

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.041](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.041)

A FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão-Codó (UFMA) do Curso de Ciências Naturais/Biologia, ana.psrv@ufma.com;

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa de tese concluída. O contexto contemporâneo neoliberal e as imposições versadas pelos textos da legislação brasileira têm destacado o pragmatismo e a racionalidade técnica no campo da formação de professores/as do ensino superior, contribuindo para a não valorização da experiência dos docentes universitários. O objetivo do artigo foi analisar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior. Trabalhamos com as categorias formação, trabalho e saberes experienciais, a partir dos autores Nóvoa (1987), Bondia (2011), Cunha (2009), Tardif (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Thompson (2002). A metodologia funda-se em trechos das narrativas dos/as professores/as entrevistados/as no ano de 2020 por meio do uso da entrevista narrativa que permitiu coletar dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético, buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os/as professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. O conjunto das análises desvelou que as experiências dos/as professores/as sobre formação e trabalho, comportam diferentes

faces associadas aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos e que, nesse processo, os/as professores/as sujeitos da investigação acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente, uma vez que a ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as, geralmente, tanto na escola como na universidade.

Palavras-chave: Experiências docentes, Professor do ensino superior, Formação, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a formação e o trabalho de professores/as universitários/as no Brasil por serem esparsos, são indicadores da necessidade de análises constantes na busca de conhecer a multidão que está implicada numa parte desses profissionais da educação, quais sejam as experiências vivenciadas ano após ano, dia após dia na trajetória da docência nas instituições de ensino superior. Experiências estas que, antes da década de 80 do século XX, já emergiam pautadas na internacionalização da educação, impactando no trabalho docente segundo a agenda do Estado-Avaliador, que regula uma parte permanente do trabalho docente e outra parte se vê de repente, pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática, levando à intensificação da produtividade científica.

A intensificação do trabalho do/a professor/a do ensino superior proporciona uma sobrecarga pensada no sentido de controle, que de acordo com Marx e Engels (1984), o que determina o homem é a forma como ele produz seu meio, que determina sua vida material e é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, ele deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

Segundo Marx (2013, p. 329), o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, considerando sua capacidade teleológica e de transformação. Assim, ao final do processo, chega-se àquilo que já havia sido formulado idealmente. Afirma também Marx, que o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” se produz, mas sim “como” se produz, sendo assim, os meios de produção indicam “as condições sociais” nas quais se trabalha, caracterizando desta forma, o desenvolvimento econômico produtivo do sistema capitalista de cada época.

Se por um lado, no viés do pensamento marxista, as determinações do modo de produção e reprodução da vida material na primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso neoliberal, por outro lado, se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários, podemos ver que nesse processo

apresentam-se elementos contraditórios que podem apontar para as possibilidades de resistências/conformação/adaptabilidade na precarização do trabalho docente.

Nesse movimento complexo e contraditório das transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, mediadas pelas políticas neoliberais no campo educacional podem ter resistências quando da utilização da pseudoautonomia universitária dos departamentos acadêmicos, na medida em que ao construir seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, os docentes colegiados podem, a partir de seus componentes curriculares e de suas ementas, contribuir para uma reflexão que se imponha contra os desmontes que vivenciamos, haja vista que o/a professor/a formador/a tem a experiência e o conhecimento basilar do que seja um contexto democrático, portanto, participativo. Nesse sentido, o PPC seria o instrumento primeiro para a reconstrução do pensamento acadêmico no contexto formativo ao qual esteja inserido.

Segundo Santos (2012, p. 234),

[...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como “reformas”, afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

No âmbito das reformas no ensino superior, temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na sala de aula por meio de dados externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) resultados que levam os professores/as a uma corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação.

Em nossa realidade, o trabalho docente no ensino superior desvincula-se de uma docência necessária e articulada a um

projeto educacional institucional emancipador, centrando-se numa função de transmissor de conceitos prontos e enlatados na sala de aula, mediante a política de competências e habilidades técnicas, indo na contramão dos saberes experienciais que vão sendo expropriados de sua condição de sujeito.

Segundo Antunes (2009), se por um lado o trabalho pode ser considerado como ponto de partida no processo de humanização e condição fundamental para a sociabilidade humana, por outro, a sociedade do capital transformou-o em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, deixando de ser a finalidade central do ser social, tornando-se destituída de sentido, converte-se em meio de subsistência, em trabalho estranhado, a expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital, e, nesse processo de estranhamento, o homem não se reconhece diante do produto do seu trabalho, diante do próprio processo de produção da vida material, tornando-se um estranho diante de si mesmo (ANTUNES, 2009).

Nesse processo de estranhamento, o capital, por sua própria natureza, visa ao aumento de seu valor, que expropria o trabalhador do trabalho excedente, ampliando as formas de exploração sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno tem sua gênese no início do capitalismo e mantém-se reinventado e reatualizado ainda na contemporaneidade, sem perder seu caráter inicial de desumanização do homem (MARX, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos com inúmeros casos em que a exploração da força de trabalho do/a professor/a supera os preceitos legais, levando-o à exaustão, ao adoecimento e à desmotivação física e mentalmente no trabalho, principalmente no momento atual com as atividades remotas que superaram as horas do trabalho, antes identificadas como sendo de oito horas diárias e agora indeterminadas no tempo irregular necessário para o atendimento ao aluno e às outras tarefas cotidianas, que vai sendo sugado incansavelmente pelo capital.

Tal prática reverbera a dimensão imediata da realidade é historicamente determinada e unilateral, daí compreendermos a mudança intencional dos saberes docentes para as competências técnicas baseada na divisão do trabalho e da sociedade e, sobretudo, no senso comum colocando o homem em condições de

orientar-se de maneira familiar ou seria domiciliar, cotidianamente, não proporcionando o concreto em sua essência, mais sim numa pseudoconcreticidade (aparência) em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010).

Nessa perspectiva, o/a professor/a vê suas ações cada vez mais suprimidas e incorporadas às exigências de eficiência e eficácia, o que conseqüentemente gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis (PIMENTA, 2012), reverberando na manipulação e condução da dimensão subjetiva (experencial) do ser humano que é alienada pelas políticas educacionais neoliberais cuja prioridade é o capital.

Dessa forma, é que compreendemos a importância do trabalho docente superior como meio e categoria fundante de sociabilidade humana, como atividade dialética transformadora, superando e insurgindo radicalmente sobre sua condição dada e (im) posta verticalmente pela sociedade do capital.

Portanto, podemos afirmar que as condições e contradições que são impostas pela atividade produtiva refletem-se nos complexos sociais dele decorrentes e é nesse sentido que Apple (1995, p. 39) compreende a intensificação do trabalho docente como mecanismo e processo de racionalização, "representando uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores são degradados", ocasionando uma formação verticalizada, baseada em experimento com resultados eficientes deixando de lado a dimensão experencial como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa pelo âmbito do ensino superior sobre os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pautada pela separação, pela eliminação da complexidade humana, reverberando a crença do caráter eficiente da técnica na solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea, restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), nesse contexto, o ensinar restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à

contratação trabalhista, que reflete uma dada condição da universidade ser um local administrativo baseado na racionalidade técnica, contrária à dimensão experiencial que deveria ser a característica vital dessa instituição.

A reforma universitária de 1968 e o modelo de formação do trabalho do/a professor/a do ensino superior, que vem sendo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) indica que esse nível de formação é a saída para a crise que se abateu nos países capitalistas em desenvolvimento, visto que as pessoas com maior escolarização gerariam mais emprego e maiores salários, contribuindo para a acumulação produtiva e a ênfase na qualificação *stricto sensu* no documento *L'enseignement supérieur à la l'horizon (2030)* em que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011) destaca o futuro da sociedade capitalista dependente dos conhecimentos desenvolvidos no ensino superior.

Por sua vez, o Banco Mundial, em outro documento de 2002 denominado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* destaca o papel do ensino superior como um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo, identificando que a educação terciaria é fundamental para aumentar o capital das nações em desenvolvimento e de promover coesão social. Nesse sentido, o espaço de trabalho do docente superior é visto de forma verticalizada, no qual é capacitado para ensinar de forma legitimada o conhecimento específico e com excelência na pesquisa, elementos suficientes para o desenvolvimento da docência de seus alunos de forma exitosa.

Compreendemos a importância da visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao docente do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar; o diálogo entre a experiência e a história mobilizando reflexões, entre uma experiência e outra ou outras, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios que possibilitem atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam comprometidas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seu contexto de trabalho.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. O autor considera três momentos importantes na formação docente: produzir a vida do/a professor/a – valorização das experiências compartilhadas e práticas (desenvolvimento pessoal) produzir a profissão docente (profissionalização) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

As regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Para Pimenta (2012), o/a professor/a deverá mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado por meio de tendências pedagógicas dissociadas da realidade situada, ou seja, que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, a partir dela, construa e transforme os seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional e pessoal, pois as regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Nossa investigação teve o seguinte objetivo geral: compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

E os objetivos específicos foram: contextualizar as tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil a partir da década de 90; discutir as categorias saberes experienciais, formação e trabalho a partir do contexto do ensino superior; investigar o trabalho e a formação de professores/as do curso de História da Universidade Federal do Maranhão diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior; analisar a partir da dimensão

experiencial a formação e o trabalho de professores/as do curso diante das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior no Brasil.

Assim, a compreensão sobre a autonomia do/a professor/a em relação ao desenvolvimento de suas práticas é determinante para a práxis, pois dessa forma, será possível o/a professor/a avaliar a sua prática em sala de aula, significando e ressignificando suas próprias escolhas para a profissionalização de seu trabalho (ALARCÃO, 2004).

O paradigma da pesquisa qualitativa vem ressignificar a importância da metodologia como elemento estruturante do trabalho científico, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do caráter dinâmico, implicado na pesquisa social e nas especificidades do objeto, imerso no contexto das relações sociais.

Para desenvolver este trabalho, utilizaremos as narrativas de professores/as da UFMA, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar “as experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada”.

A justificativa pedagógica está convergente à linha de pesquisa da qual faço parte que é Formação, Didática e Trabalho Docente, consubstanciando-se na perspectiva do olhar para a formação do/a professor/a do ensino superior para além da competência técnica compreendendo como a formação docente desvela-se ou é desvelada no trabalho do/a professor/a de História da UFMA.

A justificativa política e social é pautada em refletir sobre a formação e o trabalho do/a professor/a no ensino superior numa perspectiva menos técnica e mais humana a partir das experiências docentes, de modo que haja uma aproximação não apenas no campo específico de atuação, mas também no campo pedagógico.

O conjunto das análises revela que os saberes experienciais se fazem presentes nas narrativas de professores/as do curso de História da UFMA e que possibilitam novas formas de compreender e materializar a formação e o seu trabalho trazendo para o espaço da universidade processos mais humanos e emancipatórios

diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior. Defende-se a tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

METODOLOGIA

A entrevista narrativa permitiu construir dados no campo investigado, possibilitando a análise a partir do materialismo histórico dialético, buscando a compreensão das situações ligadas à formação dos sujeitos investigados, que são os/as professores/as do curso de História da UFMA, destacando suas experiências na formação e no trabalho. Sabemos que a emergência do sujeito em sua singularidade pessoal e profissional torna mais visível, ao campo da reflexão, as experiências, tanto para ele como para o outro porque “a tessitura do texto veste a nudez da experiência [...] e as palavras, os nomes das coisas, dão à experiência sua forma” (MANGUEL, 2000, p. 24).

Para desenvolver este trabalho, utilizamos as narrativas de professores/as da UFMA, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar “as experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada”.

Assim, o materialismo histórico dialético possibilita analisar e compreender os conflitos que são estabelecidos entre a estrutura econômica e a superestrutura social, política, jurídica e intelectual. Portanto, é por meio do método de análise do materialismo histórico dialético, que tentamos compreender os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as do curso de História da UFMA diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior, vislumbrando a transformação da realidade social.

A pesquisa com os/as professores/as foi conduzida pelas orientações da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que prescreve normas para os procedimentos e atitudes das pesquisas em ciências humanas e sociais, estabelecendo o dever ético do pesquisador em preservar a identidade, a autonomia e a liberdade de expressão dos participantes. Assim, foram apresentados o Ofício Circular nº 2/2021, que traz orientações para pesquisas em ambiente virtual (BRASIL, 2021) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos/as professores/as participantes da pesquisa,

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos sobre a formação e o trabalho de professores/as universitários/as no Brasil por serem esparsos, são indicadores da necessidade de análises constantes na busca de conhecer a multidão que está implicada numa parte desses profissionais da educação, quais sejam as experiências vivenciadas ano após ano, dia após dia na trajetória da docência nas instituições de ensino superior. Experiências estas que, antes da década de 80 do século XX, já emergiam pautadas na internacionalização da educação, impactando no trabalho docente segundo a agenda do Estado-Avaliador, que regula uma parte permanente do trabalho docente e outra parte se vê de repente, pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática, levando à intensificação da produtividade científica.

A intensificação do trabalho do/a professor/a do ensino superior proporciona uma sobrecarga pensada no sentido de controle, que de acordo com Marx e Engels (1984), o que determina o homem é a forma como ele produz seu meio, que determina sua vida material e é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, ele deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

Segundo Marx (2013, p. 329), o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, considerando sua capacidade teleológica e de transformação. Assim, ao final do processo, chega-se àquilo que

já havia sido formulado idealmente. Afirma também Marx, que o que diferencia as épocas econômicas não é “o que” se produz, mas sim “como” se produz, sendo assim, os meios de produção indicam “as condições sociais” nas quais se trabalha, caracterizando desta forma, o desenvolvimento econômico produtivo do sistema capitalista de cada época.

Se por um lado, no viés do pensamento marxista, as determinações do modo de produção e reprodução da vida material na primeira década do século XXI, estão dadas e legitimam o discurso neoliberal, por outro lado, se considerarmos que a contradição significa a luta dos contrários, podemos ver que nesse processo apresentam-se elementos contraditórios que podem apontar para as possibilidades de resistências/conformação/adaptabilidade na precarização do trabalho docente.

Nesse movimento complexo e contraditório das transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, mediadas pelas políticas neoliberais no campo educacional podem ter resistências quando da utilização da pseudoautonomia universitária dos departamentos acadêmicos, na medida em que ao construir seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC, os docentes colegiados podem, a partir de seus componentes curriculares e de suas ementas, contribuir para uma reflexão que se imponha contra os desmontes que vivenciamos, haja vista que o/a professor/a formador/a tem a experiência e o conhecimento basilar do que seja um contexto democrático, portanto, participativo. Nesse sentido, o PPC seria o instrumento primeiro para a reconstrução do pensamento acadêmico no contexto formativo ao qual esteja inserido. Segundo Santos (2012, p. 234),

[...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como “reformas”, afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação.

No âmbito das reformas no ensino superior, temos o Estado avaliador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010) que procura, a partir de Resoluções, Pareceres e Normativos, controlar o que ocorre na sala de aula por meio de dados externos a ela (índices de titulação do corpo docente, produção científica, participação e organização de eventos, presença em colegiados superiores) resultados que levam os professores/as a uma corrida pelo aprimoramento docente na própria área de atuação.

Em nossa realidade, o trabalho docente no ensino superior desvincula-se de uma docência necessária e articulada a um projeto educacional institucional emancipador, centrando-se numa função de transmissor de conceitos prontos e enlatados na sala de aula, mediante a política de competências e habilidades técnicas, indo na contramão dos saberes experienciais que vão sendo expropriados de sua condição de sujeito.

Segundo Antunes (2009), se por um lado o trabalho pode ser considerado como ponto de partida no processo de humanização e condição fundamental para a sociabilidade humana, por outro, a sociedade do capital transformou-o em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, deixando de ser a finalidade central do ser social, tornando-se destituída de sentido, converte-se em meio de subsistência, em trabalho estranhado, a expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital, e, nesse processo de estranhamento, o homem não se reconhece diante do produto do seu trabalho, diante do próprio processo de produção da vida material, tornando-se um estranho diante de si mesmo (ANTUNES, 2009).

Nesse processo de estranhamento, o capital, por sua própria natureza, visa ao aumento de seu valor, que expropria o trabalhador do trabalho excedente, ampliando as formas de exploração sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno tem sua gênese no início do capitalismo e mantém-se reinventado e reatualizado ainda na contemporaneidade, sem perder seu caráter inicial de desumanização do homem (MARX, 2013).

Na atualidade, deparamo-nos com inúmeros casos em que a exploração da força de trabalho do/a professor/a supera os preceitos legais, levando-o à exaustão, ao adoecimento e à desmotivação física e mentalmente no trabalho, principalmente no momento atual

com as atividades remotas que superaram as horas do trabalho, antes identificadas como sendo de oito horas diárias e agora indeterminadas no tempo irregular necessário para o atendimento ao aluno e às outras tarefas cotidianas, que vai sendo sugado incansavelmente pelo capital.

Tal prática reverbera a dimensão imediata da realidade é historicamente determinada e unilateral, daí compreendermos a mudança intencional dos saberes docentes para as competências técnicas baseada na divisão do trabalho e da sociedade e, sobretudo, no senso comum colocando o homem em condições de orientar-se de maneira familiar ou seria domiciliar, cotidianamente, não proporcionando o concreto em sua essência, mais sim numa pseudoconcreticidade (aparência) em conformidade com Pimenta e Anastasiou (2010).

Nessa perspectiva, o/a professor/a vê suas ações cada vez mais suprimidas e incorporadas às exigências de eficiência e eficácia, o que conseqüentemente gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis (PIMENTA, 2012), reverberando na manipulação e condução da dimensão subjetiva (experencial) do ser humano que é alienada pelas políticas educacionais neoliberais cuja prioridade é o capital.

Dessa forma, é que compreendemos a importância do trabalho docente superior como meio e categoria fundante de sociabilidade humana, como atividade dialética transformadora, superando e insurgindo radicalmente sobre sua condição dada e (im) posta verticalmente pela sociedade do capital.

Portanto, podemos afirmar que as condições e contradições que são impostas pela atividade produtiva refletem-se nos complexos sociais dele decorrentes e é nesse sentido que Apple (1995, p. 39) compreende a intensificação do trabalho docente como mecanismo e processo de racionalização, "representando uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores são degradados", ocasionando uma formação verticalizada, baseada em experimento com resultados eficientes deixando de lado a dimensão experencial como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa pelo âmbito do ensino superior sobre os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pautada pela separação, pela eliminação da complexidade humana, reverberando a crença do caráter eficiente da técnica na solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea, restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), nesse contexto, o ensinar restringe-se ao tempo da sala de aula e, por vezes, as responsabilidades institucionais com os docentes limitam-se à contratação trabalhista, que reflete uma dada condição da universidade ser um local administrativo baseado na racionalidade técnica, contrária à dimensão experiencial que deveria ser a característica vital dessa instituição.

A reforma universitária de 1968 e o modelo de formação do trabalho do/a professor/a do ensino superior, que vem sendo defendido pelos organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) indica que esse nível de formação é a saída para a crise que se abateu nos países capitalistas em desenvolvimento, visto que as pessoas com maior escolarização gerariam mais emprego e maiores salários, contribuindo para a acumulação produtiva e a ênfase na qualificação *stricto sensu* no documento *L'enseignement supérieur à la l'horizon (2030)* em que a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011) destaca o futuro da sociedade capitalista dependente dos conhecimentos desenvolvidos no ensino superior.

Por sua vez, o Banco Mundial, em outro documento de 2002 denominado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* destaca o papel do ensino superior como um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo, identificando que a educação terciaria é fundamental para aumentar o capital das nações em desenvolvimento e de promover coesão social. Nesse sentido, o espaço de trabalho do docente superior é visto de forma verticalizada, no qual é capacitado para ensinar de forma legitimada o conhecimento específico e com excelência na pesquisa, elementos suficientes para o desenvolvimento da docência de seus alunos de forma exitosa.

Compreendemos a importância da visibilidade pedagógica que conduza e proporcione ao docente do ensino superior uma construção de novas formas de ensinar; o diálogo entre a experiência e a história mobilizando reflexões, entre uma experiência e outra ou outras, no confronto das práticas, com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios que possibilitem atitudes emancipatórias que extrapolem os processos de reprodução e que sejam comprometidas com as rupturas que atuam no sentido da mudança a partir da leitura das condições de conhecimento que se estabelecem entre o/a professor/a universitário/a e seu contexto de trabalho.

Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva que forneça aos/às professores/as os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada. O autor considera três momentos importantes na formação docente: produzir a vida do/a professor/a – valorização das experiências compartilhadas e práticas (desenvolvimento pessoal) produzir a profissão docente (profissionalização) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

As regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Para Pimenta (2012), o/a professor/a deverá mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado por meio de tendências pedagógicas dissociadas da realidade situada, ou seja, que o/a professor/a desenvolva a capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, a partir dela, construa e transforme os seus saberes-fazeres docentes em um processo contínuo de construção de sua identidade profissional e pessoal, pois as regras as quais a realidade do posto de trabalho do/a professor/a do ensino superior submete-se, encontram-se bem definidas antes de ele/a começarem a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

A formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes que ingressam ano após ano nas universidades, muitos dos quais voltados para as licenciaturas,

formação responsável pela formação de outros docentes para atuarem na educação básica. Por isso, essa relação deve consistir em um círculo virtuoso em que as especificidades de cada um beneficiem-se mutuamente, seja para a qualificação específica do contexto formativo na universidade, seja para a formação de profissionais comprometidos, críticos voltados para uma sociedade igualitária.

Para Soares e Cunha (2010), a formação é um fenômeno complexo e refere-se às dimensões mais relevantes para a sua análise, envolvendo o desenvolvimento humano global, ou seja, a singularidade de cada indivíduo e sua receptividade.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária define a formação do/a professor/a universitário/a como:

o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. Notas: é um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns. Termos Relacionados: autoformação, heteroformação e interformação (MOROSINI, 2006, p. 351).

Compreendemos por meio dessa definição que a formação é um processo que relaciona a dimensão pessoal e profissional dos/as professores/as universitários e que essa formação se constrói por meio do sentido que o/a docente do ensino superior confere ao seu trabalho e as suas experiências pessoais, definindo suas implicações, condições e determinações.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esse contexto corrobora para a busca frequente de cursos e programas de mestrado e doutorado, com o objetivo de aumentar sua produtividade e

consequentemente os salários, em atendimento às políticas internacionais da nova ordem econômica que desconhecem o tempo real do trabalho docente, em que não mais existe a separação entre trabalho e não trabalho (descanso).

Como narra o professor Beija-Flor,

A execução desse tripé da universidade sob essas novas condições elas têm é... Precarizado bastante a saúde dos professores porque a demanda quando eu acordo, ultimamente eu tenho decidido não abrir o WhatsApp, tenho decidido não abrir de manhã e-mail porque quando a gente abre o WhatsApp, abre e-mail, sempre é uma cobrança né? "olha", ou é do aluno "olha professor mandei minha monografia", eles acham que a gente não está fazendo nada aqui, "quando o senhor me devolve?", né?! Ou então, "olha professor, vou te convidar aqui para uma live e tal", "olha, tem um fulano, tem uma revista..." Enfim, nós não paramos de trabalhar (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

A pesquisa, o ensino e a extensão são elementos institucionais indissociáveis na universidade e, portanto, devem estar presentes no trabalho universitário. Dessa forma, o ser professor/a não se resume apenas em ministrar aulas, mas inclui o pesquisador dotado de condições para promover investigações e buscar parcerias externas para financiamento de suas pesquisas, ou seja, para sobreviver como pesquisador/a, o/a professor/a necessita de possibilidades materiais para as demandas que envolvem o seu trabalho, pois ser pesquisador não é suficiente para ser docente.

Para tanto, procuramos refletir sobre a organização da história do ensino superior à qual é indissociável das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade convive, em concordância com a fala de Charlé e Verger (1996, p. 128):

[...] o ensino superior não pode ser visto como um conjunto fechado separado do mundo, [pois] nestes séculos esta aventura intelectual está inserida nas relações sociais, assentadas nos modos de produção e reprodução da vida social, ou seja, relações de poder, econômicas e intersubjetivas. Este [...] imbricamento entre universidade e sociedade, tempo

histórico e conjuntura, pode ser expresso, por exemplo, como, subjugação aos ditames dos poderes políticos e econômicos ou condição para a autonomia a esta inserção social.

O excerto abaixo do professor Beija-Flor reflete essas condições de trabalho do/a professor/a do ensino superior

Na pós-graduação tem gente assim, alguns eu acho que eles não entendem muito tempo o que é a pós-graduação e até supõe que você tem um adicional no seu salário, não! O salário é o mesmo, o que muda é que você tem mais trabalho, e a pós demanda né? Porque você pesquisa... Eu não tenho como falar de extensão porque não é uma das ações nas quais eu me envolvo, eu me envolvo no ensino e na pesquisa, a extensão eu não falo. Mas, os meus colegas que estão envolvidos com a extensão, muito provavelmente também poderão dizer isso assim. Tem um momento da... Do trabalho, a gente é pago por oito horas, mas nós professores nós trabalhamos mais que oito horas por dia, né?! É... Lá para controle de gestão do superior deu o programa individual docente, se a gente fosse colocar lá nesse bite nós trabalharíamos oitenta horas, né?! Chegaríamos a oitenta horas por semana (tosse) por que? Porque são muitas atividades, da pós-graduação ensino e pesquisa, na graduação também ensino e pesquisa, porque tem a iniciação científica, agora é claro, nem todos os professores fazem isso né, tem professor que não gosta, que gosta só de dar aula, com isso não estou querendo dizer que ele trabalhe menos (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

Sabemos que desde os anos 1980, os salários dos/as professores/as da educação superior foram sendo corroídos por uma inflação real e que nunca esses salários tiveram aumentos percentuais reais até os dias atuais e, como consequência, tivemos/temos no âmbito da educação superior, aposentadorias precoces, abandono de emprego e o que é pior, o Estado controlador continua criando situações esdrúxulas, tais como os programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura exigida pela LDB 9394/96.

Tal demanda de ensino superior vem criando desde os anos 1990 o que denominamos de educação continuada em serviço com a presença dos/as professores/as nas salas de aula nos finais de semana, num círculo vicioso de uma pseudoformação acelerada dos quadros docentes da educação básica, que supostamente melhoraria os índices educacionais desse nível de ensino e possibilitar uma renda extra aos/às professores/as que estão seriamente sucateados em seus proventos acadêmicos. Uma “ilusória” complementação salarial, levando os profissionais da educação superior a trabalharem nos finais de semana para ganhar horas-aula em substituição ao aumento salarial real.

Tal fato está concretizado nos programas de formação de professores/as que atuam na educação básica sem a devida licenciatura, como o Plano Nacional de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), entre tantos outros que estão espalhados pelo país como uma atividade docente paralela, que supostamente diminuiria a atividade laboral leiga na educação básica e qualificaria uma mão de obra docente com pessoal docente universitário/a que, na realidade, estaria sendo terceirizada em nome de um estatuto de profissionalização docente inicial ou continuada.

O curso de História da UFMA possui um quadro de professores/as, em sua maioria, com doutorado e pós-doutorado, oriundos de esforço individual de cada professor/a, na luta por melhorias de condições profissionais/salariais via qualificação *stricto sensu*. É um esforço individual que não demanda da ação dos ente gestores institucionais. Para Dias (2006, p. 51), “se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa é dele e não do mercado”.

Nesse contexto, as relações capital x trabalho / qualificação x melhoria salarial ou qualificação x saberes experienciais / saberes experienciais x ensino estão longe de se locupletarem, pois do/a professor/a é exigida a qualificação (GUIMARÃES, 2001) em que contextos e condições de trabalho são orientados pela lógica do capital, o qual determina as formas de ingresso, os vínculos, as jornadas de trabalhos e os compromissos que dela derivam (20/40 horas com ou sem dedicação exclusiva, mestre ou doutor).

No caso das instituições públicas, o ingresso é obrigatoriamente via concurso público, mesmo para a contratação de professores/as substitutos/as, cujo número é consistente, na medida em que concurso público para professor/a efetivo/a está cada vez mais distante da nossa realidade. Por outro lado, quando ingressa via concurso público para efetivo, esse profissional ainda passa por um período de estágio probatório que irá determinar se, ao final, será confirmada sua efetivação por quem o avalia que, no caso, são professores/as, técnicos administrativos e alunos/as do departamento acadêmico ao qual pertence e que tenha interagido com o/a referido/a professor/a em situação de estágio probatório caracterizado, segundo Antunes (2005), como um trabalhador multiforme e fragilizado.

Quando se verifica a situação do trabalho docente no ensino superior não é possível ignorar alguns dos seus principais problemas, sobretudo, o fato de um docente desenvolver projetos de pesquisa, produzir livros ou capítulos destes em colaboração com seus pares, participar de eventos acadêmicos e comissões departamentais, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos, inserido na lógica acadêmica no sentido de atendimento ao ensino, pesquisa e extensão além das outras atividades necessárias ao andamento do referido departamento de ensino. Assim, além de um/a professor/a assumir a Chefia Departamental, outro/a deverá assumir a Coordenação do curso, bem como outros/as assumem as coordenações dos mestrados (Acadêmico e Profissional) e do Doutorado.

De acordo com o professor João de Barro, o PID

O PID é esse sistema institucional, Quantificável, ele não é qualificável, não tem que se qualificar, qualificação... Todo PID é quantificação, né? E o PID é um elemento que ele foi criado em uma lógica que eu chamo de, principalmente aqui em São Bernardo, eu digo que o PID é criado numa lógica altamente conservadora, no sentido em que, você vai priorizar a aula, beleza, perfeito você priorizar a aula. Mas a aula, como ela já te toma muito, muito tempo, você não consegue qualificar a sua atividade para além da aula. Então eu tenho, digamos, eu tenho que dar 40 horas semanais, aí eu dou três disciplinas, digamos

que é... 40 ou 80 horas?! Eu não me lembro mais, mas vamos supor que seja 80, eu dou três disciplinas, mas eu não tenho só três disciplinas, eu tenho orientação de monografia, eu tenho grupo de estudos, eu tenho projeto e eu tenho às comissões que eu participo. Quando você vai somar tudo dar além da carga horária, aí tu tem que reduzir essa sua atividade, porque fica parecendo que atividade de pesquisa, extensão e assessoramento não existe. Mas essa lógica, ela é uma lógica de certa forma, ela acaba sufocando o professor na sua ação produtiva, e isso é problemático, só que aí você vai bater com uma coisa muito importante hoje, que são chamadas diretrizes do MEC. O MEC ele entende que o professor ele tem que ta mais tempo na sala de aula do que pesquisando. Ele não consegue a universidade o espaço... Aliás, a gente sabe muito bem como esse governo consegue a universidade né? Isso aí... Não precisa nem entrar na discussão aqui porque a gente sabe muito bem como esse governo consegue universidade. Então a concepção de universidade que nós temos, que é a nossa, é uma concepção que tem que agregar as três áreas: pesquisa, ensino e extensão. Então como você dar?! Você começa a cobrar do professor cada vez mais a presença de aula, isso tá errado? Não estou dizendo isso, o que eu estou dizendo é que: a presença em sala de aula equacionada com outras atividades. Porque nós não estamos em uma escola grande, não é um colegão como se chama, é uma universidade, é um centro de ensino superior e como tal ele tem que fazer com que o aluno entenda que ele é um ser criativo, não apenas teoricamente, mas que ele é um ser criativo na sua ação prática cotidiana. Essa é a grande questão. Outro ponto que tem aí, como é que eu vou... Porque uma coisa é você trabalhar o aluno na sua disciplina de referência (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Este instrumento implica escolhas metodológicas e teóricas que primem pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, podendo ser estendido ao exercício da gestão institucional, observando a racionalidade das ações e dos recursos técnicos, científicos e pedagógicos da instituição, para lhe assegurar o caráter de instituição social pública.

Por outro lado, o PID tem por finalidade primeira subsidiar o Planejamento Acadêmico Departamental onde constarão as atividades acadêmicas e a carga horária cumprida pelo docente relacionadas com a tríade ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades de gestão institucional, sindical e de representação. No entanto, a prioridade são as atividades de ensino na graduação e na pós-graduação *stricto sensu* com cumprimento de no mínimo 8 (oito) horas semanais em sala de aula, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

A não apresentação do PID a sua subunidade sem uma justificativa plausível será objeto de análise pela unidade de lotação e posterior redistribuição de sua carga horária pelo seu chefe imediato, de forma a atender aos critérios estabelecidos na Resolução norteadora dessa obrigatoriedade, bem como o PID deverá ser homologado pelo chefe da subunidade e posteriormente pelo chefe da Unidade gestora e posteriormente encaminhado a Pró-Reitoria de Ensino para as devidas notificações aos órgãos gestores da universidade. Observamos ao analisar a Resolução que normatiza o Plano Individual Docente que este se divide em eixos, a saber: Ensino, Pesquisa, Extensão e Atividades Administrativas ou de Representação, além de outras atividades acadêmicas. Assim, em acordo com Mesquita (2013), compreendemos que o discurso político influencia o discurso educacional, o que impacta diretamente na dimensão experiencial, na formação e no trabalho docente.

Diante dessa realidade é que se torna desafiador refletir sobre a relação entre os saberes experienciais produzidos/acessados no contexto do ensino superior e os processos de precarização oriundos das responsabilidades que são dimensionadas aos/às professores/as desse nível de ensino relacionado com o seu trabalho.

A pesquisa proporcionou aos/às professores/as refletirem sobre suas práticas e valores profissionais, afirmação de seus conhecimentos e experiências relacionadas à fundamentação teórica e metodológica em relação ao ensino e à pesquisa no campo da História; possibilitou reflexões de natureza variada sobre percursos de vida, como um todo e, particularmente, sobre a atuação docente e cidadã e a busca do bem-viver para homens e mulheres, conforme podemos verificar nas narrativas.

Destarte, favoreceu o desvelar a partir da dimensão experiencial, das tensões e contradições que envolvem a formação e o trabalho de professores/as do ensino superior de 3 professores e 2 professoras do curso de História da UFMA.

Verifiquei que os limites impostos pela tensões e contradições da realidade do ensino superior, como as exigências de produção científica, a formação, o ensino, a pesquisa e a gestão, demandam dos/as professores/as conhecimentos e saberes que foram constituindo-se ao longo de sua formação enquanto pessoa e professor/a e que as experiências constituídas na vida pessoal e profissional corroboram para reflexões e novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a sua formação docente, possibilitando novas formas de compreender e de materializar a formação e o seu trabalho, reverberando no espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante da realidade concreta do ensino superior.

O saber experiencial foi uma categoria fundante nas análises empreendidas sobre a formação e o trabalho do/a professor/a do curso de História da UFMA, na medida em que são constituídos pela junção dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais, fazendo parte de um conjunto de relações sociais implicadas nesse contexto.

A categoria trabalho foi tratada a partir de duas perspectivas enquanto qualificação permanente incorporando exigências de eficiência e de eficácia que gera a alienação de instrumentos indispensáveis à sua práxis como sociabilidade humana e como atividade dialética transformadora.

A categoria formação foi consubstanciada numa perspectiva crítico-reflexiva apresentando elementos que são importantes na mobilização dos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à construção e à compreensão do ensino como realidade social, tais como: valorização das experiências compartilhadas, desenvolvimento pessoal, produção da profissão docente (profissionalização) e dinâmica entre o espaço escolar e a universidade. A Pedagogia, a História e a Didática, as práticas e os saberes na formação para o trabalho docente como possibilidade de práxis, a partir dos desafios e contradições que se evidenciam na sala de aula e na sociedade.

Compreendemos que as narrativas possibilitaram o desvelar das experiências dos/as professores/as sobre formação e trabalho e, também, comportam diferentes faces associadas aos saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos e que, nesse processo, os/as professores/as sujeitos da investigação acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente, uma vez que a ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho de professores/as, geralmente, tanto na escola como na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as professores/as investigados/as do curso de História da UFMA tiveram sua formação inicial baseada na racionalidade instrumental referendada por seus antigos/as professores/as e tendem a fazer formações continuadas de forma individual, assim como as práticas desenvolvidas no trabalho docente. Com efeito, é necessária uma reflexão sobre os processos formativos e o contexto de trabalho vivenciado pelos/as professores/as conforme segue:

- o papel do/a professor/a como agente capaz de pensar e refletir sobre sua prática e resgatar a qualidade dos cursos de licenciatura e proporcionar um saber significativo do ponto de vista social;
- necessidade da articulação entre o ensino e a pesquisa em todos os níveis, bem como pensar sobre o conhecimento histórico como algo dinâmico e contraditório, apreendido de maneiras diferentes com suas várias possibilidades e historicamente condicionado;
- que as condições de trabalho e salário tornem-se questões fundamentais nesse contexto, haja vista a importância atribuída ao PID, sistema institucional quantificável e não qualificável, criado em uma lógica altamente conservadora que prioriza a aula, sufocando o/a professor/a em uma ação produtiva, tornando-se algo problemático;
- as experiências vivenciadas na vida e no trabalho pelos sujeitos entrevistados são determinantes para a percepção

que as aprendizagens construídas a partir da reflexão sobre a prática é um caminho promissor para repensar a sua formação e, conseqüentemente, a formação que se pretende aos/às estudantes com os quais lidam no cotidiano acadêmico.

Pensar sobre uma relação interdisciplinar entre o campo epistemológico que proporcione uma Didática crítica da História, entre o/a professor/a de história e o/a historiador/a pesquisador/a, sendo fundamental nos dias atuais que o/a historiador/a profissional reconecte ensino de história e pesquisa histórica, reaproxime história, vida prática e aprendizado.

A partir desse conjunto de reflexões e análises, defendo a tese de que a dimensão experiencial possibilita novas formas de compreender e materializar a formação e o trabalho dos docentes universitários, trazendo para o espaço da universidade processos humanos e emancipatórios diante das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

Em relação às limitações do trabalho, inicialmente são de meu percurso pessoal e profissional mediante as condições históricas que nos foram dadas, além de estarmos vivenciando um contexto de pandemia, isolamento social e as dificuldades no desenvolvimento da pesquisa e no conduzir das entrevistas, o que me exigiram técnicas possíveis de serem acessadas e utilizadas na construção do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1, t. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1984.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.