

Narrativas docentes e saberes pedagógicos de professores do ensino superior

Maria de Lourdes Tavares Magalhãesⁱ 

Universidade Federal do Ceará – UFC, CE, Brasil

Bernadete do Sousa Portoⁱⁱ 

Universidade Federal do Ceará – UFC, CE, Brasil

Resumo

A problemática que fundamenta este artigo parte do entendimento de que à docência no ensino superior requer formação no campo do ensinar, pois para ela não é suficiente o domínio dos conhecimentos disciplinares. Nosso objetivo geral é investigar, segundo as narrativas docentes, como os professores entrevistados constituem seus saberes pedagógicos. Já como objetivo específico temos: compreender o que são saberes pedagógicos, suas características, bem como sua importância para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior. A metodologia adotada é a qualitativa. Para coleta dos dados empíricos fizemos uso da entrevista narrativa conforme orientam Jovchelovitch e Bauer (2012). Para análise dos dados oriundos das entrevistas nos amparamos na Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Os resultados apontam que as experiências vivenciadas pelos professores antes da formação inicial, bem como o estudo da Teoria Pedagógica em confronto com as práticas docentes são fontes de constituição dos saberes pedagógicos dos mesmos.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Ensino Superior. Narrativas docentes.

Teaching narratives and pedagogical knowledge of higher education teachers

Abstract

The problem that underlies this article is based on the understanding that teaching in higher education requires training in the field of teaching, as it is not enough to master disciplinary knowledge. Our general objective is to investigate, according to the teaching narratives, how the teachers interviewed constitute their pedagogical knowledge. As a specific objective, we have: to understand what pedagogical knowledge is, its characteristics, as well as its importance for the development of teaching in Higher Education. The methodology adopted is qualitative. To collect the empirical data, we used the narrative interview as directed by Jovchelovitch and Bauer (2012). For the analysis of the data from the interviews, we rely on the Content Analysis developed by Bardin (2011). The results point out that the experiences lived by the teachers before the initial formation, as well as the study of the Pedagogical Theory in confrontation with the teaching practices are sources of constitution of the pedagogical knowledge of the same.

Keywords: Pedagogical knowledge. University education. Teaching narratives.

1 Introdução

2

No âmbito das Ciências, um saber é um conhecimento formulado segundo os preceitos do método científico. Este conhecimento atende a leis e aos requisitos da ciência e, por isso, é validado pela comunidade científica. Já o saber como uma ideia elaborada pelo sujeito é um conjunto de certezas constituídas pelas pessoas mediante as experiências que vivenciam na relação com seus pares e no contexto social onde estão inseridas. Essas duas modalidades de saber implicam um pensamento imbuído de intencionalidade. Nesse contexto, compreende-se que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representações e orientações da atividade do professor. (TARDIF, 2014, p. 37).

O saber pedagógico¹ pode ser entendido como aquele que capacita o professor para a tarefa de ensinar. [...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente” ... (PIMENTA, 2009, p. 43). É importante também compreender que os conhecimentos pedagógicos são aqueles oriundos das teorias pedagógicas, porém, não são as teorias pedagógicas que produzem diretamente os saberes pedagógicos, pois esses são produzidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho. Essa produção, dar-se, justamente, pelo confronto entre os conhecimentos validados pelas teorias da educação e os saberes da prática pedagógica constituídos pelos professores.

A problemática que fundamenta esta pesquisa parte do entendimento de que há certa desvalorização e não reconhecimento da especificidade e importância dos saberes pedagógicos, e que isto se dá pelo entendimento de que somente o domínio do conteúdo de ensino seria suficiente para a docência no ensino superior.

¹ O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado cujo título é o seguinte: Os Saberes Pedagógicos de Professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA) – um estudo sobre a racionalidade pedagógica nas narrativas docentes. De autoria de Maria de Lourdes Tavares Magalhães, orientada pela professora Doutora Bernadete de Souza Porto, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE no ano de 2018.

Desse modo, os saberes pedagógicos são “[...] permeados por noções simplistas, do senso comum, que significam aos docentes, muitas vezes, desde o dom de ensinar, passando por saber aplicar técnicas e métodos.” (FRANCO, 2008, p. 132). Diante dessa problemática, nossas inquietações voltaram-se justamente para a necessidade de compreender como os professores do ensino superior constituem seus saberes pedagógicos.

3

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, define, no seu artigo 66 que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 112) “o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa...” Sendo a pós-graduação, “prioritariamente”, o local onde deve, conforme a LDB, se realizar a preparação do professor universitário (e não formação!), e considerando que, nos cursos de mestrado e doutorado, há maior valorização da atividade de pesquisa, em detrimento da atividade do ensino, onde fica o reconhecimento da importância e especificidade dos saberes pedagógicos para a formação do professor do Ensino Superior?

Elegemos como objetivo geral: investigar, segundo as narrativas docentes, como os professores entrevistados constituem os saberes pedagógicos. Já como objetivo específico temos: compreender o que são saberes pedagógicos, suas características, bem como sua importância para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior.

2 Metodologia

Nossa metodologia está embasada na abordagem qualitativa e enquadra-se na categoria de pesquisa narrativa. Como apontam Gatti e André (2013, p. 30), na abordagem qualitativa, “[...] é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade...” A pesquisa foi realizada em 2018, com docentes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública

localizada no interior do Ceará. A seleção dos sujeitos da pesquisa foi feita por meio de um questionário elaborado por nós. Para elaboração desse questionário seguimos as orientações fornecidas por Gil (2008). Mediante o estabelecimento de critérios previamente definidos foi possível, após a aplicação do questionário, selecionar os sujeitos.

Do total de 38 professores existentes no curso de Pedagogia, dezenove responderam ao questionário, pois os demais estavam afastados ou eram professores substitutos, não atendendo aos critérios de seleção previamente estabelecidos. Destes, 06 optaram por continuarem na pesquisa, eles foram identificados pela palavra “professor ou professora” assim nomeados: professora 09, professor 10, professor 11, professora 12, professora 13 e professor 14. Em se caracterizando o perfil de sua formação e atuação profissional, podemos ressaltar: 5 possuem Licenciatura em Pedagogia, um em Educação Física. Todos possuem Cursos de especialização, todos possuem doutorado em educação. O tempo de docência universitária é de 17 anos para três docentes e 24, 27 e 31 anos para os demais.

Para a coleta dos dados no amparamos no método de entrevista narrativa de acordo com as orientações desenvolvidas por Jovchelovitch e Bauer (2002). De acordo com essas autoras a narrativa é uma forma elementar de comunicação humana, é uma capacidade universal. Através dela as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Elaboramos antecipadamente um roteiro de perguntas, e de acordo com passos metodológicos indicados pelas autoras foi possível realizar as entrevistas com os professores selecionados. Os passos foram os seguintes: 1. Preparação 2. Início: começar gravando e apresentar o tópico inicial. 3. A narração central: não fazer perguntas, apenas encorajamento não verbal. 4. Fase do questionamento: apenas questões imanentes. 5. Fala conclusiva: parar de gravar e continuar a conversação informal. 6. Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Elas foram realizadas na própria universidade no dia e na hora marcados por cada professor e deram início com a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual solicitou a participação voluntária do professor na pesquisa, a autorização para uso do gravador e para a publicação dos dados oriundos da pesquisa, trazendo ainda informações sobre título, objetivo, método e acerca dos dados pessoais do pesquisador. Terminado o processo de realização das entrevistas, iniciamos o trabalho de análise dos dados. Para esta tarefa, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), neste sentido, buscamos também seguir as três fases de análise proposta pela autora.

A primeira fase, a pré-análise, em que preparamos os documentos a serem analisados, no nosso caso, as entrevistas narrativas. Com todos esses documentos em mão, iniciamos a leitura flutuante. Esta que marcou o nosso primeiro contato com as narrativas dos professores. Fizemos uma leitura inicial com vistas a perceber quais as primeiras impressões que elas nos causariam.

Após essa leitura, nos foi possível proceder à formulação das hipóteses, isto é, nos indagarmos acerca das primeiras informações que conseguimos captar no conteúdo nas narrativas. Foi o momento de formular suposições, cuja origem foi a nossa intuição, as quais deveriam, posteriormente, ser comprovadas ou não. Nessa fase, também foi possível identificar os indicadores mais recorrentes na fala dos professores, isto é, os índices temáticos que mais se destacaram nas narrativas.

A segunda fase, exploração do material constituiu o trabalho da análise propriamente dita, no qual procedemos a segunda leitura das narrativas, dessa vez, mais atenta e apurada. Este foi o momento mais longo, pois requereu de nós um olhar minucioso, bem como a confirmação ou negação das suposições elaboradas na fase anterior. Além disso, as atividades de codificação, decomposição e enumeração dos dados, típicas dessa etapa, ganharam destaque, pois nos ajudaram a formular as categorias de análise.

A última fase do método, denominada de tratamento dos resultados, nos possibilitou estabelecer as categorias de análise, revisar as falas dos professores, confrontando-as com os nossos objetivos e arcabouço teórico. Neste momento, as

atividades de inferência e interpretação nos ajudaram na elucidação dos dados. Após esse processo, foi possível identificar nas narrativas docentes, duas categorias de análise, estas serão explanadas na próxima seção.

3 Resultados e Discussões

6

Primeira Categoria de análise: A experiência como um instrumento de constituição dos saberes pedagógicos

Nessa categoria a palavra experiência aparece sempre associada ao aprendizado do ofício e ao desenvolvimento da docência e dos saberes pedagógicos. Tomaremos como ponto de partida a narrativa do Professor 10 e da professora 13, eles assim se expressam

[...] eu não posso dizer que eu me encontrei a primeira vez no curso magistério... Eu me encontrei a primeira vez com a docência quando eu fui aluno. Pra mim o professor se forma desde o momento em que ele entra em contato com os saberes da profissão que não necessariamente ele gestou. Quando nós somos alunos nós já começamos a conviver com formas e organização de um espaço, jeitos de tratar atividade e conteúdo, uma linguagem específica de um campo, nós lidamos com variáveis de avaliação, de objetivos a serem atingidos. (Professor 10)

[...] eu analiso isso que essa formação do professor universitário ele se dá nas construções, nas escolhas, nas relações que tem né? Desde o ensino médio, a entrada na universidade. Na minha opinião eu não trato essa formação começando só na graduação e estacando nela, eu acho que é todo, uma trajetória, eu entendo que é uma trajetória e que ela é sempre continuada. (Professora 13).

Com amparo nessas narrativas, inferimos que muitos autores da área da educação, os quais estudam a formação docente, dizem que os processos formativos se iniciam muito antes da entrada dos professores nos cursos de graduação que preparam para o magistério. Entende-se que o aprendizado dos saberes necessários à docência não começa somente na formação inicial, mas vem desde início da escolarização, sendo paulatinamente estabelecido. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 79) nos ajudam a elucidar essa temática, quando explicam que

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiência que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar.

Entendemos, portanto, que estas experiências são também formativas, pois elas constituem aprendizados e cristalizam-se nas concepções, valores e atitudes dos professores. Além disso, elas fazem parte da história de vida dos mesmos e estão intimamente relacionadas às trajetórias de formação. Como argumentam Rabelo e Lima (2021, p. 08) o ser, o fazer e o tornar-se professor não são um movimento solitário. Ao contrário disso, realiza-se na coletividade, na qual estão presentes a linguagem, a interação e a comunicação com outros grupos ou lugares. Entende-se, portanto, que esse processo de compartilhamento de saberes e práticas contribui efetivamente para o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional dos professores.

Ghedin (2012, p. 155) corrobora com este pensamento quando nos diz enfaticamente que “Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática.”

Segunda Categoria de análise: Pedagogia: a ciência da e para a educação, a origem de constituição dos saberes pedagógicos

Constatamos que nos relatos os professores apontaram a Pedagogia como uma grande ciência, aquela que veem durante o desenvolvimento da história, se empenhando no estudo sobre a educação e o ensino, lançando as bases de compreensão sobre o que é ensinar e aprender. Desse modo, foi possível compreender que o estudo dessa ciência, em confronto com as experiências docentes vivenciadas antes e no decorrer da formação é também uma via de constituição dos saberes pedagógicos. A narrativa da professora 09 e da professora 12 traz essa ideia, vejamos o que elas dizem

Não tem como pensar em conteúdos pedagógicos fugindo dessa relação teoria e prática. Nem se pode pensar num praticismo, num ativismo que deixe de lado a fundamentação teórica e nem dá também pra se debruçar na fundamentação teórica sem ter uma inquietação. Os problemas precisam ser encontrados, essa teoria só tem sentido se ela vier iluminar e ajudar a compreender e a resolver algum problema. Então eu vejo a pedagogia como uma área de conhecimento que é capaz de mobilizar diversos conceitos, diversas teorias, áreas diferentes, mas todas elas se vinculando e se articulando para a compreensão do ensino, da aprendizagem da formação humana... (Professora 09).

Eu vejo a importância das teorias educacionais pra iluminar a prática dos professores né? Quando eles tomam ciência, quando eles se dão conta que existem paradigmas educacionais e que as correntes sociológicas, filosóficas da educação interferem na nossa formação do ser profissional, e depois ser profissional professor né? É fundamental pra gente poder... E aí a gente só vai compreender isso porque a gente estuda a pedagogia, as teorias da educação. (Professora 12).

Esses relatos reforçam o entendimento de que as teorias da educação, em confronto com os saberes da prática, originam os saberes pedagógicos. Dessa maneira, entende-se que todo o arcabouço conceitual da Pedagogia tem como finalidade embasar o fazer docente, ao mesmo tempo em que este fazer serve como eixo norteador para que novas teorias possam ser gestadas, ou mesmo para que as que já foram consolidadas possam ser questionadas ou reformuladas.

É, portanto, nessa relação dialética que os saberes pedagógicos dos docentes são constituídos. Entendemos que eles emergem da prática, entretanto, carecem de elaboração teórica, isto é, da elucidação proveniente das teorias pedagógicas que incitam os educadores a refletirem sobre suas ações cotidianas. Como indica Pimenta (2012), os saberes docentes não são formados apenas na prática, pois também são nutridos pelas teorias da educação, as quais dotam os professores de variados pontos de vistas, oferecendo-lhes perspectivas de análise para que tenham uma ação contextualizada. Do mesmo modo a narrativa do professor 11 e do 14 corrobora com esta análise. Eles argumentam da seguinte forma

[...] pra mim hoje, e eu digo para os meus alunos, para qualquer aluno de qualquer curso que a pedagogia ela é a ciência! Ela é a ciência da educação! Ela nos dá motivos, que nos deu e que construiu ao longo da

história né? Social, historicamente e pedagogicamente saiu construindo as bases pra gente ensinar melhor e o aluno aprender mais né? Que esse é o objetivo final é a gente ensinar melhor e aluno aprender mais. (Professor 11).

Olha pedagogia para mim é a ciência da busca, da procura, é... da condução do conhecimento e do auxílio né? Aos outros no processo de entender e de compreender a unidade humana. A pedagogia ela está muito relacionada a ciência humana ao despertar para o próximo, para o entendimento e a compreensão e auxiliar os outros na perspectiva humana. (Professor 14).

9

Assim, compreende-se que a Pedagogia fornece o aparato epistemológico e didático para que os docentes possam se apropriar dos conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho que desenvolvem. Nesse cenário, de desenvolvimento da docência e de apropriação desses conhecimentos, os professores constroem saberes, assim como também ressignificam teorias e práticas a partir das experiências que vivenciam no cotidiano da sala de aula. Franco (2009, p. 13), ao explicar sobre este assunto, explica que

Os saberes da docência não podem se organizar no vazio teórico, o que lhes daria a concepção de aplicação tecnológica de fazeres. A prática docente universitária, que produz saberes, fundamenta-se em seu exercício enquanto práxis. O conteúdo para a reflexão crítica é retirado dos fundamentos da ciência pedagógica; apenas tais fundamentos permitem a organização do círculo dialético teoria/prática versus prática/teoria, num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos.

Entendemos, portanto, que a pedagogia orienta o trabalho do professor, fundamentando suas ações, ajudando-o a explicar os motivos que o levaram a agir de determinado modo. Esse confronto entre a teoria e a prática pedagógica é, por excelência, um espaço profícuo de constituição dos saberes pedagógicos dos professores.

4 Considerações Finais

Ao finalizarmos esse artigo consideramos importante visitar os nossos objetivos, bem como apontar os achados relacionados a cada um deles. Assim, em

resposta ao nosso objetivo geral que é investigar segundo as narrativas docentes, como os professores entrevistados constituem os saberes pedagógicos, inferimos que mediante a análise realizada nas narrativas docentes, os professores entrevistados indicaram a existência de dois caminhos para a constituição desses saberes.

10 O primeiro está relacionado as experiências vivenciadas pelos professores, estas incluem tanto aquelas vivenciadas na sala de aula, no decurso do magistério, como aquelas vivenciadas na época de aluno, e também, na convivência com professores mais experientes. O segundo caminho é o estudo da Pedagogia. Os dados nos indicaram que o estudo sobre a teoria pedagógica em confronto com a prática docente é também uma fonte de constituição dos saberes pedagógicos desses professores. Sendo assim, é com base no processo de resignificação da teoria por intermédio da prática, realizada no cotidiano dos educadores que estes saberes se constituem.

Do mesmo modo, em resposta ao nosso objetivo específico que é compreender o que são saberes pedagógicos, suas características, bem como sua importância para o desenvolvimento da docência no Ensino Superior, indicamos que estes saberes capacitam o professor para a tarefa de ensinar, de transpor os conteúdos curriculares para uma situação de ensino aprendizagem. São extremamente importantes para o processo de ensino, por isso o seu domínio é condição necessária para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Caracterizam-se como saberes que estão em constante processo de reelaboração e, por isso, são dinâmicos, reflexivos, epistemologicamente orientados e determinados pelo contexto histórico social onde a prática educativa se desenvolve.

Desse modo, a principal finalidade deste artigo é colaborar para que os saberes pedagógicos ganhem espaço na academia, bem como nos cursos que, em tese, formariam o professor para atuar no ensino superior, ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Esperamos que esse estudo possa contribuir e servir de orientação no que concerne a consolidação de um ensino superior de qualidade.

Por outro lado, reconhecemos que esta pesquisa não abarca a complexidade intrínseca a temática dos saberes docentes, pois além dos saberes pedagógicos os

professores constituem outros, isto é, os disciplinares, os experienciais e os curriculares (PIMENTA, 2009). Nesse contexto, há necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas, tanto no âmbito do saber pedagógico, quanto no âmbito dos outros saberes que são igualmente importantes para o desenvolvimento da docência.

Entendemos que essas pesquisas são importantes porque suscitam a elaboração de novos parâmetros formativos para os professores universitários. Além disso, auxiliam na desconstrução da concepção reducionista de Ensino Superior, embasada na premissa de que o domínio dos conteúdos científicos seria suficiente para exercício do magistério neste nível.

Ademais, o estudo acerca dos saberes docentes clarifica também a necessidade de desconstrução da concepção puramente técnica da docência, pautada no entendimento de que a ação do educador é uma ação meramente burocrática e instrumental, voltada para a transmissão fidedigna dos conhecimentos historicamente elaborados. Contrariando essa concepção restritamente técnica, buscamos contribuir para a construção do entendimento de que os professores são intelectuais críticos, produtores de saberes os quais expressam uma epistemologia da prática docente, isto é, um “[...] paradigma formativo que possibilita compreender o trabalho docente como práxis.” (PACHECO; SILVA; RIBEIRO, 2021, p. 06).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos**: possibilidades de transformação no processo ensino-

aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**. Universidade de São Paulo, USP: Pró-reitoria de Graduação, 2009. 74p.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Organizadoras). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-38.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10 ed. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 90-113.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; SILVA, Fábila Geisa Amaral; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Formação de professores: contribuições do plano de desenvolvimento profissional docente. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3, e 335593, p. 01-11. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014, 279p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RABELO, F. S.; LIMA, M. S. L. A relação teoria-prática pela pesquisa na formação inicial do pedagogo. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5608>. Acesso em: 30 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p.

ⁱ **Maria de Lourdes Tavares Magalhães**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1918>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Contribuição de autoria: Escrita

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5086179340483660>

E-mail: lourdesmari05@yahoo.com.br

ⁱⁱ **Bernadete de Souza Porto**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora Associada II na Universidade Federal do Ceará - Departamento de Teoria e Prática.

Contribuição de autoria: Revisão

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6363268957802414>

E-mail: bernadete.porto@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares; PORTO, Bernadete de Souza. Narrativas docentes e saberes pedagógicos de professores do ensino superior. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2021.