na esfera do trabalho não-material, sendo a educação um fenômeno histórico e coletivo.

### **2.3 As diferentes concepções sobre trabalho docente**

Por meio do trabalho humano, pode-se dizer que o homem mantém simultaneamente relações com a natureza, em suas dimensões biológica e fisiológica, e com a cultura. Essas relações configuram sua realidade com o mundo e propicia a sua própria existência, pois [...] “não há mundo, realidade, sem homem e homem sem mundo. Existe aí uma relação recíproca incontestável entre o homem e o mundo” (LOPES, 2012, p.76).

Sobre essa relação, tem-se que o trabalho proporciona a própria existência do homem, e a educação favorece a sua realização. A educação corresponde, de forma simultânea, ao trabalho material e não-material. Tal entendimento implica a compreensão de que o processo de trabalho é universal e particular (LOPES, 2012).

A partir de Marx, Lopes (2012, p.78) discorre sobre a relação entre a unidade de ação e o produto, idealizado por meio do pensamento, isto é, “de um lado, tem-se a ação e, de outro, o pensamento, que corresponde ao processo de trabalho universal”. Tem-se que educação é parte integrante do processo de trabalho universal.

A cisão entre ação e pensamento se dá pela produção de riqueza (capital) por meio do trabalho. Dentro do âmbito da separação entre capital e trabalho, ocorre uma

exclusão do processo de trabalho no qual não há trabalho direto para o capital, o que ocorre com a educação. Na sociedade capitalista, portanto, há a produção de capital pelos educadores de forma indireta, por meio do conhecimento. Há duas vias possíveis, dentro dessa perspectiva: uma delas decorre de utilizar o conhecimento para manutenção e desenvolvimento do próprio capitalismo, e outra, de utilizar o conhecimento como contraposição/questionamento da lógica capitalista, dado que envolve as relações humanas e traduz a existência do próprio homem, com vistas à transformação da realidade. Com isso, há necessidade de se considerar as contradições existentes entre a classe dominante e classe dominada e sua reprodução, por meio das instituições escolares. Trata-se de uma instituição que conserva crenças e valores das classes dominantes e dominadas (LOPES, 2012).

No capitalismo, os educadores não são considerados produtores, porque não produzem capital diretamente; eles o produzem apenas indiretamente, por meio do conhecimento. Esse conhecimento pode servir, de um lado, para manter ou mesmo desenvolver o capitalismo e, de outro, para questioná-lo, implicando a sua transformação. Então, o conhecimento nada mais é do que conhecimento das relações que os homens estabelecem em sua existência e, portanto, conhecimento como produção necessária ao desenvolvimento das relações humanas (LOPES, 2012, p.79).

Por meio do trabalho humano, há o estabelecimento das relações com a cultura e a natureza, simultaneamente, o que desemboca na visão de que o trabalho propicia a existência do homem. Lopes (2012) defende que a educação abrange o trabalho material e não-material, pois é uma ação que se destaca por ser própria do ser humano, assim, não se trata de um trabalho meramente não-material. Nesse sentido, o entendimento da autora diverge de Saviani (1984), pois como exposto na seção anterior, Saviani situa a atividade docente apenas no âmbito do trabalho não-material.

No modo de produção capitalista ocorre uma cisão dessa unidade de trabalho universal, pois a riqueza produzida é transferida do indivíduo para o capital. A educação passa então a ser considerada somente como um trabalho não-material. Há, dessa forma, uma cisão em relação à unidade de ação: de um lado, os executores, de outro os idealizadores, isto é, trabalhadores e capitalistas, respectivamente (LOPES, 2012).

A educação e, mais precisamente a instituição educacional ou escolar, se integra "ao comércio intelectual dos homens", que emana diretamente "de seu comportamento material", como afirmam Marx e Engels. Essa integração ocorre numa determinada situação histórica, que revela o grau de consciência nessa mesma situação, caracterizando a realidade da educação no contexto social ao qual pertence (LOPES, 2012, p.81).

Há um duplo comércio intelectual sob a égide da sociedade capitalista: um que atende aos anseios dos capitalistas, de forma a possibilitar a sua reprodução, e outro, que traduz as necessidades dos trabalhadores, em uma perspectiva de superação. Ambos refletem, assim, a prática, pois trazem em si conhecimentos carregados de ideologia, reflexo das lutas de classes sociais. Dentro dessa lógica, a superestrutura abarca os fenômenos ideológicos e apresenta as manifestações dessas contradições, de forma a permitir a manutenção da infraestrutura, traduzida pelas relações sociais de produção (LOPES, 2012).

Vê-se que a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e aos quais se integra. As relações internas e externas à instituição educacional dependem e se determinam pela vida dos homens, aos quais a ação educativa se destina. As aspirações destes, suas contradições, seus impasses, seus valores, suas visões de mundo e, fundamentalmente, o seu modo de produção material sustentam e dão significado à instituição educacional (LOPES, 2012, p. 80).

Em outra perspectiva, temos a explicação de Kosik (1976) sobre o conceito de trabalho que considera a ação humana movida pela necessidade, isto é, determinada por pressão exterior na medida em que visa satisfazer a própria existência do indivíduo. Por outro lado, temos a realização de uma criação marcada pela liberdade, a qual denominamos arte.

Esta distinção é justa porquanto toma possível captar a especificidade do trabalho como um agir objetivo do homem, tal como suscitado e determinado constitutivamente por um fim exterior, cuja consecução se chama necessidade natural ou obrigação social. O trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade. O homem trabalha enquanto o seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja satisfação assegura a existência do indivíduo. *Uma mesma atividade é ou não é trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como um pressuposto necessário à existência.* Aristóteles não trabalhava. Um professor de filosofia, porém, trabalha porque as suas traduções e interpretações da "Metafísica" de Aristóteles são um emprego, isto é, uma necessidade, socialmente condicionada, de procurar os meios materiais de sustento e de existência (KOSIK, 1976, p.187).

Kosik (1976, p.188) defende que essa concepção capta de maneira apenas aproximada o trabalho e o não-trabalho e sua aceitação acrítica “[...] sobre cujo fundamento se petrificou a divisão do trabalho surgida historicamente, em trabalho físico-material e trabalho espiritual”. O teórico defende que a ação humana é um processo único, e que abarca simultaneamente a necessidade e a liberdade. A partir do trabalho como ação do homem, há a criação de uma realidade tanto humana como social; trata-se do trabalho como agir objetivo do homem, no qual se cria a realidade humano-social; e o trabalho na sua acepção filosófica. Tem-se que a práxis humana une teoria e prática, sob uma visão ontocriativa do homem, na qual este cria a sua realidade compreendida aqui em sua totalidade, tanto humana como social.

Azzi (2012, p.43) apresenta uma visão de práxis aproximada de Kosik (1976), no sentido de considerar a unidade entre teoria e prática. Para a autora, essa unidade “[...] se caracteriza pela ação-reflexão-ação”. Com isso, a compreensão do trabalho docente necessita considerar dois contextos simultâneos: organização escolar e o trabalho no modo de produção capitalista, bem como sua gênese, forma histórica e o cotidiano em que se dá a ação docente.

O trabalho docente assume uma dupla dimensão: abarca, de um lado, o trabalho enquanto categoria geral, de outro, delimita-se no sentido de mostrar a sua especificidade que é a docência. Consequentemente, o trabalho docente é visto como trabalho, com base sua profissionalização, embora existam limitações de ordem social, econômica, política e cultural. Isso significa que “[...] a construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade, e, consequentemente, do modo de produção capitalista” (AZZI, 2012, p. 45).

A partir do conceito de trabalho de Marx, enquanto trabalho humano, a autora destaca a busca na identidade, a diferença e sua diferenciação com o trabalho material. Como mostra a autora:

Essa diferenciação é observada em dois aspectos principais. Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida numa instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno – é também sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: saber escolar e saber pedagógico. Estes dois últimos, além de objeto, são também instrumentais de trabalho, juntamente com os recursos materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem (AZZI, 2012, p.46).

Para a autora, o trabalho docente é práxis, pois exige do professor a idealização, de forma consciente, do objetivo que busca a transformação da realidade pela sua interferência. Dessa forma, há que se tomar consciência dessa realidade para, então, negá-la. E sua negação assume o sentido de transformação de tal realidade em outra. Por exemplo, o aluno analfabeto é idealizado pelo professor antes de ser transformado em aluno alfabetizado; é idealizado pelo professor e, também, pelos que definem os rumos da educação. Entretanto, a idealização necessita da práxis para a transformação.

Construído no bojo da sociedade capitalista, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização. O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social (AZZI, 2012, p. 44).

Para Tardif e Lessard (2014), a docência, trabalho marcado pelas interações humanas, apresenta algumas particularidades importantes: o ensino está situado como uma ocupação coadjuvante, em um quadro comparativo com o trabalho material e produtivo.

Como apontam os autores:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção[...]. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (TARDIF; LESSARD, 2014, p.17).

Os autores baseiam essa tese em quatro demonstrações, listadas a seguir: a primeira tem por base o crescente e atual cenário de maior representatividade do pessoal empregado no setor de serviços, em oposição à categoria relacionada à produção dos bens materiais. A segunda, em relação ainda ao setor de serviços, é a

importância da chamada sociedade da informação ou do conhecimento<sup>17</sup>, a qual abrange toda uma gama de criação por trás desse conhecimento que apresenta reflexos nas inovações, tecnologia, entre outros. A terceira, por sua vez, repousa na importância das ciências naturais e sociais, que demanda uma formação especializada, bem como o aumento das atividades burocráticas. E, por fim, a importância crescente das profissões interativas, ou seja, em que os seres humanos figuram como objeto do próprio trabalho.

Portanto, as profissões de interação humana não apresentam delimitações. Neste sentido, “[...] as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.20).

Trata-se de trabalho complexo, dado que as pessoas e sua relação com o trabalhador constituem o processo do trabalho que busca atender aspectos diversos dessa humanidade, ou seja, “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.17).

Corrêa (2008, p. 47), ao analisar o trabalho na sociedade capitalista e sua submissão ao discurso mercadológico, busca se opor à visão “[...] do trabalhador adaptado, adestrado, treinado, por tratar-se de uma mediação da educação voltada à sustentação de novas formas do capital que explora, expropria e aliena os homens.” Dentro dessa realidade, a autora mostra a importância da crítica das atividades docentes realizadas dentro dessa divisão social do trabalho, pois as relações sociais e materiais permeiam a existência humana, e o professor, como trabalhador inserido numa sociedade capitalista, deve considerar o conjunto dos grupos sociais do qual ele é parte: família, instituição escolar, entre outros. São relações humanas também marcadas pela historicidade.

Na perspectiva da globalização financeira e produtiva, o professor é afetado pelos processos decorrentes do capitalismo, que colabora para o desemprego estrutural e tem reflexos no mundo do trabalho, com a conseqüente precarização do

---

<sup>17</sup> Tardif e Lessard (2014) assumem a posição de Naisbitt (1982) e Stehr (1994), que consideram a atual sociedade como a da informação ou do conhecimento. Para maior detalhamento, ver Tardif e Lessard (2014 p. 18).

trabalho<sup>18</sup>. Essas transformações podem ser vistas nas esferas “econômica, política, social e cultural nas últimas décadas” (CÔRREA, 2008, p. 48).

O trabalho humano, sobretudo a docência, apresenta nuances que promovem a modificação da natureza do trabalho, dado o fato de a existência do próprio objeto de trabalho ser o ser humano, pois

[...]antes de Marx, a relação do trabalhador com o objeto de trabalho era considerada uma relação de transformação do objeto pelo sujeito humano, sendo que esse continuava semelhante a si mesmo nessa atividade. O objeto era concebido numa relação puramente exterior em relação ao sujeito que trabalhava e este, ao agir sobre o objeto, não se modificava por sua ação. Marx, contudo, mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2014, p.28-29).

A interação humana, que pode ser desde a relação com o colega de trabalho, sendo neste sentido uma relação entre proletários, ou com o próprio capitalista, ou seja, uma relação de pessoas de classes sociais antagônicas: burgueses e proletários, visão que ultrapassa a oposição presente no marxismo do sujeito e objeto. Além disso, a análise enfatiza o próprio objeto de trabalho, a saber, o ser humano. Dessa forma, a complexidade repousa em questões que englobam dinâmicas de poder, afeto e ética, as quais desembocam em uma leitura crítica dos modelos em que a análise do trabalho se dê a partir de uma perspectiva de relação sujeito e objeto. O outro, no trabalho docente, é o centro das relações: a interação entre o trabalhador e o objeto do trabalho, o ser humano. Nesse sentido, em relação ao trabalho docente, cabe ressaltar que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 31).

---

<sup>18</sup> Conforme indicação de Corrêa (2008), para maior aprofundamento consultar: Dossiê “Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte I). Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. **Dossiê “Globalização e educação: precarização do trabalho docente (Parte II). Educação ; Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez. 2004**

Há uma vertente a ser considerada, a qual considera o trabalho docente como um trabalho cognitivo, embora não seja o componente cognitivo o eixo central. Além disso, há que se considerar as relações de poder, valores e direitos presentes no trabalho interativo, bem como o fato de que se trata de trabalho com pessoas que possuem iniciativa, com liberdade de escolha que permite participar ou não das ações docentes (TARDIF; LESSARD, 2014).

Como crítica atual, Tardif e Lessard (2014) mostram a lógica pautada pela racionalidade e pelos modelos de gestão, no sentido de que o ensino necessitaria do uso da tecnologia, reflexo inclusive das indústrias do setor de comunicação e da esfera política. Para os autores, há que se ponderar que a docência é um trabalho de interações humanas e deve ser encarada como tal, assim como ocorre com outros ofícios, o que significa que a ênfase deve ser dada no plano material e simbólico em relação aos trabalhadores, inclusive sua realização no ambiente de trabalho. Há necessidade de dar sentido ao trabalho realizado, no qual reside a interação com o outro de forma plena.

O conceito de trabalho docente, no modo de produção capitalista, imprime uma especificidade de uma atividade marcada e compreendida no contexto da organização escolar, bem como o entendimento de sua origem, historicidade e particularidade referente ao cotidiano. Além disso, há que se considerar a práxis em que teoria e prática se entrelaçam. A sua construção traz consigo a relação social e o dia a dia, que provoca transformações na própria prática docente e inclui o desenvolvimento humano e o conceito de alienação (AZZI, 2012).

À luz de Marx, a autora mostra que: “É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual esse está inserido” (AZZI, 2012, p.46).

A análise de Azzi (2012) busca mostrar a diferença do trabalho docente em relação ao modelo de trabalho material; há diferença em dois aspectos, a saber: as características referentes às atividades humanas *versus* meios de produção e sua combinação na docência. O aluno é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de trabalho. Há também que se considerar os saberes escolar e pedagógico, objeto e, simultaneamente, instrumentais de trabalho. Dessa forma, verifica-se a especificidade, bem como toda a complexa e rica relação que marca o trabalho

docente. Há uma distinção entre o trabalho docente e o trabalho material; entretanto, a similaridade existente ocorre pela destituição do trabalhador dos meios de produção e a conseqüente modificação das relações na sociedade. A visão de Azzi (2012), nesse sentido, aproxima-se de Saviani (1984), como exposto anteriormente.

A docência é uma profissão, fruto de uma construção social, e atividade marcada pela especialidade, o que se opõe à percepção de uma atividade não-profissional. Ou seja, “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas” (VEIGA, 2008, p.13). Sendo assim, trata-se de uma atividade que requer formação. Como aponta a autora, a docência configura um termo da nossa língua, datado de 1916, evidenciando um termo considerado novo nas discussões educacionais<sup>19</sup>.

Outro aspecto a ser considerado, conforme mostra Azzi (2012), refere-se à necessidade de qualificação docente para o que concorre à especialização, fruto da divisão do trabalho no modo de produção capitalista. Essa especialização, segundo a autora, oculta a perda de poder de decisão e autonomia por parte do profissional, o que promove a desqualificação. No caso do trabalho docente, a autora reforça que: “[...] o trabalho do professor é um trabalho “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2012, p. 47).

Portanto, o trabalho docente repousa em uma “práxis criadora”, sendo uma prática social. Além disso, há que se considerar que o papel do professor se insere no protagonismo, o que significa que ele deve sobretudo ser notado, sendo um dos sujeitos responsáveis pela transformação do espaço escolar. A responsabilidade do professor e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem ocasiona um direcionamento específico do professor perante o seu trabalho. Essa autonomia se reflete no dia a dia do trabalho docente e possibilita o enfrentamento das dificuldades existentes em tal processo (AZZI, 2012).

A intenção, própria do trabalho pedagógico, tem como marca lidar com seres humanos em desenvolvimento. Essa educação intencional engloba uma série de questões éticas e valores. Isso significa que “[...] ensinar não é apenas transmitir a

---

<sup>19</sup> Veiga (2008) considera a docência, do latim *docere*, ou seja, ensinar.

matéria; é um assunto pedagógico e, também, psicológico e ético, voltado para a formação da personalidade” (LIBÂNEO, 2008, p.66).

A docência é um trabalho marcado pela flexibilidade, pois concorrem diversas facetas da interação em andamento, a saber: aspectos físicos, sociais, psicológicos, simbólicos etc, que surgem da própria interação entre os sujeitos. São diversos aspectos sobre os quais o trabalhador não tem controle, como a própria posição do indivíduo em atender regras, rotinas, entre outros. Outra característica é a heterogeneidade, dado que apresenta simultaneamente aspectos formais e informais. Trata-se de aspectos organizacionais, ligados ao controle, organização, planejamento, entre outros, e aqueles elementos dinâmicos, ligados às diversas interações que o docente mantém, ou seja, recursos, saberes, resultados, etc. São complementares, mas, ao mesmo tempo, indissociáveis (TARDIF; LESSARD, 2014).

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro.

Ainda sobre a flexibilidade e aspectos não controláveis pelo professor, temos o momento histórico recente de isolamento social devido ao contexto pandêmico da COVID-19 que, como aponta Nóvoa e Alvim (2021), forçou-nos a uma resposta rápida para os desafios que se impunham. A solução encontrada para o prosseguimento educativo de forma a promover a manutenção dos laços com os alunos e garantir a preservação da saúde coletiva foi a adoção de forma indiscriminada aos recursos digitais. Para os autores, essa escolha não deve ser o futuro.

Segundo Teixeira (2022), a pandemia da COVID-19 provocou uma reconfiguração do trabalho docente, com o aumento ou adoção de forma compulsória da mediação de plataformas digitais e conectividade. A partir do conceito de uberização trazido por Slee (2017), que traz a relação entre o avanço tecnológico e a deterioramento das relações de trabalho, o autor denuncia essa precarização do trabalho na educação:

A uberização do trabalho docente, que se caracteriza pela realização da atividade educativa mediada por plataformas digitais, se dá pela automatização dos processos educativos, pela troca do trabalho vivo pelo trabalho morto no interior do processo pedagógico, pela abertura da possibilidade de negociação entre docente e empregador, sempre no choque de forças díspares, sem possibilidade de garantias de manutenção de direitos, onde os profissionais da educação serão demandados, inclusive, a custear o seu próprio trabalho. O docente informal da era digital passa então a trabalhar sobre demanda, [...] a uberização, como novo modelo de reestruturação do trabalho, afeta de maneira contundente o trabalho docente, no sentido de sua precarização, e que as plataformas digitais são operadoras desse tipo de tensionamento, uma vez que seus mecanismos tecnológicos são utilizados para a exploração do trabalho docente e provocam **precarização expressa em intensificação, flexibilização, barateamento e alienação do trabalho docente** (TEIXEIRA, 2022, p.256, grifo nosso).

Para Nóvoa e Alvim (2021, p.12), “O digital não é apenas mais uma “tecnologia”; instaura uma nova relação com o conhecimento e, por isso mesmo, uma nova relação pedagógica, redefinindo o lugar e o trabalho dos professores”. Segundo os autores, vivenciamos um momento histórico em que é necessária a construção coletiva de uma nova educação; o papel do professor é a de promover uma pedagogia do encontro:

Nesse sentido, a questão da autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola. É muito vulgar a afirmação de que, hoje, qualquer um de nós traz no bolso, no seu celular, mais informações, dados e imagens do que a ciência acumulou ao longo de séculos. Como trabalhar essa infinidade de “conhecimentos”? Como compreender a sua constituição? Como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.12).

Por fim, trazemos a reflexão dos autores que, em alusão ao papel do professor no contexto pós-pandêmico: “como superar tragédias tão profundas e manter essa esperança sem a qual não é possível educar? Eis a razão por que somos professores” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.4).

## Capítulo 3

### A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".  
(FREIRE, 2000, p.67)

#### 3.1 Especificidades da docência na educação superior

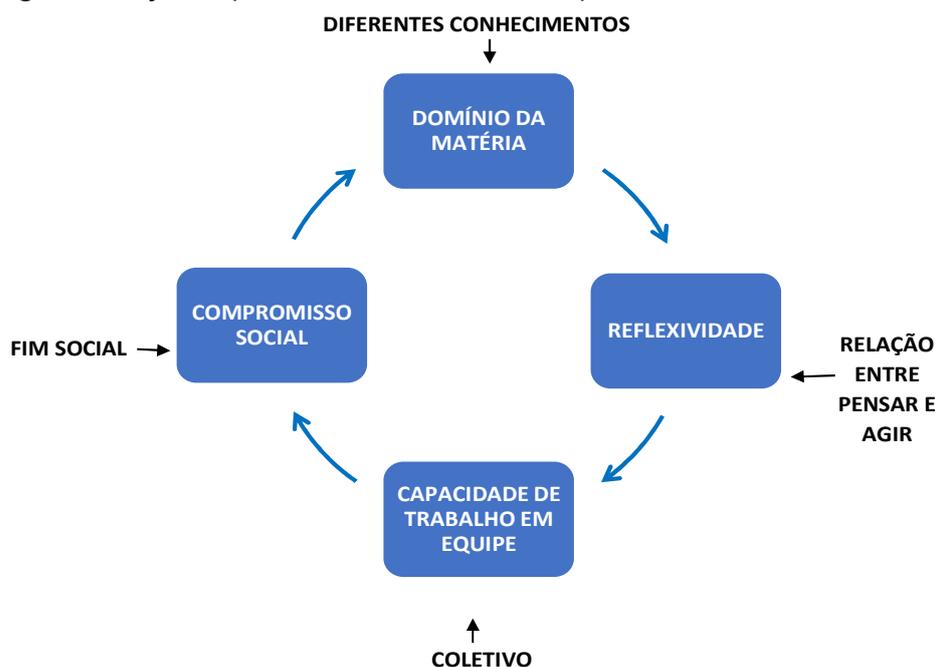
No caso da docência na educação superior, há duas problemáticas marcantes à atuação do professor: a primeira refere-se ao desempenho de atividades que vão além das funções que são atribuídas a um docente, pois o ingresso do professor na carreira acadêmica é marcado pelo conhecimento ligado apenas a sua 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.

Muitas vezes, a docência na educação superior é concebida de uma maneira natural, dado que a competência técnica em sua área de conhecimento habilitaria automaticamente para o exercício do magistério superior, como mostram Pimenta e Anastasiou (2014, p. 104-105).

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.

Segundo Veiga (2010), 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 evidenciam 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). A Figura 6 mostra tais características com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

**Figura 6.** Traços do profissionalismo docente e o processo de desenvolvimento profissional



Fonte: Adaptado de Veiga (2010, p.17).

D'Ávila e Sonnevile (2008) mostram a distinção existente entre profissionalização e profissionalidade. A profissionalidade está inserida na profissionalização, ou seja, profissionalidade é desenvolvida na trajetória de profissionalização, que pode ser desenvolvida já na formação inicial ou ao longo do exercício da docência. A profissionalidade relaciona-se com as competências (habilidades, atitudinais e saberes).

Ressalta-se ainda que ação docente apresenta a característica de ser solitária, portanto, as soluções deveriam apresentar um caráter mais colaborativo, o que traria reflexos em sua docência e em sua identidade docente, inseridos no bojo do desenvolvimento profissional (DIAS,2010).

O desenvolvimento profissional docente implica a articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. (DIAS, 2010, p.94).

No âmbito das discussões sobre o profissionalismo docente, a formação pedagógica do docente da educação superior está inclusa no processo de desenvolvimento profissional docente e inclui a educação inicial e continuada. Esse processo é marcado pela complexidade e abrangência:

[...] o equilíbrio entre a teoria e a prática que orienta os projetos formativos; a formação continuada dos professores no contexto do trabalho (construção social do conhecimento docente e sua formação); a prática contextualizada do conhecimento; os aportes teóricos sobre a prática; a revisão do pensamento sobre a formação; o conhecimento e uma ação realizadora sobre a experiência como dimensão básica do trabalho docente. No desenvolvimento profissional docente, é fator importante a construção de uma identidade profissional, com a qual o professor busca uma identidade biográfica pessoal, que se constrói com o individual e o coletivo em interação, havendo uma relação com atributos culturais. Nesse processo, ocorre um jogo de valores, criando uma identificação pessoal com um grupo ou pessoa, com uma cultura profissional docente que ocorre no processo de interiorização, de individualização. A construção das primeiras experiências por meio da influência de pessoas e das relações com outros agentes e com o alunado, os supervisores e os tutores gera um processo permanente de reconstrução, bem como o desenvolvimento de uma atitude diante da formação e de uma lógica salarial que influem na compreensão sobre o mundo do trabalho do professor (CRUZ, 2006 apud LEITINHO, 2010, p. 31).

Segundo Veiga (2010), 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, conforme apresenta a Figura 7.

**Figura 7.** Síntese das concepções de docência na educação superior.



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

Veiga (2010, p. 19) mostra ainda que:

Não só a docência resulta da utilização de conhecimentos teóricos, como esses conhecimentos são construídos e reconstruídos no movimento da prática docente. Por outro lado, vale lembrar que esses conhecimentos docentes não são constituídos só de práticas, mas envolvem a dinâmica da relação da unicidade entre teoria e prática.

Diante do exposto, evidencia-se a problemática 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).

Como complementa Pimenta (2012, p. 30):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Apesar da existência de docentes que, mesmo sem formação pedagógica específica, apresentam êxito em sua atividade docente, há que se enfatizar a importância dessa formação, dado que esta “...pode fornecer os instrumentos necessários para a compreensão das complexas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem” (CARNEIRO, 2010, p.111).

Carneiro (2010) enfatiza a multiplicidade profissional presente na carreira do docente da educação superior. Se, por um lado, há a necessidade de ser especialista na sua área de atuação, também há a exigência da atuação em pesquisa; assim, há constante demanda por atualização, a qual engloba estar a par do avanço científico e tecnológico na sua respectiva área. A autora mostra ainda que a atividade de pesquisa engloba em si uma série de atividades menores que não são apreendidas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que inclui a captação de recursos junto às instituições de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), demandando o atendimento às exigências dos editais de projetos de pesquisa. Para essas atividades, o aprendizado ocorre na prática, junto aos docentes mais experientes. Outra exigência do professor da educação superior é a divulgação do conhecimento científico para a sociedade, ou seja, a popularização da ciência. A autora chama a atenção para duas questões principais: a transposição

para uma linguagem acessível ao público leigo – esta, muitas vezes, torna-se um obstáculo pela dificuldade do pesquisador em traduzir o conhecimento científico para uma linguagem não técnica - e o tempo dedicado a essa atividade, o qual, na prática, não traz reconhecimento ou não é utilizado como critério para a avaliação profissional, dado que apenas os artigos científicos são computados para critérios de ascensão na carreira. Dessa forma, a autora defende que a pedagogia universitária seria uma área, dentro da pedagogia, com um vasto campo a ser examinado tanto devido à dimensão, como ao caráter complexo da prática pedagógica na educação superior.

Azzi (2012) chama a atenção para a análise da prática docente ao evidenciar que a aula apresenta uma gama de ações, as quais ocorrem de forma prévia, inclusive em espaços que extrapolam a sala de aula, sendo sucedida igualmente por ações e por espaços distintos, a saber: “a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores” (AZZI, 2012, p.65). Apesar de a aula acontecer em tempo e espaços específicos, pertencem a ela a formação inicial e a formação continuada, o trabalho pedagógico, bem como aspectos sociais e identitários.

Há que se destacar ainda que, integrado aos saberes profissionais, estão os saberes obtidos por meio formal, via cursos de graduação e pós-graduação, além dos saberes experienciais, produzidos na cotidianidade. Nesse sentido, a autora mostra que os saberes profissionais são os predominantes em detrimento dos experienciais, os quais, frequentemente, não são reconhecidos, embora não haja uma divisão entre tais saberes, e suas bases epistemológicas sejam de naturezas diversas (CARNEIRO, 2010).

Entretanto, Tardif e Lessard (2014, p.51) mostram a visão existente sobre a relação entre o saber ensinar com a formação *versus* a experiência:

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante longa prática do ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitárias e aos conhecimentos teóricos.

No contexto da educação superior, Dias (2010) aponta para uma supervalorização do conhecimento científico como um velho dilema no bojo das discussões docentes, desqualificando o processo de transposição do saber científico para um que culmine no saber ensinado na sala de aula. Soma-se a isso, questões ligadas ao ingresso e à importância da docência na carreira universitária, bem como os requisitos de promoção dentro da academia, voltados à valorização das atividades de pesquisa em detrimento aos da docência. Como resultado, apenas o saber técnico é visto como necessário para o tornar-se professor na educação superior, reflexo da ausência de uma política que insira a formação docente com requisitos explícitos na legislação.

Segundo a autora, o questionamento que se coloca repousa na articulação entre saber técnico e didático, com base no conceito de transposição didática de Chevallard (1991)<sup>20</sup>. Denominado, por esse mesmo autor, de saber sábio (1991 apud Veiga, 2010), o saber científico torna-se acessível no contexto de sala de aula, pois transforma-se em um saber escolar ou acadêmico. Trata-se de um trajeto que comporta a transposição de um contexto, - o científico - para uma nova configuração: o saber ensinado em sala de aula. Há uma gama de transformações que deve ser considerada dentro de tal processo, e é necessário entendimento, por parte do docente, dessa transposição didática, a qual desembocará no saber epistemológico.

Dias (2010, p.91) defende que docência e investigação são complementares e não vertentes opostas, pois "...é preciso também que investiguemos a nossa docência para melhor atuarmos como docentes". A investigação, segundo a autora, abrange as dimensões pedagógicas, bem como o componente específico que se refere à área de atuação. Incluir a docência e a investigação, no entendimento da autora, é provavelmente uma primeira etapa para a profissionalização docente nessa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar ainda que a formação inicial, como a continuada, são referências que alicerçam o desenvolvimento docente em seu sentido de profissionalidade. O desenvolvimento profissional para o docente da educação superior traz em si a mediação da relação teoria e prática, ensino e a atividade de

---

<sup>20</sup> CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saberenseñado**. Buenos Aires: La Pensée Sauvage, 1991.

pesquisa, bem como saberes, de forma a priorizar a dimensão referente ao pedagógico. Além disso, o desenvolvimento pessoal resulta da dimensão profissional (DIAS, 2010).

O atual cenário da educação superior está imerso em complexidade e heterogeneidade, o que traz reflexos para a formação profissional e docência do professor. Veiga (2010) ressalta que a heterogeneidade dos discentes, fruto tanto do movimento de expansão no número de instituições de ensino superior e, de certa maneira, uma democratização no acesso à educação superior provoca uma necessidade de mudança do perfil docente. Além disso, políticas avaliativas e políticas de educação superior provocaram uma preocupação com a qualidade pedagógica e aumento do quadro docente, respectivamente. Por outro lado, os programas de pós-graduação não comportam uma formação pedagógica para o exercício da docência na educação superior, o que reflete uma formação com vistas ao conhecimento científico, excluindo o pedagógico.

Carneiro (2010), por sua vez, defende uma maior efetividade da formação pedagógica através de uma disciplina específica nos cursos de pós-graduação, como ponto de partida, bem como sua combinação como estágio docente, visto não como uma carga horária a ser cumprida, mas que propiciasse situações de ensino em sala de aula, além de modelos de ensino, cujas situações fossem criadas pelos tutores ou orientadores, de forma a superar visões epistemológicas que se tornam entraves ao exercício da docência. Por fim, a limitação que pode surgir refere-se aos casos dos cursos de pós-graduação que não têm vínculo com faculdade de educação. Há que se destacar ainda que apenas os pós-graduandos que são bolsistas da Capes têm obrigação de realizar o estágio docente.

Uma das possíveis justificativas 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu artigo 66 (VEIGA, 2010).

Segundo a autora, 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, grifo dos autores):

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.

Assim, segundo o entendimento de Sguissardi e Silva Júnior (2018), 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.

[...] a instituição universitária [...] como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p.12).

Para os autores, há incorporação de uma cultura pela instituição que, de um lado, é construída ao longo de sua trajetória institucional e, de outro, reflete as políticas oficiais, num movimento cíclico, promovendo a reprodução de tal cultura.

Diante do exposto, temos em Martins (2010) a importância da formação de professores, não como a formação de indivíduos isolados, mas inserida em uma

realidade que abrange as condições sociais e históricas, marcadas pela intencionalidade. Segundo a autora, alguns modelos formativos, como o da racionalidade técnica e da teoria do professor reflexivo, são questionados, pois a valorização do docente requer o reconhecimento da complexidade inerente a sua formação e atuação, bem como pela construção da identidade e da profissionalidade, no sentido de promover a humanização de si e de seus alunos.

Dessa forma, compreendemos a docência como uma atividade marcada pela complexidade, em uma perspectiva que busca a formação do aluno em sua integralidade. A formação de professores deve, portanto, estar alinhada a essa visão, o que implica considerar a influência dos modelos formativos e questioná-los. Abordamos na próxima seção os três modelos presentes na formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica.

### **3.2 Modelos de racionalidade na formação de professores**

Nesta seção, apresentaremos as discussões teóricas sobre três modelos de racionalidade presentes na formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Enfatizaremos as suas principais características e influências, bem como situaremos o papel do professor em cada modelo proposto.

#### **3.2.1. A racionalidade técnica**

Dentre os modelos de racionalidade mais disseminados no contexto da formação docente encontra-se o modelo da racionalidade técnica ou, conforme aponta Diniz-Pereira (2011, p. 19), o “[...]a epistemologia positivista da prática”.

Como reforça Shils (1978, apud SCHÖN, 2000), esse modelo é derivado do positivismo, sendo uma teoria do conhecimento da prática edificada nas origens da universidade moderna. Schön (2000, p. 167) complementa que

A racionalidade técnica, uma epistemologia objetivista da prática, está na base do surgimento da universidade moderna, voltada para a pesquisa, no final do século XIX e no início do século XX. A prática era vista como a solução instrumental de problemas, profissional quando baseada em conhecimento sistemático, de preferência científico. E, de acordo com a barganha das profissões com as universidades, as escolas de ensino superior forneceram um conhecimento baseado em pesquisa a escolas inferiores das profissões. O talento artístico não era mais do que um estilo, enxertado na substância do conhecimento profissional (SCHON, 2000, p.167).

De acordo com Schein (1973 apud SCHÖN, 2000, p. 23):

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. Assim, o currículo profissional normativo apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHEIN, 1973, apud SCHON, 2000, p.23)

Schön (2000,) mostra como os conhecimentos técnicos e científicos são aplicados nesse modelo e na conduta dos profissionais. Há uma divisão entre 'o fazer e o conhecer', 'meios e fins' e 'pesquisa e prática', cuja segmentação implica que a resolução dos problemas é limitada à solução de um problema técnico, bem como a aplicação prática ser traduzida pela execução dos problemas teóricos, permeadas pela objetividade. A ação, por sua vez, traduz-se na aplicação de uma escolha técnica.

Em suas palavras:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHON, 2000, p.19)

Outro fato destacado pelo autor refere-se à educação, área cuja tradição apresenta pouca adesão aos modelos quantitativos. A racionalidade técnica é assumida no empregar técnicas que, embora tenham a aparência de precisas, na realidade não o são.

No mesmo sentido, Carr e Kemmis (1988, p. 91) mostram que:

A abordagem positivista do problema da teoria e da prática repousa na convicção de que é possível produzir explicações científicas de situações educacionais, de modo que sejam utilizáveis para tomar decisões objetivas sobre possíveis linhas de ação. Naturalmente, embora se admita que as decisões quanto aos fins para os quais tal ação é realizada implicam valores e, portanto, não podem ser resolvidos cientificamente, no entanto, afirma-se que a questão dos meios mais adequados para atingir quaisquer fins que tenham sido escolhidos, ela é sempre empírica e suscetível à solução científica.

Os autores discutem ainda a incoerência existente na divisão instrumental das escolhas educacionais relativas aos meios e aos fins. Na verdade, o cientista tem competência para indicar políticas educacionais que visam a determinado objetivo, mas não para decidir os objetivos. Além disso, há crítica da divisão simplista entre teoria e prática, o que acarretaria por si só uma incoerência do que é proposto pelo modelo de racionalidade técnica, ou seja, desconsiderar as questões referentes a valor.

Nesta perspectiva, o ensino é visto por uma ótica tradicional do conhecimento, ou seja, o ensino e a aprendizagem são reduzidos à transferência e processamento de informações. Trata-se de uma ênfase na técnica que tem por base a ciência. Destaca-se, ainda, que a prática assume uma perspectiva que desconsidera a sua complexidade, como “[...] a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores” (SCHÖN, 2000, p.21).

Gasparelo e Schneckenberg (2017) enfatizam a problemática apontada por Schön (2000), ao mostrar que, no modelo de racionalidade técnica, a formação docente apresenta uma proposta que desconsidera a existência das subjetividades, traduzidas pela divergência de valores, indefinições e complexidades, ou seja, há uma linearidade no que tange ao ensino. Há, dessa forma, a simplificação da realidade a estruturas simplistas e predeterminadas. Tal estrutura procedimental minimiza o docente ao técnico e promove a negação da profissionalidade.

Conforme alerta Schön (2000), o modelo de racionalidade técnica não sucumbiu; pelo contrário, muitas vezes há um fortalecimento de seus fundamentos em alguns lugares, embora haja enfraquecimento em outros. Entretanto, o autor mostra seus efeitos na autonomia profissional:

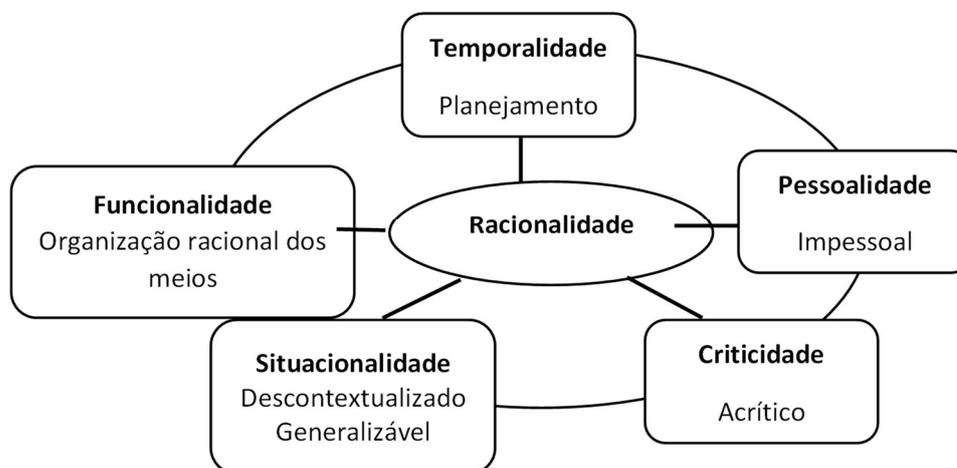
A forma mais geral do jogo de pressão é esta: o poder cada vez maior da racionalidade técnica, onde ela está crescendo, reduz a disposição das escolas profissionais de educar os estudantes para o talento artístico na prática e aumenta sua disposição para treiná-los como técnicos. E a limitação percebida da autonomia profissional faz com que os profissionais sintam-se menos livres para exercitar suas capacidades para a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 23).

Segundo Rocha (2014), esse modelo pressupõe que o docente seja um profissional que apenas realize tarefas preestabelecidas, planejadas por outras pessoas. Nesse caso, os profissionais devem assumir uma posição passiva, a qual reflete apenas uma recepção das tarefas a serem realizadas.

Corroborando essa ideia, temos que Sardinha Netto e Ramos de Azevedo (2018) defendem que o docente assume um papel passivo em sua prática nesse modelo de racionalidade, pois recebe materiais padronizados pelas instituições, com o objetivo de serem cumpridos à risca. Esse modelo tem por “pressuposto uma concepção universal sobre o ser professor, o ser aluno e a aula, podendo utilizar leis e técnicas gerais que permitem a resolução de possíveis problemas” (SARDINHA NETTO; RAMOS DE AZEVEDO, 2018, p.165).

A Figura 8 apresenta um resumo das características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade técnica proposto por Moraes, Bego e Giordan (2021). No modelo de racionalidade técnica, observa-se a acriticidade, bem como o caráter impessoal, o qual resulta em um planejamento de ensino único e generalista, conforme discutido anteriormente.

**Figura 8.** Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade técnica.



Fonte: Moraes, Bego e Giordan (2021, p.10).

Como enfatizam Pimenta e Anastasiou (2014), a valorização do trabalho docente passa pelo seu desenvolvimento profissional, em um cenário que afirma a autonomia do docente em suas decisões. Trata-se de uma visão oposta à do modelo de racionalidade técnica, que reduz a docência a simples execução de tarefas impostas por terceiros. A complexidade que repousa na prática docente demanda inclusive a capacidade de tomada de decisões em contextos de incerteza.

### 3.2.2 A Racionalidade Prática

De acordo com Diniz-Pereira (2014), o pioneirismo em relação ao modelo de racionalidade prática está em John Dewey. A partir de então, diversos modelos alternativos surgiram da racionalidade prática no que tange à formação docente.

Segundo Tardif e Moscosos (2018), a crítica ao positivismo e à racionalidade técnica, em que o modelo de racionalidade prática é pautado, tem lugar a partir da década de 1960, sobretudo na Europa e na América do Norte.

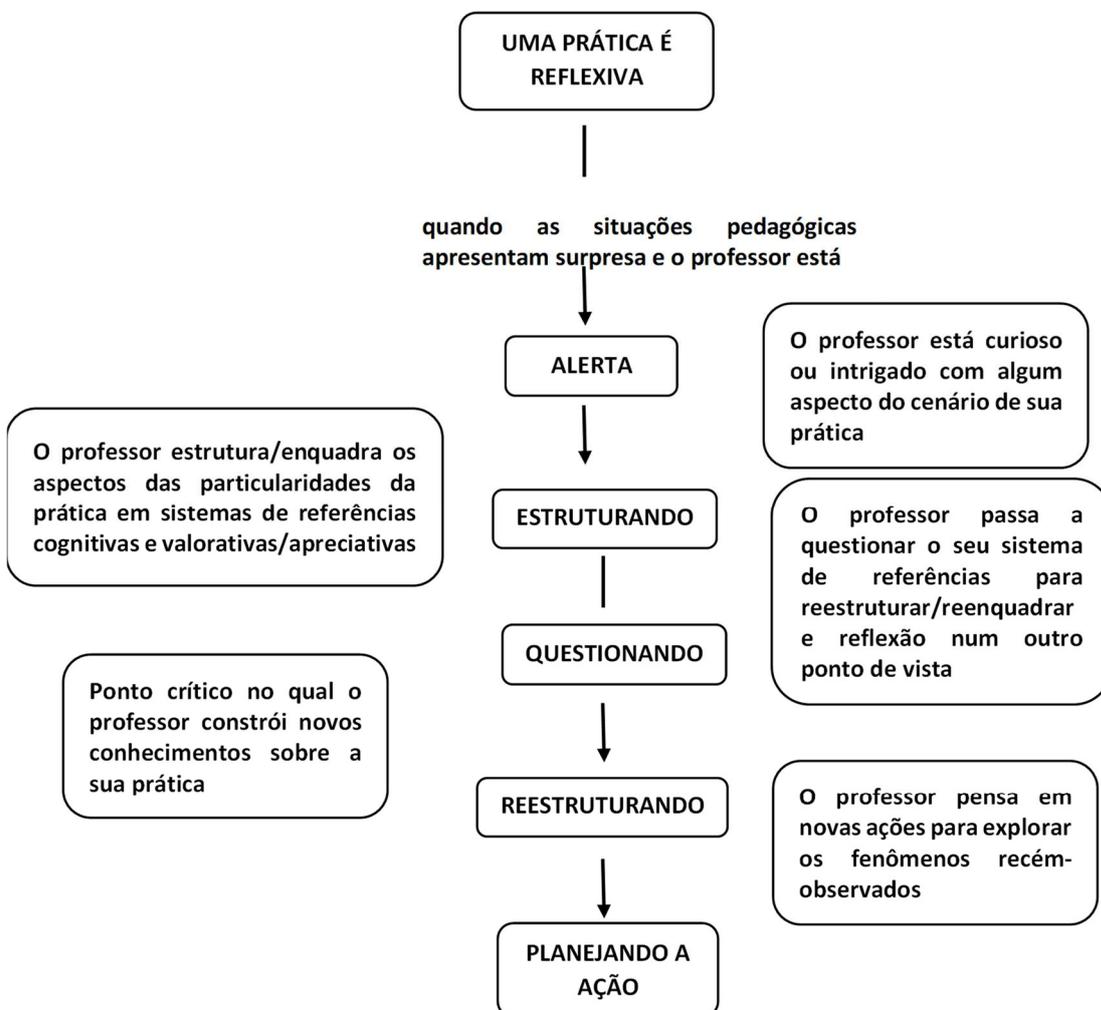
A crítica ao positivismo se amplifica durante as décadas seguintes com a sociologia das ciências, o socioconstrutivismo e o pós-modernismo, que pensam as teorias científicas como construções sociais, jogos de linguagem, produções contingentes da vida dos laboratórios. Desse modo, a crítica que Schön faz ao positivismo e sua ideia de levar em consideração o pensamento do profissional em seu trabalho para compreender sua atividade são típicas dessa época (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p.394).

A partir dos estudos de Schön, essa concepção é ampliada por diversos estudiosos estrangeiros e brasileiros, em contraposição ao modelo pautado em técnicas, em uma compreensão que considera a reflexão e a pesquisa fundamentais, como atitudes a serem aperfeiçoadas por parte dos professores (LIMA; GOMES, 2006). Conforme a Figura 9, temos o caminho percorrido para prática reflexiva, de acordo com a concepção de Schön. No exame de uma situação específica, o professor observa e escolhe, de forma a promover a sua resolução na ação. Essa solução ocorre por meio de uma sequência de estágios reflexivos: alerta, estruturação, reestruturação e plano de ação, embora não ocorram necessariamente nesta sequência. No estágio alerta, o professor encontra-se surpreendido por algo que o aluno realiza em resposta a uma determinada situação de ensino.

Na estruturação, como descrevem Rosa-Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2010, p. 67), “[...] o professor interpreta o caso relacionando-o às particularidades do cenário da prática e de acordo com as teorias e modelos pedagógicos que lhe embasam”. Na reestruturação, há uma reinterpretação pelo professor pautada pela experiência prévia. Por fim, o plano de ação é marcado por novas interpretações e ações pelo professor.

Alarcão (1996, p. 17) mostra que, para Schön, o saber-fazer “se aproxima da sensibilidade de um artista”, cujos fundamentos são: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é marcado pela espontaneidade, relacionado à realização da ação, ou seja, é um saber-fazer: Trata-se de um conhecimento tácito e dinâmico. A reflexão de forma simultânea à ação é a reflexão na ação; e a reflexão que ocorre retrospectivamente é a reflexão sobre a ação. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação resulta na construção no conhecimento pessoal por parte do profissional, o que permite o seu desenvolvimento.

**Figura 9.** Esquema simplificado da concepção de prática reflexiva schöniana, adaptado de Clarke (1994)<sup>21</sup>.



Fonte: Rosa-Silva, Lorencini Júnior e Laburú (2010, p. 67).

Sobre a epistemologia da prática, Schön (2000, p.7) traz os seus conceitos basilares quanto à ação e à reflexão:

<sup>21</sup> CLARKE, A. Student-teacher reflection: developing and defining a practice that is uniquely one's own. *International Journal of Science Education*. London: Taylor and Francis, v.1 6, n. 5, p. 497-509, maio 1994.

Na primeira parte, publicada em 1983, com o título de *The Reflective Practitioner*, eu propunha uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão na ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.

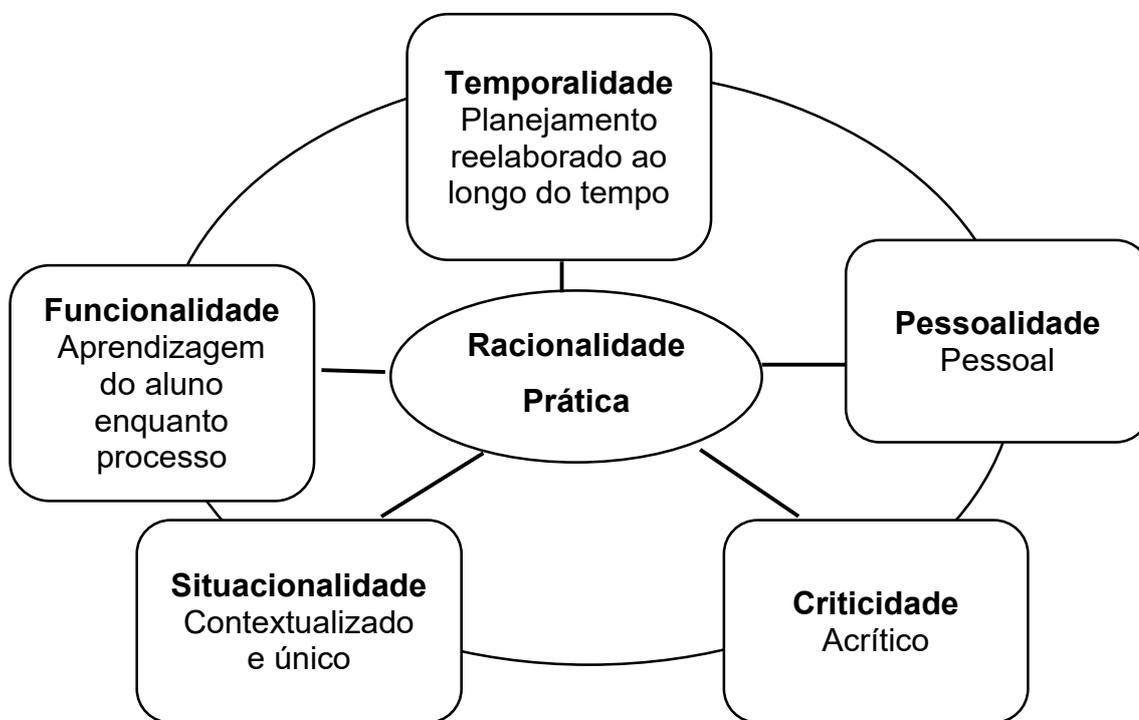
Em relação à reflexão na ação, Schön (1997, p. 83) entende que:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese [...]. Esse processo de reflexão na ação não exige palavras.

Cabe ainda ressaltar que Tardif e Moscosos (2018), por meio das concepções sobre profissional reflexivo e do entendimento da reflexão como prática social, mostram que não há criticidade neste modelo, no sentido de busca da transformação social, assim como na racionalidade técnica. Entretanto, tem-se o caráter pessoal, sendo o planejamento de ensino único e reelaborado (Figura 10).

Segundo Carr e Kemmis (1988), a educação tem lugar em condições que apresentam complexidade. Na abordagem prática, tem-se que o ensino e a aprendizagem não possibilitam uma sistematização, dado que a esfera social é marcada pela fluidez. Os autores destacam ainda que a “abordagem teórica fragmentou o currículo como um campo e como uma prática, levando à confusão e, também, à contradição” (CARR; KEMMIS, 1988, p.35).

**Figura 10.** Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade prática.



Fonte: Moraes, Bego e Giordan (2021, p.10).

Entretanto, dentre os limites do modelo de racionalidade prática, temos que a compreensão do fenômeno educativo é restrita a uma perspectiva isolada e limitada, no sentido de não extrapolar como objeto de estudo a prática docente e abranger o fenômeno educativo de forma integral. Como destacam Silvestre e Placco (2011, p. 38), desconsidera-se “[...] todas as variáveis de ordem institucional, política, social e pessoal que a constituem e demarcam a complexidade da atividade docente e do fenômeno educativo”.

Seguindo esse pensamento, Serrão (2006) mostra que a crença do professor em sua atitude de reflexão e crítica sobre sua prática pode limitar suas ações, pois há aspectos de ordem política e institucional que influenciam a prática docente. Trata-se de uma complexidade e uma contradição que não são consideradas no modelo de professor reflexivo.

### 3.2.3 A Racionalidade Crítica

Ao ver de Sardinha Netto e Azevedo (2018), o modelo de racionalidade crítica apresenta uma visão transformadora que compreende uma influência política no âmbito do ensino e da educação. Nessa ótica, o professor atua de forma crítica, dado que há transbordamento da reflexão para além da prática no ambiente da sala de aula. A responsabilidade do professor inclui, dessa forma, uma dimensão problematizadora. O professor assume a liderança no sentido de lhe ser atribuído o papel de contribuir para a transformação da conjuntura social. Há, portanto, uma descentralização da prática, antes restrita ao interior da sala de aula. Difere dos modelos de racionalidade técnica e prática, pois são restritos ao cotidiano da instituição.

Ainda de acordo com os autores, a centralidade do trabalho docente repousa no educando, não visto como sujeito passivo, mas que participa ativamente e de forma democrática no estabelecimento de fundamentos relativos ao currículo e ao ensino.

Não há uma formação introjetada (bancária), em que o conhecimento venha de cima para baixo, mas, há sim, uma construção formativa do conhecimento de baixo para cima, relação horizontal entre professores e educandos (SARDINHA NETTO; AZEVEDO, 2018, p. 171).

O nexos existente entre o professor e o conhecimento apresenta-se de modo diferenciado na racionalidade crítica; o conhecimento elaborado da prática tem sentido no compartilhamento com os professores, entre si.

O conhecimento formal universitário não possui somente o caráter técnico a ser aplicado. Na racionalidade crítica, os conhecimentos emergentes das reflexões da prática docente constituem-se como fundamento para uma resignificação dos relacionamentos do conhecimento dentro da escola (SARDINHA NETTO; AZEVEDO, 2018, p. 172).

Como ressalta Diniz-Pereira (2014), nas racionalidades técnica, prática e crítica, encontram-se modelos que consideram o professor como um indivíduo que propõe problemas. Entretanto, esses modelos diferem em relação ao entendimento da natureza do trabalho docente, ou seja, “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva

mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.40).

Para Carr e Kemmis (1988), a racionalidade crítica incorpora ideias advindas da praticidade, como a crença de que a reflexão autocrítica é importante para o profissional, sendo que os objetivos e valores devem estar subordinados a ela. Todavia, na crítica, há necessidade de levar em consideração que pode haver distorções de caráter ideológico, bem como influências institucionais que impedem a sua realização. Como mostram os autores: “Sob o critério crítico, os problemas e questões educacionais nem sempre se reduzem ao âmbito individual, mas podem assumir uma dimensão social, e sua resolução satisfatória requer uma ação coletiva ou comum” (CARR; KEMIS, 1988, p. 48).

Assim, na racionalidade crítica, as interpretações teóricas devem ser utilizadas como base nos processos decisórios, levando-se em consideração as distorções ideológicas que se manifestam na prática. Com isso, deve-se propor ações socioeducativas que busquem eliminar tal problemática, com ênfase na discussão coletiva sobre o papel da educação na sociedade como um todo.

Portanto, o desenvolvimento profissional, desse ponto de vista, exige que os professores se iluminem sobre as maneiras pelas quais sua própria autoconsciência pode impedi-los de perceber como funcionam os mecanismos sociais e políticos que distorcem ou limitam a educação (CARR; KEMMIS, 1988, p.48).

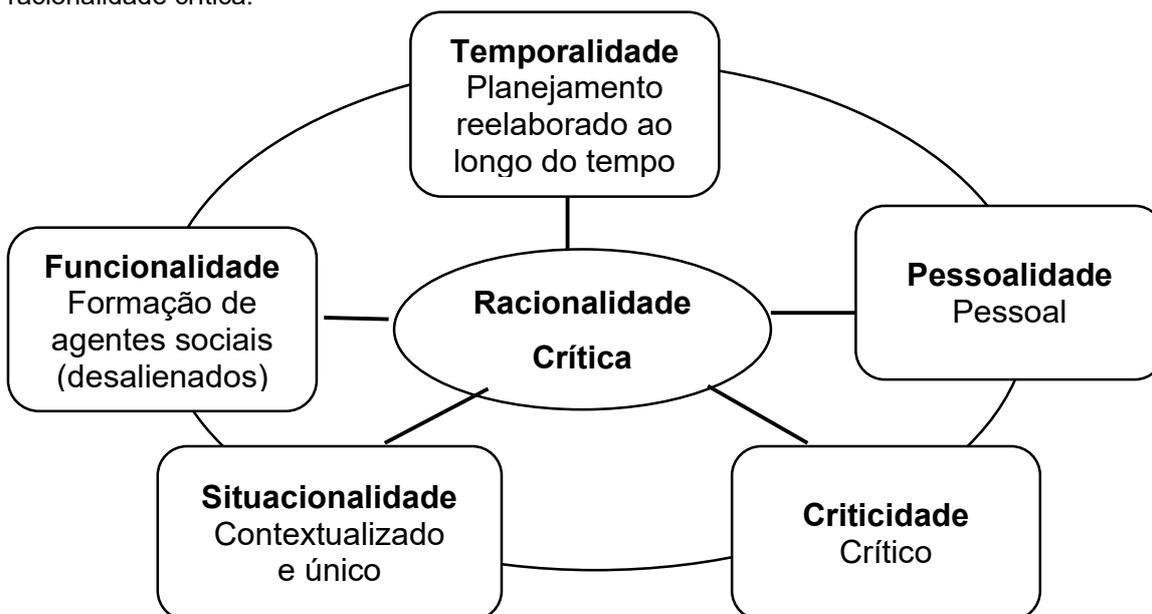
Para Moraes, Bego e Giordan (2021, p. 8), o professor crítico deve buscar a desalienação por meio de um ensino que promova nos estudantes uma ação voltada para a transformação social.

Com isso, destaca-se que na racionalidade crítica,

[...] o planejamento de ensino é marcado por uma intencionalidade que tem por objetivo cumprir a função de formar agentes sociais críticos capazes de refletir sobre sua realidade e sobre os diversos condicionantes que nela interatuam e de agirem em prol de uma sociedade mais ética, democrática e justa (MORAIS; BEGO; GIORDAN, 2021, p. 9-10).

Assim, como marca do modelo de racionalidade crítica, têm-se a busca de formação de indivíduos desalienados sob a perspectiva de transformação da realidade social vigente (Figura 11).

**Figura 11.** Principais características assumidas pelo planejamento de ensino no âmbito da racionalidade crítica.



Fonte: Moraes, Bego e Giordan (2021, p.10).

### 3.3 Identidade profissional do docente da educação superior

Nesta seção, abordamos a construção da identidade profissional do docente da educação superior. Para apresentarmos o tema, iniciamos com o questionamento trazido por Pimenta (2012, p.19, grifo nosso): “*O que entendemos por construir a identidade?*”, a qual conclui:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da **significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições**. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2012, p.20, grifo nosso).

Cabe destacar ainda a importância do significado que o professor individualmente atribui ao professorar, pois reflete valores pessoais, história de vida, saberes, bem como inquietudes e desejos. Assim, a atividade docente não pode ser resumida à mera execução de uma tarefa burocrática, no sentido de exigir do professor somente a aquisição de conhecimento e capacidades técnico-mecanicistas. Isso se dá pela própria natureza do trabalho docente, que considera o ensinar como “[...] contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 2012, p. 18). Para a autora, a profissionalidade docente surge como resposta a demandas coletivas, marcadas pelo contexto e por uma conjuntura histórica específica. O ensino, por sua vez, é uma prática coletiva que reflete o cotidiano

Como aponta Veiga (2008), há uma relação intrínseca entre identidade docente e profissão, em que a primeira significa ser pertencente à segunda, ou seja, uma relação de pertencimento a uma profissão que continuamente apresenta uma dimensão de análise de seu sentido social, como mostra a Figura 12.

**Figura 12.** Identidade profissional do professor.



Fonte: Elaborado por Veiga (2008, p.19) a partir de Nóvoa e Moita.

Para Nóvoa (2019), há que se considerar a importância de analisar como a identidade profissional é construída individualmente pelo professor, ou seja, como cada indivíduo tece sua trajetória dentro da profissão, em detrimento de uma visão que enfoca apenas os inúmeros conhecimentos ou competências a serem alcançados pelo professor.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (NÓVOA, 2019, p. 6, grifo do autor).

Há que se considerar, ainda, como aponta Nóvoa (2017, p. 1121) “nas profissões do humano”, em que a docência se situa, a ligação entre as esferas pessoal

e profissional, ou seja, o ser e o modo como ensinamos. Para o autor, há três dimensões centrais que devem ser consideradas para aprender ser professor: a primeira refere-se ao contato com a cultura e o conhecimento científico a fim de que o trabalho com os alunos tenha um alicerce sólido para promover uma formação rica. A segunda é a ética que deve estar atrelada diretamente à ação docente. Por fim, a terceira, o trabalho em um ambiente marcado tanto pela incerteza quanto pela imprevisibilidade.

Iza *et al.* (2014) mostram que a existência de uma identidade própria para a docência revela o compromisso com a sua função social. O professor adquire autonomia e comprometimento em sua ação por meio da formação docente (escolar, inicial, continuada), experiências, entre outros. Além disso, ressalta-se a influência da cultura e de outras demandas de ordem social nesse processo. Para os autores “[...] essa identidade se constitui desde os momentos anteriores à formação inicial até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão” (IZA *et al.*, 2014, p. 277).

Segundo os autores, a construção da identidade docente é um longo processo, pois é necessária, em um primeiro momento, uma assimilação da formação inicial. Além disso, há um tempo necessário de aprendizagem sobre o agir e a tomada de decisões e, sobretudo, o próprio reconhecimento por parte do professor sobre sua condição de formador.

Para Soares (2014), há a necessidade de se considerar a influência do contexto no qual a identidade docente se situa, bem como a particularidade no modo em que esta se concretiza em cada professor. A autora defende que, muitas vezes, a identidade docente resulta da prática, como resultado tanto das escolhas no âmbito profissional como do pessoal.

No mesmo sentido, Fernandes *et al.* (2017, p. 35) mostram que a construção da identidade docente decorre do seu exercício, “[...] ou seja, não basta ser docente, é necessário estar docente, no verdadeiro sentido da profissão” (FERNANDES *et al.*, 2017, p. 35).

Em relação ao contexto, Couto (2013) mostra ainda que as realidades são diversas no caso da Educação Superior. Primeiramente, pelo fato de que as IES se dividem em universidades, centros universitários e faculdades, implicando em finalidades e características distintas. Como exemplifica a autora, a articulação do

tripé docência, pesquisa e extensão ocorre apenas na universidade. Outros aspectos acentuam a variedade de contextos: instituições públicas e privadas, com predominância das privadas, existências de centros de excelência em pesquisa e o abrangente território brasileiro.

No caso da construção da identidade docente pelos bacharéis na Educação Superior, há outra especificidade: apresentam uma formação inicial em cursos que não habilitam para a docência. Como mostram Fernandes *et al.* (2017, p.35, grifo do autor):

A construção da identidade docente se faz no momento da escolha da profissão, a qual nem sempre coincide com a entrada na graduação. Bacharéis, por exemplo, não estão habilitados para docência, devendo adquirir habilidades e competências, em cursos de pós-graduação (*strictu* ou *lato sensu*), *locus* de formação do pesquisador ou do professor-pesquisador. Portanto, é possível perceber que profissionais bacharéis, ao exercerem a docência, necessitam de espaço para troca de experiências, bem como possibilidades de se capacitarem pedagogicamente. Geralmente esse espaço não é constituído durante a graduação uma vez que possuem uma formação mais específica e tecnicista.

Couto (2013) mostra a importância da formação voltada à pesquisa e da atuação prática na carreira profissional na construção da identidade docente, assim como da formação pedagógica. Entretanto, a formação para a docência não foi considerada na educação superior no Brasil desde sua gênese. Segundo a autora, essa realidade pode ser explicada se considerarmos que os primeiros professores da educação superior foram os profissionais de destaque em suas carreiras, o que colaborou para naturalizar a crença entre ser bom profissional e saber ensinar, não existindo, portanto, a necessidade do conhecimento pedagógico. No cenário atual, o professor da educação superior é reconhecido pela formação voltada à pesquisa, obtida pela titulação de mestre e/ou doutor. Dessa forma, o destaque na carreira profissional não é fator tão relevante. Para a autora: “[...] o constructo desse sujeito é baseado em uma tripla identidade: professor, profissional de base [...] e pesquisador, sendo que, nesse jogo de tensões, a identidade de professor geralmente acaba sendo a menos valorizada” (COUTO, 2013, p.80).

Esse contexto em que o professor da educação superior é valorizado pela sua formação voltada à pesquisa, em detrimento de uma formação com vistas à docência, promove “[...] a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento

na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.108).

Assim, Fernandes *et al.* (2017) defendem que a construção da identidade docente pelos professores bacharéis deve abranger o entendimento sobre suas limitações quanto à formação pedagógica, de forma a promover uma busca pela qualificação para o desenvolvimento da habilidade na docência. Para as autoras, o conhecimento didático é fundamental, assim como olhar sobre os profissionais a serem formados e as finalidades que devem ser atendidas.

Como mostram Pimenta e Anastasiou (2014, p. 78-79, grifo nosso):

[...] a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em **quatro grandes conjuntos**: os conteúdos das diversas áreas do saber ( das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua.

Diante do exposto, compreendemos que a construção da identidade docente é um processo que demanda o conhecimento específicos e mobilização de saberes. Apresentaremos na próxima seção o entendimento sobre os saberes que configuram a docência a partir de autores como Saviani (1996b), Pimenta (2012), Tardif (2014), entre outros.

### 3.4 Saberes docentes

Primeiramente, há que se destacar a associação existente entre o ensino e a experiência humana generalizada, disseminada ou interiorizada que, por sua vez, é inseparável do processo educativo. Sua manifestação pode ser vista nos “**saberes**, teorias científicas, valores, atitudes, técnicas, práticas” (LIBÂNEO, 2008, p. 64, grifo nosso).

Como evidencia Veiga (2008, p.1):

Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Nesse sentido, temos em Veiga (2008) a complexidade ligada à docência, dada a multiplicidade de saberes demandados, os quais necessitam de uma formação que abrange a teoria e a prática.

Há que se considerar que o ensino demanda todo um arcabouço de saberes e práticas, os quais fazem parte da estrutura teórico-prática da didática. Tal conjunto pode ser traduzido pelos: “conteúdos das diversas áreas do conhecimento, os métodos investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 59).

De forma a complementar essa visão, temos em D’Ávila e Sonnevile (2008, p.34-35):

A prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes. Em seu confronto com a prática e com as condições e exigências concretas da profissão, os professores estão continuamente produzindo saberes específicos, conhecimentos tácitos, pessoais e não sistematizados, que, relacionados com outros tipos de conhecimento, passam a integrar sua identidade de professor, constituindo elementos importantes nas decisões pedagógicas, inclusive renovando sua concepção sobre ensinar e aprender.

Em relação aos saberes, como aponta Nóvoa (1995, p. 27-28):

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projectos contraditórios de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, p.27-28).

O conceito de saberes apresenta inconsistências, como aponta Franco (2019), dado que apresenta muitas vezes um carácter generalista, como expressão de um

senso comum. Há, conforme essa autora, a associação do conceito de saberes com o significado de fazeres.

Pode-se talvez afirmar que os saberes estruturam o caminho do conhecimento. [...] não há saber senão para um sujeito; ou seja, os saberes são construídos no sujeito e para o sujeito. A construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito.[...] Os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico. (FRANCO, 2019, p.52-55).

Nesse sentido, os saberes são distintos da informação e dos fazeres docentes. À luz da interpretação de Charlot (2000)<sup>22</sup> sobre os saberes, Franco (2019, p. 53, grifo nosso) mostra que:

A relação com o saber pedagógico será a relação de um sujeito com todo seu mundo social/cultural e os significados que essa relação foi construindo em sua **subjetividade**, em seu estar no mundo, em suas possibilidades de significar esse mundo.

A diferença entre “saberes” e “fazeres” decorre do entendimento de concepção da pedagogia a partir do modelo de racionalidade técnica, no qual os saberes pedagógicos são considerados a partir de receitas prontas de como a aula deve ser dada, bem como de orientações determinadas sobre o fazer prático. Trata-se de uma visão de pedagogia como tecnologia, a qual não considera o sujeito como ativo (FRANCO, 2019).

A partir do questionamento sobre a distinção entre um saber e um fazer, a autora mostra que o fazer deve ser visto a partir de uma perspectiva da prática da pedagogia como tecnologia, o que significa “[...] O exercício de uma ação **mecânica, linear, inflexível, repetitiva**” (FRANCO, 2019, p. 64, grifo nosso).

O fazer não requer uma associação entre teoria e prática, mas somente um aprimoramento da atividade da prática. Em decorrência disso, 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. Com isso, a prática não irá se converter

---

<sup>22</sup> CHARLOT, B. *La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches. Savoirs*, Paris, n. 10, p. 37- 43, 2006.

em saberes da experiência, pois trata-se de um reproduzir a-histórico, sem uma articulação dialética que possibilita renovar, por meio da reflexão, a teoria e a prática (FRANCO, 2019).

Por outro lado, o saber requer uma prática que se traduza em comprometimento e intencionalidade, ou seja, uma prática reflexiva. Como mostra a autora:

Os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias. Na práxis, sujeito e realidade dialogam, se transformam e são por ela transformados (FRANCO, 2019, p.65).

Para Franco (2019), há uma amálgama entre os saberes e o sujeito criador, o que permite considerar que os saberes criam conhecimento.

Outra questão importante está na diferenciação entre o conhecimento e saber, que, segundo Azzi (2012, p.50), dá-se pelo fato de que o professor “[...] pensa seu trabalho e sobre seu trabalho, como alguém que constrói um saber”. Entretanto, essa elaboração do saber, como mostra a autora, carece de uma intencionalidade em sua construção, o que exige um desenvolvimento metódico, ou seja, além de investigação, há necessidade de sua sistematização. Ao fazer a distinção entre o conhecimento e o saber, há uma reflexão do trabalho e sobre o trabalho, de onde emerge o saber.

Gauthier *et al.* (2013) trazem ainda a problemática referente ao desconhecimento sobre os saberes demandados no exercício do ofício de ensinar, decorrente de crenças preconcebidas que comprometem a sua própria conceitualização, tais como a ideia de ensino como transmissão de conteúdo e de que basta ter experiência para ensinar.

Considerar que basta o conhecimento do conteúdo reduz o saber necessário para ensinar apenas ao seu domínio. Embora importante, só esse conhecimento é insuficiente, pois nesta perspectiva o ensino é reduzido a uma única dimensão que desconsidera toda a complexidade dessa atividade. O ensino deve abranger também outras facetas, como o planejamento, a avaliação, os diferentes níveis de domínio da aprendizagem pelos alunos, as questões comportamentais e específicas de cada estudante, entre outros (GAUTHIER, *et al.*, 2013).

Em relação à crença de que basta ter experiência, os autores fazem o seguinte alerta:

[...] basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (GAUTHIER, *et al.*, 2013, p. 24).

Considerar apenas a experiência promove prejuízo no que tange ao reconhecimento dos docentes enquanto profissionais, pois o reconhecimento de uma profissão se dá de forma principal pelo domínio de um saber que é específico e formalizado, bem como adquirido em uma formação universitária.

Os autores consideram seis saberes que devem ser mobilizados no ensino pelo professor, conforme mostra o quadro abaixo:

**Quadro 6.** O reservatório de saberes.

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (à matéria)	Curriculares (O programa)	das ciências da educação	da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	da ação pedagógica (O repertório de conhecimento do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Fonte: Gauthier *et al.* (2013, p. 29).

Assim, o saber docente é composto por um reservatório de saberes que estão disponíveis ao professor. Os autores destacam que o saber disciplinar não é produzido pelos docentes, mas extraídos dos saberes oriundos das disciplinas científicas e dos conhecimentos produzidos por pesquisadores. Outro saber que não é produzido pelos professores, mas está disponível para eles, é o curricular, sendo saberes produzidos, em sua maioria, pelos especialistas das disciplinas, bem como pelas editoras, materializados em forma de programas escolares. Compõe ainda este reservatório os saberes das ciências da educação, que se traduzem em conhecimentos profissionais, apesar de não estarem ligados diretamente ao pedagógico.

Os autores consideram também o saber da tradição pedagógica, o qual reflete a representação da escola que o professor possui antes de sua formação inicial de

professores. O saber denominado experiencial é marcado pela pessoalidade, ou seja, trata-se de uma experiência privada. Sendo assim, trata-se de um saber que reflete experiências sem verificação científica. Por fim, há 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.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, 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 nada, ou quase nada, do cidadão comum (GAUTHIER, *et al.*, 2013, p. 34).

Para Pimenta (2012), os saberes docentes estão relacionados à experiência, ao conhecimento e aos saberes pedagógicos. Em relação aos saberes da experiência, a autora refere-se à experiência do indivíduo não como professor que é, mas da sua vivência precedente como aluno, que teve contato com diferentes professores, com suas diversas particularidades. Esse saber inclui os professores que contribuíram para uma formação não apenas conteudista, mas sobretudo humana. Abrange, ainda, toda uma condição histórica referente à profissão docente, bem como a experiência acumulada pela sociedade, a atuação profissional em diversas instituições, ao valor social, inclusive o remuneratório dos professores, entre outros. Dessa forma, a auto-visão do ser professor requer outros saberes, sendo que o da experiência sozinho não é suficiente.

No que tange à formação, Pimenta (2012, p. 33) mostra que o processo formativo docente necessita da mobilização de vários saberes: “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Ao professor cabe a tomada de decisões em um ambiente complexo, incerto, particular e com divergência de valores.

Em relação aos saberes do conhecimento, inicialmente é importante destacar que o conhecimento não pode ser limitado à ideia de informação. Na verdade, o conhecimento ultrapassa a informação, implicando um trabalho com a informação que inclui a inteligência, as relações de poder e o desigual acesso à informação. Inseridos

nesse contexto, os docentes necessitam realizar uma mediação entre a informação e o alunado, de forma a possibilitar a reflexão e chegar a uma sabedoria (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012) mostra ainda que, no contexto de uma sociedade globalizada e tecnológica, a educação – realizada em âmbito escolar – busca a possibilidade de que os alunos possam dedicar-se aos conhecimentos científicos, bem como tecnológicos, de forma a operar, em um contexto de revisão e reconstrução desses conhecimentos, para a criação de uma “cidadania mundial”, expressão que a autora utiliza parafraseando Morin (1993).

Por outro lado, segundo a autora, os saberes pedagógicos são produzidos na ação; trata-se de saberes que incluem educação e pedagogia, no sentido de questionar e dispor de suas práticas, assim como realizar uma confrontação dessas duas especificidades, mas que não geram os saberes pedagógicos, pois estes somente são criados a partir da prática. “Considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2012, p.28).

Sobre o saber pedagógico, Azzi (2012) afirma que a sua construção é marcada pelo cotidiano do trabalho docente, no qual a fundamentação é pautada na ação. Esse saber traz em seu bojo a interação professor-aluno, em que a prática docente expressa e traduz o seu desenvolvimento.

Como destaca Franco (2019, p. 65-66, grifo nosso):

Saberes pedagógicos não são saberes das disciplinas pedagógicas. **São saberes estruturados no pensamento crítico do sujeito ao decidir as questões de sua prática.** Essas decisões baseiam-se em conhecimentos anteriores e, no entanto, antecedem a possibilidade de produção de novos conhecimentos sobre a prática. Para tanto, é fundamental que o sujeito esteja em condição de dialogar com as suas circunstâncias, de compreender as contradições que estão postas e de poder articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas (FRANCO, 2019, p. 65-66).

Nesse sentido, D’Ávila e Sonnevile (2008) enfatizam que os saberes profissionais repousam sobre as circunstâncias nas quais ocorrem dilemas e conflitos, implicando uma resposta em relação ao que ocorre no dia a dia. Com isso, há uma

remodelação de tais saberes, os quais são saberes típicos da ação, ocorridos no trabalho cotidiano.

No sentido de se considerar o pluralismo do saber profissional docente, suas fontes de aquisição e modos de integração, Tardif (2014) propõe a identificação e a classificação dos saberes docentes por meio de um modelo tipológico, conforme exposto no Quadro 7.

**Quadro 7.** Os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e a secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p.63).

Trata-se de uma proposição oposta à ideia de compartimentação dos saberes, como explica o autor:

*[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2014, p.64, grifo do autor).*

O autor divide os saberes docentes em quatro tipos principais:

- Saberes da Formação profissional são advindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica;
- Saberes Disciplinares são aqueles que se apresentam sob a forma de disciplinas, transmitidos em cursos e em faculdades distintas, independentemente dos cursos de formação de professores e das faculdades de educação;
- Saberes Curriculares são aqueles aplicados, os quais se apresentam na forma de objetivos, conteúdos e métodos que refletem os saberes sociais definidos pela instituição de ensino e,
- Saberes Experienciais ou práticos são aqueles oriundos do trabalho realizado em seu cotidiano, incorporados sob a forma de saber-fazer e de saber-ser.

Ainda segundo o autor, há um sincretismo que caracteriza os saberes dos professores. Primeiramente, há que se considerar a existência de diversas concepções utilizadas pelo docente em sua prática, ou seja, a coerência dos saberes não é teórica, mas é sobretudo prática e biográfica. Além disso, os saberes não antecedem a prática, opondo-se, desta maneira, à visão aplicacionista de técnicas padronizadas do modelo de racionalidade técnica. Em terceiro lugar, o professor se baseia nas suas experiências, vivenciadas no seu agir, significando que “[...] valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais” (TARDIF, 2014, p.66).

O componente temporal é uma peça fundamental para a compreensão dos saberes docentes, pois:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de Química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF, 2014, p.67).

Tardif (2014) considera, dentro da perspectiva temporal, dois fenômenos: trajetória pré-profissional e a carreira. O primeiro mostra que compreensão dos saberes e da sua natureza devem 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.

Em relação aos saberes didáticos e pedagógicos, D'Ávila e Ferreira (2019) destacam a indissociabilidade existente entre esses saberes, apesar de se tratarem de saberes diferentes.

São o sal do trabalho pedagógico-didático em sala de aula e mesmo fora dela. O domínio desses saberes é como o alicerce sobre o qual construímos nossa competência profissional – nosso profissionalismo. [...] Incluem a reflexão crítica sobre a prática e suas intencionalidades (D'ÁVILA; FERREIRA, 2019, p.40).

Para as autoras, os saberes pedagógicos são mais amplos e advém da experiência, pautados na prática. As autoras descrevem sete tipos de saberes pedagógicos, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 8.** Tipos de saberes pedagógicos segundo D'Ávila e Ferreira (2019)

<b>Tipos de Saberes pedagógicos</b>	<b>Descrição</b>
Curricular	Aborda o programa escolar e suas concepções de ensino. Abrange conteúdos, bem como as estratégias empregadas e as teorias dos programas de ensino.
Compreensão de diferentes epistemologias curriculares:	Inclui a disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multirreferencialidade.
Legislação educacional	Relativo ao conhecimento da legislação indispensável no sentido de permitir a compreensão do processo do ensino.
Ética	Refere-se à postura/conduita profissional/
Teorias de aprendizagem	O conhecimento e a prática das teorias de aprendizagem
Teorias pedagógicas	O conhecimento e a prática das teorias pedagógicas
Concepções sobre planejamento	Inclui os níveis e a tipologia de planejamento (educacional, curricular e ensino)

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda de acordo com as autoras, o primeiro tipo de saber pedagógico é o curricular, saber pedagógico fundamental, ou seja, trata-se de um saber teórico-prático que permite o avanço do docente em sua profissionalidade. Os programas de ensino, conforme descrito no Quadro 8, têm como eixo a orientação do docente no planejamento, na prática em sala de aula e na avaliação da aprendizagem. O segundo

refere-se à compreensão de diferentes epistemologias curriculares, é um saber pedagógico que busca superar o currículo disciplinar tradicional ao propor um enfoque interdisciplinar e transdisciplinar, além de abranger a multirreferencialidade, a a qual considera outras fontes de saber além do currículo. O terceiro tipo engloba o conhecimento da legislação educacional, busca a compreensão do processo de ensino por meio do conhecimento da legislação nas três esferas: federal, estadual e municipal. O quarto tipo inclui a ética, saber pedagógico referente à postura do profissional que busca o respeito, bem como a interação entre os educandos e os docentes. O quinto trata do conhecimento das teorias de aprendizagem como um saber pedagógico que configura o domínio das teorias de aprendizagem em busca de garantir os objetivos de aprendizagem. O sexto tipo refere-se ao conhecimento das teorias pedagógicas, como saber pedagógico que busca o domínio das teorias para alicerçar a prática docente. Por último, temos saber pedagógico: as concepções de planejamento que são saberes ligados aos níveis e à tipologia do planejamento, os quais abrangem o curso em questão, bem como as aulas.

Em relação aos saberes didáticos, pode-se dizer que são configurados como relacionados ao ensino. Eles advêm da experiência profissional do professor e na relação que este tem com os alunos, assim como da formação acadêmica.

O quadro 9 apresenta as duas subdivisões dos saberes didáticos apresentadas por D'Ávila e Ferreira (2019), ou seja, a mediação da classe e a 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).

**Quadro 9.** Subdivisão dos saberes didáticos segundo D'Ávila e Ferreira (2019)

<b>Subdivisão dos saberes didáticos</b>	<b>Abrangência</b>
Mediação da classe	Relações interpessoais, identificação de lideranças, administração do tempo de aula, ambiência favorável à aprendizagem, ambiente inclusivo, diálogo e escuta sensível, gestão de conflitos, administração de equipes de trabalho e estética.
Mediação da disciplina	Planejamento de ensino, mediação didática, metodologias de ensino, metodologias diversificadas e coerentes, – atividades lúdicas, tecnologias digitais, recursos didáticos, estimulação e administração da participação dos estudantes nas aulas, identificação das dificuldades de compreensão e busca de alternativas para esclarecê-las, comunicação oral, seleção e organização didática dos conteúdos, contextualização do conteúdo e avaliação e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, as autoras destacam que os saberes pedagógicos e os didáticos, elencados em seu estudo, referem-se apenas aos saberes que elas consideram minimamente necessários para compor cursos da área da Educação.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são plurais e provenientes de distintas origens. São descritos pelos autores em: saberes da formação profissional (ciências da educação e ideologia pedagógica), saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes da formação profissional “[...] é o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 219). Eles são obtidos pela formação inicial ou continuada dos professores, na qual o professor estabelece comunicação com as ciências da educação, que produz conhecimentos e busca integrá-los à prática docente.

Em relação aos saberes pedagógicos, os autores entendem que:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa. [...] Elas fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 219)

Para os autores, os saberes das disciplinas são os que se encontram incorporados na forma de disciplinas e que correspondem aos diversos campos de conhecimento. Os saberes curriculares, por sua vez, são materializados na forma de programas que devem ser conhecidos e aplicados pelos professores. Por último, os saberes da experiência são os que nascem da experiência e são validados por ela própria.

[...] os saberes da experiência surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a) s professore(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

A partir desses autores, temos que os saberes da experiência são o eixo fundamental dos saberes docentes. O cotidiano apresenta situações transitórias e mutáveis que impõem limites e exigem do professor o imprevisto e habilidades de cunho pessoal, traduzindo-se, assim, em uma experiência formadora. Com ela, o professor desenvolve os *habitus* “[...] disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 228), que se expressam em artifícios da profissão, modos de ensinar, entre outros.

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 (1996b), 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.

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, 1996b, 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 a necessidade de se compreender as circunstâncias históricas-sociais que sistematiza 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 necessitam compreender, em contextos específicos.

Cabe mostrar ainda o saber que diferencia os educadores dos demais profissionais, conforme defende Saviani (1996b): o saber pedagógico, alicerça sobre o qual é construída a identidade docente e busca a articulação dos fundamentos da educação, ou seja, “Incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” (p.149).

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

Em suas palavras:

Os saberes aqui arrolados foram categorizados sob o ângulo dos conteúdos de que são portadores. Entretanto, o eixo comum relativo às formas que se constituem e se expressam esses saberes se manifesta na diferença entre “sofia” ( o saber decorrente da experiência de vida) e “episteme” ( o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos). Como se sabe, o vocábulo grego “sofia” significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir e seguir seus conselhos. Já “episteme” significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado.[...]. Considerando sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do educador, é possível constatar que a forma “sofia” e também a forma “episteme” atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas (SAVIANI, 1996b, p. 150).

O Quadro 10 apresenta uma síntese dos saberes categorizados, de acordo com os autores apresentados anteriormente. Apenas em Saviani (1996b) a experiência não é tratada como um saber docente, em vez disso, é incorporada aos diversos tipos de saberes.

**Quadro 10.** Categorização dos saberes docentes ou dos professores

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Pimenta (2012)	Gauthier <i>et al.</i> (2013)	Tardif (2014)	Altet (2000)	Saviani (1996b)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimentos 3. saberes pedagógicos	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes da formação profissional ( saberes das Ciências da Educação e saberes pedagógicos) 4. saberes experienciais	1. saberes disciplinares 2. saberes da cultura do professor 3. saberes didáticos 4. saberes pedagógicos 5. saberes práticos ou de experiências	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular

Fonte: Adaptado de Cunha (2007) e de Barbosa Neto e Costa (2016).

Diante do exposto, nos apoiamos nos dizeres de Libâneo e Pimenta (1999, p. 261-262, grifo nosso), os quais destacam a importância dos processos formativos e da mobilização de conhecimentos para a constituição e transformação dos saberes docentes:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, **espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.** Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

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, dessa forma, demandam e mobilizam conhecimentos provenientes de diversas fontes.

## Capítulo 4

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VIGOTSKI, 2000, p. 47, tradução nossa).

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico e metodológico, assim como detalhar os procedimentos metodológicos adotados para a produção do material empírico. Busca-se ainda mostrar quem são os sujeitos da pesquisa e os procedimentos para análise do material empírico.

#### 4.1 Procedimentos Metodológicos e produção do material empírico

A perspectiva adotada tem como referencial teórico e metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, com vistas a possibilitar a apreensão dos sentidos. Trata-se de considerar “[...] a importância de um método materialista dialético, as categorias linguagem e pensamento e as noções de sentido e significado”, desenvolvidos por Vigotski (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 300). Em decorrência, temos “[...] a discussão sobre a relação aparência/ essência, parte/todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação” (p. 301).

Ainda em relação ao método, há a necessidade de se considerar a concepção de homem adotada, como afirmam os autores:

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo **tempo único, singular e histórico**. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a **historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção**. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301, grifo nosso).

Trata-se de compreender o sujeito em sua totalidade, o que revela a necessidade de superação da sua narrativa, trazendo à tona semelhanças e contradições presentes em sua fala. A interpretação pelo investigador deve superar a “aparência do discurso”, bem como realizar uma articulação com o “[...] contexto social, político e econômico”, ou seja, estudar o indivíduo em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Aguiar e Ozella (2013) destacam as seguintes categorias, fundamentais dentro da perspectiva adotada: mediação, historicidade, pensamento e linguagem, significado e sentido e, por fim, necessidades e motivos.

Segundo os autores, “[...] o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Trata-se de uma mediação que não apresenta uma mera função de unir o particular e o universal, mas busca nessa relação tornar-se um “centro organizador”. Com isso, há a superação de uma relação direta, possibilitando a consideração de procedimentos/objetos que até então não estavam presentes, em uma vinculação que se opõe ao dicotomismo e imediatismo. Com isso, elementos diversos são vistos a partir de uma conexão em que há mútua constituição um do outro.

A importância da mediação, considerada de forma articulada às demais categorias, mostra a compreensão do sujeito a partir de suas contradições:

A utilização desta categoria [...] nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “unidade dos contrários, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Como mostram os autores, há que se considerar o nexo mediação e totalidade, entendida aqui como uma noção que carrega em si a noção de movimento, pois não se trata de algo fixo; há a conexão de modo dialético entre o todo e a parte, a partir do materialismo histórico-dialético.

A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbrincados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isso significa que o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302).

Outra categoria a ser considerada é a historicidade, pois abrange a apreensão da realidade em movimento, bem como sua modificação. Trata-se de reconhecer a importância “[...]da gênese e do processo de transformação dos objetos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Em Luckács (1979 apud AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303), temos que a historicidade é entendida não como um movimento sem direção, mas que abarca a relação das forças constituintes da existência do objeto considerado, sem que haja um determinismo histórico.

A relação pensamento/linguagem é discutida a partir da constituição dialética do homem, em que a linguagem é um mecanismo essencial nesse processo. Em Vigotski (2010, p. 233), temos que: “[...] a linguagem desempenha duas funções inteiramente diversas: de um lado é tida como meio de coordenação social da experiência de pessoas isoladas; de outro, é o instrumento mais importante do nosso pensamento.”

Não há uma simples transposição do individual para o plano social, pois o sujeito transforma o social e cria o novo pelo psicológico. Como mostram Aguiar e Ozella (2013, p. 303):

Assim, os signos, instrumentos psicológicos são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.

A relação pensamento/linguagem é marcada pela mediação, em que um elemento ou processo constitui o outro, mas que mantém uma singularidade em relação ao outro, embora exista a necessidade do outro para sua compreensão. Para que o pensamento seja expresso por meio das palavras, necessitamos do entendimento sobre as categorias significado e sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Aguiar e Ozella (2013) explicam a categoria significado/sentido, inicialmente, pela análise da categoria significado. A partir de Vigotski, os autores mostram que o significado apresenta significados no campo semântico e psicológico: o primeiro refere-se às relações que a palavra assume; o segundo, à generalização.

Segundo Vigotski (2001, p. 10):

[...] o significado da palavra, [...] do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento.

Os significados possibilitam a comunicação e a socialização de experiências; são frutos de transformações que refletem o movimento histórico. Trata-se, assim, de produto histórico e social, ou seja, apresentam relação com conteúdo instituído. Entretanto, o sentido é mais abrangente que o significado. A compreensão da categoria sentido/significado é concebida pelas tensões 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).

Assim, 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).

A apreensão dos sentidos abrange a relação dialética entre afeto e pensamento, refletindo o desafio de se apropriar da expressão do sujeito, mesmo quando algo não está posto 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).

Por fim, os autores mostram a importância da categoria “necessidades e motivos” para a apreensão dos sentidos. Como enfatizam os autores, as necessidades são compostas pelos registros emocionais, nem sempre intencionais, o que significa que o indivíduo, muitas vezes, não apresenta o controle e a consciência de sua constituição. Esse processo apresenta papel regulador marcado pela emoção. Somente quando o sujeito dá sentido a algo da realidade social que possa atender as suas necessidades, há o movimento que transforma as necessidades em motivos. O entendimento do processo de configuração dos sentidos permite avançar no modo como os sentidos se constituem.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, preñes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos quão difícil é sua apreensão, ele não se revela facilmente, ele não está na aparência, muitas vezes o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado, não é algo pronto, acabado. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307)

O sujeito configura a realidade social a partir de compreensões e emoções baseadas em preconceitos, permeada por ideologias; a dialética objetividade/subjetividade deve ser considerada nesse processo.

Aguiar e Machado (2016) analisam ainda duas categorias: atividade e subjetividade. Há uma articulação dialética entre as duas categorias. Por meio da atividade o homem transforma a natureza, em um processo de registro interno, possibilitando a constituição da subjetividade. Com base em Clot (2006), as autoras compreendem a atividade tendo como foco a atividade real, em detrimento da atividade realizada, pois

Esse conceito envolve aquilo que se fez, mas também aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

A categoria subjetividade 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 as autoras, 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” (p.266).

#### 4. 2 Produção do material empírico

Dentre as técnicas de produção do material empírico utilizadas na presente pesquisa, temos a entrevista semiestruturada. O principal objetivo da entrevista, segundo Martins e Theóphilo (2016), é a compreensão do valor que os entrevistados conferem a determinadas questões e circunstâncias, mas que ainda não foram abordados, incluindo as suposições do pesquisador.

Como apontam Marconi e Lakatos (2011, p. 280), o objetivo da entrevista é a “[...] obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e as experiências das pessoas entrevistadas”.

Para Bauer e Gaskell (2008, p. 65), a entrevista busca “[...]uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.”

Segundo os autores, um ponto-chave a ser considerado em relação às entrevistas é que “[...] embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o **resultado de processos sociais**” (BAUER; GASKELL,2008, p. 71, grifo nosso).

Pádua (2018, p. 57) mostra as vantagens dessa técnica de pesquisa:

“[...] possibilita que os dados sejam analisados quantitativamente e qualitativamente, pode ser utilizada com qualquer segmento da população (inclusive analfabetos) e [...] muito eficiente para obtenção de dados referentes ao comportamento humano”.

Por outro lado, o autor destaca que as desvantagens da entrevista repousam no fato de que as informações apresentadas pelos entrevistados podem ser

imprecisas, como também há possibilidade de ocorrer uma interpretação equivocada das informações obtidas por parte do entrevistador.

Como enfatizam Martins e Theóphilo (2016), na entrevista semiestruturada, há um roteiro que permite a sua condução, mas com flexibilidade para o acréscimo de novas questões.

A entrevista semiestruturada se caracteriza como uma entrevista em que “o pesquisador [...] permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2018, p. 57). Nesse sentido, “o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 281).

Essa característica de maior flexibilidade da entrevista semiestruturada está também de acordo com a visão de Lüdke e André (2018, p.40) sobre as pesquisas na área da educação:

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Cabe destacar que a entrevista não é uma simples ferramenta, nem mera produção textual que compreende uma verdade que o pesquisador reconhece. Como apontam as Rocha, Daher e Sant’Anna (2004, p. 172), “[...] o diálogo travado entre entrevistador e entrevistado é explícito, e o texto resultante se caracteriza como **co-construção** dos referidos atores”.

As autoras enfatizam ainda que, após a entrevista, o pesquisador intervém:

segundo critérios previamente estabelecidos, procede a um trabalho de “priorização” de determinados fragmentos em detrimento de outros que não lhe parecem relevantes. Isto nos mostra que a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa (ROCHA, DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 175).

O roteiro de entrevista semiestruturada foi construído tendo em vista o objetivo geral de realizar a apreensão dos sentidos e da subjetividade que se manifestam nos discursos dos professores bacharéis economistas, com o intuito de identificar os saberes da docência que configuram o processo educativo e as fontes desses saberes (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, reflexo do contexto atual marcado pela pandemia relacionada ao COVID-19, e gravadas por meio de aplicativo de chamadas em conferência por áudio e vídeo. Como mostra Flick (2009), as entrevistas *on line* podem ser realizadas de modo síncrono, em tempo real, permitindo um diálogo em vídeo, dada a disponibilidade de recursos técnicos, com a possibilidade inclusive de visualizar o entrevistado e vice-versa. Dentre as vantagens, o autor lista a economia de tempo, bem como de custos, além de permitir o contato com pessoas que podem estar a uma maior distância. Outra vantagem seria a de permitir uma contextualização paralinguística presente, por exemplo, em expressões faciais.

Foi utilizado também como técnica de produção do material empírico o questionário com questões abertas e fechadas destinados aos discentes do curso de Ciências Econômicas, conforme descrito no critério de inclusão dos participantes Apêndice B.

Trata-se de um instrumento de pesquisa que traz como vantagem a ampla abrangência de pessoas pesquisadas, inclusive com possibilidade de incluir respondentes com localização geográfica esparsas, embora exija uma disposição do indivíduo para sua resposta. (BARROS; LEHFELD, 2004)

No caso específico do questionário com perguntas fechadas, Pádua (2018) enfatiza a facilidade de codificação e tabulação, dado sua adequação relacionada ao fato de ser um instrumento padronizado, com vistas à quantificação.

A autora ressalta ainda que

As perguntas devem ser ordenadas, das mais simples às mais complexas; vale lembrar que as perguntas devem referir-se a uma ideia de cada vez e possibilitar uma única interpretação, sempre respeitando o nível de conhecimento dos informantes. Para a aplicação do formulário e do questionário, pode-se fazer um pré-teste, a fim de se verificar as dificuldades do aplicador, as dificuldades de entendimento das questões, e proceder a uma cronometragem para verificação do tempo médio gasto em cada aplicação, que deve ser em média de trinta minutos." (PÁDUA, 2018, p.60).

Por outro lado, perguntas abertas são caracterizadas pela flexibilidade das respostas, “[...] por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante” (PÁDUA, 2018, p. 61).

Por fim, trata-se ainda de uma análise documental, dado que foram analisadas as DCNs dos Cursos de Ciências Econômicas, bem como os projetos pedagógicos de cursos das instituições a serem analisadas, planos de ensino das disciplinas, portarias e manuais de trabalhos de conclusão de curso, atividades complementares e estágios.

Martins e Theóphilo (2016, p.53) mostram que esta estratégia tem por característica empregar documentos como fonte primária.

[...]a pesquisa documental emprega fontes primárias, assim considerados os materiais, compilados pelo próprio autor do trabalho, que ainda não foram objeto de análise, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os propósitos da pesquisa.

Como apontam Lüdke e André (2018), a seleção dos documentos é marcada por uma série de fatores norteadores para o processo de seleção, não sendo uma escolha marcada pela aleatoriedade. Para as autoras, há “propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção” (p. 47).

Para Flick (2009) a seleção dos documentos deve ser norteadora por questões que refletem a sua importância, ou seja,

Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa (FLICK, 2009, p.232-233).

Cabe ressaltar ainda que

Nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas. Isso se torna particularmente relevante quando problemas, fracassos ou erros precisam ser justificados (FLICK, 2009, p.235).

Segundo Flick (2009), a análise documental pode ser considerada uma estratégia que visa complementar técnicas de coleta de dados, como a entrevista.

No mesmo sentido, Holsti (1969) apud Lüdke e André (2018, p.46) mostra que, dentre as situações que justificam a utilização de análise documental, temos a que “[...] se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como a entrevista, o questionário ou a observação”, de forma a buscar uma maior confiabilidade dos resultados.

#### **4. 3 Construindo caminho para análise: núcleos de significação**

A presente seção busca apresentar o procedimento para análise do material empírico obtido através dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013, p. 303), que buscam “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido”.

Para tanto, os procedimentos e instrumentos que os autores recomendam para a análise, considerando o referencial teórico-metodológico histórico-cultural são divididos em cinco etapas principais: i) leitura flutuante do material transcrito ii) a construção de pré-indicadores; iii) a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores; iv) inferência e sistematização dos núcleos de significação a partir da organização dos indicadores, e v) análise dos núcleos de significação intranúcleo e entre núcleos.

A primeira etapa consiste na leitura flutuante e recorrente do material transcrito, com o objetivo de identificar determinados conteúdos presentes na fala do professor que apresentam repetições, contradições ou que sejam carregados por forte componente emocional. Busca-se, a partir da sua fala, a apreensão do que não foi dito, ou seja, a análise do sujeito. Assim, tendo como ponto de partida o empírico, com vistas a superá-lo, é realizado um processo de análise e interpretação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Com o intuito de se avançar no processo iniciado pela leitura flutuante, o pesquisador deve empreender o movimento em direção ao levantamento dos pré-indicadores, com destaque para a importância da palavra. Como explicam os autores, “consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308).

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”.

Sendo assim, os pré-indicadores são selecionados a partir da fala do sujeito, traduzindo-se em palavras que possuem articulação e que apresentam significado, de forma que tenham uma unicidade entre pensamento e linguagem.

Explicando esse movimento, Vigotski (2001, p. 8) questiona: “Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade?” Sua explicação mostra que essa unidade é encontrada no significado da palavra.

Assim sendo, os pré-indicadores manifestam a totalidade do sujeito. Com efeito, compreendemos que os pré-indicadores revelam o caminho a ser investigado, a partir do empírico. Não se trata de meras palavras destituídas de articulação; os pré-indicadores são o ponto de partida do trabalho interpretativo do pesquisador, que busca aprofundar e trazer à tona o não dito.

Como apontam Aguiar, Aranha e Soares (2021), no processo de construção dos pré-indicadores, resultado das leituras recorrentes, pode ocorrer a supressão de pré-indicadores antes considerados e o surgimento de novos, em um processo de revisão que ocorre no avanço do movimento analítico, resultando-se em novos arranjos.

Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62)

A próxima etapa consiste na aglutinação dos pré-indicadores em 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). Esses critérios apontados pelos autores não são tratados de forma isolada; podem revelar uma complementaridade pela contraposição, em que se traduzem significados quando considerados na totalidade dos conteúdos temáticos. A análise aqui considerada, com a construção dos indicadores, revela uma articulação, de modo a promover a integração das partes ao todo, marcada pela historicidade, com vistas a adquirir significados.

A etapa seguinte necessita que o pesquisador retome o material transcrito e realize a seleção dos trechos que possam ilustrar os indicadores construídos, iniciando-se o processo de nuclearização. Esse percurso busca a articulação com vistas à construção dos núcleos de significação. Na organização dos núcleos de significação, observa-se que a constituição dos significados e dos sentidos é marcada por transformações e contradições.

Trata-se de um processo que deve transpor tanto os pré-indicadores como os indicadores, pois é um momento em que a abstração é o eixo principal. Há a dialética das partes que, por meio da abstração, busca sua articulação de forma a atingir as zonas de 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.

#### 4.4 Descrição e caracterização dos participantes da pesquisa

Com o intuito de entender o contexto dos sujeitos participantes a respeito das instituições onde trabalham, tempo de docência e grau de formação, esta seção busca apresentar os docentes participantes da pesquisa. Para a sua seleção, houve o estabelecimento dos critérios: (i) graduação em Ciências Econômicas (bacharelado); (ii) atuação como docente nos cursos de Ciências Econômicas 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. Cabe destacar que a pós-graduação *stricto sensu* em Economia e áreas correlatas não foi considerada como formação pedagógica específica.

O campo de pesquisa foram duas instituições privadas de ensino superior, uma localizada na Região Intermediária de Campinas, cujas mantenedoras são entidades sem fins lucrativos. A primeira instituição é um centro universitário e está há quase cinco décadas instalada em um município localizado na Região Geográfica Intermediária de Campinas<sup>23</sup>, com a oferta dos cursos de Biologia e Biomedicina em 1973. A primeira turma de Ciências Econômicas teve início no primeiro semestre de 2014. Atualmente, a Instituição possui cursos nas áreas de Educação; Negócios; Saúde e Engenharia e Tecnologia, totalizando 19 cursos de graduação. A instituição oferta cursos de pós-graduação e têm dois cursos de mestrado. Sua mantenedora é uma entidade sem fins lucrativos.

Dos 10 docentes que atuavam no curso de Ciências Econômicas, apenas 4 eram bacharéis em Ciências Econômicas, sendo que apenas um deles apresentava uma formação pedagógica específica. Foram convidados os 3 professores que se enquadravam nos critérios estabelecidos para serem entrevistados; todos aceitaram e apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa.

---

<sup>23</sup> Região criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, sendo composta por 87 municípios. Para maiores informações consultar IBGE. Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias : 2017 / IBGE, Coordenação de Geografia. - Rio de Janeiro : IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>.

A segunda instituição é uma universidade, cuja mantenedora é uma entidade sem fins lucrativos. Está instalada há mais de oito décadas em um município da Região Intermediária de Campinas-SP; teve sua primeira turma de Ciências Econômicas oferecida um ano após a primeira unidade da Universidade, em 1942. Atualmente, a Instituição 2 apresenta 61 cursos de graduação, em seis grandes áreas: Arquitetura e Engenharias; Ciências Exatas e Tecnológicas; Comunicação, Artes e Linguagem; Gestão e Negócios; Humanidades e Direito; Medicina, Saúde e Biociências. Conta ainda com mais de 30 cursos de pós-graduação *latu sensu* e 10 programas de mestrado e 3 de doutorado. A escolha por essa IES se deu pela tradição e pela sua relevância na região metropolitana de Campinas SP.

Do total de 42 docentes que atuavam no curso de Ciências Econômicas, 22 eram bacharéis em Ciências Econômicas e não apresentavam uma formação pedagógica específica<sup>24</sup>. Foram convidados 04 professores para serem entrevistados; todos aceitaram e apresentaram disponibilidade para participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com os docentes que se enquadraram nos critérios estabelecidos previamente e que aceitaram participar da pesquisa em ambiente virtual. Os bacharéis docentes, participantes da pesquisa, foram convidados a participar voluntariamente do estudo, bem como foi assegurado o sigilo da identidade de acordo com a Resolução 446/2011<sup>25</sup> do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de forma a garantir que não haja identificação do docente na referida tese. As entrevistas foram agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade do participante. No momento da entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto à anuência dos participantes da pesquisa antes das respostas às perguntas em ambiente virtual. A concordância na participação foi considerada quando o participante respondeu às questões da entrevista da pesquisa, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Não houve docente com bacharelado em Ciências Econômicas e formação pedagógica específica.

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 446, de 11 de agosto de 2011. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 166, Seção 1, de 29/08/2011. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2011/res0446\\_11\\_08\\_2011.html#:~:text=Art.,acordo%20com%20a%20presente%20resolu%C3%A7%C3%A3o](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2011/res0446_11_08_2011.html#:~:text=Art.,acordo%20com%20a%20presente%20resolu%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 21 maio 2020.

<sup>26</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. **Comunicado Comissão Nacional de Ética em Pesquisa** -CONEP 0019229966: Orientações para procedimentos em

O Quadro 11 mostra as informações sobre o tempo de atuação e formação dos professores entrevistados das duas instituições pesquisadas.

Quadro 11. Informações sobre formação e tempo de atuação dos bacharéis docentes de CE, em exercício, entrevistados

<b>Nome<sup>27</sup></b>	<b>Instituição</b>	<b>Tempo de atuação<sup>2</sup></b>	<b>Formação</b>
<b>Luiz</b>	Centro Universitário	4 anos e meio.	Doutor em Economia Aplicada
<b>Clara</b>	Centro Universitário	3 anos	Mestrado em Economia
<b>João</b>	Centro Universitário	2 anos	Mestrado em História Econômica
<b>Antônio</b>	Universidade	17 anos	Doutorado em Economia
<b>Regina</b>	Universidade	21 anos	Doutorado em Economia Política
<b>Marisa</b>	Universidade	19 anos	Doutorado em Política Científica e Tecnológica
<b>Kelly</b>	Universidade	20 anos	Doutorado em Engenharia de Produção

Fonte: elaborado pela autora.

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

<sup>2</sup> 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.

O questionário foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa com vistas à triangulação das respostas dadas pelos docentes, no sentido de compreender os anseios dos alunos em relação a três aspectos: (i) curso; (ii) instituição; e (iii) docentes. Buscou-se ainda conhecer o perfil sociodemográfico dos discentes participantes, cujos critérios foram: (i) alunos que cursavam o 4º ano do curso (concluintes ou não); (ii) não ter formação concluída em outro curso superior.

A escolha dos discentes que cursavam o último ano, justificou-se pelo maior período de convivência com os bacharéis docentes, assim como o cumprimento da

---

pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 24 de fev. 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em 23 de mar. 2021.

maior parte dos conteúdos curriculares previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, o que possibilitaria uma análise com maior profundidade de traços de formação discente sob uma perspectiva crítica de transformação da realidade. Foram elaboradas duas perguntas abertas: (i) Quais práticas você julga importantes em professores de educação superior visando à formação crítica de futuros economistas? e (ii) Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

Os discentes participaram da pesquisa de forma voluntária, com a garantia de preservação de sigilo de suas identidades, de acordo com a Resolução 446/2011/CNS, bem como não houve a identificação pessoal no questionário aplicado mediante ferramenta de formulário online. Os discentes foram convidados a participar, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado previamente aos participantes para a anuência antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente virtual. A concordância na participação foi considerada quando o discente respondeu o questionário, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Em relação à Instituição 1, dos 40 (quarenta) alunos presentes em ambiente virtual no momento de aplicação do questionário<sup>28</sup>, apenas 14 (quatorze) responderam o formulário, o qual foi aplicado na aula do docente João da instituição centro universitário, realizada em ambiente virtual, que gentilmente cedeu o horário para esclarecimento sobre a pesquisa e envio do link de acesso ao formulário eletrônico para participação.

No caso da instituição 2, o questionário foi aplicado na aula presencial<sup>29</sup> da docente Regina, realizada em laboratório de informática, que gentilmente cedeu o horário para esclarecimento sobre a pesquisa e envio do link de acesso ao formulário eletrônico para participação. Dos 38 (trinta e oito) alunos matriculados, apenas 23 (vinte e três) responderam.

Os gráficos e as tabelas a seguir mostram as informações obtidas no questionário em relação às seguintes questões: (i) faixa etária; (ii) tipo de escola em

---

<sup>28</sup> Questionário aplicado em 25 de agosto de 2021, período em que as aulas estavam sendo ofertadas em plataforma virtual devido às restrições referentes ao período pandêmico.

<sup>29</sup> Os esclarecimentos sobre a pesquisa foram realizados na aula do dia 26 de maio de 2022, portanto, as aulas da instituição voltaram a ser ofertadas presencialmente.

que você cursou o ensino médio; (iii) gênero, ou seja, como o discente se definia; (iv) usufruiu de bolsa de estudos ou financiamento do curso de graduação de Ciências Econômicas para custeio das mensalidades; e (v) renda mensal.

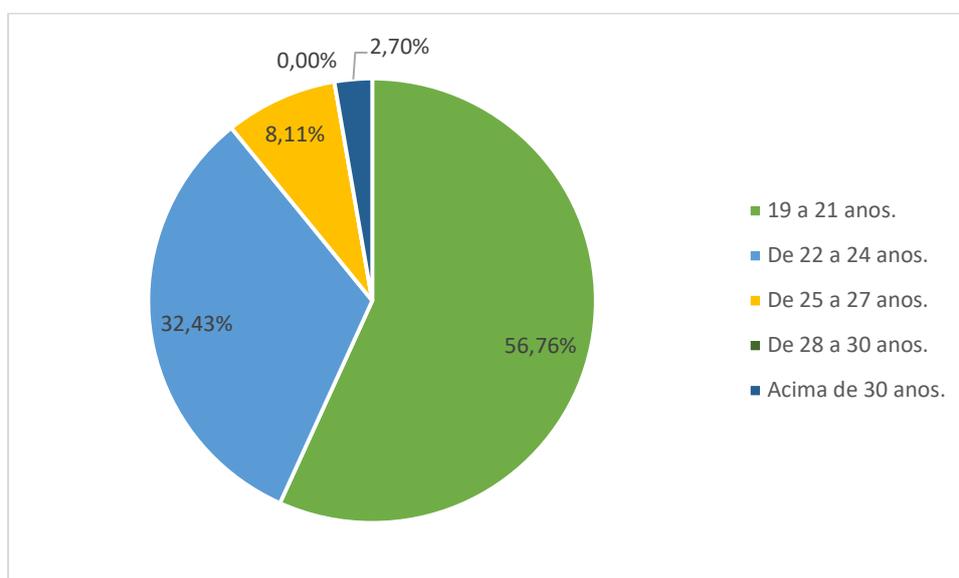
Os dados mostram que os discentes se situam na faixa etária entre 19 e 24 anos, conforme mostram o Gráfico 14 e a Tabela 7.

**Tabela 7.** Faixa etária dos discentes das instituições analisadas

	Instituição 1	Instituição 2	Total
<b>19 a 21 anos</b>	7	14	21
<b>De 22 a 24 anos</b>	7	5	12
<b>De 25 a 27 anos</b>	0	3	3
<b>De 28 a 30 anos</b>	0	0	0
<b>Acima de 30 anos</b>	0	1	1
<b>Total de alunos</b>	14	23	37

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 14.** Faixa etária dos discentes das instituições analisadas.



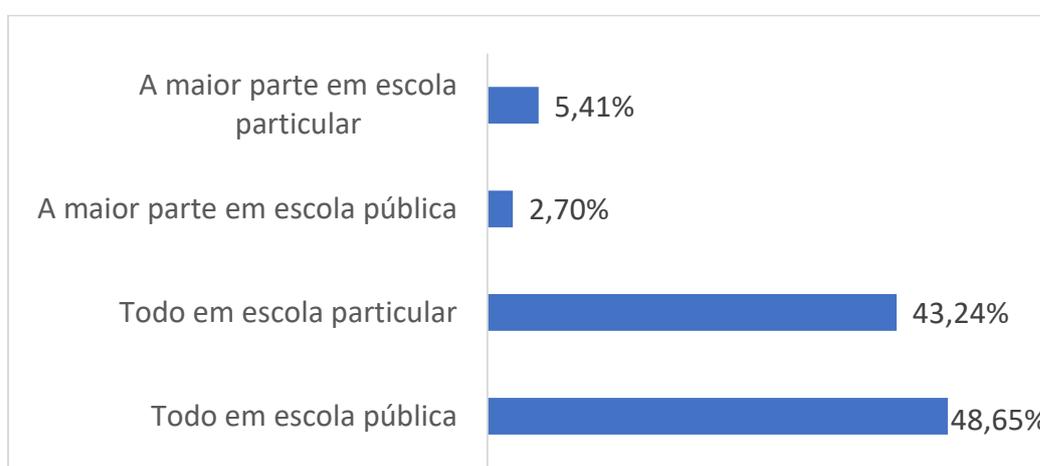
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à escola onde o discente cursou o ensino médio, observa-se que há um certo equilíbrio entre os discentes oriundos da escola pública (48,65%) e os oriundos da particular (43,24%), conforme mostra o Gráfico 15.

**Tabela 8.** Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

	Instituição 1	Instituição 2	Total
<b>Todo em escola pública.</b>	12	6	18
<b>Todo em escola particular.</b>	2	14	16
<b>A maior parte em escola pública.</b>	0	1	1
<b>A maior parte em escola particular.</b>	0	2	2
<b>Total</b>	14	23	37

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 15.** Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Fonte: Elaborado pela autora.

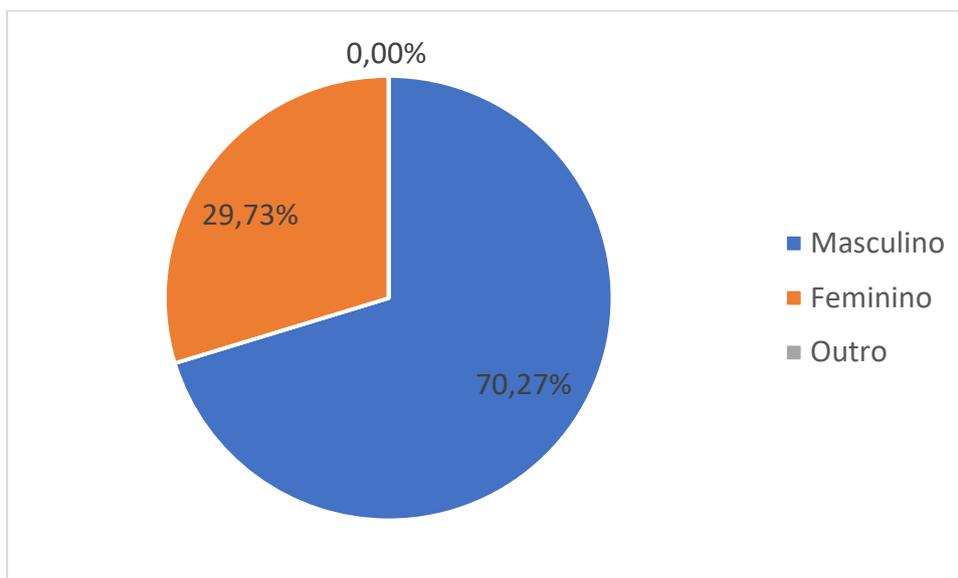
As respostas relativas ao gênero indicam que 70,27% dos respondentes se declaram do sexo masculino, contra 29,73 % que se declaram do sexo feminino (Gráfico 16 e Tabela 9).

**Tabela 9.** Gênero (como você se define).

	Instituição 1	Instituição 2	Total
<b>Masculino</b>	8	18	26
<b>Feminino</b>	6	5	11
<b>Outro</b>	0	0	0
<b>Total</b>	14	23	37

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 16.** Gênero (como você se define).



Fonte: Elaborado pela autora.

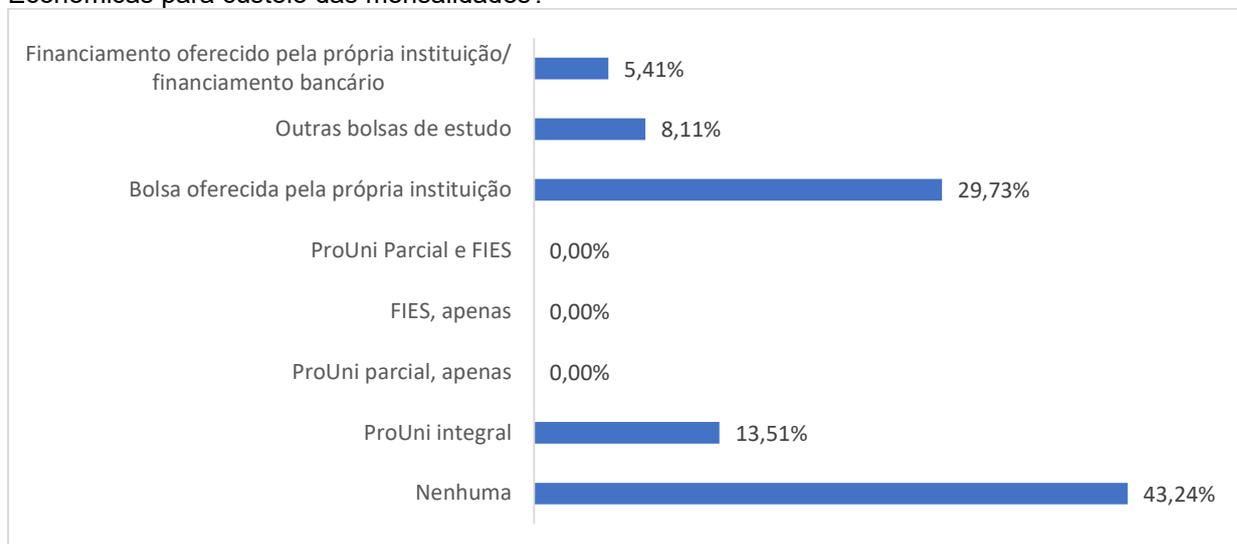
Em relação ao custeio das mensalidades, a maioria dos alunos não possui bolsa de estudo, ou seja, 43,24% (Tabela 10 e o Gráfico 17).

**Tabela 10.** Usufruiu de bolsa de estudos ou financiamento do curso de graduação de Ciências Econômicas para custeio das mensalidades?

	Instituição 1	Instituição 2
Nenhuma	1	15
ProUni integral	2	3
ProUni parcial, apenas	0	0
FIES, apenas	0	0
ProUni Parcial e FIES	0	0
Bolsa oferecida pela própria instituição	10	1
Outras bolsas de estudo	0	3
Financiamento oferecido pela própria instituição/ financiamento bancário	1	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 17.** Usufruiu de bolsa de estudos ou financiamento do curso de graduação de Ciências Econômicas para custeio das mensalidades?



Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, os dados sociodemográficos mostram que a renda mensal familiar se situa entre 01 a 10 salários mínimos, distribuindo-se conforme a Tabela 11 e o Gráfico 18.

**Tabela 11.** Renda Mensal Familiar.

	Instituição 1	Instituição 2	Total
<b>Menos de 1 salário mínimo</b>	0	0	0
<b>Entre 1 e 3 salários mínimos</b>	5	4	9
<b>Entre 3 e 5 salários mínimos</b>	5	6	11
<b>Entre 5 e 10 salários mínimos</b>	4	5	9
<b>Acima de 10 salários mínimos</b>	0	8	8
<b>Total</b>	14	23	37

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 18.** Renda Mensal Familiar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados dos discentes da Instituição 1 revelam-se importantes quanto ao seu perfil socioeconômico. Por exemplo, a maioria provém do ensino médio público e os custos de suas mensalidades na educação superior são cobertos mediante bolsas de estudo oferecidas pela própria instituição; a renda familiar não ultrapassa 10 salários-mínimos. Por outro lado, na Instituição 2, a maioria dos estudantes é proveniente do ensino médio particular, os custeios da mensalidade são realizados sem nenhuma bolsa de estudos e 8 discentes, do total de 23 que responderam o questionário, apresentam uma renda familiar acima de 10 salários-mínimos. No questionário enviado aos alunos também constavam questões sobre o curso, a instituição e os docentes, bem como questões abertas sobre os professores, como descrito anteriormente. No capítulo seguinte, buscamos analisar as respostas dos questionários à luz dos outros materiais empíricos utilizados no presente estudo com vistas a realizar a triangulação das respostas dos participantes.

## **Capítulo 5**

### **BACHARÉIS DOCENTES ECONOMISTAS: APREENSÃO E ANÁLISE DOS SENTIDOS SOBRE OS SABERES DA DOCÊNCIA E SUAS FONTES**

[...] o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

#### **5.1 A construção dos núcleos de significação**

Com base no material empírico produzido, investigamos a apreensão dos sentidos e das subjetividades que se manifestam nos discursos dos professores bacharéis economistas. A partir da construção e análise dos núcleos de significação, analisamos os discursos dos professores bacharéis economistas com o intuito de percorrer o caminho para alcançar as zonas de sentido, que abrangem o que está implícito, de forma a levar em consideração a totalidade do sujeito. As entrevistas realizadas com os docentes e sua triangulação com os outros materiais empíricos considerados nesta investigação têm o papel de auxiliar o pesquisador a revelar o não dito, ou seja, a superar as aparências do discurso.

A análise do material empírico produzido nesta pesquisa, exposta neste capítulo, 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 (Apêndice A). A triangulação das entrevistas com os outros materiais empíricos considerados nesta investigação busca auxiliar o pesquisador a revelar o não dito, ou seja, a superar as aparências do discurso. Realizamos, ainda, a articulação das falas dos docentes com os contextos políticos, sociais e econômicos, com o intuito de revelar particularidades constitutivas do sujeito, a partir da concepção de homem adotada que revela uma relação dialética do indivíduo com o histórico e o social.

As transcrições das entrevistas videogravadas em ambiente virtual com os docentes foram realizadas na íntegra pela pesquisadora, respeitando em um primeiro momento as marcas de oralidade, tais como: né, ah, etc. Procedemos às etapas propostas por Aguiar e Ozella (2013): a leitura e a releitura das entrevistas, inicialmente sem a preocupação de categorizar ou de obter atributos específicos, mas como um processo de aprofundamento do conhecimento do material empírico transcrito e da realidade específica dos entrevistados. Posteriormente, foi realizada uma leitura tendo em vista a elaboração de uma listagem dos temas/conteúdos apresentados nas falas dos docentes, tais como: repetição, carga emocional, ambiguidades ou uma reflexão acentuada por parte do entrevistado. Nessa etapa, buscou-se a identificação das palavras com significação, que denominaremos de pré-indicadores. A palavra é entendida aqui como expressão do sujeito, carregada de significação, ou seja, a unidade de análise é a palavra, em uma articulação dos sentidos e significados, de modo a se tornar uma unidade de pensamento e linguagem. Nesse sentido, as palavras expressam a totalidade do sujeito.

Cabe ressaltar que o caminho percorrido para a construção dos núcleos de significação a partir da seleção dos pré-indicadores já se constitui um processo construtivo-interpretativo, pois é permeado pelo olhar crítico da pesquisadora com vistas à compreensão da realidade. Trata-se de um processo que não é neutro e imparcial (AGUIAR; OZELLA, 2013). Conforme enfatizam Aguiar e Machado (2016), a neutralidade e a imparcialidade do pesquisador, conforme a visão positivista de verdade pura não é assumida pelo Materialismo Histórico e Dialético, o que significa considerar a contradição como elemento importante da realidade.

Os pré-indicadores foram inferidos com base na fala dos docentes entrevistados<sup>30</sup>: Luiz, João, Clara, Antônio, Regina, Marisa e Kelly. Esse processo de inferência é explicitado por trechos dos discursos dos docentes, em que os pré-indicadores estão presentes ou são constituídos, com o intuito de abranger o conjunto do discurso. Busca-se, dessa maneira, garantir a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos docentes presentes nas palavras (Apêndice F).

Os pré-indicadores, inferidos com base na fala dos docentes entrevistados, foram construídos de forma a permitir a compreensão do objeto do estudo (Apêndice

---

<sup>30</sup> Os nomes foram alterados de modo a preservar o sigilo dos participantes.

G). Aguiar e Machado (2016) mostram que as falas dos sujeitos são pontos de partida para que sejam identificadas as mediações, bem como as contradições para que ocorra a apreensão dos sentidos.

Após essa primeira etapa, realizamos a construção dos indicadores a partir da aglutinação dos pré-indicadores, pelos critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”, de acordo com Aguiar e Ozella (2013)<sup>31</sup>(Quadro 12).

**Quadro 12.** Construção dos indicadores a partir dos pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1) Monitoria (estágio em docência) como preparação pedagógica; 15) Preparação pedagógica deficiente na formação <i>Stricto sensu</i> ; 16) Preparação pedagógica na prática; 43) Docência em caráter precário no estágio docente como preparação pedagógica.	1) Preparação pedagógica.
3) Percepção da aptidão para a docência advinda da estratégia de estudos; 18) Docência como busca de um propósito; 19) Experiências anteriores à docência no ensino superior como docente em curso pré-vestibular; 38) Influências do ser docente de experiências diversas anteriores à docência.; 39) Fascinação pelo ambiente acadêmico; 41) Influências de experiências como voluntariado; 42) Atuação no mercado de trabalho como profissional economista evidencia busca docência; 84) Docência como aptidão natural.	2) Aptidão/atração pela docência.
9) Perfil dos alunos na educação superior privada; 20) Preconceito no início da carreira; 21) necessidade de aceitação pelos alunos e instituição; 26) Dificuldades do ensino remoto; 28) Insegurança no início da carreira; 45) Conflitos no início da carreira; 46) Falta/ apoio da IES em dar respaldo ao docente; 78) Machismo; 85) Ingresso na docência jovem	3) Desafios presentes no início da carreira de professor.
22) Necessidade de olhar o lado humano / individualidade do aluno; 24) Respeito x autoritarismo; 25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões; 29) Relação de respeito entre professor e aluno; 30) Entendimento do perfil do aluno e da turma; 49) Perfil do aluno da região (região mais dinâmica); 54) Necessidade de desenvolvimento de soft skills ; 55) Rompimento de uma visão preconceituosa em relação ao comportamento do aluno; 57) Mudança no papel do professor; 60) Necessidade de entender o mundo do aluno; 81) Aluno Protagonista	4) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.
51) Impactos da tecnologia na docência; -relacionar/liderar; 58) Importância da tecnologia no acesso ao conhecimento; 65) Valorização da formação pluralista.	5) A necessidade de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem.

<sup>31</sup> . No processo de construção dos indicadores selecionamos apenas os pré-indicadores considerados mais relevantes para a realização desta pesquisa.

72) Aprendizagem oriunda de se colocar na posição do aluno; 79) Aprendizagem em lidar com a diversidade; 80) Desenvolvimento de uma postura diplomática.	6) Aprendizagem proporcionada pela docência.
17) Conteúdo da pós-graduação mais aprofundado; 37) Inspiração em outros docentes/ pesquisadores; 48) Pós Stricto sensu foco para a formação para a pesquisa; 82) Stricto sensu e sua colaboração qualitativa na escrita; 83) Stricto sensu estímulo à investigação.	7) Colaboração da formação pós stricto sensu para a docência.
6) Inserção na docência a “toque de caixa”; 74) Forma mais comum de entrada na docência; 76) Ingresso na docência como sobrevivência.	8) Modo/ experiências de ingresso na docência.
4) Importância do domínio do conteúdo. 5) Docência como processo de aprendizagem contínua; 8) Necessidade de reinvenção/adaptação à realidade; 11) Professor como tradutor do conteúdo; 12) Necessidade de ser polivalente; 13) Pragmatismo; 14) Professor pesquisador; 25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões. 26) Dificuldades do ensino remoto; 27) Importância da busca da diversificação das práticas pedagógicas; 29) Relação de respeito entre professor e aluno; 32) Experiência vinda da prática; 33) Importância de estimular a reflexão do aluno; 34) Docência requer dinamismo; 35) Docência demanda construção permanente; 36) Mudança constante do ambiente/realidade e do perfil das gerações; 40) Busca individual para a capacitação para a docência; 44) diferenças do perfil do aluno da Pública e da Privada e seu entendimento; 47) Autonomia docente propiciada pela IES; 52) Influência do tempo de docência; 56) Necessidade de estudo contínuo por parte do professor; 59) Desafio de contextualizar a realidade para integrar teoria e prática; 61) Imitação como processo de vir a ser docente; 62) Atributos para ganhar respeito do aluno; 66) Ética profissional; 68) Diferenças culturais; 70) Domínio da mensagem a ser transmitida aos alunos; 71) Importância da didática; 73) Importância da preparação prévia das aulas; 86) necessidade do docente trazer competências além da formação acadêmica;	9) Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades.
63) Professor acadêmico x professor de mercado; 64) Perfil do professor de Ciências Econômicas; 67) Causas da elevada reprovação dos alunos em disciplinas quantitativas em CE;	10) Especificidades do curso de Ciências Econômicas.
9) Perfil dos alunos na educação superior privada; 10) Sobrevivência no mercado profissional; 50) Diferença de geração; 69) Desinteresse e falta de motivação dos alunos; 75) Insatisfação com a docência; 77) Ausência de políticas institucionais relativas à carreira além da docência.	11) Especificidades presentes na atualidade sobre a atividade docente.
23) Necessidade de senso crítico e de despertá-lo no aluno	12) Visão Crítica

Fonte: Elaborado pela autora.

Os indicadores carregam em si significados e sentidos, apreendidos somente com a leitura interpretativa das palavras dos docentes, considerando o contexto sócio-

histórico determinado. Os critérios utilizados para a construção dos indicadores estão descritos no Quadro 13:

**Quadro 13.** Critérios utilizados para a construção dos indicadores.

INDICADORES	Critérios
1)Preparação pedagógica.	Relacionado ao modo pelo qual os bacharéis docentes economistas interpretam o processo de preparação para o exercício da docência
2)Aptidão/atração pela docência.	Aborda os conteúdos temáticos relacionados às experiências que influenciaram/despertaram o exercício da docência e inclui a sua visão naturalizante.
3) Desafios presentes no início da carreira de professor.	Aglutina pré-indicadores que tratam das experiências vivenciadas pelos docentes no início da carreira.
4) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.	Traz a visão dos docentes sobre as necessidades que devem ser levadas em consideração no relacionamento aluno e professor.
5) 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.
6) Aprendizagem proporcionada pela docência.	Traz a visão dos docentes sobre a aprendizagem que a docência trouxe para a carreira e para a vida.
7) Colaboração da formação pós stricto sensu para a docência.	Abrange pré-indicadores relacionados às experiências de formação da pós-graduação stricto sensu que trouxeram contribuições para o exercício da docência.
8) Modo/ experiências de ingresso na docência.	Aglutina pré-indicadores que revelam as experiências marcantes no que tange ao ingresso na docência.
9) 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
10) Especificidades do curso de Ciências Econômicas.	Abrange o conteúdo temático que traz as características específicas do curso de Ciências Econômicas e dos docentes que atuam nesse curso.
11) Especificidades presentes na atualidade sobre a atividade docente.	Aglutina pré-indicadores que revelam aspectos da atualidade que os docentes necessitam levar em consideração no exercício da atividade docente.
12) Visão crítica	Aglutina o pré-indicador que revela uma preocupação por parte do professor com a realidade social do país (desigualdades sociais), evidenciando uma visão crítica da realidade, bem como desperta o senso crítico no aluno para estes problemas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após essa etapa de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, a terceira etapa consiste na construção dos núcleos de significação, com base na qual analisaremos os saberes da docência presentes nas falas dos bacharéis economistas entrevistados. Parte-se das concepções que os docentes atribuem sobre a docência na educação superior, formação docente e discente, que compõem a diversidade de saberes docentes.

A inferência e a construção dos núcleos de significação a partir dos indicadores foram realizadas novamente a partir dos critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição” propostos por Aguiar e Ozella (2013), com vistas a acessar as zonas de sentido, que resultou em três núcleos de significação, conforme mostra o Quadro 14.

**Quadro 14.** Núcleos de significação inferidos a partir dos indicadores.

<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>
1) A constituição do ser docente como atividade vital humana.
2) Especificidades e contradições do processo de constituição da docência do professor bacharel.
3) Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos inicialmente a análise intranúcleo, ou seja, os núcleos de significação são analisados dos dados constituintes de cada um dos núcleos, para em seguida avançarmos na análise internúcleos, conforme proposto inicialmente em Aguiar e Ozella (2006).

Analisamos as falas dos bacharéis economistas entrevistados por meio da relação entre singularidade e generalidade. Martins (2021, p. 14) elucida essa relação como sendo a “[...] correlação dialética do singular com o universal”. Parte-se das concepções que os docentes atribuem sobre a docência na educação superior, formação docente e discente.

## **5.2 A constituição do ser docente como atividade vital humana**

A partir da visão marxista sobre o trabalho como atividade vital humana, elemento diferenciador entre os seres humanos dos demais animais, Duarte (2017, p.

21) mostra que o trabalho apresenta como principal característica a “[...] relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação e que essa relação é geradora do processo histórico de formação do gênero humano”. Assim, o trabalho como atividade vital humana expressa a produção dos meios para a garantia da satisfação das necessidades humanas. Ou seja, o trabalho é uma “[...] atividade especificamente humana” (ibidem).

Dentre as formas de objetivação e apropriação, temos a linguagem e as relações humanas. O processo de formação do gênero humano é realizado por meio do processo de objetivação e apropriação, sendo que o indivíduo se apropria do produto histórico-social e se objetiva dentro dessa história, ao estabelecer uma relação com outros indivíduos, que fazem o papel de mediadores com o mundo. Trata-se do “[...] mundo da atividade humana objetivada” (DUARTE, 2017, p. 46). Essa formação é uma atividade educativa.

Conforme nos aponta Saviani (2007, p. 152) “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Em relação ao processo educativo entre professor e aluno, a atividade educativa é dirigida ao aluno, ser humano singular; de outro lado, é dirigida pelo professor, outro ser humano singular. Essa singularidade expressa-se em uma relação de existência que não ocorre independente do processo histórico. Dessa forma, a atividade educativa é um processo singular, histórico e social (DUARTE, 2017).

Salientamos ainda que, na sociedade capitalista, a atividade vital humana – trabalho –, cujas funções permitem assegurar a existência do indivíduo e da sociedade, sofre o processo de alienação, pois é transformada em mercadoria (DUARTE, 2017).

Para Marx e Engels (2007) a realidade pela perspectiva do modo de produção capitalista revela as condições materiais que refletem a ideologia da classe dominante, o que leva o indivíduo à acriticidade acerca da realidade e suas contradições, provocando a reprodução e a manutenção da ordem vigente.

Na perspectiva marxista da crítica ao capitalismo, há que se distinguir a elaboração do saber e a produção do saber. Para a elaboração do saber, o indivíduo

necessita ter o controle de instrumentos que permitem elaborar o saber que emerge dentro das relações sociais, ou seja, a produção do saber. Reforça-se, desse modo, a importância da escola no acesso aos instrumentos necessários para transformar a produção do saber em elaboração do saber (SAVIANI, 2011a). Entretanto, “[...] o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante” (SAVIANI, 2011a, p. 67).

No caso específico da educação superior, sua importância para a sociedade está em permitir que todos tenham acesso à vida cultural de forma plena:

[...] à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), **formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo** (SAVIANI, 2007, p. 161).

Dessa forma, analisar o trabalho docente na educação superior requer o entendimento da importância da educação superior na organização da cultura superior e o seu acesso a todos os membros da sociedade, bem como a compreensão da sistemática presente na sociedade capitalista, ou seja, as contradições e a hegemonia dos valores da classe dominante, a serviço do capital.

A partir do exposto, temos o primeiro núcleo de significação, inferido e sistematizado a partir das falas dos docentes sobre suas experiências que revelam a escolha da docência como atividade profissional, os modos de ingresso na docência, os desafios iniciais e a visão crítica presente no exercício da atividade docente (Quadro 15).

**Quadro 15.** Construção do núcleo de significação 1 a partir dos indicadores e pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1
3) Percepção da aptidão para a docência advinda da estratégia de estudos; 18) Docência como busca de um propósito; 19) Experiências anteriores à docência no ensino superior como docente em curso pré-vestibular; 38) Influências do ser docente de experiências diversas anteriores à docência.; 39) Fascinação pelo ambiente acadêmico; 42) Atuação no mercado de trabalho como profissional economista evidencia busca docência; 41) Influências de experiências como voluntariado; 84) Docência como aptidão natural.	2) Aptidão/atração pela docência.	<b>1) A constituição do ser docente como atividade vital humana.</b>
9) Perfil dos alunos na educação superior privada; 20) Preconceito no início da carreira; 21) necessidade de aceitação pelos alunos e instituição; 26) Dificuldades do ensino remoto; 28) Insegurança no início da carreira; 45) Conflitos no início da carreira; 46) Falta/ apoio da IES em dar respaldo ao docente; 78) Machismo; 85) Ingresso na docência jovem.	3) Desafios presentes no início da carreira de professor.	
6) Inserção na docência a “toque de caixa”; 74) Forma mais comum de entrada na docência; 76) Ingresso na docência como sobrevivência.	8) Modo/ experiências de ingresso na docência.	
23) Necessidade de senso crítico e de despertá-lo no aluno	12) Visão crítica	

Fonte: Elaborado pela autora.

Entender esse contexto é fundamental para a compreensão das experiências vivenciadas pelos docentes, como no caso da professora Regina, que descreve o início da docência na educação superior em uma instituição privada, a qual aparentemente está alinhada às premissas de mercado.

*Professora Regina: Portanto, eu entrei o primeiro dia, cumprimentei todo mundo e comecei a explicar, qual era meu... qual era os objetivos do curso, conteúdo e os critérios de avaliação. Terminei e achei que estava ok, acho que no intervalo veio o diretor, ele veio falar comigo e falou: - Olha, os alunos estão um pouco preocupados... porque você...(não sei se foi no mesmo dia, ou um dia depois) porque... [...], toma cuidado, me falou! Talvez a expressão foi: - Toma cuidado! Não é para deixar passar todo mundo, mas não é para reprovar todo mundo, uns 7 está bom! **Eu fiquei assim... fiquei apavorada!***

O relato trazido pela professora Regina é carregado de forte uma carga emocional, presente na entonação de sua voz e expressão facial. Na frase “ Eu fiquei assim...apavorada”, Regina apresenta uma fala emocionada, que revela parece reforçar a visão do ensino ofertado pelas IES, sobretudo as privadas: a *educação/mercadoria*.

Segundo Rodrigues (2007), a educação/mercadoria é uma das formas de o capital considerar a educação escolar. O mercado educacional, cuja mercadoria é uma vaga de um curso de graduação ofertada por uma instituição educacional (de modo geral, não pública), está sujeito aos mecanismos da lei da oferta e da demanda. Há um processo de mudança em que emergem novos perfis institucionais, com reflexos na identidade universitária. As IES são transformadas em empresas prestadoras de serviços, fornecedoras de educação-mercadoria.

Por outro lado, suas primeiras experiências na universidade onde a docente leciona atualmente, cuja mantenedora é uma associação civil de direito privado, de natureza comunitária, beneficente, filantrópica e confessional, revelam uma postura diferente da relatada anteriormente, o que parece refletir as diferentes configurações que as instituições de educação superior não públicas assumem<sup>32</sup>:

*Professora Regina: Me deram aquela turminha de alunos que... trabalho de conclusão de curso, [...] teve este caso que uma aluna não apareceu por vários meses. E chegou... o curso era ainda anual, chegou e me falou: professora, agora entendi o que eu devo estudar... qual é o tema que eu quero desenvolver. Tudo bem. Falei: me manda o material que eu vou ler. Ela me manda um e-mail, e lá tá escrito... vamos supor que ela se chamasse Juliana [...]. Essa Juliana que manda o e-mail para uma tal de Maria e fala: - Maria, por favor, me manda o primeiro capítulo que devo enviá-lo para minha professora. Embaixo, a Maria responde e fala: Eu já enviei para você, mas envio novamente. E embaixo tem o capítulo... eu fiquei... como é que eu faço agora? Eu fui falar com o diretor. Ele falou: Deixa comigo! Essa menina já está reprovada. Você nem responde ao e-mail. Eu fiquei mais tranquila (risos)... **é um tipo de universidade diferente.***

<sup>32</sup> Rodrigues Filho (2015), com base na organização realizada pela Receita Federal do Brasil sobre a natureza econômica das mantenedoras, mostra a divisão das entidades em três tipos: Públicas, Particulares e Privadas. A distinção entre as entidades particulares e privadas, ambas não públicas, ocorre pela finalidade; as particulares apresentam fins econômicos (lucro) e as privadas são entidades sem fins lucrativos. No presente estudo, não realizaremos essa distinção entre as instituições não públicas.

Tendo em vista esse cenário presente na educação superior, analisaremos opção/escolha pelo exercício da docência como atividade profissional, tendo como base as experiências dos entrevistados.

A experiência vivenciada pelo professor Luiz durante a graduação mostra que o despertar para o exercício da docência surge a partir da sua necessidade de estudar previamente e explicar o conteúdo aos colegas de faculdade como estratégia para obter êxito nas provas.

*Professor Luiz: Então eu comecei a me organizar dentro do meu cronograma para eu estudar para as disciplinas com bastante antecedência... tipo uma semana antes eu já tinha estudado, para que eu pudesse explicar para [...] os colegas, aquele conteúdo... então virou uma coisa meio que, meus amigos já sabiam que eu chegaria ali e a gente marcava de estudar [...] eu comecei a perceber que o meu desempenho ele aumentou muito, muito muito, a ponto de eu acabar conseguindo me tornar o melhor aluno da [instituição onde o entrevistado graduou-se], no meu ano. E eu atribuo totalmente a essa estratégia, de estudar com antecedência e explicar para as pessoas... e foi aí que **eu comecei a notar essa aptidão** porque eu recebia feedbacks positivos, do tipo... nossa você tá explicando bem o assunto. [...] mas **no fundo, no fundo, eu estava fazendo para mim também**, que era ter um desempenho melhor na avaliação.*

A relação do professor Luiz com a complexidade que o ambiente universitário representa pode ser compreendida como um processo de apropriação de uma realidade específica, de modo a configurar-se em novas necessidades. Compreendemos que a realidade de um estudante de curso de graduação, em que há a necessidade de preparação para as avaliações das disciplinas, significa uma atividade que busca a satisfação de uma necessidade. Essa necessidade, por sua vez, se transforma em um motivo impulsionador para as primeiras experiências que podem ser consideradas um “ensaio” para a docência. Nesse processo de configuração de necessidades em motivos, o professor Luiz produz novos motivos que se materializam na busca pela realização de monitorias realizadas durante o curso de pós-graduação *stricto sensu*, no sentido de possibilitar o contato com as práticas docentes do professor responsável pela disciplina de monitoria e com atividades típicas da docência: correção de provas, correção de exercícios. Posteriormente, os novos motivos se materializam no exercício da docência, em que

há o estabelecimento por parte do professor Luiz de uma relação com o mundo como sujeito ativo. O espaço social universitário – mais especificamente o ambiente da pós-graduação – traz em si a atividade dos sujeitos que ali convivem, o que quer dizer que os significados e sentidos gestados nesse ambiente passam a constituir os elementos da subjetividade do indivíduo.

O professor João retrata em sua fala a apropriação da realidade do ambiente acadêmico, bem como a configuração das necessidades em motivos, em um processo de constituição de sua subjetividade.

*Professor João: [...] participar de atividades que congregam a pós-graduação, de fato, as disciplinas. **Então esse ambiente realmente me fascina... me fascinava e me fascina até hoje!** 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 [...] a minha primeira experiência docente.*

João traz em seu relato uma entonação de voz que enfatiza o seu encantamento pelo meio acadêmico, bem como em sua expressão facial, presente no trecho “Então esse ambiente realmente me fascina... me fascinava e me fascina até hoje!”

As subjetividades individuais de Luiz e João só podem ser compreendidas a partir da subjetividade social que, conforme afirma González-Rey (2003, p. 207-208), caracteriza “[...] os processos de produção de sentidos e significados gerados nas diversas áreas da vida social e de integrar as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nestes espaços sociais”.

Supõe-se que a relação de Luiz e João com o espaço específico da pós-graduação *stricto sensu* influenciou na opção pela docência como uma possibilidade de carreira profissional. Embora o foco dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil seja a formação voltada para a pesquisa, conforme abordado nos capítulos anteriores, a escolha pelo exercício da docência na educação superior torna-se muito comum entre os mestrandos e doutorandos, principalmente pela não exigência de uma formação pedagógica específica para o exercício da docência nos cursos de bacharelado, bem como a demanda por profissionais mestres e doutores por parte

das IES, como requisito para o ingresso na docência. Toda essa atmosfera apresenta reflexos na subjetividade do indivíduo.

A fala do professor Antônio revela essa forma de ingresso muito comum na docência da educação superior, ao responder ao seguinte questionamento: “Como foi a sua inserção na docência universitária?”.

*Professor Antônio: Então... a inserção foi, que é uma forma muito comum de inserção de... no Brasil, que é você, enquanto doutorando, você consegue aula, você começa a dar aula, dentro daquela carga horária que era permitida na época... não sei como está hoje. E... então, **eu acho que é a trajetória de quase todo mundo.***

Em outro sentido, a escolha pelo ofício de professor é tratada como uma aptidão natural no relato das experiências da professora Marisa, dado que a escolha por lecionar seria advinda de uma facilidade em relação a algum conteúdo, como o saber-ensinar sendo algo inato:

*Professora Marisa: [...] a minha trajetória acadêmica provavelmente é muito parecida com a dos professores... quando eu estava no ensino médio eu precisava de um dinheiro [...] eu decidi imprimir uma folha para dar aula de matemática... eu tinha 17 anos. **E eu decidi que eu ia dar aula de matemática porque era uma disciplina que eu me sentia muito confortável na escola.***

Essa naturalização do ofício do professor revela a influência da mediação da história de vida do sujeito, conforme mostram Tardif e Raymond (2000, p. 223):

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização.

Sabemos que o indivíduo, ao exercer a docência, carrega a influência de modelos oriundos dessa experiência ao longo de sua escolarização. Para Mariz e Silva Neto (2015, p. 151, grifo nosso), trata-se do conteúdo sobre como ser professor:

[...] **não existe professor calouro**. Um docente com doutorado, por exemplo, ao iniciar sua carreira como docente possui, pelo menos, 21 anos de escolarização entre o ensino fundamental, médio, curso de graduação, mestrado e o próprio doutorado. Durante esses 21 anos, além dos conteúdos de várias matérias que foram vistos, aprendidos e desprezados, um conteúdo foi contínuo e construído de forma silenciosa e na maioria dos casos com pouca reflexão: **o conteúdo sobre como ser docente**. Esse conteúdo forja um modelo silencioso que todos possuímos e utilizamos com ou sem consciência de sua presença.

Nesse sentido, a fala da professora Regina deixa clara a influência dos docentes em sua carreira na educação superior:

*Professora Regina: Bom, eu acho **que uma parte do que eu sou como docente é um pouco reflexo dos docentes que eu conheci... mestrado e doutorado...***

Seu relato permite inferir que a docência é constituída e construída ao longo da sua trajetória como aluna. Como mostram Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79, grifo das autoras):

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. [...] Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] *olham* o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno.

Consideramos relevante a descrição das experiências do professor Antônio vivenciadas como aluno, que de certa forma evidencia o modelo negativo apontado por Pimenta e Anastasiou (2014) no trecho anterior. A partir das vivências como aluno, Antônio utiliza como modelo a ser negado os professores considerados ruins.

*Professor Antônio: Eu tive muitos professores de instituição pública que era um “zero à esquerda”. Ele tinha estabilidade de emprego, ele ficou a vida inteira sem publicar nada, sem pesquisar nada e dava aquela aula... **má vontade, aquela coisa superficial, etc. Então, eu também sempre penso nesses professores ruins... eu penso nos bons e penso nos ruins. Será que eu não estou igual aquele fulano? Entendeu? O que que eu tenho que fazer para não ser igual [...].***

O início da trajetória profissional da professora Kelly revela as contradições presentes na atividade docente. A heterogeneidade da turma revelou para a docente a melhor e a pior experiência, provocando mudança de sentido.

*Professora Kelly: [...] eu com 23 anos eu entrei numa sala que sete, oito gerentes de banco precisavam fazer graduação. [...] Nessa mesma faculdade eu tive alunos de formação muito inferior, com dificuldade de escrever... inclusive de colocar os números dentro de uma linha, de uma folha de almanaque [...] eles escreviam na diagonal, escreviam na vertical e tinha alunos que eram brilhantes. Então, quando você pega uma experiência onde os alunos são...tem **uma sala tão diversificada**, eu considero tenha **sido a minha melhor e a minha pior experiência**, porque a partir daí já foi um choque que me conduziu para o resto do ensino, do meu trabalho no ensino superior.*

Como mostra Duarte (2017, p. 8), para que o professor compreenda o aluno de forma concreta há a necessidade da “[...] mediação de abstrações”, pois não é resultado imediato do contato direto professor-aluno. Ademais, esse conhecimento sobre a concretude do aluno não se resume apenas ao conhecimento sobre como o sujeito é, mas o que ele pode tornar a ser. A implicação existente sobre esse conhecimento significa adotar uma postura que favoreça o que ele pode vir possivelmente a ser.

Para Leontiev (2004, p. 138), “[...] é apropriando-se da realidade que o homem reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente”. Nesse movimento de apropriação da realidade, a professora Kelly retrata em sua fala sobre um bom economista a preocupação com os problemas sociais do país, evidenciando a importância da dimensão política da educação como instrumento de transformação das relações sociais, conforme trecho a seguir:

*Professora Kelly: [...] se ele não tiver capacidade analítica, se ele não tiver a capacidade de questionar a situação, ele não é um bom economista. Eu ouvi um economista dizendo que esse ano com o aumento dos preços dos alimentos as famílias iam ter que ter um pouco de paciência porque no ano que vem os preços tendem a se acomodar ou tendem a voltar a uma um patamar mais baixo e olhei para aquilo.. Falei, gente, **vai falar para uma família que tá passando necessidade que ela tem que ter paciência!***

*Que comentário é esse se faz na TV aberta e eu levei isso para os alunos para os alunos de administração, eu falei olha gente, a gente estava falando sobre demanda, sobre a capacidade que o ser humano tem que deixar de consumir algumas coisas por causa do preço, **então tem algumas coisas que a gente não deixa de consumir por causa do preço, é impossível** ...que é uma questão de sobrevivência e é exatamente isso que as famílias esse ano iam ter que ter paciência que no ano que vem os preços tendiam a se acomodar ou até diminuir um pouco, principalmente os alimentos. Na mesma hora, o chat encheu de aluno. **E as famílias fazem o quê? Passam fome? Então quando eu ouço um economista ...Que bestialidade é essa?! sabe, que bestialidade é essa que não consegue enxergar qual é a consequência do que ele tá falando ...então se você me perguntar o que é um bom economista, é aquele que tem uma capacidade analítica muito boa analítica e crítica muito boa ...que é enxergar para uma notícia, enxergar para o número, enxergar uma situação e enxergar o número por exemplo: por que... é tão grave.***

Os questionamentos “E as famílias fazem o quê? Passam fome?” e “Que bestialidade é essa?!” estão carregados de forte componente emocional, que revela em sua entonação de voz, bem como em seu semblante, a indignação em relação às desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, desconsiderados na resposta de um economista entrevistado na TV aberta.

Dessa forma, trazemos o seguinte questionamento: o quanto uma professora com uma indignação ante aos problemas presentes na sociedade brasileira consegue movimentar os alunos para uma tomada de consciência com vistas à transformação da realidade? A partir do trecho “*Na mesma hora, o chat encheu de aluno*”, consideramos que há a abertura para a possibilidade de o professor levar o aluno ao questionamento da realidade vigente, com vistas a sua transformação.

Segundo Martins (2021), a atividade educativa pode se viabilizar em duas vias: a primeira, o saber sistematizado é tratado pelo docente como simples valor de troca e a educação assume um caráter esvaziado da dimensão político-pedagógica que a sua própria natureza deveria abarcar. Como mostra a autora, “[...] Esvaziado do valor de uso, tanto os conhecimentos quanto o próprio trabalho educativo não instrumentalizam o educador para valorar, escolher, decidir intervir e, assim, transcender uma relação pragmática para com a educação” (MARTINS, 2021, p. 149). A segunda mostra uma relação do professor de consciência tanto no que diz respeito ao conhecimento em si, como à sua própria prática pedagógica, dado que transpõe o

conflito existente entre valor de uso e de troca. Com isso, o professor pode promover a “[...] educabilidade do ser humano” (ibidem).

O papel que a educação assume é fundamental para a transformação social, como evidencia Saviani (2011a, p. 121), no sentido de assumir um compromisso político.

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011a, p. 121).

Nesse sentido, cabe aqui a triangulação dos resultados com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, fixadas pela Resolução CNE/CES nº 4 (BRASIL, 2007, p. 2), os quais mostram a preocupação em relação à formação do futuro bacharel no sentido de proporcionar uma visão alinhada à realidade do papel social que a profissão exige: visão crítica, capacidade de solução de problemas e tomada de decisões, tendo como pano de fundo as peculiaridades do cenário nacional e internacional:

Art. 3º Parágrafo único. O Bacharel em Ciências Econômicas deve apresentar um perfil centrado em sólida formação geral e com domínio técnico dos estudos relacionados com a formação teórico-quantitativa e teórico-prática, peculiares ao curso, além da visão histórica do pensamento econômico aplicado à realidade brasileira e ao contexto mundial, exigidos os seguintes pressupostos:

(...)

II - capacidade de **tomada de decisões** e de **resolução de problemas** numa realidade diversificada e em constante transformação;

III - **capacidade analítica, visão crítica** e competência para adquirir novos conhecimentos; (...). (BRASIL, 2007, p. 2, grifo nosso).

Ainda em relação às DCNs do curso de Ciências Econômicas, Costa (2016) mostra que é estabelecido que os projetos pedagógicos e a organização curricular devem abordar os seguintes conteúdos: I – Conteúdos de Formação Geral; II – Conteúdos de Formação Teórico-Quantitativa; III – Conteúdos de Formação Histórica; e IV – Conteúdos Teórico-Práticos. Essa visão crítica é enfatizada em relação aos conteúdos ligados ao eixo de formação histórica:

Art. 5º III - Conteúdos de Formação Histórica, que possibilitem ao aluno construir uma base cultural indispensável à **expressão de um posicionamento reflexivo, crítico e comparativo**, englobando a história do pensamento econômico, a história econômica; (BRASIL, 2007, p. 2-3, grifo nosso).

Diante do exposto, as DCNs do curso de graduação em Ciências Econômicas, fixadas pela Resolução CNE/CES nº 4, de 2007 (BRASIL, 2007), também revelam a importância da visão crítica para formação profissional do futuro economista diante do atual cenário.

Para entendermos a importância das reflexões que partem da resposta da professora Kelly, temos no célebre economista Celso Furtado algumas respostas. Para Furtado (2002), a problemática existente em nosso país é a concentração de renda e a pobreza que resulta dela, com destaque para a pobreza urbana, que se manifesta no emprego e na habitação das populações das classes de renda mais baixas. Entender as raízes históricas e compreender que a concentração de renda e a exclusão social marcam a sociedade brasileira é primordial para que o discente (e futuro economista) possa ter uma visão crítica da realidade, com o objetivo de promover a transformação social. Nesse sentido, entendemos que a expressão “bestialidade” empregada pela professora Kelly carrega em si as subjetividades que revelam o olhar da docente sobre a desconsideração da realidade social brasileira e as consequências do processo inflacionário sobre as classes de renda mais baixa.

A teoria e a prática precisam estar entrelaçadas, ou seja, há que considerar os aspectos peculiares das questões sociais em nosso país. Um aumento no preço dos alimentos gera fome para as classes de renda mais baixa! Deve-se, conforme as concepções da professora Kelly, assumir a consciência do papel social da profissão de economista, dado que as Ciências Econômicas são, na realidade, uma ciência social.

Para Masetto (2015, p. 39):

O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que pertence à sociedade de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da vida e da história de seu povo.

Embora a professora Kelly não tenha uma formação pedagógica específica, há que levar em consideração que a experiência (*sofia*) e o conhecimento construído (*episteme*) atravessam os saberes da docência, conforme Saviani (1996b), e permitem essa criticidade transmitida aos discentes.

Ainda que essa professora aparentemente não tenha consciência da teoria pedagógica que embasa a sua prática, podemos considerar, a princípio, elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente o discurso de indignação apresentado pela professora Kelly. Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011a, p. 80) resume o seu sentido:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

Constatamos, dessa maneira, que a preocupação com a realidade brasileira, mais especificamente a esfera social do país aparece apenas na fala da professora Kelly.

Em síntese, neste primeiro núcleo de significação discutimos as particularidades do ser docente como vital atividade humana, em um movimento analítico-interpretativo que abrange as contradições e o contexto sócio-histórico em que o trabalho docente é exercido. A análise da fala dos professores revela nuances carregadas de alta carga emocional, sobretudo no que diz respeito às experiências no início da carreira docente, bem como abrange elementos que incluem ética, respeito e visão crítica da realidade.

### **5.3 Especificidades e contradições do processo de constituição da docência do professor bacharel**

As especificidades presentes na construção da docência dos bacharéis economistas, a visão sobre a preparação pedagógica do bacharel docente economista e as contribuições da pós-graduação *stricto sensu* em sua formação, a relação

professor-aluno, bem como as contradições presentes nesse processo aparecem na fala dos docentes, que nos levaram a inferir e sistematizar o núcleo de significação 2 acerca dos indicadores que abarcam essas especificidades e contradições, conforme o Quadro 16.

**Quadro 16.** Construção do núcleo de significação 2 a partir dos indicadores e pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2
1) Monitoria (estágio em docência) como preparação pedagógica; 15) Preparação pedagógica deficiente na formação Stricto sensu; 16) Preparação pedagógica na prática; 43) Docência em caráter precário no estágio docente como preparação pedagógica.	1) Preparação pedagógica.	<b>2) Especificidades e contradições do processo de constituição da docência do professor bacharel.</b>
17) Conteúdo da pós-graduação mais aprofundado; 37) Inspiração em outros docentes/ pesquisadores; 48) Pós Stricto sensu foco para a formação para a pesquisa; 82) Stricto sensu e sua colaboração qualitativa na escrita; 83) Stricto sensu estímulo à investigação.	7) Colaboração da formação pós stricto sensu para a docência.	
22) Necessidade de olhar o lado humano / individualidade do aluno; 24) Respeito x autoritarismo; 25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões; 29) Relação de respeito entre professor e aluno; 30) Entendimento do perfil do aluno e da turma; 49) Perfil do aluno da região (região mais dinâmica); 54) Necessidade de desenvolvimento de soft skills 55) Rompimento de uma visão preconceituosa em relação ao comportamento do aluno; 57) Mudança no papel do professor; 60) Necessidade de entender o mundo do aluno; 81) Aluno Protagonista	4) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.	
63) Professor acadêmico x professor de mercado; 64) Perfil do professor de Ciências Econômicas; 67) Causas da elevada reprovação dos alunos em disciplinas quantitativas em CE;	10) Especificidades do curso de Ciências Econômicas.	
9) Perfil dos alunos na educação superior privada; 10) Sobrevivência no mercado profissional; 50) Diferença de geração; 69) Desinteresse e falta de motivação dos alunos; 75) Insatisfação com a docência; 77) Ausência de políticas institucionais relativas à carreira além da docência.	11) Especificidades presentes na atualidade sobre a atividade docente.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos a análise do núcleo de significação 2 a partir do relato do professor Antônio, que revela elementos contraditórios presentes na configuração dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: **“O mestrado e o doutorado no Brasil foram pensados para formar pesquisador e não para formar professor. Professor é... vamos dizer assim... é o efeito colateral”**.

As contradições estão presentes na própria formação requerida do bacharel docente que, ao privilegiar as atividades de pesquisa, desconsidera que o ofício de professor requer uma formação específica.

Nos relatos das professoras Kelly e Marisa, temos o enfoque da formação voltada para as habilidades necessárias ao pesquisador, presente nos trechos a seguir:

*Professora Kelly: [...] o stricto sensu me tornou uma investigadora, ele me fez uma investigadora [...] com certeza minha escrita melhorou assim deu um salto qualitativo gigantesco, no stricto sensu, eu saí com uma qualidade da escrita da graduação e quando eu cheguei no meu doutorado a qualidade da minha escrita era ótima... tá, ótima... o stricto sensu me ensinou muito a procurar informação, a procurar texto de qualidade. Tem a parte da minha experiência mesmo como **pesquisadora**.*

*Professora Marisa: Por exemplo, no doutorado, eu **desenvolvi competências para coleta de dados** que hoje, a minha aula de **técnicas é alto nível!***

Segundo Cunha (2000, p. 45, grifo nosso):

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na **pesquisa a sua base principal**. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. [...] **Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica**[...]. O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. [...] O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, **banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética**.

Diante das considerações trazidas por Cunha (2000), destacamos um trecho da fala do professor Antônio:

*Professor Antônio: “Vai fazer o quê? **Tem que dar aula senão você não consegue fazer a pesquisa. Essa é um pouco a mentalidade. Então, você entra em sala de aula sem... um pouco conhecimento de como lidar com pessoas, como administrar a relação... o relacionamento”.***

Compreendemos com base nas falas do professor Antônio que essas contradições presentes no percurso formativo expõem a importância de aspectos ora desprezados pela academia. Segundo Leite e Tagliaferro (2005, p. 258, grifo nosso):

O processo de ensino-aprendizagem, atividade consciente do ser humano, não envolve somente questões cognitivas. No entanto, durante décadas, a visão dicotomizada do ser humano, afeto/cognição, influenciou profundamente a área educacional, gerando uma ênfase quase exclusiva no processo de transmissão do conhecimento, envolvendo apenas suas dimensões cognitivas. Mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos com fortes marcas nos determinantes sociais da aprendizagem, a concepção de homem tem se transformado, dando origem a uma visão integradora que defende a indissociabilidade dos aspectos afetivos e cognitivos. Na educação, isso tem implicado numa revisão das práticas pedagógicas, pois, a partir dessa visão integradora, **é preciso caracterizar as relações de ensino-aprendizagem também enquanto um processo afetivo** (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 258).

Segundo Almeida (2022, p. 93) “[...] na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”. Trata-se de um instrumento que traz a união do orgânico com o psíquico. O desenvolvimento pessoal do sujeito abrange a dimensão afetiva e a intelectual de forma inseparável, pertencentes a uma mesma realidade.

Trazemos uma passagem do relato do professor Antônio que reforça a importância da afetividade na mediação do docente:

*Professor Antônio: **Você lidar com 50, 60 alunos em sala de aula, também é um aprendizado do ponto de vista de relação, você vai desenvolvendo aquelas habilidades que hoje estão chamando de soft skills, a capacidade de relacionar, de liderar, de organizar, de ouvir, e assim por diante... relacionamento pessoal.***

Como mostra Falabelo (2015, p. 398-399, tradução nossa), “[...] o afetivo nas relações de ensino é não caracterizado por apenas uma função (afeto positivo), mas em sua ambivalência ou multivalência”. Isso ocorre devido à *perejivânie*, bem como pela dialeticidade do sujeito em sua relação com o mundo e outros, marcada pela

historicidade. Assim, as condições presentes no âmbito do ensino e o conhecimento à disposição existente interferem e são interpretados por meio da vivência.

Cada indivíduo vivencia e produz sentido, de maneira singular, em sua relação mediada socialmente e construída de forma histórica, que evidencia o sentido pessoal e a forma singular dos sentidos, presente no conceito de *perejivânie*:

**A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido.** Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade. Queremos dizer que enquanto para uns uma vivência pode ser sentida de forma positiva, para outros a mesma situação pode ser vivida de forma negativa. Isso acontece porque cada pessoa produz um sentido para aquilo que vive, cada pessoa sente de forma única e constrói sua relação com dado fenômeno de forma única, mas sempre mediado pelo social e pelo significado historicamente constituído (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 7, grifo nosso).

Cabe-nos destacar que a apreensão do termo afetividade é, muitas vezes, captada de forma simplista e permeada pelo senso comum. Muitas vezes associada ao sentimento de carinho e afeição, a afetividade manifesta-se em uma gama diversa de condutas e sentimentos, promotora de possibilidades benéficas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos, com base na fala dos professores João e Clara que, embora conscientemente não compreendam que a afetividade se faz presente nas teorias educacionais, as suas reflexões sobre as aprendizagens e vivências ao longo da trajetória profissional mostram a valorização da dimensão afetiva em suas mediações.

*Professor João: [...] para pontuar como fundamental de aprendizagem nesse momento, é essa **relação com os alunos, uma relação pautada pelo respeito e pela visibilidade...** isso se tornou mais forte com o remoto, isso é mais difícil, é um desafio maior, mas é importante a gente responder aos alunos, **chamar os alunos pelo nome.***

*Professora Clara: acho que o ponto principal olhar é... mais para as pessoas, entender que as pessoas têm dúvidas diferentes, [...] então acho que **entender mais o lado humano cada um, as individualidades,** porque dentro da sala de aula têm pessoas de diversas classes sociais, de diversas formações, idades, formas de pensar [...] E dessa individualidade de cada um, eu tenho aprendido bastante com isso...*

Salientamos que a mediação afetiva como processo constitutivo da docência é elemento importante no processo de ensino-aprendizagem. As percepções presentes nas falas dos professores Antônio, João e Clara mostram que as vivências ao longo da trajetória docente transpassam suas vidas, de forma que os elementos cognitivos e afetivos estão implicados.

Além disso, buscamos atingir as zonas de sentido por meio da exposição das professoras Kelly e Marisa sobre suas insatisfações. A ausência ou poucas oportunidades das IES privadas oferecidas aos docentes para a diversificação das atividades profissionais, inclusive com atividades que viabilizem uma ascensão na carreira, tais como docência em cursos de pós-graduação, acesso a cargos de decisão, entre outras, estão presentes nos trechos a seguir:

*Professora Kelly: Acho que as dificuldades [...] giram em torno da insatisfação que vai crescendo com o trabalho operacional...a docência exige muito trabalho operacional e se você não vê uma forma de diversificar o seu trabalho dentro da faculdade, dentro da Universidade, eu acho que isso vai causando bastante incômodo. Você vai fazendo o possível para enxugar o trabalho operacional para poder continuar fazendo todo o seu trabalho com certo prazer e em alguns lugares não tem para onde crescer. **Essa faculdade não tinha para onde crescer... era só a graduação, era aula em graduação, a gente se expandia para os lados e não se expandia na vertical, no sentido de conseguir uma aula numa pós-graduação, de dar aula no mestrado... ou de fazer alguma outra atividade dentro da faculdade que fosse remunerada.***

*Professora Marisa: Eu acho que o professor precisa ter uma condição de não estar dando tanta aula, porque senão não dá. Só lecionar eu acho que mina o professor no longo prazo. **Eu acho que só lecionar é... numa instituição de ensino superior que só pede do professor o ensino, eu acho que não é construtivo para ninguém, nem para o aluno, nem para o professor.** Então, na minha visão, bom professor, ele desenvolve competências além do ensino, e ele também não pode ficar só dando aula, porque isso é fatigante, assim, você vai fatigar, você não vai conseguir desenvolver tão bem...até estar bem ali com o aluno, porque fica muito cansativo, eu acho. Mesmo presencial, você dando o mesmo conteúdo, todo o ano a mesma coisa, eu acho que fica bastante monótono, na minha visão. Eu acho que não pode só dar aula, entende, só dar aula, dar aula... algo que é maçante.*

As falas das docentes parecem refletir diretamente a realidade presente em muitas instituições privadas de ensino superior, cuja configuração exige do docente apenas o ensino. Como mostra Siqueira (2006), há uma relação entre trabalho docente na educação superior e a influência da política institucional, que acarreta diferenças nas configurações e no modo de se pensar a atividade docente.

[...] a definição do trabalho docente no ensino superior está diretamente relacionada à Instituição na qual o docente exerce a sua atividade. **Dependendo da instituição e das consequentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente.** Se pública ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer este trabalho serão diferentes, com condicionantes diferenciados também (SIQUEIRA, 2006, p. 112).

A atividade do docente está atrelada ao tipo de instituição com a qual o docente apresenta vínculo (Universidade, Centro universitário, Faculdades integradas e institutos ou escolas superiores): atividade de docência, pesquisa e extensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Entretanto, apenas a docência é exigida por todas as instituições de educação superior. Temos ainda a heterogeneidade das condições de trabalho decorrentes dessa diversidade institucional.

[...] tipo de instituição (públicas, privadas sem e com fins lucrativos), índices de relação docente/aluno de graduação, níveis de qualificação acadêmica formal, regime de trabalho, entre outros – pode-se afirmar que vige no âmbito do trabalho docente da educação superior uma grande heterogeneidade ou disparidade de condições de trabalho. Dentre os fatores que mais condicionam ou determinam tais disparidades destaque-se o da presença ou ausência de planos de carreira, além dos níveis salariais praticados em razão da grande diversidade institucional (SGUISSARDI, 2017 p. 151).

Segundo Siqueira (2006), muitas IES privadas restringem a atividade docente somente às horas-aula dadas. Estas, por sua vez, abrangem a preparação da aula em si, materiais, provas, atividades burocráticas e administrativas (correção de provas e atividades, lançamento de notas, atendimento dos discentes). Outra característica dessas instituições seria a descartabilidade do trabalho docente, ou seja, a iminente possibilidade de dispensa dos docentes que estão vinculados a essas IES, o que configuraria a atividade docente como “bico”.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), outra consequência decorrente da contratação dos docentes sob o regime horista é a necessidade do docente de ampliação de turnos e o trabalho em mais de uma IES, de forma a garantir uma remuneração básica para o sustento, o que reforça a ideia de que ensinar está restrito ao tempo em que o docente passa em sala de aula.

Em relação à formação/ou não para a docência, trazemos as reflexões dos entrevistados sobre a preparação pedagógica presente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De forma geral, os programas de mestrado e doutorado ofertam uma disciplina de preparação pedagógica de forma optativa, como parte do requisito para a realização do estágio docente, com carga horária inferior quando comparada ao eixo formativo da grade curricular prevista pelo curso. A descrição do professor Luiz sobre sua preparação pedagógica expõe sua percepção sobre sua formação docente deficiente relativa a essa realidade dos programas de pós-graduação, cujo contexto está presente no trecho:

*Professor Luiz: **deficiente...** do meu ponto de vista, porque primeiro: **a disciplina de preparação pedagógica ela era optativa...** então, não eram todos os profissionais que... todos os alunos que escolhiam por fazê-la... apenas ela era obrigatória para as pessoas que tinham bolsa CAPES. Mas como eu fiz CNPQ durante todo período, eu fiz porque eu tinha interesse ali mesmo... **mas era uma disciplina de meio período [...]** eram quatro créditos ao invés de oito, metade do que seria uma disciplina de macroeconomia, por exemplo [...].*

Outro elemento importante a ser considerado em sua exposição é a visão, com base no senso comum, que pensa a formação docente a partir da ênfase na prática, na perspectiva do acesso ao domínio de um conjunto de técnicas ou de receitas prontas a serem implementadas no contexto educacional, apreendidas no relato a seguir:

*Professor Luiz: [...]* **extremamente teórica, muito pouca prática...** então, assim, a minha preparação pedagógica, eu sinceramente não devo a essa disciplina... não porque ela não é importante, **mas que ela foi oferecida de maneira deficiente.**

Como afirma Pimenta (1995, p. 63), a centralidade do trabalho docente recai sobre a atividade de ensinar. Entretanto, trata-se de uma atividade teórico-prática.

Sobre a atividade teórica, a autora comenta:

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidade para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 1995, p. 63).

Para Vázquez (1977, p. 207), “[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. Conforme aponta o autor, a teoria abre a possibilidade de transformação do mundo; possibilidade esta que traz a condição necessária, mas não suficiente para a mudança. A teoria tem a necessidade de ser assimilada pelos sujeitos que por meio da ação vão efetivar a transformação.

A percepção do professor Luiz sobre a sua preparação pedagógica deficiente surge a partir de três elementos que seriam limitantes: i) carga horária reduzida da disciplina; ii) disciplina de caráter optativo; e iii) enfoque teórico da disciplina. Esses elementos, de certa forma, reforçam a formação voltada à pesquisa, bem como expõem a ênfase dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nos conteúdos específicos. O descontentamento do docente quanto à ênfase teórica da disciplina parece revelar a visão de uma preparação pedagógica a partir de procedimentos práticos a serem seguidos para que o docente obtenha êxito em sala de aula. Sua justificativa parece desconsiderar a importância do contato com as teorias educacionais que, juntamente com as atividades práticas presentes no estágio docente (ou monitoria), abrangeria a preparação pedagógica, em uma visão teórico-prática. Por outro lado, o contato com as teorias educacionais de forma superficial, ou uma formação teórica aquém da necessária, sobretudo fragmentada e superficial, não permitem ao pós-graduando desenvolver o embasamento necessário para que a relação teoria-prática promova uma formação crítica.

Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) ressaltam a ausência de padronização quanto à configuração do estágio e as diferenças de condução pelo programa de pós-graduação, o que nos leva a discutir as experiências do professor Antônio, que trazem

à tona a problemática existente nas IES públicas e provocam o questionamento da existência de um estágio em docência que, na verdade, mostra elementos de um trabalho precarizado.

*Professor Antônio: Mas na minha época eles usavam esses alunos... esses estagiários de doutorado para **substituir integralmente o professor**. A rigor, o programa deveria ser assim... você acompanharia o docente da disciplina... **mas aquela falta de professor, a dificuldade de fazer concurso... ou professor licenciado, etc., então os três semestres que eu trabalhei como PROPRED<sup>33</sup> 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.*

Essa realidade descrita pelo professor Antônio reflete uma semiformação, como alertam Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 357):

Defendemos a ideia de que a simples substituição do professor orientador, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário, além de comprometer a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres na pós-graduação. Em muitos casos, os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas. Desse modo, a semiformação é passada adiante.

Na análise do não-dito, a entonação de voz e a carga emocional presente na frase “*eu acho que os alunos nem ficaram sabendo que eu era PROPED*”, revela uma possível interpretação positiva de êxito na realização da atividade docente. Entretanto, seu relato evidencia o caráter precário na realização do estágio, conforme mostram Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013). A substituição integral do professor supervisor denota, por um lado, a desvalorização na formação docente, e/ou uma ênfase no domínio do conteúdo disciplinar, o que reforça o senso comum de que “quem sabe o conteúdo, sabe ensinar”. Além disso, o trecho em questão apresenta indicativos de precarização do trabalho docente, presente em muitas universidades públicas, que abrem espaço para esse tipo de conduta, como uma solução emergencial para a falta de docentes. Um dos indicativos dessa precarização está na possibilidade de contratação de docentes em caráter temporário.

---

<sup>33</sup> Sigla fictícia do programa de preparação para a docência.

Como já abordado, Almeida (2012) mostra que a preparação docente no contexto da educação superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme estabelecido pela LDB nº 9.394/1996, tem como foco a pesquisa.

Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir em seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999 (ALMEIDA, 2012, p. 63-64)

Expomos aqui trechos das respostas dos docentes sobre a monitoria vivenciada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*:

*Professora Clara: [...] do mestrado que eu fiz, é... eu fiz um programa de assistência estudantil, que era uma monitoria. Então, também teve essa parte, que era um pouquinho diferente... Quando eu era monitora da graduação, eu era uma aluna ajudando... no mestrado, esse programa de assistência estudantil... eu estava ali quando o professor não estava, então era a função de aplicar provas, de fazer revisão de provas, então tinha uma responsabilidade um pouco maior.*

*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... primeiro com o ambiente propício, porque a instrução no nível dos alunos era muito bom, o comprometimento era excelente... por exemplo, a aula era 2 da tarde... eu me lembro de uma turma que eram 2 da tarde... economia para engenheiros... e eu não fazia chamada. 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 das vivências dos professores Clara e Antônio refletimos que a realização do estágio em docência ou monitoria não significa que a experiência realmente permitiu uma contribuição pedagógica em si mesma, bem como a ausência/reduzida participação do professor orientador pode levar à realização de atividades destituídas de sentido. Como explica Carneiro (2010), o estágio em

docência deve ser uma experiência que permita vivenciar e analisar as situações de ensino, o que não pode ser encarado como um cumprimento de uma carga horária. O professor orientador teria a incumbência de propor situações em que permitisse ao monitor a revisão de modelos de ensino. Temos aqui, a partir do relato trazido pelos professores Antônio e Clara em suas práticas no estágio em docência, a fragilidade da constituição preparação docente referente aos componentes pedagógicos e didáticos-curriculares devido à ausência do professor orientador.

Assim, resta-nos a indagação a partir de Carneiro (2010) e Franco (2009): qual a colaboração da monitoria para a preparação pedagógica e o contato com as didáticas, dada a ausência do professor que assuma a tarefa de orientação/tutoria e proponha uma diversidade de metodologias de ensino para que o aluno-monitor tenha uma experiência que traga significado à sua construção docente?

Por outro lado, temos na percepção do professor João sobre o programa de preparação para a docência realizado durante mestrado uma vivência marcada pelo sentimento de satisfação. Diante da necessidade de querer ministrar aulas e aprender como lidar em ambiente com um público numeroso, o professor João relata seu sentimento: “[...] *Eu sabia que eu queria ser professor, eu sabia que eu queria dar aulas, mas me apavorava ver uma classe cheia, ver uma classe com 50 alunos, com 60 alunos, era algo que, era aterrorizante*”. A partir do sentimento, surge a necessidade traduzida por uma preparação da docência, conforme a passagem a seguir:

*Professor João: [...] eu ingressei no PROPED, acho que já foi no segundo ano do mestrado. O PROPED, ele se dava em duas frentes, em dois momentos. O primeiro era de preparação pedagógica, um conjunto de palestras; tive palestras maravilhosas sobre a docência no ensino superior e a segunda etapa que era prática, que eu tive a sorte de ser aprovado na própria FAECON<sup>34</sup>, com o professor [...] que dava aula de História Econômica Geral, então foi perfeito, foi realmente perfeito. para entender como o professor se posiciona, como se dá uma aula de História Econômica, quais didáticas, quais instrumentos podem ser adotados para que não fique maçante, para que não fique cansativo.*

---

<sup>34</sup> Sigla fictícia da faculdade de economia.

Verificamos que necessidade promove uma mobilização no sujeito, em que a preocupação resulta na busca da satisfação de uma necessidade. Isso significa que o professor João apresenta uma motivação concreta que demanda uma ação. Entretanto, sua ação (busca de preparação para o exercício da docência) começa antes mesmo do programa de preparação pedagógica propiciado pelo programa de mestrado, presente em sua fala:

*Professor João: [...] foram as estratégias que eu encontrei, [...] de conseguir superar essa insegurança [...] eu já procurava inclusive no Youtube palestras, como dar aulas, como aprimorar a prática de ensino, e o PROPED, foi a formalização, desse objetivo [...].*

Como mostram Aguiar e Ozella (2013, p. 306), “[...] este objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades”.

O sentimento de realização proporcionado pelo programa de preparação para a docência significou o ponto alto da satisfação de sua necessidade, principalmente pela experiência proporcionada pelo estágio docente, que era o acompanhamento das atividades de um professor supervisor. Sua configuração em forma de palestras e estágio docente (prática) motivou João, e justificou seu sentimento de prazer em participar de tal programa. Com isso, temos implicações cognitivas e afetivas envolvidas nesse processo de preparação pedagógica. Essa vivência aparece, no seu relato, como uma experiência significativa que penetrou seu modo de pensar, agir e sentir como futuro docente.

A partir das vivências do professor João na instituição em que atua, entendemos que a relevância existente na relação professor-aluno para o docente assume contornos que refletem diretamente em sua atividade profissional. De certo modo, podemos inferir em sua fala que a relação professor-aluno exige necessariamente do professor a experiência de se colocar no lugar do aluno para que exista a compreensão da sua realidade. Os alunos, por sua vez, devem ter a consciência de que também precisam se colocar no lugar do docente. Trata-se de uma relação que demanda a superação da visão autoritária, bem como deve ser pautada pelo respeito, inferida pelo emprego da palavra “formalidade”.

*Professor João: E a gente tem que se fazer entender, ou pelo menos, entender as mudanças que eles estão vivendo. Claro, há o aspecto formal, o aspecto de respeito também quanto à autoridade que o professor traz. Há... há alguns momentos de formalidade que se espere que tem que permanecer, mas eu acho que é uma visão múltipla... é ao mesmo tempo que eles tem que se adequar à nossa realidade, **Nós também temos que permanentemente nos adequar a realidade deles.***

Outra constatação trazida pelo professor Luiz está presente em sua reflexão sobre a sobrevivência do docente bacharel economista no mercado profissional, conforme trecho a seguir:

Professor Luiz: [...] me atribuiu disciplinas na área de história, ele me atribuiu disciplina na área de estatística, Mercado de Capitais... coisas que às vezes eu tinha visto na graduação. Por exemplo, História... nem na pós [...] o pessoal trabalha isso. Vai ter uma disciplina lá no mestrado ou doutorado... então eu tive que estudar tudo de novo, sabe, fazer tudo certinho... puxando o que eu fazia quando eu era aluno também, sabe, estudava para a matéria para explicava para o pessoal, então acho que o maior desafio mesmo foi passar por esse primeiro semestre ali no Centro Universitário<sup>35</sup>, onde **eu tive de trabalhar com eixos que não eram da minha especialidade**... e a parte boa é que eu passei, passei por isso, e acabei conseguindo, passar uma imagem profissional de polivalência, e para a gente sobreviver no mercado profissional hoje é essencial, na área de docência... não dá para você ficar restrito a uma coisa só. **É muito difícil você conseguir espaço no mercado.**

Os elementos presentes na entonação de sua voz e no cuidado da escolha das palavras ditas revela que a manutenção do emprego do professor de uma IES privada pode depender de sua aceitação em atender às imposições institucionais, o que significa assumir disciplinas que, muitas vezes, são de certa forma, desconhecidas por este profissional, dado o contato superficial com o seu conteúdo no momento do curso de graduação.

Para o docente, as IES privadas solicitam do professor o trânsito em diversas áreas que constituem as Ciências Econômicas., tais como: macroeconomia, microeconomia, história econômica, as disciplinas quantitativas, entre outras, que

---

<sup>35</sup> Utilizada a denominação Centro Universitário em alusão ao nome da instituição pesquisada onde o docente atua,

muitas vezes não são dominadas em profundidade, dado que na pós-graduação *stricto sensu* há o aprofundamento em uma área de especialização. A realidade descrita por Luiz mostra a exigência de atuação dos docentes em áreas que não compõem as suas especialidades, o que pode comprometer a qualidade da aula lecionada devido à superficialidade no domínio do conhecimento técnico. Os docentes, por sua vez, muitas vezes se submetem a lecionar disciplinas fora de seu *métier* para manterem sua empregabilidade nas IES privadas. Exige-se, assim, uma postura generalista dos docentes que, aparentemente os transforma em “leciona tudo”, que reflete as condutas impostas pelas IES privadas.

Dessa forma, o segundo núcleo de significação revela que os sentidos atribuídos na construção da docência dos bacharéis economistas são influenciados de forma significativa pelas experiências de estágio docente vivenciadas no percurso da pós-graduação *stricto sensu*, assim como expõe a deficiência em relação à preparação pedagógica. Os relatos mostram ainda a importância do olhar docente em relação às subjetividades presentes na relação professor-aluno.

#### **5.4 Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores**

Na apreensão dos sentidos e da subjetividade, uma diversidade de saberes docentes que configuram o processo educativo se manifesta nos discursos dos professores bacharéis. O NS 3 foi inferido e sistematizado a partir dos indicadores presentes no Quadro 17, que foram escolhidos por trazer elementos da cotidianidade do docente. Abrangem questões relacionadas aos impactos da tecnologia na docência, bem como incluem uma vasta gama de aspectos ligadas às estratégias dos professores para a superação de dificuldades presentes no dia a dia em sala de aula.

**Quadro 17.** Construção do núcleo de significação 3 a partir dos indicadores e pré-indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3
51) Impactos da tecnologia na docência;– relacionar/liderar; 58) Importância da tecnologia no acesso ao conhecimento; 65) Valorização da formação pluralista.	5) A necessidade de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem.	<b>3) Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores</b>
72) Aprendizagem oriunda de se colocar na posição do aluno; 79) Aprendizagem em lidar com a diversidade; 80) Desenvolvimento de uma postura diplomática.	6) Aprendizagem proporcionada pela docência.	
4) Importância do domínio do conteúdo. 5) Docência como processo de aprendizagem contínua;8) Necessidade de reinvenção/adaptação à realidade; 11) Professor como tradutor do conteúdo;12) Necessidade de ser polivalente;13) Pragmatismo;14) Professor pesquisador; 25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões.26) Dificuldades do ensino remoto; 27) Importância da busca da diversificação das práticas pedagógicas; 29) Relação de respeito entre professor e aluno; 32) Experiência vinda da prática; 33) Importância de estimular a reflexão do aluno; 34) Docência requer dinamismo; 35) Docência demanda construção permanente; 36) Mudança constante do ambiente/realidade e do perfil das gerações; 40) Busca individual para a capacitação para a docência; 44) diferenças do perfil do aluno da Pública e da Privada e seu entendimento; 47) Autonomia docente propiciada pela IES;52) Influência do tempo de docência; 56) Necessidade de estudo contínuo por parte do professor; 59)Desafio de contextualizar a realidade para integrar teoria e prática; 61) Imitação como processo de vir a ser docente; 62) Atributos para ganhar respeito do aluno; 66) Ética profissional; 68) Diferenças culturais;70) Domínio da mensagem a ser transmitida aos alunos; 71) Importância da didática; 73) Importância da preparação prévia das aulas; 86) necessidade do docente trazer competências além da formação acadêmica;	9) Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizamos como referência teórica os saberes docentes elencados por Saviani (1996b) devido à fundamentação teórica do autor, idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista. São considerados na nossa análise os seguintes tipos de saber: atitudinal, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular. Para o autor, a experiência perpassa os saberes docentes, não sendo um saber docente.

Iniciamos nossa investigação pela narrativa do professor Antônio, docente em uma instituição confessional de ensino, que apresenta elementos que ressaltam a importância da instituição na adaptação e no início da carreira docente:

*Professor Antônio: [...] a instituição “Universidade”<sup>36</sup> 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, a [instituição pesquisada onde o docente atua], felizmente, e eu acho que é uma coisa muito valiosa que a instituição “Universidade” tem, que é essa liberdade, essa...essa autonomia do docente em sala de aula, em cima do plano de ensino que você tem, você tem uma certa autonomia para trabalhar metodologia, etc. Então eu tive muita sorte assim de entrar na [instituição pesquisada onde o docente atua], porque... grande parte dos problemas que eu tive, dos conflitos, eu tenho certeza que em outras instituições talvez não tivesse sido tolerado. Se não tivesse sido possível ser administrado da forma que foi. Eu fui aprendendo, fui aprendendo, aprendendo, até chegar no ponto que as coisas ficaram muito ajustadas, fiquei muito confortável.*

Essa fala pode representar justamente a limitação do docente ao contexto histórico-social em que ele vive, caracterizado pela mercantilização da educação superior e grande diversidade institucional presente na educação privada. Dessa forma, depreende-se que o papel institucional no acolhimento e na autonomia do professor é fundamental para o trabalho docente e na elaboração de seu saber crítico-contextual<sup>37</sup>, que reflete a compreensão de que a tarefa educativa é determinada pela conjuntura histórica e social. Esse saber visa a formação de um sujeito que, inserido em sociedade, possa desempenhar um papel ativo e inovador. Nos dizeres de Saviani (2011, p. 121), o docente deve compreender esse movimento em que a sociedade está inserida:

---

<sup>36</sup> Instituição “Universidade” em substituição ao nome da instituição pesquisada onde o docente atua.

<sup>37</sup> Classificação dos saberes da docência, de acordo com Saviani (1996b).

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Entretanto, na percepção do professor Luiz, o saber crítico-contextual, a que ele denomina de subjetividade e função inspiradora, estaria relacionado ao professor da educação básica:

*Professor Luiz: : [...] eu vejo a atuação do docente do ensino superior, Juliana, de uma forma  **muito pragmática e objetiva**. 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.*

Quando perguntado sobre o que seria um bom professor, em sua concepção, o professor 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, o professor Luiz evidencia os saberes específicos e os saberes didático-curriculares na construção do que seria um bom professor. Entretanto, conforme mostra Saviani (1996b), há que considerar que somente esses saberes não suficientes no processo educativo; o professor deve dominar um conjunto de saberes, com ênfase na relação existente professor-aluno.

Uma reflexão importante é necessária neste contexto; Tardif (2014) exemplifica que, na educação superior, os professores acreditam que não utilizam a pedagogia, refletindo uma crença errônea de que os procedimentos postos em prática não são

pedagógicos. O autor alerta: “[...] todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir os seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem” (TARDIF, 2014, p. 119).

Além disso, há que considerar que o ato educativo, marcado pela intencionalidade, carrega em si a marca de elaborar a humanidade, fruto da construção histórica e coletiva, conforme o autor evidencia. Soma-se ainda a importância de, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, nosso foco de análise, considerar o aspecto social e suas finalidades.

[...] via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2013, p. 238)

Verificamos a importância do contexto social, evidenciada nas reflexões do professor Antônio sobre o que seria um bom professor e a relação com sua prática docente.

*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.*

As explicações do professor Antônio podem revelar que atualmente o saber crítico-contextual elaborado pelo professor é também demandado pelo aluno. Como mostra Saviani (1996b), o domínio dos saberes não deve ser considerado apenas da

perspectiva professor, mas também deve abranger os domínios dos saberes, potenciais ou efetivos, por parte dos alunos.

Os saberes crítico-contextuais devem ter em vista uma formação que possibilite a preparação do discente para as transformações da sociedade, inclusive de forma inovadora, sendo essencial que o processo educacional identifique as necessidades futuras que devem ser atendidas. A percepção do movimento histórico e suas transformações está presente no trecho da explicação da professora Marisa:

*Professora Marisa: Acho que ser um bom economista é olhar para a sua realidade hoje que é outra, é construir um pensamento, a partir disso, e desenvolver competências importantes como, lidar com a questão do softwares novos, como o programa R, eu acho muito importante o programa R, Power BI. Eu acho que ele tem de desenvolver outras competências na área de softwares, que complete, que completando com essa área teórica, histórica, eu acho que vai ser um profissional muito solicitado no mercado de trabalho e na minha visão também é importante ele estar bem aberto a questão de novas línguas, além do inglês.*

Sobre o trabalho do professor, o professor João considera em seu raciocínio a relevância do processo de conduzir o aluno a pensar, ou seja, coloca o foco da sua análise no aluno e sua capacidade de reflexão, a partir de sua visão sobre o que seria um bom professor:

*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 virtude das análises feitas pelo docente João sobre a importância de estimular a autonomia de pensamento do aluno, há que considerar o respaldo conceitual em Vigotski (2010, p. 452):

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção.

Diante do exposto, deve-se trazer novamente a importância do domínio dos saberes por parte do docente e do aluno, bem como o contexto social. Nesse sentido, o docente Antônio, ao ser questionado sobre as dificuldades enfrentadas no exercício da docência, traz à tona os dezessete anos de atuação em sala de aula que revela nuances sobre as diferentes visões dos sujeitos:

*Professor Antônio: Dificuldade? Sim, muitas! A primeira dificuldade que eu acho que é, que eu enfrentei, foi o fato de eu ter feito toda minha trajetória de formação em instituição pública, que tem um perfil de aluno “x” e comecei a minha... meu trabalho, numa instituição privada que, apesar da qualidade, apesar de ser uma instituição confessional, que tem um compromisso muito grande com a qualidade, mas não tem como, o perfil do aluno é um pouco diferente.*

Suas vivências como aluno provocaram reflexos no seu modo de ver, sentir e agir que, em contraste com as primeiras experiências como docente, expuseram as lacunas presentes em seu processo formativo como docente da educação superior. Ressaltamos ainda que, a entonação utilizada em sua exposição reforça as diferenças presentes em suas experiências como aluno e, agora, como professor:

*Professor Antônio: Eu estudei no lugar que todos os alunos, o perfil dos alunos, era aquele perfil meio acadêmico... todo mundo não se importava de ler um livro de 300 páginas em uma semana, entende, ninguém... todo mundo estava lá para isso, para ler, para estudar e aí você chega numa instituição, que a maioria dos alunos trabalham, eles são mais pragmáticos que... então você chega lá, na minha inocência, mandei naquele esquema de instituição pública, manda papers para o aluno ler, imagina, aquilo foi... aluno acostumado com uma apostila, acostumado com xerox, acostumado com os... os slides de docente... então, então tive essa dificuldade inicial de adaptação, uma certa dificuldade de você achar que os seus alunos, que os alunos são como você, então, eu assim... eu estudava muito, lia muito e ficava biblioteca o tempo todo, me dedicava... e você acha que os alunos, todas as pessoas são assim e então enfim.. não que os alunos sejam ruins, não é isso, eles têm outras... outros projetos de vida. Outra forma de ver o conhecimento, outra forma de trabalhar, etc.*

Essa percepção descrita pelo docente revela o que Mariz e Silva Neto (2015, p. 151) chamam de estranhamento, o que resulta de uma idealização do aluno, que se traduz na expressão muito comum entre os professores: “No meu tempo...”.

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

*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. Eu me lembro...eu tive um professor de economia do meio ambiente, a matéria que eu leciono. Eu fiz essa matéria na minha graduação e professor pegava o livro que ele tinha voltado Estados Unidos no pós-doutorado, só ele tinha aquele livro, ele ditava... a aula era 1 hora e 50 minutos de ditado, certo?*

Diante do posicionamento do professor 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).

Presente no exemplo dado pelo professor Antônio está ainda a questão do domínio tecnológico, que provoca uma mudança do papel do professor no processo educacional. Trata-se de outra causa de estranhamento apontada por Mariz e Silva Neto (2015, p. 151-152):

Atualmente, a tecnologia de acesso ao conjunto de informações dispersas é de maior domínio dos discentes do que dos docentes. O polo de autoridade, no caso das tecnologias da informação e comunicação está, ao menos momentaneamente, deslocado. Temos aqui um elemento de poder que não pode ser desconsiderado.

Dessa forma, temos que as teorias educacionais 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 docente e diferencia o professor dos demais profissionais, conforme nos aponta Saviani (1996b). A formação do professor deveria abranger as teorias educacionais que servem de base para a construção da identidade docente.

Cabe ressaltar que a fala da professora Marisa traz elementos que revelam uma mudança de percepção sobre o papel aluno-professor no processo educativo, que possibilitou a transformação de sua prática pedagógica, a partir da sua percepção sobre a contribuição da pedagogia para o 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, às vezes, trazer o aluno, desenvolver uma situação-problema, uma dinâmica, em que traga ele, traga o aluno na frente do papel, eu acho muito produtivo, é muito construtivo. Eles são muito criativos, os alunos. Então hoje é uma carga menor, assim, eu vejo, assim...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**. Eu acho que aula expositiva hoje não é... restrita, para a construção do aprendizado.*

A fala da professora Marisa parece estar destituída de uma compreensão efetiva acerca das teorias educacionais e sua articulação com o trabalho educativo. Embora, de forma indireta, a professora Marisa inclua elementos das teorias educacionais em sua prática educativa, seu relato não traz elementos suficientes para afirmar que a docente esteja realizando a práxis educativa (relação teoria-prática), a partir do conhecimento aprofundado das teorias da educação.

Segundo Azzi (2012, p. 54), “[...] a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria”.

O trecho a seguir da fala da professora Marisa expõe a fragilidade presente na construção do saber pedagógico do bacharel economista que, de certa maneira, reflete a limitação presente na formação docente oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*: “[...] o ato de eu ensinar e ser uma boa professora está muito mais associado a **minha vontade** [...]”.

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.

Na exposição da professora Marisa encontramos a expressão da singularidade da docente que é construída na universalidade, através das mediações sociais, que refletem a construção da docência pelos bacharéis economistas com base na experiência, na imitação, na ênfase no conteúdo, na personalidade do indivíduo, entre outros aspectos. 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 ensino exige, que demanda do docente a reflexão sobre seu ofício, bem como envolve atividades como planejamento, organização, avaliação, questões de âmbito socioafetivos, entre outros (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Segundo Pimenta (2014, p. 15):

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

A fala do professor Antônio reflete, de certa forma, que as significações individuais do docente têm como modelo a ênfase nos saberes específicos. Embora tenha defendido a importância de outros aspectos em sua prática docente, o trecho a seguir revela suas crenças sobre o ofício:

*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.*

Compreendemos que o destaque presente em seu discurso sobre a importância do conteúdo traz elementos relevantes para mostrar o lugar que as ideias concebidas possuem na construção dos saberes docentes. 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.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), trata-se de uma convicção que faz parte de um senso comum que considera apenas que o domínio do conteúdo é suficiente para ensinar. Essa visão reduz o ensino à mera transmissão de conteúdo aos alunos.

A explicação sobre o que seria um bom professor para o professor Luiz apresenta essa importância dos saberes específicos e sua transmissão, presente no trecho:

*Professor Luiz : [...] bom professor do ensino superior é aquele professor que consegue adaptar o conteúdo ao perfil dos alunos que ele está trabalhando naquele momento. O conteúdo do ensino superior muitas vezes não é trivial [...].*

Por outro lado, encontramos na análise da professora Regina a percepção da importância da didática, a partir de suas vivências como aluna estrangeira nos Estados Unidos:

*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!***

É no saber didático-curricular que se tem a relação do saber-fazer. Conforme nos explica Saviani (1996b) o saber didático-curricular engloba a dinâmica do trabalho docente, articulado com os procedimentos metodológicos.

Libâneo (2011, p. 192) expõe:

O conceito atualmente mais central da didática, em boa parte das teorias, é o de mediação didática, isto é, o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

Segundo o autor, há uma combinação do geral com o específico, ou seja, o comum referente ao ensino de todas as matérias com o específico, de forma conectada e integrada. Isso significa que o ato de ensinar demanda do professor conhecimentos e práticas que superam a sua especialidade em determinada matéria ou área.

A situação descrita no relato da professora Regina expõe a necessidade e a importância da mediação didática, de forma a promover a integração do ensino de modo geral e do ensino de uma determinada matéria. Sua fala expõe, de certa forma, as lacunas presentes na formação docente ao mesmo tempo que traz a reflexão sobre as necessidades formativas.

No questionamento sobre as aprendizagens e vivências em relação ao exercício profissional, temos as análises trazidas pelo professor João sobre a importância da relação professor-aluno, que nos remete 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...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. Vamos para o quiz, vamos para uma atividade em grupo, vamos fazer uma sala de aula invertida. Hoje é o começo da semana, dá para eu pegar um conteúdo mais denso, então eu acho que essa...esse dinamismo tem sido muito importante. Foi um aprendizado que realmente veio da experiência da prática, porque antes eu imaginava que o professor fazia um plano de aula e ele cumpria aquilo, independente de qualquer coisa. Eu achei que fosse muito mais estático dar aulas do que realmente é, para pontuar como*

*fundamental de aprendizagem nesse momento, é essa relação com os alunos.*

Sua fala revela sua preocupação com as dificuldades dos alunos e respeito às individualidades, em uma perspectiva humanizadora, apesar de ser o professor com menor tempo de atuação docente (dois anos) dentre todos os entrevistados, e ter iniciado a docência no período que coincide com a pandemia de COVID-19 e a instituição do ensino remoto. Isso significa que apesar das características inerentes ao ensino por meio das plataformas digitais, sua reflexão sobre a importância de se considerar o aluno como polo ativo também é presente em sua atuação. Sua 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” (ibidem, p. 73).

Ainda em relação ao saber atitudinal, as posturas exigidas no processo educativo, como disciplina, diálogo e clareza são construídas ao longo da carreira docente da professora Kelly, em sua experiência advinda da prática, de forma espontânea. Entretanto, como mostra Saviani (1996b), o rol de competências que compreendem o saber atitudinal também podem ser objeto de formação sistemática.

*Professora Kelly:[...] lidar com adversidades inclusive de agressão verbal de aluno, agressão física nunca, mas agressão verbal sim... bate-boca dentro sala de aula[...]Eu virei uma **pessoa muito diplomática** para muita coisa, então **eu sou muito intermediadora entre pessoas que estão em conflito**, em situações conflituosas. [...] elogiam muito a **minha clareza na hora de falar...** - Nossa, você foi super clara, foi super fácil de entender o que você estava querendo transferir de mensagem. Então, essa facilidade eu ganhei com o ensino superior.*

Diante do exposto, podemos inferir sobre a importância do objeto de trabalho docente. Tardif (2014) esclarece que os alunos, objeto de trabalho, carregam a sua humanidade, o que consequentemente tem implicações na prática docente. O centro do trabalho docente está na individualidade dos alunos, embora pertençam a uma coletividade.

Esse fenômeno da individualidade [...] orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como sua evolução a médio prazo no contexto da aula. [...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas[...] (TARDIF, 2014, p. 267).

Outro ponto a ser considerado refere-se ao fato de que a professora Clara, assim como o professor João, apresenta pouco tempo de experiência docente: três anos de atividade na educação superior. Como mostra Saviani (1996), os saberes sofrem influência da *sofia* (experiência) e da *episteme* (construção de conhecimento), respectivamente. Dessa forma, um indivíduo pode ser mais sábio sem necessariamente ser mais velho. Para o autor, o saber atitudinal está relacionado a uma maior experiência no que tange à prática. Entretanto, considerando a ênfase na atitude dos professores João e Clara perante os alunos, no sentido de enfatizarem a importância do esclarecimento das suas dúvidas e na atitude de respeito para com eles, observa-se que o saber atitudinal está presente na atividade docente dos mais jovens.

Como já explicitado, Saviani (1996b) diverge de Tardif (2014), no sentido de categorizar a experiência como um saber. Por outro lado, entendemos que os saberes da experiência, tal como Tardif (2014) nos apresenta, abrange a questão da imitação. Esta, por sua vez, merece uma análise mais cuidadosa. Para Tardif (2014, p. 52), em relação ao saber experiencial, há a seguinte constatação:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador.

O próprio professor Antônio esclarece que a imitação teve papel importante na construção da sua docência, conforme o trecho a seguir:

*Professor Antônio: [...] eu tive **professores** que eu tento **imitá-los**, eu posso citar aqui, você conhece o [professor renomado de Economia da área quantitativa], por exemplo, [...] um dia eu quero dar aula assim, né, como alguém consegue dar um troço tão chato como econometria, desse jeito, com aquela empolgação. O cara já estava velho, aposentado, mas aquela... aquela empolgação, aquela coisa maravilhosa.*

A resposta do docente evidencia a influência do processo imitativo na assimilação sobre ser docente. Nesse sentido, Vigotski (2000, tradução nossa, p. 137) mostra o sentido presente na imitação: “O próprio processo de imitação pressupõe uma certa compreensão do significado da ação do outro [...] ela só é possível na medida e nos modos em que ela é acompanhada pela compreensão”.

Para o autor, a imitação é um instrumento fundamental no sentido de proporcionar modificações na personalidade dos indivíduos. Destaca-se ainda que as funções psíquicas superiores são desenvolvidas culturalmente pela imitação.

O "mecanismo" psicológico geral de formação e desenvolvimento de funções psíquicas superiores é a imitação, graças à qual é assegurada a assimilação de várias funções entre as pessoas (VIGOTSKI, 2000, tradução nossa, p. 361).

Tardif e Raymond (2000) explicam que não existe neutralidade no início da carreira profissional, dado que esta abrange a existência pessoal dos docentes, que de certa maneira aprendem o ofício anteriormente ao seu início. Remete a saberes que estão situados em um tempo anterior à formação inicial e que podem oferecer ao indivíduo a possibilidade da carreira docente, mas que não são suficientes para compor os saberes profissionais. Para os autores, os saberes profissionais, por sua vez, abrangem a experiência que o trabalho pode proporcionar como fonte de conhecimento e aprendizagem na própria trajetória profissional.

Neste momento, torna-se oportuno analisarmos as vivências da professora Regina, por se tratar de uma professora estrangeira, que realizou a graduação em Ciências Econômicas na Europa e o doutoramento nos Estados Unidos. O seu relato expõe a importância do papel do meio social e cultural na elaboração dos saberes da docência, visto que os modelos são distintos dos adotados no Brasil, o que reflete no saber didático-curricular e saber atitudinal.

*Professora Regina: No Brasil, é um país assim, mais, não sei... é uma relação diferente entre aluno e professor. Eu acho que é uma coisa importante, tanto na [país de origem do docente]<sup>38</sup>, como nos Estados Unidos, nas áreas que eu conheço, portanto, na área de Economia, na graduação, especialmente, as turmas são enormes. Lá são tipo... eu quando comecei, a minha turma tinha 350, que era o número de pessoas que podiam entrar naquela universidade. Portanto, você não tem, primeiro, frequência obrigatória, não tem lista de chamada... não tem nada disso. Portanto, você não sabe quem são seus alunos, e não tem interesse de saber [Risos]. Você vai lá e tem uma série de palestras que o professor faz, palestra, eventualmente temos PED<sup>39</sup>, que dá uma ajuda com alguma coisa, mas é muito limitado, é muito diferente que aqui no Brasil. Aqui no Brasil tem essa obrigatoriedade de frequência, que já muda, porque... nesse sentido, para mim, parece um pouquinho mais ligado ao Ensino Médio (risos)...e não ensino superior. Nos Estados Unidos não é assim. Nem na graduação, nem na pós-graduação, ninguém faz chamada, não tem lista de chamada. Quanto a isto, é totalmente diferente [...]. **Portanto, foi esta, relação diferente, de culturas que no começo foi bastante complicado. Que continua a estar presente porque...eu falo para os alunos, tem coisas, tipo, brincadeiras, eles devem estranhar, porque às vezes eu não entendo, comentários que para vocês são comuns mas para mim não fazem muito sentido.***

Inferimos a partir da forma como Regina relata suas experiências, bem como a entonação adotada em sua fala, um sentimento de desconforto presente em suas vivências fora de seu país de origem.

Aqui temos a importância da cultura dentro da esfera do ensino-aprendizagem. Segundo Vigotski (2000, tradução nossa, p. 151):

Primeiro, no sentido mais amplo, significa que tudo que é cultural é social. A cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. Poderíamos também apontar que o signo, que está fora do organismo, como a ferramenta, está separado da personalidade e serve essencialmente ao órgão social ou ao meio social.

Observamos a percepção do aluno sobre a importância do relacionamento professor-aluno, por meio da pergunta: “Aponte, dentre as alternativas apresentadas

<sup>38</sup> O país de origem da docente foi mantido em sigilo para garantir o anonimato, conforme TCLE.

<sup>39</sup> Programa de Estágio em Docência.

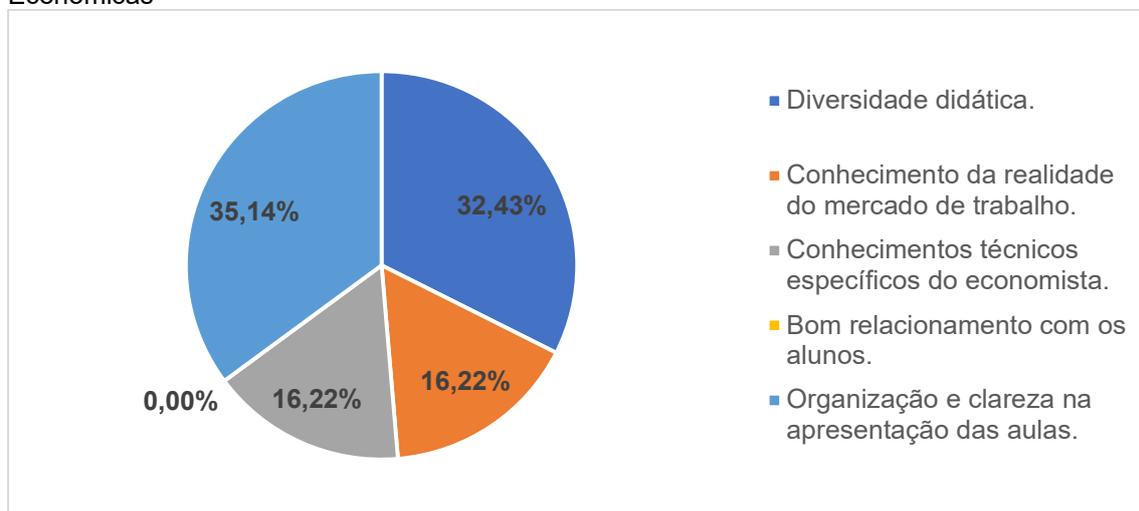
a seguir, qual característica você considera mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas”, realizada com 37 discentes que cursam o último ano do curso de Ciências Econômicas das duas instituições pesquisadas (Gráfico 19). Destacamos que o conteúdo do questionário aplicado aos alunos não compõe os núcleos de significação, mas buscam dialogar com eles.

Apesar da Teoria Histórico-Cultural enfatizar a importância da interação social, vista aqui como o relacionamento entre professor-alunos e entre os alunos entre si, nenhum dos discentes considerou o bom relacionamento entre aluno-professor como uma característica importante da atuação docente.

Conforme destacado no capítulo 3, as dimensões afetiva e intelectual são inseparáveis e estão presentes no desenvolvimento pessoal do aluno. Além disso, como mostram Tassoni e Leite (2011, p. 83), “[...] a forma como o aluno significa a ação do professor revela uma atitude afetiva”. A desconsideração dessa característica nos remete a uma indagação: o que levou os alunos a enfatizarem preferencialmente as características relacionadas ao componente didático?

Consideramos que, de certa forma, existe um forte ideário na educação superior que enfatiza a transmissão de conteúdos por parte do professor; sendo assim, o que o aluno espera da aula e do professor parece corroborar essas convicções. Além disso, haveria um senso comum em relação aos afetos que reduz a afetividade na relação professor-aluno à ideia de um professor “bonzinho”.

**Gráfico 19.** Característica mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados por instituição apontam por resultados semelhantes, com ênfase dada pelos discentes na organização didática-curricular e na diversidade didática, que remetem ao domínio do saber didático-curricular (Tabela 12).

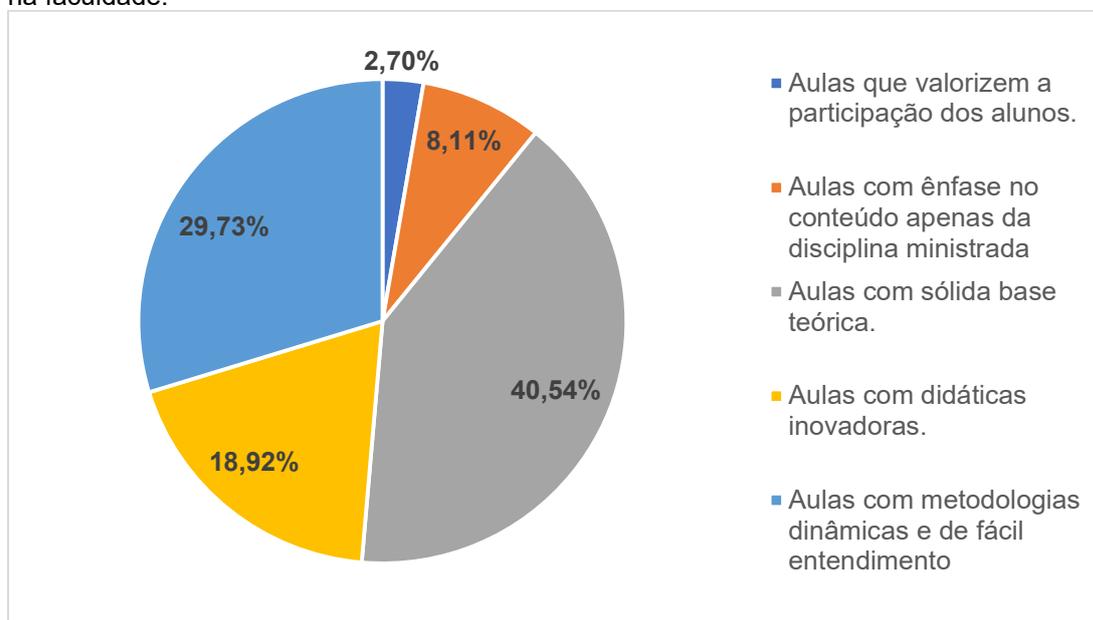
**Tabela 12.** Característica mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas.

Características	Centro Universitário		Universidade	
	nº de alunos	%	nº de alunos	%
Diversidade didática.	5	35,71%	7	30,43%
Conhecimento da realidade do mercado de trabalho.	2	14,29%	4	17,39%
Conhecimentos técnicos específicos do economista.	2	14,29%	4	17,39%
Bom relacionamento com os alunos.	0	0,00%	0	0,00%
Organização e clareza na apresentação das aulas.	5	35,71%	8	34,78%
Total	14	100,00%	23	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos discentes em relação às aulas no momento do ingresso na educação superior mostram que as expectativas estão em torno da didática e das metodologias de ensino (“Aulas com didáticas inovadoras” e “Aulas com metodologias dinâmicas e de fácil entendimento”); juntas, correspondem a 48,65% (Gráfico 20). As expectativas em relação às aulas expõem também a valorização de aulas com sólida base teórica (40,54% das respostas), o que nos remete a uma visão de que o conteúdo específico da área é considerado importante. Entretanto, a expectativa quanto às aulas que valorizem a participação dos alunos correspondeu a apenas 2,7% das respostas no total dos alunos. As respostas por instituição revelam que apenas na Universidade essa expectativa aparece (4,35%) (Tabela 13).

**Gráfico 20.** Expectativa em relação às aulas do curso de Ciências Econômicas quando você ingressou na faculdade.



Fonte: Elaborado pela autora.

**Tabela 13.** Expectativa em relação às aulas do curso de Ciências Econômicas quando você ingressou na faculdade.

Expectativas	Centro Universitário		Universidade	
	nº de alunos	%	nº de alunos	%
Aulas que valorizem a participação dos alunos	0	0,00%	1	4,35%
Aulas com ênfase no conteúdo apenas da disciplina ministrada	2	14,29%	1	4,35%
Aulas com sólida base teórica	6	42,86%	9	39,13%
Aulas com didáticas inovadoras	2	14,29%	5	21,74%
Aulas com metodologias dinâmicas e de fácil entendimento	4	28,57%	7	30,43%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00%</b>	<b>23</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, quando se considera um corpo docente de qualidade, a maioria dos alunos assinalam a alternativa “Docentes que estimulem a reflexão crítica e participação ativa dos alunos”. Se, por um lado, as expectativas recaem sobre aulas com base teórica sólida, relacionada ao saber específico, a qualidade do corpo docente estaria ligada à reflexão e à participação ativa dos alunos, relacionados ao

saber crítico-contextual. A preparação pedagógica, de uma forma geral, não é considerada importante pelos alunos para um corpo docente de qualidade (Tabela 14). Essa percepção difere do que afirma Azzi (2012, p. 65): “Qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”.

Os saberes pedagógicos, como afirma Saviani (1996b), são aqueles que diferenciam o docente dos demais profissionais, dado que estão ligados de forma específica à esfera educativa, que engloba as teorias educacionais. Estas, por sua vez, permitem uma visão crítica da realidade. Nesse sentido, os alunos parecem desconhecer a ligação existente entre a formação pedagógica e prática docente. Para Pimenta (2012, p. 26), os saberes pedagógicos são produzidos na ação, ou seja, para “saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

**Tabela 14.** Alternativa que você considera mais importante para que o curso de Ciências Econômicas apresente um corpo docente de qualidade.

Alternativa mais importante	Centro Universitário		Universidade	
	nº de alunos	%	nº de alunos	%
Formação dos docentes em universidades renomadas	0	0,00%	0	0,00%
Docentes com mestrado e doutorado na área	0	0,00%	4	17,39%
Docentes com experiência prática como economista	4	28,57%	7	30,43%
Docentes com formação pedagógica para atuação na educação superior	0	0,00%	1	4,35%
Docentes que estimulem a reflexão crítica e participação ativa dos alunos	10	71,43%	11	47,83%
Total	14	100,00%	23	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das contradições presentes nas respostas dos discentes, lançamos a seguinte indagação: o papel do professor em um ambiente com metodologias inovadoras é compreendido pelos alunos?

Retomemos pois, a partir das considerações dos discentes, às concepções dos docentes sobre a formação pedagógica e sua importância na prática docente. No caso específico do professor João, temos em seu relato sobre o início da docência a preocupação com a formação pedagógica.

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

Perguntamos ao professor João os motivos que o levaram a buscar o contato com o componente pedagógico por meio do programa de estágio em docência oferecido pelo programa de pós-graduação *stricto sensu*, bem como os cursos de extensão oferecidos pela Faculdade de Educação, na mesma universidade.

*Professor João: [...] pelo próprio interesse particular eu já procurei esses cursos ligados à da Faculdade de Educação.*

Essa visão sobre a necessidade de capacitação específica para o exercício da docência na educação superior é fenômeno recente; Masetto (2015) mostra que o exercício da docência exige uma preparação específica que o bacharelado não proporciona. 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, conforme abordado anteriormente.

Acreditamos que a ênfase do processo de formação do bacharel docente economista nos programas de pós-graduação *stricto sensu* 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.

Embora os docentes entrevistados reconheçam a importância da didática, consideramos preocupante a desconsideração por parte dos entrevistados da importância de processos educativos que englobem o conhecimento das teorias educacionais, cujo domínio fornece a base para a distinção do docente dos demais profissionais. Trata-se de conhecimento que se refere ao saber pedagógico, que não deve ser restrito aos profissionais da Educação Básica. Provavelmente, o próprio desconhecimento das teorias educacionais dos professores orientadores e/ou a ausência de possibilidades formativas no que tange a sua contribuição para a educação superior perpetuam essa lacuna existente na formação do bacharel docente, reflexo da 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 parecem ceder a certos modismos metodológicos da atualidade, como as metodologias ativas. Embora a adoção de metodologias ativas pelas IES possa trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, consideramos relevante além do entendimento pelo docente da referida metodologia a ser utilizada, o conhecimento teórico em que se orienta o trabalho educativo. Entendemos que as IES têm papel relevante nesse processo, assim como as políticas educacionais e a legislação da educação superior.

Verificamos a partir da análise do terceiro núcleo de significação a ênfase dada aos saberes específicos, presentes na fala professores bacharéis, o que revela uma sobrevalorização do conhecimento e domínio por parte do docente dos conteúdos das teorias econômicas. Há, de certa forma, uma desconsideração dos saberes pedagógicos e dos saberes didáticos-curriculares, o que revela a contradição presente na construção da docência, dado que o elemento que diferencia a profissão docente perante às demais é justamente traduzido pelos saberes pedagógicos, alicerçados nas teorias educacionais. Verificamos ainda na fala dos docentes uma visão conteudista, que pode indicar que o modelo de racionalidade técnica é reproduzido

nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na próxima seção, discutiremos o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) das duas instituições participantes, com vistas a realizar uma análise internúcleos. Destacamos que os PPC não compõem os núcleos de significação, mas são elementos importantes que possibilitam a articulação entre os núcleos.

### 5.5 Projeto Político-Pedagógico de Curso: produção de sentidos e contradições

Neste ponto, analisamos o Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) das instituições pesquisadas com vistas à identificação de elementos importantes constantes nesse documento para a compreensão da prática institucional. Primeiramente, a partir do PPC da instituição “Centro Universitário”, destacamos o fragmento abaixo que explicita o perfil do profissional a ser formado:

*O objetivo do Economista a ser formado pela (nome do Centro Universitário) é contribuir com o **desenvolvimento das pessoas** e das instituições públicas e privadas no que se refere à manutenção e ao desenvolvimento do patrimônio, da riqueza e do valor ao longo do tempo. Pretende-se, ainda, oferecer aos alunos **formação humanística** adequada à realidade brasileira, ao contexto regional e local em que eles estarão inseridos (grifo nosso).*

Segundo Masetto (2015, p. 48), essa formação humanística deve ser considerada no aprendizado dos cursos da educação superior, por meio de valores, tais como “[...] democracia, participação na sociedade, compromisso com a sua evolução, situar-se no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções [...]”. Assim, consideramos que os trechos em destaque remetam ao saber atitudinal e crítico-contextual que compõe os saberes da docência.

A importância da análise do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) do curso está justamente no fato de que a instituição tem a sua organização pautada nesse documento, sendo um subconjunto do Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), que é um planejamento estratégico da instituição de ensino superior. No PPP está contido o perfil do profissional a ser formado, bem como todo o planejamento do

curso, atividades e projetos de extensão desenvolvidos, os profissionais envolvidos no processo e recursos necessários (MASETTO, 2015).

Sobre a relação entre o PPI e PPC na instituição “Centro Universitário”, temos como destaque o processo avaliativo permeado por uma “visão crítica”, resultado do trabalho pedagógico, conforme descrito em seu PPP.

*Essa articulação PPI-PPC pode ser vista, por exemplo, no processo de avaliação discente. Em consonância com o Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI), o projeto pedagógico do Curso de Ciências Econômicas encara o processo de avaliação dos acadêmicos como instrumento de reflexão que contribui para auxiliá-los em suas dificuldades, bem como ajuda os órgãos colegiados do curso na implantação de métodos pedagógicos visando à melhoria de práticas de ensino. O processo de avaliação dos alunos do Curso de Ciências Econômicas adota, portanto, uma visão crítica com o objetivo de perceber os resultados do trabalho pedagógico, indo ao encontro, portanto, de um dos objetivos da (nome do centro universitário) expressos no PPI.*

Em relação ao papel dos professores no processo de formar um economista de acordo com a visão institucional, destacam-se na análise os termos “consciência crítica e analítica” e “realidade a nossa volta”, conforme trecho do PPC da instituição “Centro Universitário”.

*Além disso, os professores buscam desenvolver, em conjunto com o aluno, uma consciência crítica e analítica intensiva no que diz respeito à velocidade e ao impacto das mudanças e a necessidade contínua de se quebrar paradigmas organizacionais para conseguir sobreviver no mercado ou compreender a realidade a nossa volta.*

A partir desse ponto, a análise do documento institucional da instituição “Centro Universitário” mostra a ênfase do professor cujo saber repousa em uma visão que valoriza a titulação e a experiência como qualidades requeridas para a docência. Em nenhum momento o documento cita a preocupação com a formação pedagógica do docente, tanto formação inicial, verificada no trecho abaixo que descreve o corpo docente, como ausência de informações sobre formação continuada promovida pela instituição.

Outro elemento importante presente no PPC da instituição “Centro Universitário” é a introdução de uma metodologia de ensino<sup>40</sup> no ano de 2012 que deve ser adotada por todos os docentes do curso, de forma a abranger a maior parte das aulas lecionadas, descrita no trecho a seguir:

*O processo de avaliação dos alunos do Curso de Ciências Econômicas adota, portanto, uma visão crítica com o objetivo de perceber os resultados do trabalho pedagógico, indo ao encontro, portanto, de um dos objetivos da (nome do Centro Universitário) expressos no PPI. Um dos resultados dessa percepção diagnóstica foi a introdução, a partir de 2012, da metodologia de ensino denominada “Processo Formativo”, que, resumidamente, divide a aula em três momentos distintos, a saber:*

- Revisão da matéria estudada na aula anterior. Em cerca de 30 minutos, o professor usando diversas estratégias (vídeo, estudo dirigido, questão desafiadora, etc.) lembra com os alunos conteúdo já ministrado, tendo a oportunidade de detectar deficiências que são imediatamente sanadas.*
- Desenvolvimento de novo conteúdo, por meio de aulas teóricas dialogadas, procurando-se sempre usar farto material audiovisual, que seja sustentado por apresentação de imagens, gráficos, vídeos, fragmentos de filmes, etc. e/ou através de aulas práticas, quando o conteúdo é ancorado por roteiros/problemas. Independentemente da modalidade de aula, o professor busca a máxima participação do alunado para o desenvolvimento do novo conteúdo.*
- Ao final da aula, realiza-se a síntese do novo conteúdo estudado, por meio de mapas conceituais, elenco de tópicos, questionários, etc.*

A adoção de uma metodologia em si traz algumas reflexões importantes. Em sua obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, Saviani (2011a) reflete sobre a sugestão de um processo pedagógico que incorpora a categoria mediação, em que no texto se apresenta como três momentos: problematização, instrumentalização e catarse, presente no texto “Para além da teoria da curvatura da vara”, inicialmente publicado como artigo e posterior composição do capítulo III do livro *Escola e democracia*, edição pioneira de 1983.

---

<sup>40</sup> Adotada em todos os cursos ofertados por essa instituição.

Problematização [...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar. [...] Instrumentalização [...] Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor [...] Catarse [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 1999, p. 80-81).

Pela ótica proposta por Saviani (1999), no interior da prática há mediação pela educação, entendida aqui como ponto de partida e de chegada. Há pela mediação do abstrato a passagem da síntese à síntese, ou seja, do empírico ao concreto. A partir das considerações trazidas pelo teórico, temos na metodologia denominada “Processo formativo” adotada pela instituição “Centro Universitário” a abertura para a possibilidade de viabilizar a mediação pela educação, como instrumento que oportuniza a transformação social. Temos ainda em seu PPC:

*Desde 2014, o curso de Ciências Econômicas tem participado ativamente de ações promovidas pela (nome do Centro Universitário), com o objetivo de estimular a utilização de Metodologias Ativas para o ensino. No ano de 2014, a Instituição lançou um livro com o objetivo da disseminação das boas práticas pedagógicas entre os cursos [...]. No ano de 2015 estas práticas foram difundidas, a partir de reuniões, capacitações docentes e cursos, presenciais e a distância e, atualmente, o curso e (Centro Universitário) tem investido no enriquecimento do planejamento da aula[...].*

Na concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, as observações trazidas por Alves e Teo (2020) contêm considerações importantes sobre as chamadas metodologias ativas, as quais vêm assumindo um espaço crescente nos processos de ensino e aprendizagem nas IES.

**Mais do que alguém que repassa conteúdos com dinâmicas interessantes e consideradas motivadoras do interesse dos estudantes, espera-se do professor, aqui, uma docência que assuma a lógica de um trabalho criador, de uma atividade humana cuja tarefa é o desenvolvimento da própria humanidade, isto é, do gênero humano, em cada indivíduo.** Outro elemento que merece atenção é a centralidade do processo pedagógico no conhecimento e no projeto social de desenvolvimento humano mais amplo. Não é o aluno, não é o professor ou a professora que centraliza. O que centraliza é o conhecimento historicamente produzido, que contém em si as marcas do humano e de cuja apropriação depende o desenvolvimento do humano em cada indivíduo. [...] importa, aqui, sinalizar que, para a teoria histórico-cultural, a transmissão dos inventos humanos é condição de humanidade (ALVES; TEO, 2020, p. 16, grifo nosso).

Trata-se de uma visão em que a adoção de metodologias ativas é permeada pela concepção de desenvolvimento humano. Todavia, Marcondes, Cardozo e Azevedo (2021) expõem as fragilidades referentes à adoção das metodologias ativas como um modismo e solução “milagrosa” para o enfrentamento dos problemas referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para as autoras, a crítica reside no fato de que:

[...] as metodologias, ditas ativas adotadas, muitas vezes, não passam de ações ativistas voltadas à aplicação de técnicas e materiais, desvinculadas de reais mudanças estruturais e ou mudanças paradigmáticas internas no cerne da vida profissional dos professores. Há muita “maquiagem”, também nesse universo e temos, como professores, o dever de estudar com profundidade aquilo que adotamos e ensinamos nas nossas práticas pedagógicas (MARCONDES; CARDOZO; AZEVEDO, 2021, p. 186-187).

Sendo assim, as questões que se colocam são: “A adoção da metodologia Processo Formativo foi fruto de debate e reflexão dos diversos atores presentes na instituição, dentro de uma perspectiva de construção democrática? Em que ponto a metodologia de ensino prescrita pela instituição afeta a autonomia docente e promove a valorização dos sujeitos e o desenvolvimento da própria humanidade? Houve o incentivo do uso de metodologias ativas como modismo ou sua adoção advém da compreensão a respeito da centralidade do processo pedagógico no conhecimento historicamente produzido?

Em relação aos docentes entrevistados, apenas o professor João menciona a utilização de metodologias ativas em sua aula. Entretanto, observamos um “silêncio” dos docentes entrevistados em relação às iniciativas institucionais destacadas no PPC do Centro Universitário (incentivo à adoção das metodologias ativas, menção à reuniões ou capacitações promovidas pela instituição, ou o contato com o livro sobre metodologias ativas lançado pela própria IES), o que nos leva ao seguinte questionamento: Por que o professor não fala? Haveria uma insignificância dessas iniciativas? As novas demandas que se colocam para o professor bacharel são resolvidas pela aderência a essas práticas pedagógicas?

Analisamos o PPC do curso de Ciências Econômicas da instituição “Universidade” com o intuito de identificarmos elementos que permitam uma compreensão sobre as concepções norteadoras presentes no documento.

O trecho a seguir expõe a importância da visão institucional no arranjo da matriz curricular do curso de forma a abarcar a formação integral do ser humano, viabilizada aqui por disciplinas que buscam dar uma formação humanística, necessária diante dos problemas atuais. Os trechos em destaque “novos valores sociais” e “um novo olhar sobre as relações humanas” revelam a necessidade da construção de uma nova visão que permita que o indivíduo desenvolva sua humanidade.

*A segunda característica diz respeito aos conteúdos e disciplinas que compõe a carga horária dos conteúdos não específicos, que a Diretriz denomina como “conteúdos de escolha”. Na (nome da instituição “Universidade”), parte desta carga horária é composta com dois grupos de disciplinas institucionais. O primeiro grupo é constituído por três disciplinas [...] que contribui para uma sólida formação humanística do economista. [...] chamam para si a responsabilidade de uma formação humanista e integral do ser humano. Nesta perspectiva, e por etapas, analisa criticamente a sociedade atual, massificada e consumista, dialogando e fazendo uso das diversas ciências do social para compreender a cultura de nosso tempo, **apontando para a necessidade de construção de novos valores sociais**, que transcendam a esfera valorativa do mercado que a todos submete, permitindo assim um novo olhar sobre as relações humanas. Estas disciplinas abrem também o diálogo com as culturas diferentes da nossa, apontando para o necessário respeito para com o outro, para a compreensão dos fundamentalismos econômicos, políticos e religiosos, que estão na base da intolerância e dos conflitos hodiernos.*

Encontramos na passagem a seguir elementos que expõem as contradições presentes em nossa sociedade: “pobreza”, “desequilíbrio”, “exploração” “refugiados” e “ausência de ética”. Trata-se de problemas fundamentais a serem considerados pelo futuro economista quando se considera uma formação humana integral. A indiferença para essa problemática leva ao exercício da profissão de forma descontextualizada e alienada, conforme nos mostrou o relato da professora Kelly sobre a entrevista veiculada na televisão com o economista que desconsiderou as implicações do aumento dos preços dos alimentos para as famílias de baixa renda. Em sua exposição, como mostramos anteriormente, temos a indignação presente na

expressão: “Que bestialidade é essa?!”. O relato da docente trouxe elementos que ratificam a importância da visão sobre a formação integral humanística presente no PPC do curso da instituição em que ela exerce sua docência.

*Portanto, para além da específica competência científica do economista, há uma preocupação com a formação dos futuros profissionais no sentido de sensibilizá-los sobre a necessidade de estarem sempre atentos aos grandes problemas de nosso tempo, problemas que passam pela pobreza, pelo desequilíbrio ecológico, pela exploração econômica de algumas nações sobre outras, pelos refugiados, pela ausência de ética na relação entre as pessoas.*

Identificamos no documento a preocupação institucional em viabilizar a formação crítica dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento autônomo, ao incentivar a atitude de respeito ante a pluralidade de ideias e a diversidade, tão presente na nossa atualidade. Por meio do conhecimento dos diferentes paradigmas econômicos, a instituição oportuniza ao estudante o acesso às diferentes linhas de pensamento, fundamental para uma análise crítica e que promova uma escolha emancipadora.

*[...] A terceira característica se refere a sequência e a localização das disciplinas na matriz curricular, que foram estabelecidas de forma a maximizar o processo de aprendizado. A estrutura curricular busca também contemplar o respeito ao **pluralismo e a diversidade**, pois o PPC não estabelece a preferência por nenhum paradigma, mas dá ao aluno a oportunidade de estudar os principais paradigmas formadores do pensamento econômico. [...]*

Outro elemento importante presente no PPC da instituição “Universidade” refere-se ao processo avaliatório. Há a previsão da adoção das chamadas metodologias ativas, assim como a instituição “Centro universitário”. Não há menção no PPC do curso quando houve a introdução de metodologias ativas, que são utilizadas de forma parcial nas disciplinas que compõem o curso.

Buscamos na passagem abaixo entender o olhar da instituição sobre a metodologia de ensino adotada. A partir do PPC do curso, inferimos que há a previsão de uma escolha metodológica que reflita uma reflexão e debate contínuo, o que sugere uma via democrática em sua adoção.

*O Projeto Pedagógico do curso de Ciências Econômicas (nome da instituição “Universidade”) procura contemplar os seguintes aspectos [...].*

**Debate permanente a respeito de:** metodologia de ensino e dos critérios e objetivos a serem utilizados na avaliação do desempenho do aluno e dos professores.

As considerações trazidas até o presente momento sobre a instituição “Universidade” nos direcionam às seguintes questões: “A percepção dos alunos sobre o curso e a instituição indica a valorização de práticas que incorporam a diversidade e o pluralismo? A fala dos alunos reflete essa formação humanística e crítica prevista no PPC? Há por parte dos alunos a preocupação com os desafios presentes na atualidade?”.

Com o intuito de buscarmos respostas para os questionamentos propostos a partir da análise dos PPCs das duas instituições pesquisadas, analisamos as respostas dos alunos em relação às questões (i) Quais práticas você julga importantes em professores de ensino superior visando à formação crítica de futuros economistas? e (ii) Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

Destacamos que dentre os 12 (doze) respondentes, 6 (seis) utilizaram a palavra debate na resposta à pergunta (ii), ou seja, no sentido de ser uma prática pedagógica que possibilita uma situação em que o professor leva em consideração a opinião dos alunos (APÊNDICE J).

A importância da palavra pode ser compreendida por meio do que Vigotski (2010, p. 232) explica: “[...] nenhuma palavra surge por acaso, em parte alguma a relação entre sentido e som é arbitrária”.

Aproximando-se das zonas de sentidos dos discentes, compreendemos que a frequência da palavra “debate” aparece nas respostas como elemento cognitivo (e afetivo) que se mostra importante. Trata-se de uma atividade pedagógica que pressupõe a participação dos alunos e discussão de opiniões, incluindo as ideias divergentes. Assim, o espaço em que se dá o debate pode possibilitar a articulação entre teoria-prática e desenvolvimento da capacidade de reflexão por parte do aluno, assim como viabilizar um ambiente propício para abarcar toda a complexidade envolvida nas questões econômicas e sociais. Consideramos que as respostas dos

alunos indicam que se trata de uma prática que traz em si a abertura para uma possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como por exemplo, no campo da linguagem, a construção e desenvolvimento do pensamento, entre outros. Como ressaltamos anteriormente, para Vigotski (2007) aprendizagem não tem o mesmo significado de desenvolvimento.

Entendemos que a mediação do professor em atividades propostas que envolvam a participação ativa dos alunos, como é o caso dos debates, pode viabilizar situações de aprendizagem importantes que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como ponto de partida, o docente pode utilizar os conhecimentos do cotidiano dos alunos para dialeticamente trabalhar a teoria (conhecimento científico), em um movimento de superação do conhecimento cotidiano. Cabe-nos destacar que na educação superior, em que há a prevalência do raciocínio lógico-formal, o professor tem o papel de agregar cientificidade à cotidianidade, de forma que o conhecimento cotidiano seja ressignificado. Destacamos ainda que a prática relacionada com a teoria a ser transformada em práxis também se relaciona ao conhecimento científico.

Nesse sentido, novamente observa-se a importância da mediação na visão de Vigotski. Conforme apontam Dias e Pereira (2020, p. 96), a mediação professor-aluno e alunos entre si permite a superação da dificuldade de aprendizagem e de relacionamento, possibilitando o estreitamento entre as dificuldades conceituais e a ZDP.

Entretanto, a compreensão das subjetividades dos alunos presentes em suas vivências não deve estar descolada da teoria para que sua formação não seja debilitada. Entendemos que a compreensão da realidade e sua complexidade não deve partir somente do conhecimento cotidiano. Dessa forma, o papel do professor não é de simples intervenção, mas de mediação, com vistas a contribuir para que o discente tenha a possibilidade de produzir novos sentidos.

As respostas dos discentes da instituição “Centro Universitário” mostram os sentidos atribuídos sobre as práticas pedagógicas que levam a uma formação crítica e a conduta do docente que valoriza a opinião dos alunos. Observamos nas respostas das questões abertas a valorização da interação entre professor-aluno e aluno-aluno,

da contextualização, do papel do professor como mediador e a atualização (“apropriação” da realidade socioeconômica).

Consideramos ainda as respostas dos discentes da instituição “Universidade” para as questões abertas (i): “Quais práticas você julga importante em professores de ensino superior visando à formação crítica de futuros economistas?” e (ii): Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

Dos 23 (vinte e três) participantes, apenas 1 (um) não respondeu às questões abertas. Identificamos o reconhecimento da importância das relações interpessoais, da valorização da relação teoria-prática, da contextualização (atualidade) e da didática. As respostas referentes à questão (i) para 13 (treze) respondentes fazem menção à importância da teoria e sua relação com a prática. Dos 22 (vinte e dois) respondentes, 6 (seis) utilizaram a palavra debate e 4 (quatro) utilizaram a palavra discussões, nas respostas à pergunta (ii) (APÊNDICE I).

Entendemos que os discentes das duas instituições pesquisadas trazem a percepção de uma cisão entre teoria e prática. A exposição do aluno da instituição “Universidade” presente na resposta da questão (ii): “Durante a aula não sinto essa percepção, pois o foco teórico ofusca a participação do aluno”, pode indicar o senso comum apontado por Saviani (2011a, p. 99, grifo nosso) que promove a separação teoria e prática: “Os alunos frequentemente formulam aos seus professores a objeção: **esse curso está muito teórico, precisa ser mais prático**”.

Em seu PPP, a instituição “Universidade” apresenta a preocupação com a relação teoria e prática, presente no trecho a seguir:

*[...] incorporamos ao Curso de Ciências Econômicas diferentes formas de flexibilização da matriz curricular como mecanismos facilitadores de práticas criativas e inovadoras, concebendo o currículo como um projeto que se constrói na ação do cotidiano e que vai além da matriz curricular e do conhecimento acumulado a ser transmitido.*

*[...] O Projeto Pedagógico do curso de Ciências Econômicas [...] procura contemplar os seguintes aspectos: [...]*

- **Valorização da relação teoria e prática:** desde o primeiro período, por meio das unidades de estudos, os docentes do Curso de Ciências Econômicas procuram concatenar os dados da realidade com a teoria econômica.

Na instituição “Centro Universitário” há também a valorização da articulação entre teoria e prática que se faz presente em seu PPC:

*A contextualização do conhecimento ensinado em sala de aula, de acordo com a situação em que foi criado, é outro fator essencial para a compreensão. Esta transposição didática deve ser relacionada com as experiências do aluno, a fim de adquirir significado e utilidade, por meio de sua aplicabilidade em situações reais, integrando teoria em prática.*

Vázquez (1977) expõe a relevância da relação teoria e prática ao assumir um caráter articulador, pois tão somente a teoria não possibilita a transformação, embora não se desconsidere a sua contribuição como possibilidade. Sobre o papel das mediações temos que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206-207).

A partir das reflexões contidas em Vázquez, em sua obra intitulada *A filosofia da práxis*, que resulta das ideias principais contidas em sua tese de doutoramento em filosofia em 1966 “Sobre a práxis”, Saviani (2011a) discute a relação entre teoria e prática. Para o teórico, tendo como inspiração Vázquez, elabora o conceito de práxis que busca realizar a articulação entre teoria e prática. De um lado, a teoria sem relação com a prática se caracteriza como reflexão; de outro, a prática não articulada com a teoria se reduz a ações praticadas de maneira espontânea. Estabelecem-se, assim, em duas posições opostas, o idealismo e o pragmatismo, concepções que valorizam a teoria sobre a prática e a prática sobre a teoria, respectivamente. Em posição distinta, temos a práxis que une teoria e prática: “É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática” (SAVIANI, 2011a, p. 120).

A partir do entendimento da práxis e seu movimento, salientamos a importância da necessidade da mediação pedagógica entre os conhecimentos científico e cotidiano, para que a articulação entre teoria e prática seja estabelecida. As respostas

dos discentes das duas instituições pesquisadas podem sinalizar uma possível primazia da teoria sobre a prática, que resulta na reivindicação/valorização de atividades relacionadas com as vivências do aluno. É na práxis que alunos e professores atribuem sentidos e configuram seus modos de pensar, sentir e agir. Com base na fundamentação teórica adotada na presente pesquisa, entendemos que a sala de aula se apresenta como um espaço social complexo, por trazer em si elementos simbólicos, cognitivos e afetivos. As relações sociais ali colocadas podem oportunizar trocas de experiências que se constituem dialeticamente entre os sujeitos. O conhecimento do cotidiano dos alunos se ratifica no embate com o conhecimento científico do professor.

Diante do exposto, embora a valorização da articulação entre teoria e prática se faça presente no PPC das duas instituições, concordamos com Veiga (2011) sobre o sentido utópico presente nesse documento, que reside na possibilidade de concretização das perspectivas ali elencadas, ou seja, o seu comprometimento se relaciona com o futuro. Consideramos ainda que os sentidos produzidos pelos docentes em sua atividade profissional são permeados pelas dimensões afetiva e cognitiva, o que significa dizer que são produções singulares, que se relacionam às vivências do sujeito, mas também sociais, pois carregam as significações. As entrevistas revelam que os sentidos foram construídos com base nas experiências, sobretudo aquelas relacionadas às dificuldades do chão de sala de aula, revelando as contradições presentes nas subjetividades e objetividades. Os PPCs das instituições pesquisadas trazem em sua concepção possibilidades que não necessariamente são significadas pelos docentes em sua atividade cotidiana, trazendo as contradições presentes no trabalho docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou identificar a apreensão dos sentidos e da subjetividade que se manifestam nos discursos dos professores bacharéis economistas, com o intuito de identificar os saberes da docência que configuram o processo educativo e as fontes desses saberes.

A escolha do tema foi motivada pela minha trajetória profissional na educação superior, como bacharel em Ciências Econômicas e docente do curso. A percepção de que Ensino Superior era marcado pela visão de que os conhecimentos específicos, sobretudo advindos da formação *stricto sensu*, habilitariam automaticamente o exercício da docência foi construída pelo desconhecimento de uma formação que possibilitasse o contato com os conhecimentos das teorias educacionais, fundamentais para possibilitar a construção da docência em uma perspectiva de formação integral e humanizadora. Refletir sobre o perfil do economista a ser formado e sobre a formação do corpo docente tornou-se peça fundamental para a nossa investigação, dado que a Ciência Econômica demanda, por parte do futuro profissional, contextualização, visão crítica e política, sobretudo pela necessidade de compreensão das características da economia brasileira, marcada pela exclusão social e pela concentração de renda. Nesse sentido, optamos por identificar quais saberes da docência se manifestam no discurso dos professores bacharéis economistas que configuram o processo educativo e as fontes de tais saberes, a partir da categorização de Saviani (1996b).

A partir da análise das respostas dos docentes nas duas instituições participantes, identificamos as suas compreensões sobre o processo educativo e a contribuição da formação *stricto sensu* para o exercício do magistério na educação superior. Utilizamos ainda a análise documental dos PPCs dessas instituições, planos de ensino, portarias, entre outros documentos institucionais e as DCNs dos Cursos de Ciências Econômicas. Por fim, analisamos o questionário aplicado aos discentes que cursavam o último ano de Ciências Econômicas das duas instituições com vistas a identificar o papel institucional e a percepção dos alunos sobre esse processo.

As duas instituições de ensino superior participantes são privadas e suas mantenedoras são entidades sem fins lucrativos. A primeira instituição é um centro

universitário, o qual está localizado na Região Intermediária de Campinas, a uma distância de 80 km de Campinas/SP; a segunda instituição é uma universidade com sede em um município da Região Metropolitana de Campinas.

Em nossa investigação, identificamos que a docência foi constituída e construída ao longo da trajetória do docente como aluno de graduação e pós-graduação. Dessa forma, temos como fator preponderante a influência da percepção dos entrevistados sobre a atuação docente de seus próprios professores, orientadores ou não. Trata-se de um processo com elementos que evidenciam um possível viés imitativo construído de forma não visível, com reflexos na construção dos saberes da docência, sobretudo nos atitudinais e didáticos-curriculares. Como a imitação traz em si a significação da ação do outro, a docência é pautada muitas vezes na reprodução de modelos pedagógicos como o da racionalidade técnica, o qual justifica o pensamento vigente que prioriza, no exercício da atividade docente, o conhecimento específico da área. Como sabemos, a atividade docente é complexa e envolve o ato de educar, que traz em si a consideração dos saberes dos alunos, como também a especificidade de ser uma atividade de interação humana. Simultaneamente o meio social, o educador e o educando exercem todos um papel ativo, conforme propõe Vigostki (2010).

A ênfase nos saberes específicos reflete tanto a influência do modelo napoleônico, em que o domínio do conteúdo habilita o indivíduo para a docência (“quem sabe, sabe ensinar”), bem como a legislação sobre a educação superior e o que esta define como requisito para o exercício do magistério, ou seja, não há exigência de preparação pedagógica para o professor da educação superior. Com isso, enfatiza-se o conteúdo e a pesquisa em detrimento da formação pedagógica, diferentemente do que ocorre na Educação Básica. Consideramos que há, por parte dos docentes, a valorização dos conteúdos específicos e a desconsideração da importância das teorias educacionais na Educação Superior. A tese defendida é a de que os discursos dos professores bacharéis economistas desconsideram que a especificidade da docência e sua diferenciação perante às demais profissões se encontra na esfera pedagógica, inclusive na educação superior. Essa visão é reforçada, sobretudo, pela configuração dos programas de *pós-graduação stricto sensu* que formam o professor bacharel. O elemento diferenciador da profissão

docente (e que inclui a educação superior) está presente nos saberes pedagógicos alicerçados nas teorias educacionais e não somente pelo domínio do conteúdo traduzido pelos saberes específicos. Consideramos ainda que essa visão conteudista indica que possivelmente a racionalidade técnica, inserida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, reproduz uma lógica alheia à ideia de que a educação é também política, portanto, peça importante na transformação da realidade vigente.

Uma análise mais cuidadosa parece revelar que o docente apresenta, de forma superficial, uma percepção de que o saber pedagógico é importante para a atuação docente, dado que a docência não se restringe ao momento da sala de aula e à transmissão do saber da área, mas envolve toda a complexidade do relacionamento professor/aluno e aluno-aluno, assim como os objetivos quanto ao profissional a ser formado, a partir das dificuldades do início da carreira docente. Identificamos nos professores a preocupação com a percepção dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a contextualização do conteúdo a partir da realidade do aluno, de forma a considerar a relação de sentido presente em sua prática educativa, com uma visão crítica da realidade, traduzindo o momento histórico que vivenciamos. Entretanto, há uma ênfase por parte dos entrevistados na importância dos saberes didáticos-curriculares como sinônimo de pedagógico, o que parece revelar a carência de conhecimentos sobre as teorias educacionais. Há que se considerar que o contexto econômico e social brasileiro, marcado pela desigualdade social e pela concentração de renda, deve permear a formação do aluno e está presente nas DCNs do curso e nos processos avaliatórios, como o ENADE. Consideramos que essa percepção pode contribuir para a construção do saber docente crítico-contextual. Entretanto, de forma a abranger a dimensão política a que Saviani (2011) se refere, essa construção precisa ser pautada em uma formação docente que leva em consideração a visão crítica de transformação da sociedade vigente, a partir dos saberes pedagógicos em ação. Para tanto, faz-se necessária uma formação para a docência na educação superior que insira efetivamente o componente pedagógico, sintetizado nos conhecimentos das teorias educacionais que, juntamente com a prática, possibilitariam a práxis transformadora. Não bastam os conhecimentos das teorias econômicas, haja vista que é necessário o saber pedagógico para definir a identidade docente, conforme nos mostra Saviani (1996b).

Em nossa investigação, também identificamos que a formação pedagógica oferecida pela pós-graduação *stricto sensu* foi insuficiente no sentido de contribuir efetivamente na preparação para o exercício do magistério na educação superior. Muitas vezes, tal preparação foi limitada a poucas palestras, ou somente na realização do estágio docente como monitor de disciplina, em experiências que se resumem em uma imitação, destituída de embasamento teórico sobre as teorias educacionais, o que tende a reforçar, muitas vezes, modelos pedagógicos baseados na racionalidade técnica. Identificamos também experiências que pressupõem um exercício da docência em caráter precário, ou seja, o pós-graduando ao realizar o estágio docente assume integralmente a responsabilidade por uma determinada disciplina em substituição ao professor titular da disciplina. Dessa forma, o professor orientador/titular deixa a cargo do estagiário tarefas para cumprimento sem uma reflexão do futuro professor quanto à complexidade, ou à mercê das concepções dos alunos-estagiários sobre o que é docência, empobrecendo a oportunidade de aprendizagem que pode ser propiciada por esse estágio, pois o papel do professor orientador é fundamental nesse momento formativo.

Observamos ainda que, embora haja o entendimento da importância do componente pedagógico, não há investimento por parte dos docentes em uma preparação pedagógica específica, o que pode ser justificado pela ausência de requisitos para o ingresso como docente nas instituições ou pela valorização da pesquisa em detrimento do ensino na carreira do docente, bem como os aspectos legais, com a omissão sobre a formação pedagógica para o docente universitário. A problemática reflete também o aspecto legal de que a LDB 9.394/96 traz uma vasta diversidade de tipos de IES, com reflexos nas atividades docentes e nos objetivos educacionais. Abre-se a possibilidade para a mercantilização da educação superior, em um processo que reduz o papel institucional à oferta de educação-mercadoria, como denuncia Rodrigues (2007). Verificamos que o posicionamento institucional é destacado nas reflexões pontuadas pelos docentes, no sentido de contribuir na construção da docência e, conseqüentemente, na elaboração dos saberes de tal atividade. Nesse sentido, há que se destacar a importância da formação continuada ofertada pelas instituições de educação superior, ao trazer uma reflexão sobre prática docente e abrir possibilidades para o contato com as teorias pedagógicas, mesmo que

de forma menos aprofundada do que a ofertada pelas licenciaturas. Dessa forma, a construção do saber pedagógico pelos bacharéis docentes em CE, torna-se a mais fragilizada, já que a preparação pedagógica na docência universitária é dita desimportante. A resposta dos alunos reproduz essa desvalorização, sobretudo quando se questionam as características de um corpo docente de qualidade. Embora os elementos relacionais, que englobam a valorização do aluno e a interação professor-aluno, bem como a reflexão, a didática e a metodologia presentes nas respostas sobre as práticas docentes relevantes para oportunizar uma formação crítica dos discentes, a formação pedagógica é descartada como elemento relevante.

A análise mais cuidadosa dos PPCs das instituições pesquisadas evidencia que os aspectos legais apresentam reflexos na concepção do que seria um corpo docente de qualidade, ou seja, a valorização da titulação e a experiência profissional. Diversamente, o componente pedagógico reduz-se à adoção de uma metodologia de ensino a ser adotada indistintamente pelos docentes do curso e da instituição de educação superior, ou a previsão de utilização de metodologias ativas, o que pode revelar, de um lado, a preocupação com o componente pedagógico, com vistas a atender a necessidade do corpo docente e do alunado, e, de outro, a desconsideração da individualidade e da autonomia docente, assim como a ênfase do processo na figura do professor, refletindo na elaboração do saber didático-curricular. A mediação, nesse sentido, pode ser reduzida ao cumprimento de formalidades que desconsideram sua importância no processo de ensino-aprendizagem e sua compreensão das subjetividades presentes no contexto da educação superior.

A preocupação com a articulação entre teoria econômica e prática (realidade/cotidiano) está exposta nos PPCs das duas instituições. Entretanto, como mostra Saviani (2011), há necessidade da mediação pedagógica para que a práxis transformadora se viabilize. Nesse sentido, embora a relação teoria e prática seja valorizada nos PPCs, as respostas dos discentes parecem sugerir uma percepção de que essa articulação não é significada pelos docentes, o que expõem as contradições que se fazem presentes no exercício da docência. Na fala dos alunos aparece uma necessidade de análise da atualidade à luz da teoria econômica e a valorização do debate como espaço de participação dos discentes, no sentido de contribuir para a exposição de ideias e diferentes pontos de vista. O desenvolvimento dos conceitos

científicos e dos conceitos espontâneos, trazido por Vigotski (2001) pode ser possibilitado pelo debate realizado a partir da mediação pedagógica.

Por fim, não identificamos nos PPCs das duas instituições a formação continuada como política institucional voltada à superação das possíveis dificuldades do docente no exercício de suas atividades. Sua adoção possibilitaria uma rica experiência a partir das lacunas identificadas pelos próprios professores, ou seja, a heterogeneidade do corpo discente e o contexto social no qual se situa a instituição.

Os resultados apontam para uma dificuldade de compreensão pelos docentes de que os saberes da docência, tão variados e complexos, podem ser objetos de formação. Embora a imitação seja importante no sentido de permitir inclusive o desenvolvimento cultural, trata-se de um instrumento que pode perpetuar concepções que desconsideram a subjetividade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, além de priorizar a transmissão dos conteúdos considerando um aluno passivo, ainda que, aparentemente, pareça que este é participativo no processo. Apesar de observarmos 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. Entretanto, há que se considerar a qualidade dessa formação continuada e o posicionamento institucional dadas as transformações, na área educacional, advindas do processo de expansão e mercantilização da educação superior, a que Bianchetti e Sguissardi (2017) denominam de *commoditycidade*.

Sendo assim, a formação do discente não deve ser resumida à preparação de profissionais para o mercado de trabalho, pois este se modifica continuamente e as profissões assumem novos papéis; pelo contrário, torna-se urgente a formação voltada à integralidade dos sujeitos, que atuando em sociedade, permitem a sua transformação. Por isso, a dimensão política e a visão crítica, bem como as teorias educacionais, são tão importantes nesse contexto afim de que o professor possa mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma a superar o discurso alienante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07305, p.01-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: 18 out 2021

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 2, abr./jun., p. 261-270, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395354131008.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2022.

\_\_\_\_\_. 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](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 14 abr. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 155, p 56-75, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2818>. Acesso em: 23 out. 2022.

AIRES, Susye Nayá Santos. **Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades** e possibilidades pedagógicas. 2015. 209 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1781/2/Susye%20Nay%C3%A1%20Santos%20Aires.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2019.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.**, v. 22, n. 2, p.11-42, jul./dez., 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200002>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 06 out. 2020.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 2022.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de (org.). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p.107-257. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. vikings. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, n. 32, p. 11-30, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5508>. Acesso em: 03 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Educação e Saúde Coletiva em tempos de intolerância e crise institucional. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**. v.12, n. 2, p. 200-219, abr./jun.2018. DOI: <https://doi.org/10.29397/reciis.v12i2.1554>. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1554>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ALMEIDA FILHO, Naomar; COUTINHO, Denise. *Counter-Hegemonic Higher Education in a Remote Coastal Region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a Case Study*. *In*: Aman R., Ireland T. (eds.) **Educational Alternatives in Latin America**. Palgrave Macmillan, Cham. 2019. p. 143-174. DOI: 10.1007/978-3-319-53450-3\_7. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332457147\\_Counter-Hegemonic\\_Higher\\_Education\\_in\\_a\\_Remote\\_Coastal\\_Region\\_of\\_Brazil\\_The\\_Federal\\_University\\_of\\_Southern\\_Bahia\\_as\\_a\\_Case\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/332457147_Counter-Hegemonic_Higher_Education_in_a_Remote_Coastal_Region_of_Brazil_The_Federal_University_of_Southern_Bahia_as_a_Case_Study). Acesso em 14 dez. 2021.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, v.36, e229610, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fgzcc6xHRH4Gm45Tcxv53Rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03. jun. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Saberes pedagógicos e saberes científicos na formação inicial do licenciado e do bacharel. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 7-27, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/56/530>. Acesso em 7 ago. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 44-74.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.3, n.2, p.1-17, maio/ago.2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51558/27349> . Acesso em: 28 ago.2022.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Desenvolvimento profissional de professores de cursos superiores de tecnologia**. 2011. 119 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15997/1/Roberta%20Rotta%20Messias%20e%20Andrade.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em 03 mai. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz; FERREIRA, Flávio Batista. Internacionalização: universidades de classe mundial e *rankings* acadêmicos. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (orgs.). **Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências**. Brasília: ANPAE, 2019. p.155-171. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/PoliticaPNE-Final.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.  
BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iório. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio; CABRAL, Augusto César de Aquino. Ações de formação docente institucionais: quais as contribuições para a constituição do docente-bacharel? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.27, n.103, p. 317-339, abr./jun. 2019. DOI: • <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701476> .Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1476>. Acesso em 03 set. 2021.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENIA, Gerson Carvalho. Capítulo3. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. *In*: NILO, Guilherme Mendes Resende; SACCARO JÚNIOR, Luiz; MENDONÇA, Mário Jorge. (Org.) **Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: uma análise das políticas de defesa da concorrência**.Rio de Janeiro: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020. p.79-114. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10524/1/OSurgimentodeGrandesGruposEmpresariaisdeEducacao\\_cap3.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10524/1/OSurgimentodeGrandesGruposEmpresariaisdeEducacao_cap3.pdf). Acesso em 02 de fev. 2023.

BERALDO, Tânia Maria Lima Beraldo. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **R. Educ. Públ.**, v. 18, n. 36, p. 71-88, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/521>. Acesso em 09 jun. 2021.

BERALDO, Tânia Maria Lima; SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza C. M. Aguiar. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v.13, n.26, p.75-91, jul./dez.,2007. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/intm/article/view/2537>. Acesso em: 3 out. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. *In*: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; CORTE, Marilene Gabriel Dalla (orgs.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre/RS: EdIPUCRS, 2021, p.51-74.

BORBA, Kátia Pereira de. **Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários**. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-28032018-155822/pt-br.php>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9WptVJrmQdsdtW4fZ9VHgkh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun.2021.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES Nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de jul. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em 17 Out. 2021. Acesso 13 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES Nº 3, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de outubro de 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resolucao-cne-ces-003-1999-pdf>. Acesso em 17 Out. 2021.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal (1988). **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 29. nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, de 25 de maio 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de maio de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em 23 Out. 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf). Acesso em: 03 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, nº 248, Brasília, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 10 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abr. 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso 10 Out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, 26 de jun. de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso 10 Out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior Brasil. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, bacharelado, e dá outras providências. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de jul. de 2007, Seção 1, p. 22-23. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004_07.pdf)> . Acesso em: 21 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC/CAPES nº. 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de abril de 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 23 jul. 2021.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho docente e saberes experenciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docente para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p.101-113.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza** – La investigación-acción em la formación del profesorado. Tradución J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 02 de fev. 2023.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. 2012. 248 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11025>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

CASTRO JÚNIOR, Reynaldo de. **Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3490>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxfdTPRVBR78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CORRÊA, Vera. Resignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2008. p.45-58.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 abr. 2021.

COSTA, Fernando Nogueira da. Formação do Economista no Brasil Contemporâneo. **Texto para Discussão** n.279. Campinas: IE-Unicamp, set. 2016.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-13082013-164438. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13082013-164438/pt-br.php>. Acesso em: 13 set. 2022.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v.1, n.2, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em 19 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário In: MOROSINI, Marília. Costa. **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Inep/MEC, 2000

\_\_\_\_\_. A universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; CORTE, Marilene Gabriel Dalla (org.) **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2021, p.75-86.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. *In: MARIN, et al. (Org.) Didática : saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador : EDUFBA, 2019.

D'ÁVILA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2008. p.23-44.

DIAS, Ana Maria Iório. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (org.). Docente para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus, 2010. p.71-100.

DIAS, Maria Sara de Lima; PEREIRA, Álaba Cristina .A importância da constituição do sujeito em Vygotsky para o ensino superior.*In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (orgs.).Vygotsky no Ensino Superior: concepção e práticas de Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 81-102.*

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.11-42.

\_\_\_\_\_. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, v.1, n.1, p. 34-42, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em 23 nov. 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. Considerações sobre afetividade nas relações de ensino: as contribuições de Vigotski. **Acta Scientiarum. Education** [online]., v.37, n.4, p.391-399, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.24011>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2178-52012015000400391&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-52012015000400391&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em 06 out. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 1-20, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.6682. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6682>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERNANDES, Catiane Raquel Sousa, *et al.* A construção da identidade docente por bacharéis no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 3, n. 1, p. 26-41, jan/mar. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1725/1239>. Acesso em: 13 set. 2022.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. **Cad. Pes.**, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. DOI:10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p106-118. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312957095\\_EXPANSAO\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_E\\_PRECARIZACAO\\_DO\\_TRABALHO\\_DOCENTE\\_o\\_trabalho\\_do\\_horista\\_no\\_ensino\\_privado](https://www.researchgate.net/publication/312957095_EXPANSAO_DO_ENSINO_SUPERIOR_E_PRECARIZACAO_DO_TRABALHO_DOCENTE_o_trabalho_do_horista_no_ensino_privado). Acesso em 13 set. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Flávio Fernandes *et al.* Psicologia histórico-cultural, perzhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educação & Sociedade**. 2019, v. 40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019184797>. Acesso em: 28 ago.2022.

FRANCO, Lila Louise Moreira Martins. **Os Processos Formativos dos Professores dos Cursos de Graduação em Odontologia no Estado de Goiás e o Contexto de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1362>. Acesso em: 24 de mar. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos Pedagogia**, Universidade de São Paulo. Setembro de 2009. Disponível em: [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_10\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf). Acesso em 03 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. *In:* MARIN, *et al.* (Org.) **Didática** : saberes estruturantes e formação de professores. Salvador : EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1tica-Saberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf>. Acesso em 23 mar. 2022.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Contextos emergentes: formação, desenvolvimento profissional, avaliação e performatividade na Educação. *In:* BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg; CORTE, Marilene Gabriel Dalla (orgs.). **Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre/RS: EdiPUCRS, 2021, p. 31- 50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo**: reflexões sobre a crise contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt; SCHNECKENBERG, Marisa. Formação continuada de professores: racionalidade técnica versus desenvolvimento profissional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp.2, p. 1119- 1134, nov., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10185>. Acesso em 13 out. 2021.

GAUTHIER, Clermont; *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o Papel da Universidade no Século XXI: Demandas e Desafios. **Tecnologia e Sociedade**, v. 9, n. 18, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfr.edu.br/rts/article/view/2623>. Acesso em 3 dez. 2021.

GODOI, Elaine Cristina Franco de. **A docência em administração e algumas contribuições de projetos educativos**. 2015. 170f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo-SP, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1531?mode=full>. Acesso em: 25 de mar. 2019.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população 2020**. Disponível em: [https://ftp.ibge.gov.br/Projecao\\_da\\_Populacao/Projecao\\_da\\_Populacao\\_2018/projecoes\\_2018\\_populacao\\_2010\\_2060\\_20200406.xls](https://ftp.ibge.gov.br/Projecao_da_Populacao/Projecao_da_Populacao_2018/projecoes_2018_populacao_2010_2060_20200406.xls). Acesso em 03 mai. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: Inep, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo\\_Professor\\_1.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf). Acesso em: 22 de out. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** Autorização. Brasília-DF, outubro/2017a.

\_\_\_\_\_. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância:** Reconhecimento. Brasília-DF, outubro/2017b.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES** .2020.Processo nº 23036.000675/2020-07. 2020.Disponível em:[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/notas\\_tecnicas/2019/NOTA\\_TECNICA\\_N\\_58-2020\\_CGCQES-DAES\\_Metodologia\\_de\\_calculo\\_do\\_CPC\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf). Acesso em 17 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2020.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2020.zip) >. Acesso em: 3 nov. 2022.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto, *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 13 abr. 2022.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP/abstract/?lang=p>. Acesso em 21 mai. 2021.

KONRAD, Marcia Regina. **Formação de professores para os cursos de graduação em Ciências Contábeis:** um estudo com IES particulares. 2015. 309 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Cont. Atuariais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/1620>. Acesso em: 24 de mar. 2019.

KOZIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2 ed. 1976.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência no exercício da profissão e a relação com o saber ensinar:** estudo com professores dos cursos de bacharelado no ensino superior. 2011. 249f. – Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7580>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt11-1979-int.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572005000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 25 abr. 2022.

LEITINHO, Meirecele Calíope. A construção do processo de formação pedagógica do professor universitário. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docente para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p.29-46.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2008. p.59-88.

\_\_\_\_\_. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminho para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 239 -277. Dez./99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 08 de set. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Maríneide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2006, p.163-186.

LIMA, Vivian Cirino de. **Habitus professoral na educação tecnológica: Ser Professor, Funções Docentes Exercidas e Ato de Ensinar na Educação Superior Brasileira..** 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2013. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/700>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. DOI: • <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DR6H3jJ5qZvGJF4dTLrpWzh/abstract/?lang=pt>.

Acesso em 17 out. 2021.

LOPES, Regina Maria G. Pereira. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 73-98.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro : E.P.U., 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigostkii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MACHADO, Marcos. **A desconstrução das práticas de ensino dos bacharéis docentes**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/209>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

MAINARDES, Jefferson; PINO, Angel. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. Levantamento Bibliográfico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dNCdXFDfT5rrFMXzHPY7X7n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 ago. 2022.

MARCONDES, Fernanda Klein; CARDOZO, Lais Tono; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Metodologias ativas no ensino superior: o que o professor deve saber para que não seja um modismo? *In*: SANTOS, Patrícia Vieira (Org.) **Metodologias ativas**: modismo ou inovação? Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2021. Disponível: <https://editoraigm.com.br/wp-content/uploads/2021/01/Livro-Metodologias-Ativas-Modismo-ou-Inovacao.pdf>. Acesso em 17 out. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARIZ, Ricardo Spindola; SILVA NETO, Urbano Gomes da. Educação superior no Brasil e o movimento pendular entre a casa do saber para poucos e a fábrica de diploma para muitos. *In*: GUIMARÃES, Ranilce; ZARDO, losif Sinara Pollo; SANTOS, Aline Veiga dos (org.). **Educação Superior**: conjunturas, políticas e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2015.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400221&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400221&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 06 out. 2019.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, José Renato Spina. **A (trans)formação do engenheiro-professor**: o aprendizado da docência no ensino superior. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2018. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/4721>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>>. Acesso em 18. Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I - Capítulo VI** (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Assuntos Notícias O que é a CAPES?** 02 març. 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes#:~:text=Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Aperfei%C3%A7oamento%](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes#:~:text=Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Aperfei%C3%A7oamento%20)>

20de%20Pessoal,em%20todos%20os%20estados%20brasileiros>. Acesso em 3 de maio de 2021.

MINTO, César Augusto; MURANAKA, Maria Aparecida Segatto. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. **Universidade e Sociedade**, ano XI, n. 25, p. 134-143, dez. 2001. Disponível em: [https://issuu.com/sinduepa/docs/revista\\_us\\_25/1](https://issuu.com/sinduepa/docs/revista_us_25/1). Acesso em 20 nov. 2021.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educ. Form.**, v. 5, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em 25 jul.2021.

MORAIS, Rafael Pedroso de; BEGO, Amadeu Moura; GIORDAN, Marcelo. Investigação dos Impactos do Processo de Elaboração, Aplicação e Reelaboração de Sequências Didáticas na Racionalidade Prevalente acerca do Planejamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p.1-32, jan./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/25813>. Acesso em: 4 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa Morosini. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa Morosini (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/professor\\_do\\_ensino\\_superior\\_identidade\\_docencia\\_e\\_formacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/professor_do_ensino_superior_identidade_docencia_e_formacao.pdf). Acesso em: Acesso em 20 nov. 2021.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

\_\_\_\_\_.Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2022.

\_\_\_\_\_.Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtlKTS75PB/#articleSection0>. Acesso em 13 ju. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de mar. De 2022.

ORO, Maria Consoladora Parisotto. **A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis**: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR. 2012. 93 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2012. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3636>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de Professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. v.1, n. 12 p. 25-42. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3104>. Acesso em 3 set. 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de Professores**: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo/SP: Editora Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>. Acesso em 5 out. 2021.

PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores**: narrativas, formação e identidade. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/466>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, n.94, ago. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Apresentação da coleção. In: PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

PITOL, Paula. **A ascensão da classe 'C' e os investimentos de *private equity* no Brasil**: evidências da relação em negócios no setor da educação superior. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Internacional) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/paula\\_pitol.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/paula_pitol.pdf). Acesso em 02 de fe. 2022.

PORTAL PNE/MEC. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014. Ministério da Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 nov. 2021.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. 2010.295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012). Acesso em 28 ago. 2022.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 3, , p. 327-340, jul./set., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3953/395335570003.pdf>. Acesso em: 28 ago.2022.

RECHE, Bruna Donato. **A Formação Docente para o Ensino Superior no Programa de Mestrado em Educação da Uel e a Perspectiva de Alunos Oriundos do Bacharelado**. 2015. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2015. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/10-2015?download=152:2015-reche-bruna>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

REHEM, Cácia Cristina França. **Docência universitária e bacharéis docentes**: processos formativos e a prática pedagógica. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21781>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508- 526, maio/ago. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323247354\\_Estagio\\_De\\_Docencia\\_Posibilidades\\_E\\_Limites\\_Na\\_Formacao\\_De\\_Professores\\_Universitarios](https://www.researchgate.net/publication/323247354_Estagio_De_Docencia_Posibilidades_E_Limites_Na_Formacao_De_Professores_Universitarios). Acesso em 23 ago. 2021.

RIBEIRO, Rosselini Diniz Barbosa; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação superior a distância e o PNE 2014-2024: Desafios e possibilidades de um cenário em transição *In: Políticas de educação superior e PNE (2014-2024): expansão, qualidade e tendências*, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019. p.38-53.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen; SANT´ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, v. 8, p. 161-180, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em 3 abr. 2021.

ROCHA, Termisia Luiza. Da racionalidade técnica ao professor reflexivo. **Cadernos da Fucamp**, v.13, n.18, p.119-127, 2014. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/407>. Acesso em 11 abr, 2021.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES FILHO, José Alberto Florentino. **Trabalho docente no ensino superior** : uma análise das políticas retributórias e seus efeitos. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/963455>. Acesso em 03 abr. 2021.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro; LABURÚ, Carlos Eduardo. Análise das reflexões da professora de ciências sobre a sua relação com os alunos e implicações para a prática educativa. **Rev. Ensaio**, v.12, n.01, p. 63-82, jan./abr., 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/gnmsyFZThxtGTqMykVnHLZz/?lang=pt>. Acesso em 14 out. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. 126 f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: 10.11606/T.48.2008.tde-25092009-163728. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/pt-br.php>. Acesso em: 23 set. 2021.

SANTOS, Fernando Seabra ; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.

Coimbra: Editora Universidade de Brasília, 2012. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9>. Disponível em:  
<https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/50453>. Acesso em 06 jan. 2022.

SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. **O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior**. 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em:  
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3163>. Acesso em: 09 de abr. 2019.

SANTOS, Joni Luiz Trichês dos. **Docência universitária : concepções pedagógicas de bacharéis em educação física docentes em IES do sul de Santa Catarina**. 2017. 131f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma-SC, 2017. Disponível em:  
<http://repositorio.unesc.net/handle/1/5670>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

SARDINHA NETTO, Raul.; RAMOS DE AZEVEDO, Maria Antonia. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 2, p.160-176, mai./ ago. 2018. Disponível em:  
<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530>. Acesso em 23 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo:Cortez e Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996a.

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

\_\_\_\_\_. A teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 3, p. 152-165, jan./abr., 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 7 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**.v.8, n.2, p.4-17, ago/dez., 2010. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod\\_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011b. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9448>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448/6880>. Acesso em 10 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em 12 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 21, n. 3, p. 653-662, Dez. 2017 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300653&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 Abr. 2019.

SCHLESENER, Anita Helena; LIMA, Michelle Fernandes. Reflexões sobre a precarização do trabalho docente no Ensino Superior brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15116>. Acesso em 7 jan. 2022.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2006, p. 151-160.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2021.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na educação superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y conocimiento*, v. 6, n. 2, p. 142-162, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18695/19110>. Acesso em 3 mai. 2022.

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 de set. 2022.

SILVA, Marcos Gonçalves da. **Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores universitários bacharéis**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/149/1/Marcos%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 03 de abr. 2019.

SILVEIRA, Zuleide Silmas da. **Concepções de educação tecnológica na reforma da Educação Superior: finalidades, continuidades e rupturas (1995-2010) – Estudo comparado Brasil e Portugal**. 2011. 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/07/TESE-FINAL-Zuleide-Silveira.pdf>. Acesso em 3 mai. 2021.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, jan./mar., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nwmMdvFqY3SGtHJBSL6PYj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVESTRE, Magali Aparecida ;PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/44>. Acesso em 10 set. 2022.

SIQUEIRA, Tânia Cristina Alves de. **O trabalho docente nas instituições de ensino privado em Brasília**. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Sociologia)-

Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2583>. Acesso em 05 mai. 2022.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.71, p.45-78, out. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt>. Acesso em 3 mai. 2022.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017

SOARES, Júlio Ribeiro. Vivência Pedagógica: **A produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16269>. Acesso em 23 jun. 2022.

SOARES, Marisa. A formação da identidade docente no ensino superior. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, jan.jun.2014. DOI: <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v13n26p120-132>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/5073>. Acesso em: 03 jul. 2022.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p.215-233.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271>. Acesso em 3 mai. 2021.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 out. 2021.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **A uberização do trabalho docente: reconfiguração das condições e relações de trabalho mediados por plataformas digitais**. 2022. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45841>. Acesso em 13 jun. 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores.

**Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019.

Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584>. Acesso em 3 dez. 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v.18, n.2, p. 79-91. jul./dez 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>. Acesso em 3 out. 2021.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP** [online]. 2010, v. 21, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em: 28 ago.2022.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**.2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI:10.11606/T.48.2014.tde-01102014-135153. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/pt-br.php>. Acesso em 3 set. 2021.

VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de; GARCIA, Manuel Enriquez. **Fundamentos de economia**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso - 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). **Docência na educação superior** - Coleção Educação Superior em Debate , v. 5. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.85-96. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/docencia\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf). Acesso em: 7 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p.13-22.

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

\_\_\_\_\_. **Educação superior:** projeto político pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. *In:* CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2013. p. 143-142.

VIGOTSKI, Lev Semenovick. A transformação socialista do homem. Trad. Roberto Della Santa Barros; e Revisão Marcello Dalla Vecchia. 1930. Disponível em:  
[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_dos\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf). Acesso em 21 set. 21.

\_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Trad. José María Bravo. *In:* VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras Escogidas Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Astro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Psicologia pedagógica. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas de Expansão e os desafios da Educação Superior no Brasil. *In:* Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9., 2009, Cidade. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: PUC-PRI, 2009. Disponível em:  
<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/177.pdf>. Acesso em: Acesso em 3 set. 2021.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS BACHARÉIS**  
**DOCENTES**

1) Quais foram as suas experiências profissionais ao longo da sua vida (docentes e não-docentes) e quais foram significativas para a sua formação enquanto professor do ensino superior?

2) Como foi a sua inserção na docência universitária? Encontrou dificuldades no início da sua carreira na docência universitária? Em caso positivo, quais?

3) Há quanto tempo você leciona na educação superior e quais as aprendizagens e vivências a serem destacadas nesse período?

4) O que o programa de pós-graduação (*latu sensu* ou *stricto sensu*) contribuiu para a sua atuação como docente?

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO (DISCENTES)

Prezado(a) aluno(a),

Envio essa mensagem para convidá-lo(la) a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Me. Juliana Sampaio Mori, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, intitulada: “Saberes dos bacharéis docentes de Ciências Econômicas e suas implicações na atuação na educação superior”.

A pesquisa tem como objetivo central identificar saberes que compõem a atuação docente dos professores bacharéis em cursos de Ciências Econômicas.

Sua participação é muito importante. Os resultados da pesquisa darão subsídios para a formulação de propostas que contribuam para o aprimoramento da formação de professores do ensino superior.

Para participar da pesquisa, responda o questionário por meio do link informado.

O tempo médio de resposta é de 5 minutos.

- Há um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será apresentado previamente para você, que busca esclarecer e garantir o sigilo das informações, bem como certificar que a sua participação em responder ao questionário é voluntária. Você pode desistir de colaborar com a pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Caso haja dúvidas no preenchimento ou necessite de esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelo telefone (19) 991454219, ou pelo e-mail [julianasmori@gmail.com](mailto:julianasmori@gmail.com). Agradeço sua atenção e espero receber sua valiosa contribuição.

Ao clicar em “Eu concordo”, você confirma ter recebido as informações necessárias e optado, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

Instruções:

Não há respostas certas ou erradas. Evite deixar as respostas em branco. Marque apenas uma alternativa dentre as apresentadas. Seja o mais sincero possível nas respostas. A pesquisa é anônima e voluntária.

1. Gênero (como você se define):

- Masculino
- Feminino
- Outro

2. Faixa etária:

- 19 a 21 anos
- De 22 a 24 anos
- De 25 a 27 anos
- De 28 a 30 anos
- Acima de 30 anos

Renda Mensal Familiar

- Menos de 1 salário mínimo
- Entre 1 e 3 salários mínimos
- Entre 3 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

3. Você já possui alguma outra graduação em nível superior?

- Sim Qual? \_\_\_\_\_
- Não

4. Aponte a alternativa que apresenta para você a principal característica que uma formação crítica de futuros economistas deve levar em consideração:

- Emitir pareceres técnicos na área.
- Competência e habilidades técnicas individuais.
- Formação voltada ao mercado de trabalho.
- Compreensão do cenário socioeconômico e político de forma mais ampla.
- Capacidade analítica e tomada de decisões empresariais.

5. Aponte, dentre as alternativas apresentadas a seguir, qual característica você considera mais importante na atuação dos professores no Curso de Ciências Econômicas

- Diversidade didática.
- Conhecimento da realidade do mercado de trabalho.
- Conhecimentos técnicos específicos do economista
- Bom relacionamento com os alunos
- Organização e clareza na apresentação das aulas.

6. Aponte a alternativa que melhor demonstrava a sua expectativa em relação às aulas do curso de Ciências Econômicas quando você ingressou na faculdade:

- ( ) Aulas que valorizem a participação dos alunos.
- ( ) Aulas com ênfase no conteúdo apenas da disciplina ministrada
- ( ) Aulas com sólida base teórica
- ( ) Aulas com didáticas inovadoras
- ( ) Aulas com metodologias dinâmicas e de fácil entendimento

8. Aponte a alternativa que você considera mais importante para que o curso de Ciências Econômicas apresente um corpo docente de qualidade:

- ( ) Formação dos docentes em universidades renomadas
- ( ) Docentes com mestrado e doutorado na área.
- ( ) Docentes com experiência prática como economista.
- ( ) Docentes com formação pedagógica para atuação na educação superior.
- ( ) Docentes que estimulem a reflexão crítica e participação ativa dos alunos.

9. Quais práticas você julga importante em professores de ensino superior visando a formação crítica de futuros economistas?

10. Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTES) ON LINE

Prezado(a) aluno(a),

Gostaria de solicitar sua colaboração respondendo ao questionário disponibilizado online, por meio do aplicativo *Microsoft Forms*. Este questionário é um dos instrumentos utilizados na pesquisa que está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Me. Juliana Sampaio Mori, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP), sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, intitulada: “Saberes dos bacharéis docentes de Ciências Econômicas e suas implicações na atuação na educação superior”. Fica garantida a sua liberdade de não responder qualquer questão, bem como desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. O tempo médio de preenchimento é de 5 minutos.

Por favor, leia com atenção e caso tenha dúvidas, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você pode desistir de colaborar com a pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Os resultados buscam dar subsídios à formulação de propostas que contribuam para o aprimoramento da formação de professores do ensino superior.

#### **Objetivo:**

A pesquisa tem como objetivo central identificar saberes que compõem a atuação docente dos professores bacharéis em cursos de Ciências Econômicas.

#### **Procedimento:**

Será disponibilizado o questionário por meio do aplicativo google forms. O material produzido por meio dos questionários realizados em ambiente virtual, justificado pelo cenário de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, será utilizado estritamente para alcançar fins de realização do presente estudo e possível publicação em revista científica. As respostas dos questionários serão arquivadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após esse período serão destruídas. Fica garantido pela pesquisadora o direito de acesso ao assunto do conteúdo do

questionário antes de sua participação ao responder as perguntas, no sentido de permitir uma tomada de decisão esclarecida.

### **Sigilo e privacidade**

Fica garantido o sigilo de sua identidade, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012. Os seus dados ficarão sobre sigilo, assim como, o material produzido não será identificado com o seu nome, preservando o sigilo de sua identidade, no caso de perda, furto ou roubo do material. Como não é possível a identificação do questionário do participante, esteja ciente da impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de seu registro.

### **Consentimento:**

O consentimento para a sua participação na presente pesquisa será considerada quando responder ao questionário da pesquisa, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Ao dar o aceite, em campo específico denominado “Eu concordo”, você confirma ter recebido as informações necessárias e optado, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

### **Riscos:**

O risco do presente estudo para o indivíduo é definido como risco mínimo, pois, segundo a Resolução 196/96 das Diretrizes para a Pesquisa em Seres Humanos “[...] empregam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo”. Há também o risco inerente ao desconforto do tempo necessário para responder este questionário.

### **Benefícios:**

Sua contribuição pode contribuir no sentido de provocar reflexão sobre as práticas pedagógicas no âmbito do ensino superior.

### **Ressarcimento:**

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.

### **Acompanhamento e assistência:**

Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre sua participação na mesma. Você poderá tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa.

**Contato:**

Este termo de consentimento contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser acionado em caso de dúvidas sobre questões éticas referentes à pesquisa em questão. Esteja ciente da importância de guardar em seus arquivos uma cópia Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no formato eletrônico.

O Documento foi elaborado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outro para a participante, ambas devidamente assinadas.

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)

endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - prédio A02-térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00-12h00 e das 13h00 às 17h00.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após receber os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios e riscos, ao clicar em “Eu concordo”, confirmo ter recebido as informações necessárias e optado, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

**Pesquisador Responsável:**

---

Juliana Sampaio Mori

E-mail: [julianasmori@gmail.com](mailto:julianasmori@gmail.com)

Telefone Celular: (19) 99145-4219

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTES) ON LINE

O (A) Senhor(a) Professor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa que está sendo desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Me. Juliana Sampaio Mori, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, intitulada: “Saberes dos bacharéis docentes de Ciências Econômicas e suas implicações na atuação na educação superior”. Fica garantida a sua liberdade de não responder qualquer questão, bem como desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Por favor, leia com atenção e caso tenha dúvidas, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora.

Os resultados buscam dar subsídios à formulação de propostas que contribuam para o aprimoramento da formação de professores do ensino superior.

#### **Objetivo:**

A pesquisa tem como objetivo central identificar saberes que compõem a atuação docente dos professores bacharéis em cursos de Ciências Econômicas.

#### **Procedimento:**

As entrevistas serão realizadas de forma online, com duração em média de 50 minutos, a qual você autoriza que seja audiogravada ou videogravada. O material produzido por meio das entrevistas realizadas em ambiente virtual, justificado pelo cenário de isolamento social devido à pandemia da COVID-19, será utilizado estritamente para alcançar fins de realização do presente estudo e possível publicação em revista científica. As transcrições das entrevistas serão arquivadas pela pesquisadora por um período de cinco anos e após esse período serão destruídas. Fica garantido pela pesquisadora o direito de acesso ao assunto do conteúdo da entrevista antes de sua participação ao responder as perguntas, no sentido de permitir uma tomada de decisão esclarecida.

#### **Sigilo e privacidade**

Fica garantido o sigilo de sua identidade, de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012. Os seus dados ficarão sobre sigilo, assim como, o material produzido não será identificado com o seu nome, preservando o sigilo de sua identidade, no caso de perda, furto ou roubo do material. Os resultados da pesquisa não apresentarão os nomes dos participantes, nem da instituição participante.

**Consentimento:**

O consentimento para a minha participação na presente pesquisa será considerada quando ao dar o aceite, em campo específico denominado “Eu concordo”, você confirma ter recebido as informações necessárias e optado, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa, conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

**Riscos:**

O risco do presente estudo para o indivíduo é definido como risco mínimo, pois, segundo a Resolução 196/96 das Diretrizes para a Pesquisa em Seres Humanos “[...] empregam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo”. Como as entrevistas serão realizadas por aplicativo de chamadas, os riscos existentes estão ligados às tecnologias utilizadas, específicos do ambiente virtual e que podem apresentar potencial risco de violação das informações. Há também o risco inerente ao desconforto referente ao tempo de realização da entrevista.

**Benefícios:**

Sua participação voluntária pode contribuir no sentido de provocar reflexão sobre atuação dos bacharéis docentes sob uma perspectiva crítica de transformação da sociedade, ao evidenciar a diversidade de saberes mobilizados na prática docente, bem como despertar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no âmbito do ensino superior.

**Ressarcimento:**

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.

**Acompanhamento e assistência:**

Ficam garantidos pela pesquisadora quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre sua participação na mesma. Você poderá tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa.

**Contato:**

Este termo de consentimento contém o endereço, telefone, dias e horário para contatos com a pesquisadora e o Comitê de Ética da PUC-Campinas. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser acionado em caso de dúvidas sobre questões éticas referentes à pesquisa em questão. Esteja ciente da importância de guardar em seus arquivos uma cópia Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no formato eletrônico.

O Documento foi elaborado em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outro para a participante, ambas devidamente assinadas.

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS**

Telefone: (19) 3343-6777

Email: [comitedeetica@puc-campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-campinas.edu.br)

endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516 - prédio A02-térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00-12h00 e das 13h00 às 17h00

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após receber os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios e riscos, ao clicar em “Eu concordo”, confirmo ter recebido as informações necessárias e optado, por livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

**Pesquisador Responsável:**

---

Juliana Sampaio Mori

E-mail: [julianasmori@gmail.com](mailto:julianasmori@gmail.com)

Telefone Celular: (19) 99145-4219

## APÊNDICE E

### APROVAÇÃO COMITÊ ÉTICA EM PESQUISA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** SABERES DOS BACHARÉIS DOCENTES DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador:** JULIANA SAMPAIO MORI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 47850721.4.0000.5481

**Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.805.753

##### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa para um Doutorado em Educação pretende analisar os saberes de bacharéis docentes de cursos de Ciências Econômicas. O problema de pesquisa formula-se da seguinte maneira: quais saberes docentes configuram a prática pedagógica de professores bacharéis em Ciências Econômicas e em que medida esses saberes promovem uma formação crítica de futuros economistas? Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, cujas técnicas de produção do material empírico serão entrevistas semiestruturadas com bacharéis docentes que lecionam nos cursos de Ciências Econômicas, análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Econômicas, projetos pedagógicos dos cursos, planos de ensino, cronogramas de aula dos docentes, manual de trabalho de conclusão de curso, manual de horas complementares e estágio, e um questionário com questões abertas e fechadas com os discentes do último ano do curso. Espera-se que os resultados do trabalho possam fornecer suporte para potenciais reformulações dos cursos de ciências econômicas.

##### Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo central identificar saberes que compõem a atuação docente dos professores bacharéis em cursos de Ciências Econômicas em que medida esses saberes promovem uma formação crítica de futuros economistas.

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida      **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777      **Fax:** (19)3343-6777      **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.805.753

Para consecução deste objetivo central, foram delineados os seguintes objetivos secundários:

- Analisar a trajetória do ensino de superior brasileiro e a formação de professores, à luz da legislação.
- Discutir os saberes docentes mobilizados pelos bacharéis docentes no contexto do ensino superior.
- Identificar os modelos pedagógicos de formação de professores existentes;
- Mostrar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica em Educação e a Psicologia Histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano para a formação crítica de futuros economistas

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A entrevista com os docentes será realizada em ambiente virtual, por meio de aplicativo de chamadas em conferência por áudio e vídeo, cuja justificativa repousa no cenário de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. De acordo com a pesquisadora, os riscos decorrentes da pesquisa são mínimos, estando relacionados à possibilidade de eventuais situações de desconforto com relação ao tempo utilizado para a realização dos questionários ou da entrevista.

A relevância dessa pesquisa encontra-se na possibilidade de contribuir com o aprimoramento da formação de professores do ensino superior, especificamente para os que não possuem uma formação pedagógica específica para o exercício da docência. Espera-se que os resultados possam inspirar a reformulação dos referidos cursos numa perspectiva crítica de formação, bem como contribuir com discussões na área de formação de professores do ensino superior.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto aborda um tema relevante e atual, visto que muitos cursos de economia têm passado, recentemente, por reformulações. Destaca-se que a proposta tem objetivos claros e bem fundamentados na literatura e que os critérios de inclusão e exclusão foram delineados de forma transparente. A metodologia descrita pela autora e os instrumentos de coleta de dados são condizentes com o objetivo geral do projeto.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Pelo fato de a pesquisa envolver docentes e discentes, além de dois instrumentos distintos de coleta de dados, a pesquisadora elaborou duas versões dos TCLEs, uma para os docentes e a outra para os alunos. Os Termos Obrigatórios asseguram: i) o sigilo dos dados gerados na pesquisa, ii) o

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 º Bloco A02 º Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.805.753

direito à interrupção da participação; iii) guarda por cinco anos dos resultados e a destruição do material ao final deste prazo. Os TCLEs também informam o contato do CEP PUC-Campinas.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências identificadas pelo CEP PUC-Campinas na reunião do dia 21/06/2021 foram atendidas pela pesquisadora. Diante disso, o projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado. Conforme a Resolução CNS nº. 466/12, Resolução CNS nº 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1748723.pdf	23/06/2021 00:10:02		Aceito
Outros	cartaalteracao.pdf	23/06/2021 00:09:49	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOJULIANA_ATUAL.pdf	23/06/2021 00:08:24	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDISCENTESNOVO.pdf	23/06/2021 00:07:34	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEDOCENTESNOVO.pdf	23/06/2021 00:05:53	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 4.805.753

Justificativa de Ausência	TCLEDOCENTESNOVO.pdf	23/06/2021 00:05:53	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOPUC.pdf	20/05/2021 15:11:33	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoFHO.pdf	20/05/2021 15:10:53	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Orçamento	DECLARACAOCUSTOSERECURSOS.pdf	20/05/2021 15:09:44	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAIOINFRAESTRUTURA.pdf	20/05/2021 15:08:41	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDOCENTES.pdf	20/05/2021 15:07:52	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDISCENTES.pdf	20/05/2021 15:07:45	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOJULIANA.pdf	20/05/2021 15:07:20	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAJULIANA.pdf	20/05/2021 15:06:15	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	20/05/2021 15:05:59	JULIANA SAMPAIO MORI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 25 de Junho de 2021

Assinado por:  
Mário Edvin GreTERS  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 ç Bloco A02 ç Térreo  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

## APÊNDICE F

### CONSTRUÇÃO DE PRÉ-INDICADORES

#### PRÉ-INDICADORES

- 1) Monitoria (estágio em docência) como preparação pedagógica.
- 2) Percepção de maior desempenho por meio do estudo e experiências de socialização do conhecimento.
- 3) Percepção da aptidão para a docência advinda da estratégia de estudos.
- 4) Importância do domínio do conteúdo.
- 5) Docência como processo de aprendizagem contínua.

Professor João: [...] eu ingressei no PROPED, acho que já foi no segundo ano do mestrado. O PROPED, ele se dava em duas frentes, em dois momentos. O primeiro era de **preparação pedagógica**, um conjunto de palestras; tive palestras maravilhosas sobre a docência no ensino superior e a segunda etapa que era prática, que eu tive a sorte de ser aprovado na própria FAECON, com o professor [...] que dava aula de História Econômica Geral, então foi perfeito, foi realmente perfeito. para entender como o professor se posiciona, como se dá uma aula de História Econômica, quais didáticas, quais instrumentos podem ser adotados para que não fique maçante, para que não fique cansativo.

Professora Clara: [...] do mestrado que eu fiz, é... eu fiz um programa de assistência estudantil, que era uma **monitoria**. Então, também teve essa parte, que era um pouquinho diferente... Quando eu era monitora da graduação, eu era uma aluna ajudando... no mestrado, esse programa de assistência estudantil... eu estava ali quando o professor não estava, então era a **função de aplicar provas, de fazer revisão de provas, então tinha uma responsabilidade um pouco maior**.

Professor Luiz: [...] eu ofereci a monitoria e notei que isso foi me **preparando junto com a pesquisa para a área de docência** [...] eu percebi que ao **estudar o conteúdo com antecedência** e explicar, **eu conseguia entender melhor** e ajudar também as pessoas assim...mas no fundo, no fundo, eu estava fazendo para mim também, que era ter um desempenho melhor na avaliação. desde o segundo ano de graduação, eu já notei uma **aptidão para a área de docência** [...]. E eu atribuo totalmente a **essa estratégia, de estudar com antecedência e explicar para as pessoas... e foi aí que eu comecei a notar essa aptidão**. [...] Então eu comecei a **me organizar dentro do meu cronograma para eu estudar para as disciplinas com bastante antecedência... tipo uma semana antes eu já tinha estudado, para que eu pudesse explicar para os alunos** [...]foi aí que eu comecei a **notar essa aptidão** porque eu recebia feedbacks positivos, do tipo... nossa você tá explicando bem o assunto. [...] mas **no fundo, no fundo, eu estava fazendo para mim também**, que era ter um desempenho melhor na avaliação.

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**.

Professor Luiz: [...] bom professor do ensino superior é aquele professor que consegue **adaptar o conteúdo** ao perfil dos alunos que ele está trabalhando naquele momento. O conteúdo do ensino superior muitas vezes não é trivial, né...na minha área de microeconomia, por exemplo, então... [...]aquele **conteúdo da pós** ele fica ele ajuda muito a você **sedimentar o que você viu antes** [...] Às vezes até hoje, eu estou dando aula de determinado assunto, eu falo: - “Nossa, é verdade”. Faz todo sentido! É por isso! então... até hoje eu percebo que o processo de aprendizado, ele continua.

### PRÉ-INDICADORES

- 6) Inserção na docência a “toque de caixa”.
- 7) Desafio de adaptar o conteúdo.
- 8) Necessidade de reinvenção/adaptação à realidade.
- 9) Perfil dos alunos na educação superior privada.
- 10) Sobrevivência no mercado profissional.

Professor Luiz: **Eles estavam desesperados professor de Economia, eu me inscrevi na terça-feira, na quarta eles me ligaram, na quinta estava dentro da sala de aula.** Foi uma loucura. [...] **o grande desafio** foi adaptar todo conteúdo para pessoas que não têm base nenhuma na Economia, a não ser ler notícia ou ver jornal e, às vezes, nem isso. Então, esse foi o desafio que eu me impus naquele primeiro momento e, para superar isso, eu fiquei próximo da linguagem de livros-textos de boa qualidade. Então falei... bom, o Mankiw, aqui por exemplo, Introdução à Economia, ele é um cara que, ele produziu esse material justamente para isso, com essa finalidade. Então, se eu der uma aula similar ao que ele dá ali, eu vou estar cumprido o meu objetivo. [...] Esse **processo de reinvenção**, ele acontece na **minha visão**, assim, continuamente. Porque cada turma que a gente pega tem uma característica diferente, mesmo Curso de Economia. [...] uma característica assim muito forte de **universidades privadas**, comparando com meu período de monitoria, né, quando era na pública... é que na privada que é onde eu atuo agora. a **heterogeneidade dos alunos** é muito, muito maior. Então... na privada você vai ter um aluno top... um aluno de nível intercambista, de nível mestrado, doutorado e, um aluno às vezes tem dificuldade com coisas muito básicas.

Professora Kelly: [...] nessa... mesma faculdade eu tive alunos de muito... de formação muito inferior, muito inferior mesmo, com dificuldade de escrever... inclusive de colocar os números dentro de uma linha, de uma folha de almanaque...os alunos às vezes não conseguiam escrever na folha de almanaque... eles escreviam na diagonal, escreviam na vertical e tinha alunos que eram brilhantes. Então, quando você pega uma experiência onde os alunos são...tem uma **sala tão diversificada, eu considero tenha sido a minha melhor e a minha pior experiência**[...].

Professora Clara: Passei... eu fiz uma aula teste [...] Até que foi bem tranquila, mas eles não fazem esse acompanhamento depois... **você passou, segunda-feira que vem você começa a dar aula... então foi meio no escuro assim...**

Professor Luiz: [...] onde eu tive de trabalhar com eixos que não eram da minha especialidade[...] para a gente **sobreviver no mercado profissional** hoje é essencial na área de docência... não dá para você requer restrito a uma coisa só. É muito **difícil você conseguir espaço no mercado.**

### PRÉ-INDICADORES

- 11) Professor como tradutor do conteúdo.
- 12) Necessidade de ser polivalente.
- 13) Pragmatismo.
- 14) Professor pesquisador
- 15) Preparação pedagógica deficiente na formação *Stricto sensu*.

Professor Luiz: [...] a minha área é microeconomia... só que na vida real, no mercado de trabalho a gente não pode escolher tanto, principalmente no começo[...] eu tive de trabalhar com eixos que não eram da minha especialidade.... e a parte boa é que eu passei, passei por isso, e acabei conseguindo passar uma **imagem profissional de polivalência**, [...] **conteúdo[...] bom professor ele é quase que um tradutor, na minha visão.** Sabe de maneira bem pragmática aquela pessoa que pega aquele assunto, que pode ser incompreensível e passa por ele como se fosse uma caixinha e ele solte aquele assunto de uma maneira muito compreensível. Agora aí assim, né, esse assunto, esse conhecimento chegando no aluno de maneira profissional, perfeito, é um bom professor.

Professor Luiz: [...] eu **vejo a atuação do docente do ensino superior**, Juliana, de uma forma muito **pragmática** e objetiva. 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.

[...] eu tive, mas **deficiente**... do meu ponto de vista, né, porque primeiro: a disciplina de **preparação pedagógica ela** era optativa... então, não eram todos os profissionais que... todos os alunos que escolhiam por fazê-la... apenas ela era obrigatória para as pessoas que tinham bolsa Capes. Mas como eu fiz CNPQ durante todo período, eu fiz porque eu tinha interesse ali mesmo... mas era uma disciplina de meio período, assim não lembro exatamente... eram quatro créditos ao invés de oito, metade do que seria uma disciplina de macroeconomia, por exemplo, e extremamente teórica, muito pouca prática... então, assim, a minha preparação pedagógica, eu sinceramente não devo a essa disciplina... não porque ela não é importante, mas que **ela foi oferecida de maneira deficiente.**

Professora Clara: [...] não teve **nenhuma preparação**...

Professora Marisa: **Não especificadamente na área pedagógica, não. Eu acho que é uma falha.** Eu vejo isso como uma falha [...].

Professora Kelly: [...] mas não acredito que tenha contribuído para o meu, para o desenvolvimento das **minhas habilidades pedagógicas**, tá. Quanto a isso eu acredito que o *stricto sensu* **não favoreceu em nada**.

#### PRÉ-INDICADORES

- 16) Preparação pedagógica na prática.
- 17) Conteúdo da pós-graduação mais aprofundado.
- 18) Docência como busca de um propósito
- 19) Experiências anteriores à docência no ensino superior como docente em curso pré-vestibular.
- 20) Preconceito no início da carreira.

Professor Luiz: [...] eu acho que **a minha preparação pedagógica se deu na prática** com as monitorias que eu tinha oferecido durante 3, 4 anos antes de começar atuar como docente profissional.

Professora Kelly:[...] não, não, **não tive preparação pedagógica nenhuma**, foi na raça mesmo. Eu entrei no mestrado e precisei dar aula

Professor Luiz: [...] na minha visão é ali na pós-graduação que realmente você terá **acesso ao conteúdo** de Ciências Econômicas mais formal que **permite você organizar dentro da sua cabeça aquele conhecimento que às vezes você viu na graduação de uma maneira mais introdutória**. Não necessariamente você vai levar o conteúdo da pós para a graduação, mas aquele conteúdo da pós ele fica ele ajuda muito a você sedimentar o que você viu antes.

Professor João: Do ponto de vista do próprio curso, de uma pós-graduação e dos seus objetivos, o conhecimento, a ampliação, porque **tive acesso a obras que nunca teria, a debates que não conhecia...então... essa, essa ampliação foi importante, eu diria que o aumento do repertório para se dar uma aula**. Isso é fundamental.

Professor Antônio: olha os nossos mestrados, **nós não temos matérias de pedagogia. Mas, por outro lado, você sai muito... você aprofunda e sai muito bem formado e termos de conteúdo**. [...] eu não acredito que é possível ser bom professor, sem ser pesquisador. Quando eu falo que o pesquisador, não tô me referindo ao cara que tem bolsa produtividade, que tem... não... precisa fazer uma pesquisa, né. Você não precisa receber, eu não... eu nunca fui pesquisador na [instituição pesquisada onde o docente atua]... eu nunca estive na carreira de pesquisa, mas eu me considero uma pessoa que faz pesquisa [...].

Professora Clara:[...] surgiu essa necessidade, eu via que a faculdade não era só um ambiente para tá ali fazendo as disciplinas e voltar para casa e acabou...e voltar no outro dia, porque eu já não já não estudava na faculdade que era um dos meus pais moravam, então eu tinha mudado até de estado e ali eu ficava aos finais de semana... o pessoal ia para festa, ia fazer as coisas e eu queria encontrar alguma coisa a mais [...] mas **eu queria encontrar um propósito a mais** que não fosse passar os 4 anos fora de casa só estudando cálculo ou só estudando as disciplinas, foi por isso que eu **encontrei esse**

**cursinho pré-vestibular** que eu fiquei nele uns quatro anos depois da faculdade, fiquei dando aula lá.

[...] eu acho que eu tinha 23 para 24 anos quando eu entrei para dar aula, e a maioria dos alunos que estavam na turma que eu estava dando aula, tinha idade muito próxima, então **eles não me viam ali como professora deles**, tanto que na primeira aula que eu cheguei, eu fui ligar o computador, normal, preparei ali os meus *slides* e fui ligar o computador, um deles falou assim: - Viu, é só professor que pode ligar o computador! Mas eu sou a professora! Então teve **uma grande resistência por conta dos alunos** nesse começo de ver que eu tava ali, que eu mesmo não tenho uma idade tão distante deles, eu tinha conhecimento para tá propondo a eles. E mesmo da própria instituição a maior parte dos professores ele já eram mais velhos então **você entrava na sala dos professores parecia que eu estava invadindo o espaço deles** sabe, quem é essa aluna que decidiu tomar café com a gente...

#### PRÉ-INDICADORES

- 21) Necessidade de aceitação pelos alunos e instituição.
- 22) Necessidade de olhar o lado humano / individualidade do aluno.
- 23) Necessidade de senso crítico e de despertá-lo no aluno.
- 24) Respeito x autoritarismo
- 25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões.

Professora Clara: [...] mas **ser aceita pelos alunos e pela instituição**, acho que foi a parte mais difícil... [...] então acho que **entender mais o lado humano cada um, as individualidades**, porque dentro da sala de aula têm pessoas de diversas classes sociais, de diversas formações, idades, formas de pensar. [...] sempre para tentar entender mais o porquê daquele resultado e não só como dado... e acho que isso levantou mais um pouquinho do **senso crítico e de ir despertando isso nos alunos** também...

Professor João: [...] para pontuar como fundamental de aprendizagem nesse momento, é essa **relação com os alunos, uma relação pautada pelo respeito e pela visibilidade**... isso se tornou mais forte com o remoto, isso é mais difícil, é um desafio maior, mas é importante a gente responder aos alunos, **chamar os alunos pelo nome**.

Professora Kelly: [...] se ele não tiver capacidade analítica, se ele não tiver a capacidade de questionar a situação, ele não é um bom economista. Eu ouvi um economista dizendo que esse ano com o aumento dos preços dos alimentos as famílias iam ter que ter um pouco de paciência porque no ano que vem os preços tendem a se acomodar ou tendem a voltar a uma um patamar mais baixo e olhei para aquilo.. Falei, gente, **vai falar para uma família que tá passando necessidade que ela tem que ter paciência!** Que comentário é esse se faz na TV aberta e eu levei isso para os alunos para os alunos de administração, eu falei olha gente, a gente estava falando sobre demanda, sobre a capacidade que o ser humano tem que deixar de consumir algumas coisas por causa do preço, **então tem algumas coisas que a gente não deixa de consumir por causa do preço, é impossível** ...que é uma questão de sobrevivência e é exatamente isso que as famílias esse ano iam ter que ter paciência que no ano que vem os preços tendiam a se acomodar

ou até diminuir um pouco, principalmente os alimentos. Na mesma hora, o chat encheu de aluno. **E as famílias fazem o quê? Passam fome?** Então quando eu ouço um economista ...**Que bestialidade é essa?!** sabe, que bestialidade é essa que não consegue enxergar qual é a consequência do que ele tá falando ...então se você me perguntar o que é um bom economista, é aquele que tem uma capacidade analítica muito boa analítica e critica muito boa ...que é enxergar para uma notícia, enxergar para o número, enxergar uma situação e enxergar o número por exemplo: por que... é tão grave.

Professora Clara: [...] [...] Um bom professor, [...] é aquele professor que **impõe respeito** pelo seu conhecimento e não pelas suas atitudes... o professor que **ninguém tem medo de chegar perto dele**, mas as pessoas tratam ele com **respeito**... [...] Então toda a formação deste economista levasse ele a ter um senso crítico, **a respeitar as diferentes visões da economia**, [...] pelo menos entendesse ou compreendesse quais são os outros, porque **muita gente não tá nem disposta a ouvir os as outras correntes** [...].

#### PRÉ-INDICADORES

- 26) Dificuldades do ensino remoto.
- 27) Importância da busca da diversificação das práticas pedagógicas.
- 28) Insegurança no início da carreira.
- 29) Relação de respeito entre professor e aluno.
- 30) Entendimento do perfil do aluno e da turma.

Professor João: [...] o entanto, essa transição para o **regime remoto**, trouxe, né, algumas **dificuldades** [...] As dificuldades, mais objetivamente: ausência de participação, problemas de conexão, né, aulas que se tornam às vezes muito densas, considerando o contexto de um aluno que já está sofrendo os efeitos da pandemia e que está no fim do dia, muitas vezes aí cansado do trabalho.

[...] esse aprendizado tem sido muito importante: **metodologias ativas, diversificação, interação, buscar uma nova participação, uma nova forma de participação dos alunos.** [...].

[...] **as primeiras aulas** [...] havia, sem dúvida, aquela **insegurança**...E se sobrar tempo, e se faltar tempo...qual vai ser a reação dos alunos, será que eles estão entendendo?

Professora Regina: Olha, os alunos estão um pouco preocupados... porque você...(não sei se foi no mesmo dia, ou um dia depois) porque... [...], toma cuidado, me falou! Talvez a expressão foi: - Toma cuidado! Não é para deixar passar todo mundo, mas não é para reprovar todo mundo, uns 7 está bom! **Eu fiquei assim... fiquei apavorada!**

Professor João: [...]o que eu vejo como fundamental é uma **relação de respeito**. Então, o aluno tem que se sentir visto, tem que se sentir compreendido e conhecido,

[...] então há a necessidade de uma adequação aos alunos muito grande[...]**cada turma tem a sua dinâmica.**

### PRÉ-INDICADORES

- 31) Desafio de integrar no ensino remoto.
- 32) Experiência vinda da prática.
- 33) Importância de estimular a reflexão do aluno.
- 34) Docência requer dinamismo.
- 35) Docência demanda construção permanente.

Professor João: [...] **eu tento utilizar trabalhos em grupo trabalho, eu trabalho pela própria área com vários seminários**, mas eu ainda vejo como **desafio**, como **integrar**, principalmente no **ensino remoto**.

[...] Foi um aprendizado que realmente veio da **experiência da prática**, porque antes eu imaginava que o professor fazia um plano de aula e ele cumpria aquilo, independente de qualquer coisa, eu achei que fosse muito mais estático dar aulas do que realmente é, então...

[...] 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. Então, até pela minha própria área, né, eu vejo como **levar o aluno a refletir**.

Professor João: [...] É entender o dia que a turma não está fluindo[...] ter essa articulação, esse **dinamismo** de transitar. Vamos para o **quiz**, vamos para uma **atividade em grupo**, vamos fazer uma **sala de aula invertida**.

[...] a capacitação e a diversificação de forma contínua, **o professor se reinventando constantemente**. [...] **essa construção permanente**, eu gostaria de registrar que, no meu entendimento, é fundamental, essa formação permanente.

### PRÉ-INDICADORES

- 36) Mudança constante do ambiente/realidade e do perfil das gerações.
- 37) Inspiração em outros docentes/ pesquisadores.
- 38) Influências do ser docente de experiências diversas anteriores à docência.
- 39) Fascinação pelo ambiente acadêmico.
- 40) Busca individual pela preparação pedagógica e capacitação para a docência.

Professor João: [...] **O mundo muda, as gerações mudam em pouquíssimo tempo**, que eu estou dando aula eu já noto, as gírias, as brincadeiras, as... a realidade dos nossos alunos se alteram, né. E a gente tem que se fazer entender, ou pelo menos, entender as mudanças que eles estão vivendo.

Professor Antônio[...] 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**.

Professor João: [...] Sob o ponto de vista pessoal, foi o **acesso a grandes pesquisadores**, então ali tem essa proximidade com **profissionais muito relevantes**, vários dos quais eu utilizo os livros... são os livros que utilizamos na maioria dos currículos, isso me... promoveu uma grande, uma grande... não é nem só satisfação, mas uma **grande inspiração**, então esse é o ponto de vista pessoal. [...] Bom, eu sou ligado à área de história econômica...então é uma trajetória que se inicia **muito antes de eu até mesmo ter consciência do que eu queria fazer na vida**. [...] eu consegui fazer uma conexão com esse interesse da área de História e por desenvolver um trabalho acadêmico... artigos, participar de atividades que congregam aí a pós-graduação, de fato, as disciplinas.

Professora Regina: Bom, eu acho **que uma parte do que eu sou como docente é um pouco reflexo dos docentes que eu conheci**... mestrado e doutorado...

Professor Antônio: Eu tive muitos professores de instituição pública que era um “zero à esquerda”. Ele tinha estabilidade de emprego, ele ficou a vida inteira sem publicar nada, sem pesquisar nada e dava aquela aula... **má vontade, aquela coisa superficial**, etc. Então, eu **também sempre penso nesses professores ruins**... eu penso nos bons e penso nos ruins. Será que eu não estou igual aquele fulano? Entendeu? **O que que eu tenho que fazer para não ser igual** [...].

Professor João: [...] Então esse **ambiente realmente me fascina**... me fascinava e me fascina até hoje. [...] 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. [...] o interesse mesmo antes do [sigla do programa de preparação para a docência], ele já existiu. Eu já **procurava inclusive no YouTube palestras, como dar aulas**, como aprimorar a prática de ensino, e o [sigla do programa de preparação para a docência], foi a formalização desse objetivo, foi a formalização. [...] pelo **próprio interesse particular eu já procurei esses cursos** ligados à da Faculdade de Educação.

#### PRÉ-INDICADORES

- 41) Influências de experiências como voluntariado.
- 42) Atuação no mercado de trabalho como profissional economista evidencia busca docência.
- 43) Docência em caráter precário no estágio docente como preparação pedagógica.
- 44) Diferenças do perfil do aluno da Pública e da Privada.
- 45) Conflitos no início da carreira.

Professor João: [...] Quando eu tinha ali cerca de 13, 14 anos, eu iniciei um **estágio voluntário** em um museu. Fiz um curso nesse museu... depois

voluntariamente comecei a atuar, e comecei a me aproximar tanto da história local como de profissionais ligados à História. Então eu colocaria aí o **pontapé inicial** para essa área [...] História Econômica. [...] me formei em 2012, passei no **processo seletivo** de uma, de uma **empresa**, fui trabalhar mais na área de consultoria, não propriamente consultoria, mas é um cargo que se chama agente local de inovação. Comecei a ter acesso aos... aos clientes, visitar clientes, fazer diagnósticos, propor planos de ação. Foi um período em que essa área de interesse ficou meio em *stand-by*, [...] eu **sentia a falta tanto do conteúdo teórico quanto de desenvolver, de desenvolver um trabalho mais acadêmico** e, após um ano, nesse trabalho eu me demiti, eu saí, e comecei a me preparar para o mestrado.

Professor Antônio: [...] Mas na minha época eles usavam esses alunos... esses estagiários de doutorado para substituir integralmente o professor. A rigor, o programa deveria ser assim ...você acompanharia o docente da disciplina... mas aquela falta de professor, a dificuldade de fazer concurso... ou professor licenciado, etc., [...] 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 ser [sigla do programa de preparação para a docência].

[...] o fato de eu ter feito toda minha trajetória de formação em **instituição pública**, que tem um **perfil de aluno**, "x" e comecei a minha... meu trabalho, numa **instituição privada** que, apesar da qualidade, apesar de ser uma instituição confessional, que tem um compromisso muito grande com a qualidade, mas não tem como, o perfil do aluno é um pouco diferente.

[...] Eu estudei no lugar que todos os alunos, o perfil dos alunos, era aquele perfil meio acadêmico... todo mundo não se importava de ler um livro de 300 páginas em uma semana, entende, ninguém... todo mundo estava lá para isso, para ler, para estudar e aí você chega numa instituição, que a maioria dos alunos trabalham, eles são mais pragmáticos que... então você chega lá, na minha inocência, mandei naquele esquema de instituição pública, manda papers para o aluno ler, imagina, aquilo foi... aluno acostumado com uma apostila, acostumado com xerox, acostumado com os... os slides de docente... então, então tive essa dificuldade inicial de adaptação, uma certa dificuldade de você achar que os seus alunos, que os alunos são como você, então, eu assim... eu estudava muito, lia muito e ficava biblioteca o tempo todo, me dedicava... e você acha que os alunos, todas as pessoas são assim e então enfim.. não que os alunos sejam ruins, não é isso, eles têm outras... outros projetos de vida. Outra forma de ver o conhecimento, outra forma de trabalhar, etc.

[...] o meu primeiro ano na [instituição pesquisada onde o docente atua] também foi assim de aprendizado e com muitos, muitos **conflitos, muitos problemas**, etc.

#### PRÉ-INDICADORES

- 46) Falta/ apoio da IES em dar respaldo ao docente.  
47) Autonomia docente propiciada pela IES.

48) Pós *stricto sensu* foco para a formação para a pesquisa.

49) Perfil do aluno da região (região mais dinâmica).

50) Diferença de geração.

Professor Antônio: [...] Então eu tive muita sorte assim de entrar na [instituição pesquisada onde o docente atua], porque... **grande parte dos problemas que eu tive, dos conflitos, eu tenho certeza que em outras instituições talvez não tivesse sido tolerado.** Se não tivesse sido possível ser administrado da forma que foi. [...] tem instituição que **não tem margem de tolerância nenhuma com o docente**, ou você entra e já encaixa naquele esquema ou você tá fora.

Professora Regina: [...] no intervalo veio o diretor, ele veio falar comigo e falou: - Olha, os alunos estão um pouco preocupados... [...] toma cuidado, me falou! Talvez a expressão foi: - Toma cuidado! Não é para deixar passar todo mundo, mas não é para reprovar todo mundo, uns 7 está bom! Eu fiquei apavorada! Eu voltei para casa, meu marido é professor, conversei com ele, ele me falou: - Não, **é a instituição que deve ser assim.**

[...] Tanto que quando eu vim para a [instituição onde o docente trabalha]..., por exemplo, primeiro, novamente, primeiras experiências eu lembro sempre. **Eu fui falar com o diretor.** Ele falou: Deixa comigo! Essa menina já está reprovada. Você nem responde ao email. Eu **fiquei mais tranquila.** Eu fui falar com o diretor. Ele falou: Deixa comigo! Essa menina já está reprovada. Você nem responde ao e-mail. Eu fiquei mais tranquila (risos)... **é um tipo de universidade diferente.**

[...] entrei na turma de econometria, dei as primeiras provas... assim, uma tragédia! Foi assim... Aí eu falei: Oh meu Deus! Depois daquela experiência que me falaram que eu tinha que dar 7 para não reprovar muito, o que eu faço? Novamente eu **fui falar com o diretor...** ele me falou: - Qual é a disciplina? Econometria. É normal! 60% vai ser novamente reprovado, continua assim.

Professor Antônio: [...] eu acho que é uma coisa muito valiosa que a [instituição pesquisada onde o docente atua] tem, que é essa liberdade, essa...essa **autonomia do docente em sala de aula**, em cima do plano de ensino que você tem, você tem uma certa **autonomia** para trabalhar metodologia, etc. Então eu **tive muita sorte assim de entrar na [instituição pesquisada onde o docente atua].** [...] os mestrados tradicionais no Brasil...eles, **mestrado, doutorado...eles te preparam para fazer pesquisa.** Se você olhar o conteúdo que é ministrado, as matérias, as habilidades, as competências que você desenvolve, são competências que...o **objetivo é fazer pesquisa. O mestrado e o doutorado no Brasil foram pensados para formar pesquisador e não para formar professor. Professor é...vamos dizer assim, é o efeito colateral"**

*Professor Antônio: "Vai fazer o quê? **Tem que dar aula senão você não consegue fazer a pesquisa.** Essa é um pouco a mentalidade. Então, você entra em sala de aula sem... um **pouco conhecimento de como lidar com pessoas, como administrar a relação... o relacionamento"**.*

Professora Marisa: Por exemplo, no doutorado, **eu desenvolvi competências para coletas de dados** que hoje, a minha aula **de técnicas é de alto nível!**  
 Professor Antônio: [...] [...]Você vem para [cidade da instituição pesquisada onde o docente atua], que **é uma região rica, dinâmica, cheia de empresas, os alunos... todos vêm para escola, vão para aula à noite, de terno,** e não sei o quê, então é um outro mundo que você precisa se tem um tempo ainda de adaptação. [...]quando eu entrei em sala de aula eu já tinha uns 32, 33 anos. Já havia ali uma **diferença geracional**, porque as gerações estão mudando muito rápido. Então eu tinha 32, 33 anos pegando um aluno que tinha 18. Então também **tem esse choque, é outra cabeça.**

### PRÉ-INDICADORES

- 51) Impactos da tecnologia na docência.
- 52) Influência do tempo de docência.
- 53) Docência como prática de aprendizado do próprio docente.
- 54) Necessidade de desenvolvimento de soft skills – relacionar/liderar.
- 55) Rompimento de uma visão preconceituosa em relação ao comportamento do aluno.

Professor Antônio: [...] esse momento de transição tecnológica, essa transição tecnológica que ainda não terminou, porque a pandemia deu um salto,. Por exemplo, agora usar *Zoom*, usar *Teams* é uma coisa que eu nunca tinha usado, e agora sim nós estamos usando, usar o *Forms* para fazer prova...imagina, como eu ia imaginar que a gente fazer uma coisa dessa.

[...] **sala de aula desde 2003 que eu...assim... lidando com aluno e conduzindo uma disciplina na sala de aula. [...] você cria uma reputação do como você é, do como você faz as coisas ficaram fáceis...** hoje eu não tenho nenhum problema mais, fico muito à vontade assim trabalhar na onde estou, mas é um tempo de aprendizado difícil. [...] muita coisa que eu tinha visto na minha graduação, passado inclusive com notas muitos... muito alta. eu só fui aprender quando eu fui dar aula, eu só fui entender de fato, ensinando, né, porque quando você vai ensinar, você é desafiado... você não quer ir para sala de aula passar vergonha, você não quer ficar lá enrolando os alunos. Eu tenho esse negócio, né, eu preciso... eu preciso estar muito seguro. Então, eu preciso para preparar uma aula...eu preciso de...ter... tem muitos manuais do mesmo assunto, muitos exercícios, aí com a internet facilita muito, você pesquisa, vai em site, tal. [...] você lidar com 50, 60 alunos em sala de aula, também é um **aprendizado** do ponto de vista de relação, né, **você vai desenvolvendo aquelas habilidades que hoje estão chamando de soft Skills, a capacidade de relacionar, de liderar, de organizar, de ouvir e assim por diante...** relacionamento pessoal [...]

Professora Marisa: [...] Acho que o **clima na sala de aula** é muito importante. **Você estar tranquila** é importante. Você pode diminuir o conteúdo, dar menos conteúdo, mas com mais alegria. Eu acho que você conduz uma sala melhor.

Professor Antônio: Eu quebrei um pouco algum... **inclusive alguns preconceitos que eu tinha foram sendo quebrados.** Por exemplo, **eu tinha muito preconceito contra alunos que faziam estágio.**

### PRÉ-INDICADORES

- 56) Necessidade de estudo contínuo por parte do professor.
- 57) Mudança no papel do professor.
- 58) Importância da tecnologia no acesso ao conhecimento.
- 59) Desafio de contextualizar a realidade para integrar teoria e prática.
- 60) Necessidade de entender o mundo do aluno.

Professor Antônio:

[...] quando os alunos me procuram para conversar sobre o que que eu acho sobre a carreira acadêmica... a principal característica da carreira acadêmica, é a coisa que eu mais gosto hoje em dia, é que é um **aprendizado constante**. Então se você é uma pessoa que gosta de ler, gosta de **estudar**, é muito curiosa... então vai para a carreira acadêmica. E é isso, todo semestre, mesmo que eu vou dar a mesma disciplina que eu estou dando sempre, tem um livro novo, tem uma coisa nova. [...] **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. [...] **não dá mais para a gente imaginar que nós vamos ter aquela aula que nós tínhamos**. [...] Com a **internet** se acha um **artigo novo, um site novo**, então, eu adoro, por exemplo, pegar uma disciplina que eu nunca dei, porque é oportunidade que eu tenho para **estudar** e aprender. [...] esse livro está disponível **lá de graça na internet**... deve ter até sido traduzido já... e mais, o aluno não quer mais isso. [...] 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 tá vivendo, o mundo que ele tá vendo na empresa deles, se eu não consigo pegar os problemas econômicos que tá na porta dele e não conseguir inserir naquela disciplina... na minha opinião como professor, eu estou fracassando. Então assim, ou seja, a **contextualização**. [...] você precisa fazer a transição **do modelo para a realidade, da realidade para o modelo**. [...] Esse é o desafio, se eu não consigo **pegar o mundo que ele tá vivendo, o mundo que ele tá vendo na empresa deles, se eu não consigo pegar os problemas econômicos que tá na porta dele** e não conseguir inserir naquela disciplina... na minha opinião como professor, eu estou fracassando.

Professor João: E a gente tem que se fazer entender, ou pelo menos, entender as mudanças que eles estão vivendo. Claro, há o aspecto formal, o aspecto de respeito também quanto à autoridade que o professor traz. Há... há alguns momentos de formalidade que se espere que tem que permanecer, mas eu acho que é uma visão múltipla... é ao mesmo tempo que eles tem que se adequar à nossa realidade, **Nós também temos que permanentemente nos adequar a realidade deles.**

--

### PRÉ-INDICADORES

- 61) Imitação como processo de vir a ser docente.
- 62) Atributos para ganhar respeito do aluno.
- 63) Professor acadêmico x professor de mercado.
- 64) Perfil do professor de Ciências Econômicas.
- 65) Valorização da formação pluralista.

Professor Antônio: [...] eu tive **professores** que eu tento **imitá-los**, eu posso citar aqui, você conhece o [professor renomado de Economia da área quantitativa], por exemplo, [...] um dia eu quero dar aula assim, né, como alguém consegue dar um troço tão chato como econometria, desse jeito, com aquela empolgação. O cara já estava velho, aposentado, mas aquela... aquela empolgação, aquela coisa maravilhosa.

Professor Antônio: [...] mas se o aluno percebe que você tem **conhecimento**, quando ele faz pergunta ou ele percebe que **você pesquisa**, que você... olha isso para mim é, na minha percepção, é o que tem maior peso em relação a sua capacidade de liderança e sua capacidade de **ganhar respeito dos alunos**.

[...] Uma coisa que eu percebi nesse tempo todo, **respeito do aluno** você consegue, é... a principal coisa que o aluno espera de você é que você tenha **conhecimento**...certo? [...] acho coerente, que as instituições que queiram ter qualidade, valorizem os professores que tem mestrado e doutorado. Nós temos, às vezes, instituições que às vezes para reduzir custo fazem substituição. Substituir doutor por outros e... sinto muito! Eu acho que não dá. Eu acho que tem disciplinas na economia, na administração, que deve ser dada pelo **professor de mercado**, certo? Mas outras não... [...] Já o **curso de economia**, se você olhar o **perfil do docente**, a maioria é acadêmico. Acadêmico. O que você chama de acadêmico é o que fez, como nós, fez mestrado e doutorado. Tem poucos professores que tiveram essa experiência profissional fora da sala de aula.

Professor Antônio: [...] o fato da instituição que eu fiz, que ela tem uma proposta de formar um economista com uma **visão plural**. Então lá você tem contato com outras, é...outras correntes de pensamento, que normalmente alguma instituição você não teria.

### PRÉ-INDICADORES

- 66) Ética profissional.
- 67) Causas da elevada reprovação dos alunos em disciplinas quantitativas em CE.
- 68) Diferenças culturais.
- 69) Desinteresse e falta de motivação dos alunos.
- 70) Domínio da mensagem a ser transmitida aos alunos.

Professora Regina: [...] trabalho de conclusão de curso, que são assim... que tinham começado um ano antes e depois tinham abandonado, depois

voltaram... [...] uma aluna não apareceu por vários meses. [...] chegou e me falou: professora, agora entendi o que que eu devo estudar...qual é o tema que eu quero desenvolver. Tudo bem. Falei: me manda o material que eu vou ler. Ela me manda um *email*, e lá está escrito... vamos supor que ela se chamasse Juliana tá... [...]. Essa Juliana que manda o *email* para uma tal de Maria e fala: - Maria, por favor, me manda o primeiro capítulo que devo enviá-lo para minha professora. Embaixo, a Maria responde e fala: Eu já enviei para você, mas envio novamente. [...] eu fiquei...**como é que eu faço agora?** [...]

**Quantitativas**... eu acho... assim... que os alunos entram com a **ideia** que tudo o que é **matemática é complicado**, que eles não entendem. Eu lembro de um aluno que me falava: - Professora, não sei preocupe, não era... tipo... é inútil, nós somos mais limitados, o aluno me falou. Somos mais limitados que os alunos da oitava. [...] é um problema devido ao fato de... ao meu ver... posso estar errada, tem professores que no ensino médio, fundamental não ensinam bem a matemática. Os alunos acham que são simplesmente fórmulas, que estão totalmente longe da vida dele. [...] no começo foi complicado pela dificuldade em ter nunca estudado no Brasil. E portanto, entender como é que as pessoas interagem, com a relação professor-aluno. Eu entrei assim, cai de paraquedas. [...] relação **diferente, de culturas** que no começo foi bastante complicado. Que continua a estar presente [...] tem coisas, tipo, brincadeiras, eles devem estranhar, porque às vezes eu não entendo, comentários que para vocês são comuns mas para mim não fazem muito sentido.

Professora Regina: [...] estão lá presentes porque é obrigatório para eles estar presente, eu acho que se não existisse essa obrigatoriedade, provavelmente teríamos a metade dos alunos presentes, mas os que estão lá estão assim mais interessados em participar e colaborar e tudo isso. São regras diferentes e, portanto, é obrigatório. Eles vêm, **dormem, jogam no celular**, sabe, essas coisas. Acontece!

[...] eu devo dominar a minha área mas **ter presente qual é a mensagem que eu quero passar para meus alunos.**

### PRÉ-INDICADORES

- 71) Importância da didática.
- 72) Aprendizagem oriunda de se colocar na posição do aluno.
- 73) Importância da preparação prévia das aulas.
- 74) Forma mais comum de entrada na docência.
- 75) Insatisfação com a docência.

Professora Regina:

[...] acho que **dominar a didática**, acho que é muito importante! Muito importante! [...] frequentei agora, no semestre passado, uma disciplina como ouvinte, online, e foi uma tragédia. **Agora que eu entendia que meus alunos podiam se cansar e não ouvir uma pessoa falar.** [...] eu anotava como eu podia ser no lugar deste professor e como meus alunos poderiam responder. [...] eu notei que, numa aula *online*, o professor **deve ter tudo bem preparado**, tudo arrumado num ritmo que deve ser assim...respeitado. [...] **Não improvisar**

na aula *online*. Tenta seguir o seu roteiro. Improvisar nestas quantitativas, às vezes, pode acontecer um erro que você não nota.

Professor Antônio: [...] **a inserção foi, que é uma forma muito comum de inserção [...] no Brasil**, que é você, enquanto doutorando, você consegue aula, você começa a dar aula. [...] **eu acho que é a trajetória de quase todo mundo**. [...] Muitos começam a dar aulas antes de terminar o doutorado.

Professora Marisa: No mestrado [...] eu já enviei meu currículo, na minha cidade de origem [...] Eles estavam começando a expandir o ensino superior lá, eu comecei no curso de Turismo, que era um curso novo e que eu costumava estudar essa área.

Professora Kelly: [...] Acho que as dificuldades, Ju, giram em torno da **insatisfação** que vai crescendo com o trabalho operacional... a docência exige muito trabalho operacional e se você não vê uma forma de diversificar o seu trabalho dentro da faculdade, dentro da Universidade, eu acho que isso vai causando bastante incômodo.

#### PRÉ-INDICADORES

76) Ingresso na docência como sobrevivência.

77) Ausência de políticas institucionais relativas à carreira além da docência.

78) Machismo.

79) Aprendizagem em lidar com a diversidade.

80) Desenvolvimento de uma postura diplomática.

Professora Kelly: [...] minha **experiência como CLT começou já como professora**... assim que eu entrei no mestrado eu comecei a trabalhar como professora e desde então o máximo que eu fiz foi trabalhar como extensionista e como pesquisadora [...]. [...] **em alguns lugares não tem para onde crescer, essa faculdade não tinha para onde crescer**... não se expandia na vertical, no sentido de conseguir uma aula numa pós-graduação, de dar aula no mestrado... ou de fazer alguma outra atividade dentro da faculdade que fosse remunerada. **Essa faculdade não tinha para onde crescer... era só a graduação, era aula em graduação, a gente se expandia para os lados e não se expandia na vertical, no sentido de conseguir uma aula numa pós-graduação, de dar aula no mestrado... ou de fazer alguma outra atividade dentro da faculdade que fosse remunerada.**

Professora Marisa: Eu acho que o professor precisa ter uma condição de não estar dando tanta aula, porque senão não dá. Só lecionar eu acho que mina o professor no longo prazo. **Eu acho que só lecionar é... numa instituição de ensino superior que só pede do professor o ensino, eu acho que não é construtivo para ninguém, nem para o aluno, nem para o professor.**

Professora Kelly: [...] uma professora de 23, 24 anos ganhar o respeito de alunos que eram muito experientes, e alguns **bastante machistas**, os comentários bastante machistas. [...] **aprendi muito a lidar com a**

**diversidade, [...] lidar com adversidades inclusive de agressão verbal de aluno, [...] hoje eu sei lidar bem com a diversidade dentro da sala. [...] Eu virei uma pessoa muito diplomática** para muita coisa, então eu sou muito intermediadora entre pessoas que estão em conflito, em situações conflituosas.

### PRÉ-INDICADORES

81) Aluno protagonista.

82) *Stricto sensu* e sua colaboração qualitativa na escrita.

83) *Stricto sensu* estímulo à investigação.

84) Docência como aptidão natural.

85) Ingresso na docência jovem.

86) Necessidade do trazer competências além da formação acadêmica.

Professora Marisa: [...] Acho que o meio é **machista** um pouco sim. Então eu acho que senti isso também. Sobretudo nos cargos de decisão.

Professora Marisa: [...] 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 tô sendo irresponsável com ele. Eu acho que, às vezes, trazer o aluno, né, desenvolver uma situação-problema, uma dinâmica, em que traga ele, traga o aluno na frente do papel, eu acho muito produtivo, é muito construtivo.

Professora Kelly: [...] com certeza minha escrita melhorou assim deu um salto **qualitativo** gigantesco, no *stricto sensu*, eu saí com uma **qualidade da escrita** da graduação e quando eu cheguei no meu doutorado a qualidade da minha escrita era ótima [...].

[...] o *stricto sensu* me tornou uma **investigadora**. [...] o *stricto sensu* me ensinou muito a procurar informação, a procurar texto de qualidade.

Professora Marisa: [...] quando eu estava no ensino médio e precisava de um dinheiro para poder viajar com o meu namorado...eu decidi imprimir uma folha para dar aula de matemática... **eu tinha 17 anos. Decidi que eu ia dar aula de matemática porque era uma disciplina que eu me sentia muito confortável na escola**. Eu consegui dois ou três alunos que eu me lembro, que os pais ligaram...e um deles a experiência foi muito construtiva.

Professora Kelly: [...] eu comecei a dar aula no ensino superior com 23 anos. **Eu era muito nova** [...].

Professora Marisa: [...] **desenvolver competências** importantes como, lidar com a questão do *softwares* novos, como o programa R, eu acho muito importante o programa R, Power BA. Eu acho que ele tem de desenvolver outras competências na área de *softwares*, que complete, que completando com essa área teórica, histórica, eu acho que vai ser um profissional muito solicitado no mercado de trabalho e na minha visão também é importante ele estar bem aberto a questão de novas línguas além do inglês [...] aprender sozinho mesmo, viajar...

## APÊNDICE G

### ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES

1) Monitoria (estágio em docência) como preparação pedagógica.	16) Preparação pedagógica na prática.
2) Percepção de maior desempenho por meio do estudo e experiências de socialização do conhecimento.	17) Conteúdo da pós-graduação mais aprofundado.
3) Percepção da aptidão para a docência advinda da estratégia de estudos.	18) Docência como busca de um propósito
4) Importância do domínio do conteúdo.	19) Experiências anteriores à docência no ensino superior como docente em curso pré-vestibular.
5) Docência como processo de aprendizagem contínua.	20) Preconceito no início da carreira.
6) Inserção na docência a “toque de caixa”.	21) necessidade de aceitação pelos alunos e instituição.
7) Desafio de adaptar o conteúdo.	22) Necessidade de olhar o lado humano / individualidade do aluno.
8) Necessidade de reinvenção/adaptação à realidade.	23) Necessidade de senso crítico e de despertá-lo no aluno.
9) Perfil dos alunos na educação superior privada.	24) Respeito x autoritarismo
10) Sobrevivência no mercado profissional.	25) Importância da capacidade de ouvir e respeitar as diferentes visões.
11) Professor como tradutor do conteúdo.	26) Dificuldades do ensino remoto.
12) Necessidade de ser polivalente.	27) Importância da busca da diversificação das práticas pedagógicas.
13) Pragmatismo.	28) Insegurança no início da carreira.
14) Professor pesquisador	29) Relação de respeito entre professor e aluno.
15) Preparação pedagógica deficiente na formação <i>Stricto sensu</i> .	30) Entendimento do perfil do aluno e da turma.
31) Desafio de integrar no ensino remoto.	51) Impactos da tecnologia na docência.
32) Experiência vinda da prática.	52) Influência do tempo de docência.
33) Importância de estimular a reflexão do aluno.	53) Docência como prática de aprendizado do próprio docente.
34) Docência requer dinamismo.	54) Necessidade de desenvolvimento de soft skills – relacionar/liderar.
35) Docência demanda construção permanente.	55) Rompimento de uma visão preconceituosa em relação ao comportamento do aluno.
36) Mudança constante do ambiente/realidade e do perfil das gerações.	56) Necessidade de estudo contínuo por parte do professor.
37) Inspiração em outros docentes/pesquisadores.	57) Mudança no papel do professor.
38) Influências do ser docente de experiências diversas anteriores à docência.	58) Importância da tecnologia no acesso ao conhecimento.
39) Fascinação pelo ambiente acadêmico.	59) Desafio de contextualizar a realidade para integrar teoria e prática.
40) Busca individual para a capacitação para a docência;	60) Necessidade de entender o mundo do aluno.

41) Influências de experiências como voluntariado.	61) Imitação como processo de vir a ser docente.
42) Atuação no mercado de trabalho como profissional economista evidencia busca docência.	62) Atributos para ganhar respeito do aluno.
43) Docência em caráter precário no estágio docente como preparação pedagógica.	63) Professor acadêmico x professor de mercado.
44) Diferenças do perfil do aluno da Pública e da Privada e seu entendimento.	64) Perfil do professor de Ciências Econômicas.
45) Conflitos no início da carreira.	65) Valorização da formação pluralista.
46) Falta/apoio da IES em dar respaldo ao docente.	66) Ética profissional.
47) Autonomia docente propiciada pela IES.	67) Causas da elevada reprovação dos alunos em disciplinas quantitativas em CE.
48) Pós <i>stricto sensu</i> foco para a formação para a pesquisa.	68) Diferenças culturais.
49) Perfil do aluno da região (região mais dinâmica).	69) Desinteresse e falta de motivação dos alunos.
50) Diferença de geração.	70) Domínio da mensagem a ser transmitida aos alunos

71) Importância da didática.	79) Aprendizagem em lidar com a diversidade
72) Aprendizagem oriunda de se colocar na posição do aluno.	80) Desenvolvimento de uma postura diplomática.
73) Importância da preparação prévia das aulas.	81) Aluno protagonista.
74) Forma mais comum de entrada na docência.	82) <i>Stricto sensu</i> e sua colaboração qualitativa na escrita.
75) Insatisfação com a docência.	83) <i>Stricto sensu</i> estímulo à investigação.
76) Ingresso na docência como sobrevivência.	84) Docência como aptidão natural.
77) Ausência de políticas institucionais relativas à carreira além da docência.	85) Ingresso na docência jovem.
78) Machismo.	86) Necessidade do trazer competências além da formação acadêmica.

Fonte: elaborado pela autora.

## APÊNDICE H

### CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DOS INDICADORES

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
2) Aptidão/atração pela docência.	<b>1) A constituição do ser docente como atividade vital humana.</b>
3) Desafios presentes no início da carreira de professor.	
8) Modo/ experiências de ingresso na docência.	
12) Visão crítica	
1) Preparação pedagógica.	<b>2) Especificidades e contradições do processo de constituição da docência do professor bacharel.</b>
7) Colaboração da formação pós stricto sensu para a docência.	
4) A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.	
10) Especificidades do curso de Ciências Econômicas.	
11) Especificidades presentes na atualidade sobre a atividade docente.	
5) A necessidade de uma nova concepção pedagógica de aluno, ensino e aprendizagem.	<b>3) Tipos de saberes docentes mobilizados e suas fontes de aquisição presentes no discurso dos professores</b>
6) Aprendizagem proporcionada pela docência.	
9) Estratégias de enfrentamento e superação das dificuldades.	

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE I**

**RESPOSTAS DOS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO “CENTRO UNIVERSITÁRIO”**

**PARA AS QUESTÕES ABERTAS (I) E (II)**

Respostas à questão (i): “Quais práticas você julga importante em professores de ensino superior visando à formação crítica de futuros economistas?”

“Fazer atividades dinâmicas nas aulas para melhor compreensão”

“Apresentação da teoria e estimular a reflexão do nosso modelo econômico e social”.

“Questionar medidas e auxiliar nas tomadas de decisão!”

“Levantamento de debates e discussão de notícias atuais”

“Didática, bagagem na área, trazer estudos de caso para discutir em aula de diversos assuntos, econômico, histórico, político. Provocar o aluno com situações reais, sempre atualizar nos primeiros minutos de aula sobre os últimos acontecimentos referente à economia”

“Aulas dinâmicas que estimulem a reflexão”

“A prática de expor a capacidade de dois lados opostos e suas vantagens e desvantagens”.

“Estimulação para a participação dos alunos”.

“Boa didática e bom relacionamento com os alunos”.

“Dinâmicas e debate do dia a dia”.

“O conhecimento formado e uma boa didática”

“Professores que ensinem a comunicação com pessoas sem a formação acadêmica, ou uma base de estudo, que consiga transparecer para o mundo o que é a economia e como ser uma pessoa crítica”.

Respostas à questão (ii): Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

“Quando questiona se há alguma dúvida”

“Debates durante as aulas”

“Quando a aula é mais participativa e quando o assunto é de fácil entendimento!”

“Na parte avaliativa”

“Quando há interação e espaço para o aluno expor suas ideias e participar das aulas”.  
Nos debates

“Aulas que propõem um debate”,

Apenas quando o professor faz alguma pergunta para os alunos

“Quando há dinâmicas e debates sobre diversos cenários econômicos”.

“Quando começa a propor mais debates”.

“Em quase todas as situações eles se colocam a disposição e abertos para qualquer dúvida ou divulgação de informações”.

“Principalmente quando os professores propõem (sic.) debates sobre atualidades”.

**APÊNDICE J**

**RESPOSTAS DOS DISCENTES DA INSTITUIÇÃO “UNIVERSIDADE” PARA AS  
QUESTÕES ABERTAS (I) E (II).**

Respostas à questão (i) : “Quais práticas você julga importante em professores de ensino superior visando à formação crítica de futuros economistas?”

“Debates”.

“Acredito que o embasamento teórico junto com apontamentos em temas da atualidades”.

“Boa didática, conhecimento técnico, mestrado/doutorado na área, dinâmica flexível e proximidade com os alunos. Promover e incentivar debates/discussões e atividades”.

“Estudo de caso com realidades da história e atual na economia”.

“Deveria ter professores/matérias que focam mais no mercado de trabalho”.

“Métodos diversos de avaliação. Avaliação distribuída ao longo do semestre”.

“Focar menos em opiniões e *feelings* e se basear fortemente em estudos científicos”.

“O professor promover a participação dos alunos nas aulas, pois o curso de ciências econômicas é tem um teor muito teórico, no qual promove um monólogo por parte do professor”.

“Estimular análises concretas (dentro da realidade) a partir do conhecimento teórico”.

“Experiência de mercado e adaptabilidade do teórico para o prático nos dias de hoje”.

“O trabalho da capacidade analítica além da introdução da teoria do curso”.

“Aulas que vinculem as teorias e conteúdos estudados com a realidade econômica”.

“Para mim uma prática que eu julgo importe para professores é uma excelente didática e retórica, metodologia de ensino focada no cenário econômico atual”.

“Incentivar a capacidade de análise dado os diferentes cenários da realidade”.

“Estimular os alunos através de aulas mais didáticas e práticas, assuntos mais atualizados e apresentados de uma forma menos arcaica”.

“Conhecimento prático do mercado para demonstrar os principais pontos necessários”.

“A busca por assuntos do cotidiano para estimular o pensamento; leitura de textos antigos e atuais para efeito de comparação; reflexões em grupos”.

“Grande conhecimento técnico para ensino”.

“Indicação de bibliografia complementar, exploração de obras que tragam abordagens divergentes, análise de situações atuais e passadas com base nas teorias estudadas”.

“Didática”.

“Eu acredito que, visando a natureza da Economia de se encontrar entre as ciências humanas e exatas, objetividade didática e imparcialidade teórica por parte dos professores é ótimo para a formação de profissionais pensantes por si próprios - apesar de isso não ser uma expectativa realista pela ciência frequentemente tratar de tópicos acirrados”.

“Abertura ao diálogo”.

Respostas à questão (ii): Em quais situações de aula você percebe que o professor leva em consideração as percepções dos alunos?

“Discussões políticas”.

“Acredito que quando os professores levam temas a debate, eles tem maior considerações aos temas apontados”.

“Quando é aberto à *feedbacks* e sugestões sobre método de ensino, avaliação, quando debatem as leituras propostas”.

“Difícilmente percebi isso aqui na (nome da instituição ‘Universidade’), porém, quando houve, foi quando alguns professores promoveram debates em aula e agendamento de provas e atividades em datas adequadas para a maioria dos discentes”.

“Trabalhos que envolve a parte criativa dos alunos”.

“Não são todos que externalizam essa consideração, no entanto, acredito que quando fazem é no retorno sobre avaliações e tarefas”.

“O estímulo a discussões durante a aula é interessante e pode produzir resultados, mas não costuma ser um ambiente confortável para que alguém tome a iniciativa, principalmente por conta das interações sociais entre os alunos, há muito uma visão de que não é algo necessário ou até mesmo repreensível”. “Durante a aula não sinto essa percepção, pois o foco teórico ofusca a participação do aluno”.

“Muito difícil isso acontecer, vi pouco, mas na minha percepção, o que mais ocorreu referente a isso foi liberar para os alunos decidirem a data de provas ou entrega de trabalhos”

“Modelos de avaliações que exijam pensamento crítico”.

“Durante meu curso, poucos professores levaram em consideração as percepções dos alunos, o que me deixou frustrado em relação à minha formação”.

“Em geral, em todos os momentos os professores levam em consideração”.

“Geralmente quando o tema da aula tangencia algo relacionado um tema atual ou que esteja em pauta na mídia. Pois geralmente são nessas ocasiões em que os alunos mais expõem as suas opiniões e mais o professor leva em consideração”.

“Debates”,

“Em dinâmicas de questionamento, e discussão em meio as aulas ministradas”.

“Debates e trabalhos”.

“Em momentos onde o debate é estimulado não só uma pessoa irá ser levada em consideração, mas a sala como um todo poderá abrir as próprias ideias e contribuir com as diversas percepções”.

“Em momentos de debate sobre determinados assuntos; momentos de perguntas e problematizações”,

“Quando o perfil do professor é dinâmico e inovador”.

“Os professores têm se mostrado receptivos a questionamentos de toda ordem, estimulando a aprendizagem com a participação dos alunos”.

“Debates”.

“Considerando também a natureza acirrada dessa ciência, em conjunto à experiência mais extensa dos professores lecionando as disciplinas, pela minha experiência as percepções dos alunos não são muito levadas em consideração”.

“Em momentos de discussão”.