

**Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Mestrado em Educação**

AS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Gizelle Honorato Pinheiro Gondim

**Goiânia – Goiás
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Gizelle Honorato Pinheiro Gondim

AS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás para obtenção do Grau de Mestre em Educação

Profº Orientador: Dr. José Maria Baldino

**Goiânia – Goiás
2008**

Gizelle Honorato Pinheiro Gondim
AS HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA
Goiânia – Goiás, 2008

Prof^o Dr. José Maria Baldino – UCG
Presidente

Prof^o Dr. José Luiz Domingues – UFG
Membro

Prof^a. Dr^a. Beatriz Aparecida Zanatta - UCG
Membro

Prof^a. Dr^a. Antônia Ferreira Nonato
Suplente

Ao meu filho Pedro Henrique Pinheiro Gondim, a pessoa mais especial da minha vida, a razão da minha automotivação e superação de todos os obstáculos.

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por me proporcionar a oportunidade de realizar um trabalho tão importante para mim e para a sociedade.

Ao querido Prof^o Dr. José Maria Baldino, que com carinho e dedicação me orientou, me acompanhou e teve comigo a paciência e dedicação de um pai.

Ao meu esposo Marco Aurélio Gondim, pelo apoio incondicional e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus pais, por cuidarem do meu filho durante as aulas e durante todos os momentos que me dediquei a todas as atividades do Mestrado.

A Sabrina, pela paciência quanto aos assuntos administrativos, a quem hoje considero uma amiga.

A todos os professores que participaram desta pesquisa, os únicos, dentre tantos que foram convidados, que não tiveram receio de expor sua história de vida e sua história profissional, contribuindo imensamente para a realização deste trabalho.

Actualmente, el profesor universitario aprende a se-lo mediante un proceso de socialización en parte intuitivo, autodidacta o, lo que es peor, siguiendo la rutina "de los mayores". Se debe, sin, duda, a la inexistência de una formaci3n específica como profesor universit3rio. En dicho proceso juega um papel m3s o menos importante su pr3pria experiênci3 como alumno, el modelo de enseïanza que predomina em el sistema universit3rio y las reacciones de sus alumnos, aunque no hay que descartar la capacidad autodidacta del profesorado. Vicente Benedito, (1995, p.120)

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – Histórias de Vida e Formação de Professores Universitários: um outro percurso.....	21
CAPÍTULO 2 -. Tecendo a trama da formação do sujeito docente.....	38
CAPÍTULO 3 - Histórias de vida e formação: constituir-se professor na atividade docente.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS	94

RESUMO

Este estudo denominado de As histórias de vida na formação docente universitária objetivou problematizar o complexo processo de formação do professor universitário no Brasil. Apesar de comportar entendimentos diversos, quanto às exigências de formação, bastante aquém das discussões e políticas históricas de formação docente para todos os níveis e modalidades de ensino, o professor universitário, no Brasil, acaba formando-se na prática. Os estudos de Vicente Bedito (1995) e Cunha (2007) apontam para o exercício da autoformação docente. A educação superior brasileira abrange, na atualidade, quase três mil instituições de ensino superior, sendo que mais de 90% estão organizadas sob o modelo isolado e não universitário, absorvendo milhares de docentes. A formação continua ainda sendo um assunto que não mereceu em âmbito da legislação um tratamento específico, a não ser a própria emergência da Pós Graduação *stricto sensu*, que nasceu orientada para tal objetivo. Tal afirmação pode ser comprovada ao analisar todas as versões contemporâneas das minutas do projeto de reforma universitária dirigido pelo Ministério da Educação, e, mesmo no atual projeto em lenta tramitação no Congresso Nacional: não há uma linha referente às exigências e normalização da formação docente universitária. Genericamente, nos espaços universitários mais reconhecidos, concebe-se e exige-se que o professor universitário seja o docente, pesquisador egresso dos programas de *stricto sensu*, primordialmente doutorados. Mas a realidade é outra: segundo os censos da educação superior coordenados pelo MEC/INEP, o número de professores que só tem o nível de graduação ou mesmo uma especialização *lato sensu* é grande e preocupante. Fica evidente, então, por consequência, que se formam no cotidiano das mediações entre a vida – trabalho – sobrevivência. Optamos por conhecer esse processo a partir das histórias de vidas de professores convidados (sem vínculo permanente) da Universidade Católica de Goiás. O recorte metodológico de pesquisa qualitativa com olhar fenomenológico demarca uma possibilidade de apropriação intelectual desta realidade. Quatorze profissionais, de mais de cinquenta que convidamos, foram entrevistados nesta investigação, cujas histórias de vida na sua subjetividade e singularidade que ensejam, demarcam um determinado horizonte profissional. Alguns achados a pesquisa proporcionou-nos tais como conhecer os processos de formação, as dificuldades encontradas pelo professor universitário na referida instituição, processo seletivo público inexistente, com contratações realizadas através de indicações de professores conhecidos ou parentes, a falta de prática e experiência docente com um público universitário, falta de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica, carga horária pequena e sem atividade complementar à docência, baixos salários e instabilidade profissional. Através das narrativas desses professores, pode-se perceber a forte influência das histórias de vida em seu perfil profissional. Tornou-se presente a autoformação, prática docente e escolha profissional derivadas da imitação e identificação com outros professores ou familiares.

Palavras Chave: Professor Universitário – Formação de Professores – Histórias de Vida

ABSTRACT

The current study, named Stories of life in the University Teaching Staff Formation, aims at the comprehension of the complex process of formation of the university teacher in Brazil. In spite of holding diverse ways of understanding related to formation, very different from historic discussions and policy of formation of all levels and areas of teaching, the university teacher ends up graduating in the practice. According to Vicente Benedito (1995) and Cunha (2007) whose studies point out the exercise of teaching self-formation, to a system that covers almost three thousand institutions of higher education, considering that over 90% of the organizations follow the isolated model and not the university one, this way gathering thousands of teachers, not representing a general agreement basis, though. Generically, in the most commonly known places, the university teacher is understood to be the professional, the researcher, and egress from the *stricto sensu* programs, primordially with doctorate's degree. But if the censures of higher education coordinated by MEC/INEP are added to that sum, the number of teachers that have got only the graduation level or even a *latu sensu* degree is significant and working. However, they are graduating in the everyday life of mediations, among the triad "life-work-survival". We opted to get to know those processes based on the story of the teaching career of guest teachers in Univesidade Católica de Goiás. The methodology record of qualitative research with a phenomenological view demarcates an early appropriation of this reality that gives comfort and requires more time, studies and problematic situations. The explanatory empiric basis of our investigation was composed of fourteen subjects, whose life stories in the subjectivity and singularity that they provide, demarcate a determined professional horizon. Our research provided us with means to recognize the processes of formation, as well as the difficulties faced by the university teacher in the institution referred. A kind of selective process in which teachers are employed according to indication of other teachers with whom they are acquainted, or even the influence of relatives, the lack of practice and experience in teaching to a public of university education, the lack of support from the pedagogic coordination, with low workload and without teaching complementary activities, low salaries, professional instability. Though the narratives made by the teachers in question, we can notice the strong influence of their life stories over their professional profile. Made present is to form, practice teacher professional choice to derive from imitation and identification other teachers and family ties.

Key word: Teachers - Educators Universities – Stories of life

INTRODUÇÃO

[...] o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas na área da educação é a voz do professor e o respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um dos aspectos duma relação que permite fazer ouvir a voz do professor.

GOODSON

As histórias de vida constituem um procedimento metodológico muito em voga nas ciências humanas na atualidade, especificamente nos campos da psicologia, sociologia e educação. Há mais de vinte anos; utiliza-se de numerosas abordagens autobiográficas no acompanhamento, orientação e reorientação de projetos profissionais, por exemplo, o planejamento de carreira e a orientação vocacional.

Autores renomados como Vigotsky, Castoriades, Hannah Arendt, Daniel Coleman e tantos outros, independente de sua abordagem teórica, em geral entendem-se por **sujeito** alguém capaz de pensar, decidir e atuar por conta própria. Partindo-se desta noção de sujeito, a subjetividade engloba tudo o que é próprio à condição de ser sujeito, isto é, capacidades sensoriais, afetivas, imaginativas e racionais envolvidos nos processos de perceber, compreender, decidir e agir.

As relações entre a sociedade e o indivíduo são muito complexas. No processo de nossa individuação, vamos assumindo os jogos de linguagem, os signos e códigos de certa cultura, em uma relação simultânea de liberdade e de determinação. Somos determinados pela sociedade em todas as dimensões de nossa subjetividade, mas ao mesmo tempo somos livres no sentido de que podemos interferir sobre esses códigos culturais. Assim, família, escola, colegas, amigos, igrejas e, especialmente, as mídias de massa determinam muito a individuação das subjetividades. Por outra parte, é possível uma intervenção dos sujeitos sobre esses determinantes, desde que desenvolvam a capacidade de problematizá-los.

A presente investigação pretende explorar como as histórias de vida de professores universitários, que ainda estão no início de suas carreiras, suas experiências, sua subjetividade e personalidade como *ethos* de sua formação profissional, seus pensamentos expressos através de seus discursos, sua interação com o meio e como estes aspectos contribuem para a sua formação profissional.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, podendo ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão dos significados e características situacionais

apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

A pesquisa qualitativa dispõe de diversos procedimentos de coleta de informações, entre os quais seleciono para o presente trabalho a narração dos relatos das histórias de vida dos sujeitos.

Os sujeitos pesquisados são professores universitários da Universidade Católica de Goiás¹, instituição de natureza particular, designados como professores convidados.

Por que e para que o uso de histórias de vida?

A formação experiencial/autoformação é um empenho pessoal, envolvido com a afetividade e com os saberes, ligado com a vida cotidiana e social, com capacidade de buscar outros saberes em fontes diversas, o qual permite estabelecer uma relação entre erro e aprendizagem, mas não significa aprender sozinho, e sim caminhar com.

Possuir consciência disso pode fazer com que os professores mudem suas concepções sobre aprendizagem e ensino e passem a utilizar mais as experiências dos próprios alunos. Esse novo significado das próprias experiências escolares pode ajudar os professores a transformar a vida sociocultural.

Atualmente nos deparamos com a emergência de se estabelecer um novo conjunto de obrigações educacionais. Saímos de uma fase, em que o conceito de *Educação Permanente* foi derrubado pelo conceito de *Educação e Formação ao Longo da Vida*, e estamos nos integrando às novas políticas de formação de adultos e de formação de formadores, nos quais os cidadãos implicam-se num incessante trabalho de formação e re formação, qualificação, melhoria de suas capacidades e certificações, na incessante busca de emprego e capitalização econômica do *self*.

1 – Segundo o inciso 5 do Art. 2 do Termo Aditivo do Acordo Coletivo de Condições de Trabalho e de Reajustamento Salarial (SGC – SINPRO/APUC, 2007 – 2009): [...] A UCG pode contratar professor por prazo determinado, mediante circunstanciada justificativa do Diretor da Unidade de Ensino, e com a expressa anuência da Reitoria, até que seja preenchida a vaga na forma no disposto no caput da Cláusula; desde que a duração do contrato não exceda quatro semestres, e sejam atendidas as seguintes condições:

- a) aprovação em seleção pública, realizada na conformidade das normas baixadas pela Reitoria, e com a efetiva participação da Área na qual o professor será lotado;
- b) contratação por carga horária semanal não superior a 18 (dezoito) horas; e
- c) garantia de todos os direitos assegurados pela legislação trabalhista e pela jurisprudência do Tribunal Superior do Trabalho.

Talvez, diante desse quadro, possamos analisar a elevada quantidade de profissionais de diversas áreas do conhecimento e autores renomados, como Godson, Nóvoa, Benedito e Cunha, que destacam as preocupações autobiográficas em seus trabalhos profissionais, nos quais essas pessoas são objeto e sujeito de sua formação.

Na oportunidade da realização dessa pesquisa de mestrado, analisei como as experiências de vida interferem no projeto de formação profissional do docente universitário. Optei por focar a perspectiva docente privilegiando as lembranças dos professores sobre suas histórias de vida.

A questão da subjetividade é fundamental quando indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, quando queremos saber por que cada um se tornou o educador que é. No entanto, temos consciência de que o conceito suscita muitas interpretações e desafios.

De acordo com Nóvoa (1992, p.54), a subjetividade é um lugar de lutas e conflitos, um lugar de maneiras de ser e estar profissionalmente. Assim sendo, creio que a maneira como cada educador procede e ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como indivíduo quando exerce seus ensinamentos.

Trabalhar na perspectiva da autobiografia é resgatar a dimensão de que o *professor é a pessoa; e parte importante da pessoa é o professor* (NÓVOA, 1992).

Segundo Castoriades (1992, p.236), a subjetividade sempre esteve presente entre nós. Porém, ele esclarece que *a subjetividade é uma criação histórica relativamente recente, ela é uma virtualidade de todo o ser humano, não uma fatalidade, com certeza*. Em seus estudos, aborda o *processo de instituição do indivíduo social*. Inicia a apresentação desse processo a partir do primeiro estado do sujeito; o recém nascido, que se encontra em estado de *mônada psíquica*, em que:

[...] o sujeito e o mundo ainda não estão separados, mas envolvem-se inteiramente; quando o próprio sujeito é indiviso: não há afeto, representação ou intenção separados, mas um só afeto que é imediatamente representação (de si) e intenção atemporal deste 'estado' (CASTORIADES 1982, p.337).

Esta *mônada psíquica é indeterminada e incontrolável, psique em si mesma radicalmente inadaptada à vida*, e esclarece que se não fosse submetida à socialização, a *mônada psíquica* não sobreviveria. Uma vez presente no mundo, a *mônada* não permanece como tal, pois se insere em um processo de socialização e é através desse processo que se forma o indivíduo social. As primeiras rupturas da

mônada se iniciam na relação com a mãe, que é a primeira representante da sociedade na vida do bebê.

Uma das regiões da subjetividade humana é o desenvolvimento da *mônada a – social* que passará a fazer parte das relações sociais existentes.

[...] o caminho a ser trilhado vai de o indiviso *ser/mundo – afeto/representação/intenção* ao ser diferenciado do mundo, dividido, fragmentado, indivíduo social, psique socializada, não provoca a anulação onipotente da *mônada*. (BUMHAM,1993, p.10)

O indivíduo permanece diante de uma duplicidade de oposição em si e de oposição ao mundo, apesar de estar construindo sua identidade, duvidando de si mesmo e seguindo desejos inconscientes, se integrando ao já instituído sem deixar de querer ser instituinte.

Segundo Castoriades (1982, p.340), o desenvolvimento do indivíduo social se dá, portanto, à custa de perturbações sucessivas e de remanejamentos em profundidade da organização psíquica.

A história do indivíduo social é a história da sua *psique mônada*.

Temos, portanto, duas histórias em construção: a da mônada e a da socialização do sujeito. Essa imposição faz emergir o enigma da separação entre a mônada original e o mundo, que instaura no sujeito um mundo privado e um mundo público. Essa separação equivale a um violento processo de rupturas que força a psique a uma relação com os outros, a uma invasão dos outros como outros, mediante a qual constitui-se, para o sujeito, uma 'realidade'. (CASTORIADES, 1982, p.344)

De acordo com Castoriades (1982), a construção da subjetividade humana se basta na psique socializada. Existe também na psique o estado *consciente*, que é auto-referente e é construído permanentemente através das instituições sociais, mas, segundo ele, somente esse traço não caracteriza a subjetividade humana.

O que caracteriza a subjetividade humana é a *reflexividade* e a vontade ou capacidade de *atividade deliberada*.

Ao adquirir a postura de sujeito/objeto da sua própria existência, o indivíduo se separa de si mesmo para se compreender, se conhecer melhor e refletir sobre si mesmo como objeto do conhecimento humano. Ao refletir sobre si mesmo e sobre o outro, o indivíduo descobre-se no outro e através do outro, redescobre-se e recria novas formas de representação de si mesmo.

O contexto histórico-social que envolve os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere aos processos de formação.

Na presente pesquisa, os processos de formação foram entendidos como todos os fatores colaborativos - positivos e/ou negativos - da vida do professor investigado (MOITA, 1995) e que podem definir os perfis profissionais que foram assimilados ou rejeitados, retratando o que foi instituído e o instituinte nos grupos sociais e que serão abordados percorrendo uma parcela da história de vida do pesquisado, desde a sua vida pessoal até a sua atividade profissional na docência.

Assim, este estudo buscou conhecer as histórias de vida do professor, como contribuição à sua formação, tendo em vista possibilitar o conhecimento e compreensão da constituição dos saberes docentes como parte colaborativa do processo formativo. Buscou, ainda, conhecer e possibilitar a organização dos processos de produção de subjetividade através do relato das histórias de vida.

Segundo Queiroz (1988, p.20), a história de vida se define como

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativo, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global [...].

A opção por abordar a técnica de história de vida, neste estudo, deve-se ao fato de oportunizar a fala do professor pesquisado, em relação às imagens que marcaram os processos da escolha e formação profissional, possibilitando ao pesquisador relacioná-las com a produção do pesquisado como professor.

A coleta de dados ocorreu com a participação de 14 professores universitários, classificados como professores convidados da Universidade Católica de Goiás, no período de agosto a dezembro de 2007. O perfil do professor pesquisado neste trabalho, bem como parte do conhecimento do processo de formação formal daquele, apresentam-se da seguinte forma: dez professores são do sexo masculino e somente quatro do sexo feminino; os quatorze pesquisados são graduados; todos possuem Especialização e/ou Mestrado; apenas um professor possui doutorado; as idades variaram entre 26 e 48 anos e o tempo de docência universitária varia de 07 meses a 12 anos.

Neste estudo, a história de vida está colocada como um recorte no processo de formação, explorando o início da docência universitária. Assim, a reconstituição da

história individual permite reinterpretações de si próprias, de processos e práticas de ensino, realizando, desta forma, a aproximação de contexto e processos através de uma história singular de vida.

Opto por abordar também questões do passado dos sujeitos, fatos marcantes e decisivos na escolha da profissão, dificuldades enfrentadas pelos professores universitários no início de carreira, acompanhamento pedagógico por parte da instituição, instrumentos de avaliação, retomada da trajetória escolar, e também sobre as doze funções que formam parte do trabalho do professor universitário, trabalhadas por Benedito (1992).

Tendo em vista que todo o corpo teórico da pesquisa possibilita ao pesquisador construir e percorrer caminhos próprios, decidi que a investigação se caracterizaria pelo cunho qualitativo, com abordagem historiográfica de vida. Tal decisão esteve apoiada na preocupação com que esta investigação, na sua forma qualitativa, demonstra em compreender e explicar a realidade de outras maneiras, envolvendo os fatos sociais do cotidiano, produção material/objetiva e espiritual/subjetiva, todos os condicionantes que nos vão constituindo/produzindo também de uma maneira direta e indireta, como as situações, o contexto sociocultural. Desta forma, há a tentativa de entender o comportamento humano através do conhecimento dos fatos que marcaram e colaboraram na constituição do professor pesquisado.

Optamos pela perspectiva fenomenológica, pois *este olhar de pesquisa caracteriza-se pela ênfase ao "mundo da vida cotidiana", pelo retorno àquilo que ficou esquecido, encoberto pela familiaridade (pelos usos, hábitos e linguagem do senso comum)*. (FAZENDA, 1997, p. 61)

Como objeto de estudo do próprio fenômeno, a fenomenologia² apresenta as coisas em si mesmas e não o que é dito sobre elas.

A fenomenologia busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências.

2- Fenomenologia: Tratado científico sobre a descrição e classificação dos fenômenos, que se propõe a ser uma ciência do subjetivo, dos fenômenos e dos objetos como objetos. Deriva das palavras gregas *phainesthai* que significa aquilo que se mostra, e *logos* que significa estudo, sendo etimologicamente então "o estudo do que se mostra". Fonte: www.euniverso.com.br/o_que_fenomenologia.htm

A metodologia de estudo e pesquisa fenomenológica consiste em mostrar o conteúdo subjetivo e esclarecer o fenômeno do mesmo. Nesse enfoque, o objeto é como o sujeito o percebe.

Todo estudo deve ser realizado tal como é para o sujeito pesquisado, sem interferência do observador, ao qual cabe somente a abstração da realidade, estudando-se, literalmente, o que surge. *Para a fenomenologia, um objeto, uma sensação, uma recordação, enfim, tudo tem que ser estudado tal como é para o espectador.*

A utilização da fenomenologia como tema principal e como atitude investigativa em pesquisas na área da educação ainda é limitada e percebe-se certo pessimismo em relação às pesquisas que pretendem utilizar a fenomenologia como método, segundo Martins (1984).

Percebemos que atualmente existe uma inversão quanto ao entendimento do que é fenomenologia e como deve proceder a sua investigação. Ainda muitos estudiosos confundem fenomenologia com teses naturais e vice-versa. Devido às suas características, a fenomenologia se torna estranha ao pensamento natural e sofre críticas, principalmente quando se trata de neutralidade.

Guatier (1999, p.24) lembra, com propriedade, que cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo “[...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Segundo Cunha, (1998), diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou que exercia no mundo do trabalho. Portanto, dentro da perspectiva fenomenológica é importante fazer uma rigorosa reflexão sobre a formação do docente universitário.

A fenomenologia sempre foi estudada por diversas áreas do conhecimento humano: a educação, a saúde, a psicologia, entre outras.

[...] nenhuma ciência nem, portanto, o que se chama em geral a ciência escapa à reflexão fenomenológica, já que toda a ciência nasceu sobre um solo 'dado de antemão', foi construída sobre fundamentos que a precederam". (DARTIGUES, 1973, p. 71)

Todas as formas de investigação científica têm procurado contribuir com a produção do conhecimento, repercutindo nas mais diversas áreas, porém o que irá

diferenciar o uso dessas concepções teóricas é a visão de ciência de cada pesquisador e o contexto no qual está inserido, além das suas inquietudes.

Dessa forma, creio que seja quase impossível analisar fenômenos complexos, como as histórias de vida e a formação do professor, ou seja, o mundo humano, através de abordagens reducionistas que se mantêm atreladas a uma única visão de ciência.

Numa forma de viabilizar o conhecimento, a compreensão e a reflexão dos processos de formação do professor, procurei envolver o professor pesquisado nos eventos acadêmicos e nas discussões teóricas neles abordadas, com o intuito de proporcionar a sua formação continuada, valorizando a construção singular da sua trajetória, bem como dos seus saberes.

A opção por olhar a trajetória de formação da profissão docente, através de suas idéias, se deve também à abertura que este permite à reflexão sobre as inferências humanas experienciadas.

O imaginário social é entendido aqui como um outro modo/maneira que permite, além de dar voz ao professor, adentrar em espaços pouco considerados, como a história de vida, desvendando e compreendendo o processo dos sentidos construídos nesta história como constituintes do fazer-se professor.

Nas palavras de Castoriades (1982, p. 154):

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa "inventada" - quer se trate de uma invenção absoluta ("uma história inventada em todas as suas partes"), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas.

Tomando como referencial o proposto por Castoriades (1982), no que tange às questões do imaginário social, enfatizo que o imaginário é o campo da produção das significações, no caso deste estudo, produção na história de vida.

Nesse sentido, a dimensão imaginária utiliza-se do que já está enraizado no substrato social, daquilo que se configurou o real. Mostra-se, então, a importância de conhecê-lo através das histórias de vida, abordando como temática os processos de formação dos principais atores da educação, os professores.

Assim, apreender os sentidos que o processo de formação tem para o sujeito docente significa considerar o processo histórico de vida e sua memória. Para isso, eu utilizo a dimensão simbólica, na qual o imaginário se expressa, revelando os

desejos, as expectativas, os sonhos, os mitos construídos a partir dos sentidos e dos significados atribuídos.

A subjetividade é entendida como "o perfil de um modo de ser - de pensar, de agir, de sonhar, de amar etc -" (ROLNIK, 1997, p.25). Assim, a subjetividade não deixa de ser parte da "interioridade humana com suas diversas faculdades: memória, percepção, linguagem, inteligência, consciência e vontade", mas possibilitando alterações conforme os fatores sócio-históricos, econômicos, políticos, etc., pois estes atravessam e constituem a produção da vida humana e os processos de formação do professor. (COSTA, 1998, p.61)

Atualmente, diversos trabalhos têm mostrado a importância de se trabalhar com o resultado da experiência de vida que estudantes-professores trazem consigo. Argumenta-se que o desempenho do professor depende dos modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato com o professor.

De acordo com Déborah Britzman (1986, vol 36), o futuro professor traz para os cursos de formação profissional uma experiência acumulada, "que, por sua vez, informa seu conhecimento sobre o mundo do estudante, a estrutura da escola e currículo".

Dentro dessa abordagem, têm sido realizadas algumas experiências que trabalham com a história de vida de professores, para se chegar à autocompreensão do próprio processo de formação.

Essa investigação sobre a docência universitária traz uma perspectiva interessante sobre tais reflexões, uma vez que permite evidenciar experiências, instituições, condições de trabalho dos entrevistados, que, por apresentarem particularidades, permitem evidenciar as relações entre estas e a construção de representações e identidades docentes, explicitando valores, projetos e concepções subjacentes aos significados conferidos à docência universitária. Isso porque, tal como enuncia Benedito, não há um consenso entre os educadores acerca de como deve se formar um docente universitário. A experiência de formar-se na prática, sem construção intelectual própria do fazer universitário, filosófica e metodologicamente, parece demonstrar que ainda estamos distantes da construção de uma unidade orientadora da questão. Se for verdadeira a tese que o assunto da formação de professores constitui-se tema político recorrente de pesquisas, propostas e experiências é bom lembrar que ela remete a todos os níveis de ensino: infantil, profissional, fundamental, médio, especial. Nunca se refere ao grau universitário.

Vide, por exemplo, a própria LDB/96 e o conjunto de dispositivos das diferentes políticas educacionais.

O fato de ser psicóloga, com significativa experiência na área de recursos humanos de empresas, atuando especificamente com recrutamento, seleção e treinamento de pessoal e como professora de cursos/seminários técnicos profissionalizantes, em instituições voltadas para a formação do aluno como profissional no mercado de trabalho, me fez interessar significativamente pelas histórias de vida no processo de formação e autoformação profissional. Como já atuei na docência universitária em uma instituição de ensino superior, com um vínculo empregatício semelhante ao da Universidade Católica de Goiás, o de prestadora de serviços, com uma diferença, naquela instituição os professores são orientados a constituir empresa ou comprar nota fiscal da prefeitura, para terem seus salários pagos. Nessa época, a que tive meu primeiro contato com a docência universitária, pude vivenciar de perto as cobranças e dificuldades geradas por tais vínculos empregatícios, e ter convivência com colegas professores universitários, avaliar seus perfis profissionais, suas histórias de vida, suas inseguranças, medos e incertezas. Diante do exposto, decidi mobilizar a minha própria experiência de vida e dedicar-me exaustivamente a este estudo.

A dissertação está estruturada em três capítulos, precedidos de uma introdução.

Inicialmente, coloco minha pretensão em explorar as histórias de vida e a formação do docente universitário em início de carreira, através de seus discursos, dentro de uma visão fenomenológica. Para tal, cito autores renomados, como Castoriades, Hannah Arendt, Daniel Coleman, Nóvoa, Benedito, Queiroz, Fazenda e outros.

No primeiro capítulo, denominado “Histórias de vida e formação de professores universitários: um outro percurso”, meu objetivo é apresentar inicialmente uma breve descrição do panorama das pesquisas sobre histórias de vida de 1980 até os dias atuais, citando resumidamente algumas obras de renomados autores internacionais e nacionais. De forma mais detalhada, exploro os três períodos caracterizados por Josso (2004) sobre o movimento da utilização das histórias de vida como método e instrumento de investigação científica no campo das ciências humanas e sociais: um período de eclosão (os anos 1980), um período de fundação (os anos 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento (os anos 2000), encerrando que,

atualmente, tem-se despertado maior interesse pela pessoa do professor, sua voz, sua vida e sua formação. No Brasil, nos últimos anos, aumentaram-se, de forma significativa, os estudos e as pesquisas que envolvem histórias de vida de professores.

No segundo capítulo, denominado “Tecendo a trama da formação do sujeito docente”, meu objetivo é fazer uma conceituação sobre a formação universitária e seus processos; uma discussão sobre as aprendizagens com as experiências de vida, a partir de narrativas, e um breve olhar sobre os aportes teóricos das histórias de vida como projeto de formação, com um aporte teórico advindo das formulações de Josso (2004) e Benedito (1995).

No terceiro capítulo, “Histórias de vida e formação de professores universitários: um outro percurso”, objetivo fazer uma reflexão possibilitada pela leitura das narrativas expressas nas histórias de vida, destacando alguns dos momentos em que surgiram os processos de conhecimento da formação ao longo da vida e da trajetória escolar dos professores convidados participantes da pesquisa, através de gráficos extraídos das histórias pessoais dos quatorze sujeitos pesquisados, cujas transcrições encontram-se em anexo.

Nas considerações finais, faço comentários sobre a utilização de histórias de vida em pesquisas, correlacionando as histórias de vida dos professores pesquisados com sua autoformação na docência universitária, diante dos percalços e das dificuldades geradas fundamentalmente acirradas pelo tipo de vínculo empregatício não efetivo – categoria de professor convidado – da Universidade Católica de Goiás.

Capítulo 1

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UM OUTRO PERCURSO

[...] o ensino e a pesquisa não se confundem [...] com o aprendizado de uma profissão. Sua grandeza e seu infortúnio estão em constituírem ou um refúgio ou uma missão.

Levi Strauss

Neste primeiro capítulo, faço uma descrição do panorama histórico internacional e nacional das pesquisas sobre histórias de vida de 1980 até os dias atuais, tendo como referência bibliográfica fundamental a obra de Marie Cristine Josso (2004). Nesse panorama, destacam-se no Brasil, os estudos coordenados por Maria Isabel Cunha (2007).

Atualmente, as ciências humanas têm-se dedicado à pesquisa das histórias de vida na formação de professores. Há uns vinte anos, as histórias de vida tornaram-se, um material de pesquisa muito em voga nas ciências humanas, estando sempre presentes em simpósios, colóquios e encontros científicos. No campo da educação, observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores, uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento e com sua formação.

A abordagem biográfica do sujeito obteve maior ênfase após a segunda metade do século XX, por estudiosos como Charles Taylor, Ken Wilber e Robert Mirashi, sob uma perspectiva filosófico-epistemológica, os quais procuraram situar esse fascínio pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial, pelo existencial e pela complexidade dos processos de formação.

Dentro de um amplo panorama internacional e brasileiro, diversos autores publicaram suas pesquisas nesse âmbito e distinguiram as histórias de vida como projeto de conhecimento das perspectivas biográficas temáticas a serviço de projetos específicos. Nessa diversidade, deparamo-nos com a preocupação de construir um saber a partir de um trabalho intersubjetivo dos autores dos relatos com os pesquisadores e, por conseguinte, a preocupação de dar ao trabalho sobre e com a subjetividade, produzindo um conhecimento do processo de construção de si *self*³.

Segundo Josso (2004), três períodos se destacam no movimento da utilização das histórias de vida como método e procedimento de investigação científica no campo das ciências humanas e sociais, de 1980 a 2005: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).

O PRIMEIRO PERÍODO: A ECLOSÃO DE VÁRIOS ESTUDOS (1980)

Como marco da eclosão da corrente das histórias de vida em formação, temos a obra franco-quebequense *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, publicada em Montreal e em Paris, em 1980, e assinada por Gaston Pineau, 44 anos, franco-quebequense, pesquisador na Faculdade de Educação Permanente da Universidade de Montreal. Pineau (1980) utiliza da abordagem autobiográfica para explorar o processo de autoformação. Situa a autoformação como apropriação de seu poder de formação e adota o método das histórias de vida, aplicando-o em uma vida comum: a de dona de casa.

Pineau (1983, p.22) demonstra sua resistência aos estudos comportamentais com animais em cativeiro, assinalando a inutilidade do método e destacando a importância da autoformação:

O estudo dos animais em cativeiro elucida muito pouco seu comportamento real. O dos ensinamentos não revelaria mais a aprendizagem fora do ensino, na vida, pela experiência, no trabalho? Aprendizagens que as ciências da educação relegam à categoria do 'cabe tudo', da educação informal ou não formal? É necessário então mudar os modos de abordagem e as lentes conceituais para esclarecer esse 'resíduo' que constitui o continente quase inexplorado da educação permanente em que cada pessoa produz sua vida. (PINEAU, 1983, p.22)

Gaston Pineau, em 1983, começou a trabalhar com o campo da autoformação e em conjunto com Marie-Michele publicam em (1983) o livro *Produzir sua Vida* e começam a partir daí a indicar o caminho da autoformação.

No mesmo ano, forma-se uma rede: *História de vida e autoformação*, no período do primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação em educação permanente na Universidade de Montreal.

3- Self. No dicionário Aurélio significa pessoa que se fez por si mesma.

Em 1984, *Les histoires de vie entre la recherche et la formation* é lançado pela revista francesa *Education Permanente*. Com base nesse número, foi preparado, em 1986, um colóquio sobre as histórias de vida na Universidade de Tours, na França.

Destaca-se que o primeiro círculo de pioneiros constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; Gaston Pineau, da Universidade de Montreal; António Nóvoa, da Universidade de Lisboa. Em 1988, eles publicaram *O método (auto) biográfico e a formação*.

Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso são representantes dos trabalhos teóricos e práticos desenvolvidos no campo da formação de adultos. Participaram da fundação da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (Asihvif)⁴ que tem se destacado pela ênfase na utilização dos relatos autobiográficos como procedimento de formação e que hoje conta com uma rede que se estende por muitos países.

Tornaram-se conhecidos no Brasil, a partir da grande repercussão de seus trabalhos, inicialmente apresentados na coletânea *O método (auto) biográfico e a formação*, organizada por António Nóvoa e Mathias Finger, em 1988. A divulgação dessa obra e a indiscutível importância que tiveram nos últimos quinze anos os livros *Profissão professor* e *Vidas de professores*, de António Nóvoa, levaram-nos a realizar um balanço das produções nacionais que, de algum modo, foram influenciadas pela vertente das histórias de vida no campo da profissão docente.

Em 1989, Gaston Pineau escreve *Histórias de vida e crise paradigmática em educação*, explorando novas práxis do método. Preocupado com os rumos do movimento das histórias de vida em formação, especialmente daquele que está circunscrito à Asihvif, Pineau destaca a iniciativa de *Educação e Pesquisa* que, desse modo, "se inscreve na dinâmica em espiral da construção histórica", para usar seus próprios termos.

Neste mesmo período, Pierre Dominicé publica a obra *A história de vida como processo de formação*, apresentado um método de pesquisa denominado *Biografia educativa*.

4- Asihvif (Association Internationale des Histories de Vie en Formation)

Em 1989, a obra *Histoires de vie*, coordenada por Pineau e Jobert, foi publicada em dois tomos: *Utilisation pour la formation* e *Approches multidisciplinaires*. O primeiro apresenta quase cinqüenta práticas de história de vida nos diferentes setores profissionais, com diferentes atores sociais e para diferentes finalidades.

Registra-se ainda que António Nóvoa (1989) escreveu as três categorias que serviram de matriz analítica para a análise e interpretação das histórias de vida — formação, vida pessoal/profissional e construção de identidade — que constituem, segundo ele, "os limites justos de uma interpretação sensata".

O SEGUNDO PERÍODO: FORMAÇÃO (1990)

Em Genebra e em diversos outros locais da Suíça, ou da Europa, o pesquisador Pierre Dominicé (1990) apresentou a um público numeroso os procedimentos de "história de vida e formação".

Ele considera normal a instabilidade ambiente, a perda de referências culturais, a rapidez da emergência das novas tecnologias que obrigam a uma espécie de reconversão das bases educativas nas quais se fundam as histórias de vida.

O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. O relato biográfico educativo praticado no ensino universitário, em Genebra, fornece inúmeras ilustrações dos desafios biográficos enfrentados especialmente pelos profissionais da formação.

Marie-Cristine Josso (1990) e seus colaboradores realizaram diversas pesquisas e projetos de conhecimento, ação e formação, dentro da abordagem *Histórias de vida e formação*. Ela trabalha com a temática da ligação e sua importância na compreensão do processo de formação por parte dos indivíduos que se autobiografam/autoconhecem.

Os anos de 1990 suscitaram a criação de diversas associações que tinham como objetivo principal, definir, catalisar e provocar sinergia dos elementos emergentes nas redes regionais, nacionais e internacionais.

A Asihvif (*Association Internationale des Histoires de Vie en Formation*) foi a primeira criação a ser formalizada e foi longamente debatida em 1990-1991. A construção da identidade da Asihvif teve como base encontros em Paris, Genebra, Louvain, Tours, para a elaboração dos regulamentos internos, procedimentos de

adesão e especialmente uma carta ética, a qual define o objeto/objetivo da Associação e as relações do formador, pesquisador (daqueles que intervêm) com aqueles que desejam fazer sua história de vida. Essa redefinição das relações entre profissionais e atores sociais foi um desafio para os relatos de vida, histórias de vida na formação do paradigma clássico da ciência aplicada para o do ator reflexivo.

Essa carta foi elaborada ao vivo, em confrontação com os outros campos operacionais trabalhados coletivamente pelos membros da associação. Esses campos foram reagrupados em quatro grandes conjuntos:

A análise de práticas e grupos de formação: presentes nos cinco primeiros anos, eclipsados nos cinco anos seguintes para reaparecerem de maneira nova, desde 2003, com vistas à análise de práticas. Retomar os grupos de formação, entre outros motivos, para dar suporte à comunicação intergeracional.

A questão 'do quem' das histórias de vida, de si, de um indivíduo, de um coletivo, de um grupo específico — mulheres, por exemplo, ou migrantes. As produções coletivas marcaram esse projeto: *Histoires de vie collective et éducation populaire* (Coulon, Le Grand, 2000); *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoires de vie, psychothérapie et psychanalyse* (Niewiandowski; Villers, 2002); *Histoires de vie au féminin. Onze québécoises se racontent* (2002).

A questão de qual vida? Sensível? Intergeracional? Passagens interetárias? Da infância? Dos finais de vida? A abertura das aprendizagens para todas as idades e em todos os setores da vida mostra que esse projeto está apenas esboçado. Desde 2003, um grupo bastante ativo trabalha nesse projeto interetário e intergeracional.

Finalmente, a questão do como debater métodos, disciplinas de referência e até a transdisciplinaridade. Colóquios importantes elaboraram esse campo: em Rennes, 1998, "Histoires de vie et dynamiques langagières"; em Angers, 2001, "Enjeux anthropologiques du récit biographique". O conceito da antropofomação atualmente mobiliza os trabalhos.

A partir dos anos 1990, iluminados pelas ondas políticas neoliberais, a *Educação e Formação ao longo da vida* surgem como tema obrigatório na agenda política Européia. A atual dimensão de empregabilidade sugere que a educação seja seu alicerce, em que cada trabalhador deve investir em sua autoformação. É sobre este pressuposto que reside a concepção de sociedade do conhecimento.

Em 1993, Guy de Villers articula o texto *Busca de sentido na história do sujeito*, com a questão da identidade, e Pierre Dominicé continua sua exploração teórica publicando *A originalidade epistemológica do saber da formação*.

Danielle Desmarais e Jean-Marc Pilon (1994) retomam o debate sobre histórias de vida e formação e publicam a obra *Práticas de histórias de vida no cruzamento da formação, da pesquisa e da intervenção*.

Maria do Loreto Couceiro e Dominique Bachelart (1995) publicam a obra coletiva: “Tornar-se autora de sua vida”, evidenciando a autoformação a partir de histórias de vida de mulheres ligadas a uma rede feminina.

Nóvoa (1995, p.18), a respeito do caminho que os estudos com as histórias de vida vinham tomando, disse:

Em 1988, quando publiquei em colaboração com Mathias Finger *O método autobiográfico e a formação*, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Em 1992, quando da primeira edição de *Vidas de professores*, a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me leva a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor. Hoje, em 1995, o aviso deve ser escrito com letras ainda mais cheias.

No Brasil, sob a perspectiva bakhtiniana, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza (1996) levantam as questões da formação e da profissionalização em duas coletâneas que resultaram de uma pesquisa conjunta sobre leitura e escrita de professoras. Um deles é *Histórias de professoras - leitura, escrita e pesquisa em educação*, e o outro, *Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*.

A coleção *Histoire de vie et formation* foi iniciada em 1996, em Paris, com o objetivo de abrir espaço de publicação para as produções que se multiplicam. Essa coleção visa construir uma nova antropologia da formação, abrindo-se para as produções que buscam articular história de vida e formação. Apresenta duas séries: *a série formação* abre-se para os pesquisadores sobre a formação, inspirando-se nas novas antropologias para compreender o que é inédito nas histórias de vida; *a série história de vida*, mais narrativa, reflete a expressão direta dos atores sociais às voltas com o correr da vida ao darem uma forma e um sentido a ela.

Em 1997, Fonseca, autora do livro: *Ser professor no Brasil*, utilizou-se da história oral de vida, mediante o registro da história individual dos sujeitos que fazem e ensinam história.

Também sob a perspectiva bakhtiniana, M. Teresa de Freitas (1998), Kramer e Souza utilizam as histórias de vida como alternativa para os estudos sobre a prática pedagógica, enfatizando o papel do *sujeito* ativo e criativo e a produção, por meio das narrativas, de um conhecimento que se situe na encruzilhada de vários saberes. Para eles, a entrevista é como uma construção de intertextos, e as falas, mais do

que respostas, são uma ação dialógica por meio da qual o sujeito constrói e reconstrói sentidos.

Freitas (1998) busca conhecer como os professores lêem, escrevem e como construíram essa relação ao longo de suas vidas. Ele considerou que o efeito do método autobiográfico se faz sentir, tanto para aquele que narra, organizando suas experiências vividas e lhes atribuindo significado, quanto para o pesquisador que, ao entrevistar, se identifica com o pesquisado.

Souza (1998) pesquisou 100 mulheres pertencentes a estratos médios urbanos, através de entrevistas, com o objetivo de analisar a escolha do magistério como profissão, por meio do resgate de aspectos de sua memória familiar e profissional. Sua pesquisa teve como tema: "Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas".

O TERCEIRO PERÍODO: DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADOR (2000)

No início dos anos 2000, surgem as primeiras revistas — *Chemins de formation au fil du temps* (Nantes, 2000) e *Histoires de vie* (Rennes, 2001). Uma nova coleção surge em Paris: *L'écriture de la vie* (2004). As conexões com associações européias são reforçadas: Life History and Biographical Research Network, de la Société Européenne pour la Recherche en Formation des Adultes (Esrea). São criados laços com a América do Sul e surgem pesquisas internacionais.

Christine Delory-Momberger, pesquisadora franco-alemã, trabalha atualmente na Universidade Paris 13 e tem divulgado de modo intenso, nos diversos trabalhos que publicou em língua francesa, a partir dos anos 2000, o cruzamento dos estudos biográficos e a educação e as histórias de vida na perspectiva da formação. A seção inclui, ainda, um artigo de revisão e balanço das produções nacionais sobre o tema (tanto na forma de teses e dissertações, como na de livros e artigos em periódicos).

Christine Delory-Momberger (2000) apresenta o ateliê biográfico de projeto como um procedimento de formação que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal. Nesse caso, as histórias de vida individuais são o objeto de um trabalho de exploração e de socialização que passa por atos de escritura de si (*autobiografia*) e pela compreensão do outro (*heterobiografia*).

Vasconcelos (2000) escreveu uma coletânea de artigos sobre histórias de vida de professores (*Como me fiz professora*). Alguns desses artigos tratam de temáticas relativas à construção da identidade profissional; outros, a partir de narrativas dos próprios professores, sobre suas histórias de formação.

Fontana (2000) desenvolveu o seguinte trabalho: *Como nos tornamos professoras*, que é a transcrição das discussões de um grupo de estudos e de pesquisa que durante dois anos se reuniu na qualidade de professoras-pesquisadoras, com o propósito de investigar a própria condição profissional. O grande investimento do estudo concentrou-se na análise das características do trabalho docente em seu fazer cotidiano. As histórias de vida aparecem de forma complementar para esclarecer um dos aspectos - a escolha da profissão - presentes na análise da constituição do ser profissional. O relato de seis professoras entre 20 e 45 anos de idade é a oportunidade para trazer à tona alguns dos principais temas presentes na questão da escolha da profissão docente, tais como: dom, vocação, adesão/identificação, aprendizado, aprendizado com o outro.

No Brasil, Cecília Warschauer (2001) publica sua tese de doutorado sob o título *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*, na qual utilizou uma abordagem autobiográfica pessoal e profissional.

Abrahão (2001) escreveu e publicou - *História e histórias de vida*, expondo as histórias de educadores que fazem a história da educação rio-grandense. Além de trazerem as histórias de vida de doze educadores, apresentam "elementos histórico-sociais do contexto de inserção dessas histórias em seu conjunto [...]" (p. 29).

Abordamos ainda sobre o trabalho de reflexão ética que originou a "Carta dos Princípios"⁵, que associa os pesquisadores das histórias de vida em formação, membros da Asihvif, que têm como preocupação primordial explicitar as liberdades e as limitações das pesquisas em formação".

5. A Carta dos Princípios diz respeito a um conjunto de princípios que traduzem, de um lado, a recusa à instrumentalização de nossos procedimentos e, de outro, o cuidado com a explicitação dos direitos e obrigações contratualmente estabelecidos em nossas ações de pesquisa-formação. A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Bello (2002) investiga a profissão, tomando por base os ciclos de vida profissional, com a obra: *Formação, profissionalidade e prática docente*. Levanta algumas questões sobre a profissionalização e a formação, focalizando a prática pedagógica dos professores com vistas à sua transformação, o autoconhecimento e o conhecimento sobre o professor e a constituição de sua subjetividade.

Mignot e M. Teresa Santos Cunha (2003) publicaram o livro: *Práticas de memória docente*, em que utilizaram de textos e focalizaram a escrita dos professores, visando enriquecer as discussões sobre a prática docente construída na escola.

Cardon (2006, p.97) realizou um estudo sobre as inovações coletivas, com base na utilização criativa e cooperativa da internet por seus usuários. Ele ressalta três círculos de inovações de base cooperativa, que auxiliam na compreensão do desenvolvimento diferenciado no início dos anos 2000:

O primeiro círculo central foi constituído pelo núcleo dos iniciadores dos anos de 1980: ele agrupa os pioneiros da inovação. Em nosso caso, esses pioneiros no mundo francófono começam a ser traduzidos, conectando-os com o que emerge em outros países:

Learning from our lives (DOMINICÉ, 2000), *Experiência da vida e formação* (JOSSO, 2002), *Temporalidades na formação* (PINEAU, 2004). Entretanto esses pioneiros começam a se aposentar. Essa partida põe o problema da renovação, deles e do movimento. Esse problema não deve ser minimizado. Ele poderia dificultar fortemente o movimento se não fosse tratado de forma criativa e se não existissem os dois outros círculos de inovação.

O segundo círculo, o mais externo, é chamado de nebulosa dos contribuidores.

No nosso caso, são as inúmeras pessoas e os inúmeros grupos que, fora da associação, contribuem para a utilização das histórias de vida em formação, pesquisa ou intervenção, para sua difusão e também para o seu desenvolvimento metodológico, ético e epistemológico.

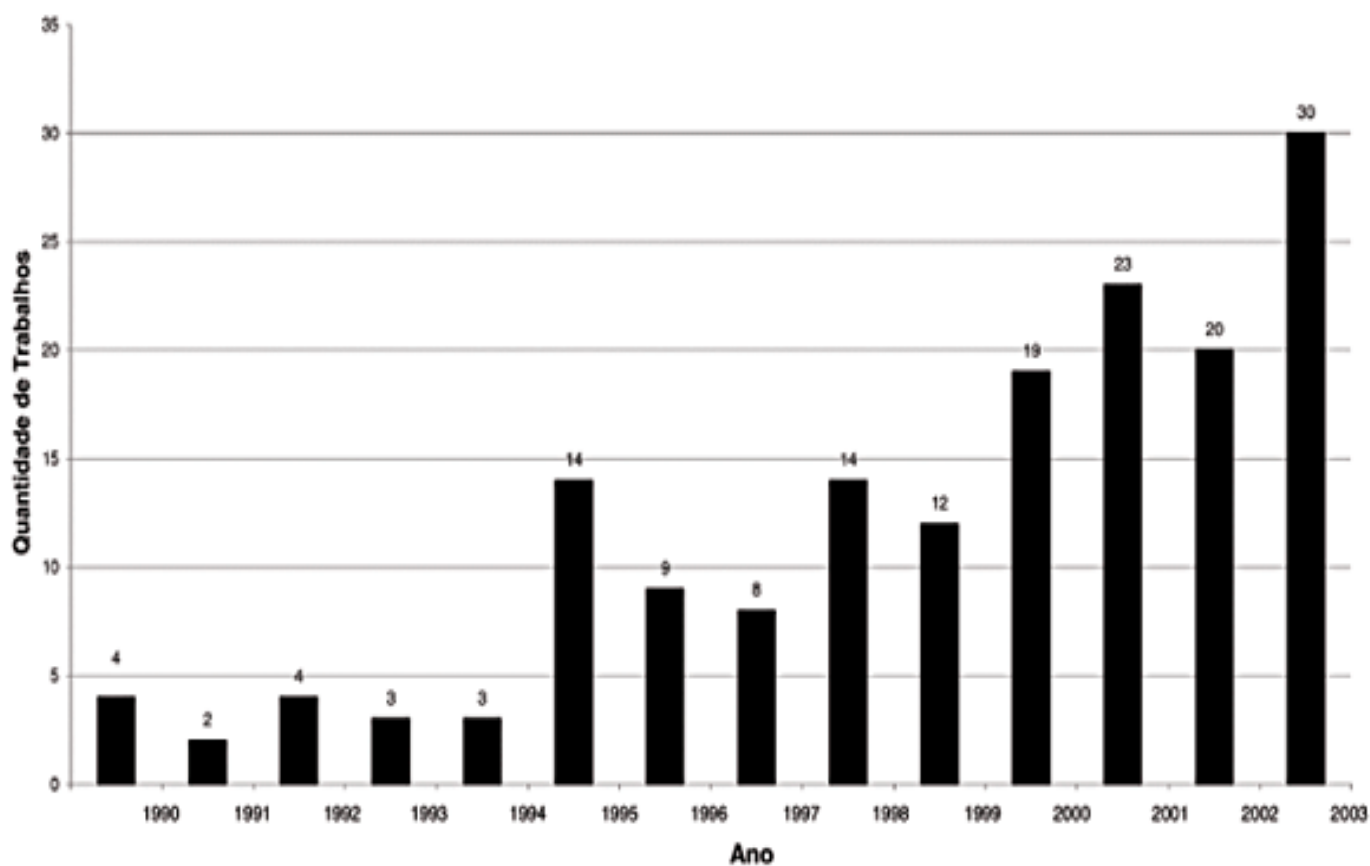
Dessa nebulosa de contribuidores, sobressaem-se particularmente os autores de memórias, teses e obras. Esses atores que se tornam autores contribuem muito para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da corrente. No final de seu livro, *La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, Christine Josso (2000) levanta uma bibliografia de envergadura de 300 títulos de histórias de vida em formação e 400 para as ciências humanas — em francês, inglês, alemão, italiano, espanhol e português.

Enfim, entre os dois círculos de inovadores — os iniciadores e os contribuidores —, estão os criadores afinando e instituindo a intuição dos iniciadores à luz de suas próprias e do aporte dos contribuidores. A dinâmica associativa pode entrar em sinergia com esses inovadores-criadores, com a condição de favorecer a autonomia e a criação de cada um por meio de ligações flexíveis de inter e trans-ações. (CARDON, 2006)

No Brasil, nos últimos quatorze anos (1990 – 2003), segundo o quadro seguinte, evidencia-se que os estudos autobiográficos e as histórias de vida, como metodologias de investigação científica na área de Educação, ganharam visível impulso, em comparação com o período anterior, a década de 1990.

Retrospectiva sobre textos e artigos publicados sobre experiências de vida e autobiografia no Brasil a partir da década de 1980

**TRABALHOS COM HISTÓRIAS DE VIDA
PRODUÇÃO TOTAL (1990-2003)**



Fonte: Revista da Faculdade de Educação, 2003.

Chamliam (2007, p.16) ressalta que:

Sinais desse crescimento puderam logo ser percebidos. Em 1996, por exemplo, quando da organização do *1º Seminário Docência, Memória e Gênero* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp -, foram recebidas cerca de 40 propostas de trabalhos, entre pesquisas concluídas e em desenvolvimento, vindas de instituições de vários pontos do país¹. Alguns anos depois, ao realizar um trabalho para a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — Anped —, identificamos 40 trabalhos completos apresentados em suas reuniões, entre 1991 e 2001, e 35 nos congressos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — Endipe —, de 1998 a 2000, entre comunicações, mesas-redondas, painéis e pôsteres. O número expressivo de instituições representadas nesses eventos (32 na Anped e 21 no Endipe) era indicativo de que um movimento de grande adesão aos estudos autobiográficos e com histórias de vida de professores estava ocorrendo em todo o país, cujas feições, no entanto, eram ainda pouco nítidas [...]

Em 2007, Maria Isabel Cunha publica *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*, uma obra que reúne contribuições de diversos estudiosos: ZANCHET, Beatriz Maria Atrib (Org.); LEITE, Carlinda (Org.); ENRICONE, D. (Org.) ; BOLZAN, Dóris Pires (Org.) ; LUCARELLI, Elisa (Org.) ; RAMOS, K. (Org.) ; ANASTASIOU, L. G. (Org.) ; MELLO, M. (Org.) ; DONATO, M. E. (Org.) ; CASTANHO, M. E. (Org.) ; ISAIA, Silvia (Org.) ; CORDEIRO, Telma Santa Clara de (Org.), atuantes na área da educação e formação do professor do ensino superior e que têm recentemente desenvolvido pesquisas sobre a prática pedagógica e a aprendizagem neste contexto.

De acordo com Cunha (2007):

A pedagogia universitária vem conquistando cada vez mais legitimidade, tanto no Brasil como no exterior. As reflexões apresentadas na obra analisam a formação do professor da educação superior e algumas experiências em curso, no Brasil e no exterior, que procuram fundamentar o campo da pedagogia universitária, incluindo a abordagem dos currículos numa perspectiva de reconfiguração epistemológica. Outro foco de atenção investigativa são as inovações pedagógicas implementadas em diferentes contextos, as quais exploram sobretudo a relação entre teoria e prática como eixo dos processos de transformação epistemológica que as caracterizam. Poder socializar esses estudos com os interessados no tema da pedagogia universitária é o que motiva os autores. A perspectiva é de que a obra sirva para sustentar e alavancar o avanço de experiências e pesquisas no campo, favorecendo a qualidade da educação superior que todos buscamos.

Todos esses autores e os citados anteriormente apresentam formas de pensar e trabalhar com as histórias de vida em formação, a partir de olhares multiformes e, também, com propostas de análise e de procedimentos que acentuam aspectos diferentes, explorando a potencialidade do método autobiográfico para a formação de professores universitários.

Eles tornaram-se conhecidos no ambiente acadêmico brasileiro a partir da grande repercussão de seus trabalhos. O processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual. O relato

biográfico educativo, praticado no ensino universitário, fornece inúmeras ilustrações dos desafios biográficos enfrentados especialmente pelos profissionais da formação.

Esses autores apresentam, portanto, formas de pensar e trabalhar com as histórias de vida em formação a partir de olhares multiformes e, também, com propostas de análise e de procedimentos que acentuam aspectos diferentes, explorando a potencialidade do método autobiográfico para a formação de adultos nos conturbados tempos atuais de vida.

Nesse sentido, se para os representantes europeus e canadenses do movimento das histórias de vida em formação, as questões apresentadas pretendem aprofundar ainda mais o avanço das fronteiras que circunscrevem as disciplinas do conhecimento, pode-se dizer que, no caso brasileiro, a despeito da penetração dessa corrente aqui desde o início da década de 1990, o percurso realizado nesses quase 20 anos de produção parece indicar uma delimitação ainda maior dessas mesmas fronteiras, que também merece ser aprofundada.

OS PERIÓDICOS TAMBÉM SÃO RELEVANTES

Apesar de termos assistido nos anos de 1990 a expansão e o incremento dos estudos sobre educação que recorrem às histórias de vida/autobiografias, não significa que o número de artigos em periódicos científicos tenha acompanhado esse crescimento. Os estudos com autobiografias/histórias de vida veiculados pelas revistas, tal como já registrados a propósito na década anterior, permanecem praticamente os mesmos, embora em números absolutos tenha havido um crescimento.

Nóvoa (1992), ao tentar sistematizar os tipos de estudos centrados nas histórias de vida de professores, e tendo como base os objetivos e as dimensões de cada um, propõe uma categorização que agrupa nove tipos de estudos com possíveis combinações a partir dessas dimensões e objetivos.

De 1990 a 1993, as produções veiculadas nos periódicos se fixaram em temas que contemplam questões referentes a diferentes parcelas de profissionais do magistério, mas a tônica principal dos investimentos parece ser a explicitação de especificidades do trabalho e da profissão docente. Coincidindo com a perspectiva dos anos de 1990 de interesse pelos estudos históricos da profissão docente, a

tendência ao recurso às memórias/histórias de vida parece afirmar-se nesse domínio pelo seu potencial de pesquisa.

Torna-se relevante destacar quatro artigos que foram publicados e que considero representativos nos estudos históricos da educação. Dois deles foram publicados no início da década de 1990: o de Lea Paixão (1991), sobre professoras primárias mineiras que trabalharam entre 1924 e 1938, em *Educação em Revista*; e o de Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), sobre o magistério primário como profissão para as mulheres e carreira para os homens, nos *Cadernos de Pesquisa*. Os outros dois artigos publicados, *Educação e Realidade* de Rosa M. Silveira (1994), trazem uma análise da obra de Helena Morley, *Minha vida de menina*, na qual ela examina a representação da figura do professor no final do século XIX e enfatiza aspectos, tais como a ambivalência profissionalismo/proletarização, feminização do magistério, saberes docentes, entre outros, ainda que o interesse maior recaia sobre as condições sócio-históricas nas quais a obra literária é produzida. O outro é *Educação em Revista* (1994), de M. de Fátima Fortes, que examinou características da escola rural mineira do início do século XX (1918-1939), com base no depoimento de 12 professoras de origens sociais diferenciadas, que nasceram em diversos pontos do estado entre 1898 e 1920. Esses depoimentos foram selecionados entre os 35 utilizados na pesquisa "*Trajetórias escolares e profissionais de professoras primárias mineiras que iniciaram carreira antes de 1940*", coordenada por Lea Paixão.

O texto "*Homônimo do grupo*" foi publicado na revista *Psicologia USP*, em um número temático sobre memória (Bueno *et al*, 1993). Nele, a autora busca analisar os fundamentos teóricos e as potencialidades práticas de formação de professores, baseados em interpretações autobiográficas e relatos de formação intelectual. Essa autora aborda, também, questões teóricas relativas à memória individual e coletiva, os processos tradicionais de educação docente e os estudos sobre gênero, em especial sobre a condição feminina e o trabalho do magistério.

Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Lea Paixão (1995) publica o artigo "*Cátedra e hegemonia da prática docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais*", no qual ela examina a identidade social dos biólogos a partir de depoimentos de professores, ex-professores e ex-alunos, mostrando os conflitos e as tensões que se articularam na emergência e a

institucionalização da biologia como disciplina acadêmica no currículo daquela escola de medicina.

O texto "*Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras*" (SOUSA *et al*, 1996) publicado na *Revista Brasileira de Educação*, apresenta análises sobre constituição e recuperação da memória individual e da memória feminina, buscando examinar os vestígios e as configurações dessas especificidades em relatos de mulheres professoras a respeito de suas experiências de vida. A partir daí, enunciam-se algumas possibilidades novas acerca das relações pedagógicas e dos processos de formação escolar.

Sônia Kramer, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), tem uma linha de trabalho que desenvolve desde 1993, com base nas teorias de Walter Benjamin e Bakhtin, tal como já referido a propósito do livro *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação* (KRAMER; SOUZA, 1996). O artigo, veiculado em *Cadernos de Pesquisa*, procura analisar as experiências de leitura e escrita de professores, tecidas ao longo de suas histórias de vida e trabalho, abordando o processo de construção de conhecimento, para compreender como foi construída sua relação com a escrita e de que forma essa relação influencia a prática escolar.

Antonio Augusto Batista (1998), pesquisador da UFMG, publica um texto que tratava das relações de professores de português com a leitura, baseada em estudos de sociologia da educação, da família e das práticas culturais. O autor analisou práticas de leitura docente, baseando-se em dados coletados por meio de vários instrumentos, entre os quais: as lembranças redigidas por docentes a respeito de seu processo de formação como leitores.

Em "*O amor dos começos: por uma história das relações com a escola*" (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000), publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, as autoras buscam explicitar e discutir, também com base em relatos autobiográficos escritos, as peculiaridades das relações que os indivíduos (homens e mulheres, alunos e professores) mantêm com a escola e com as diferentes disciplinas, assim como os significados dessas relações em histórias de escolarização e na formação da identidade dos professores.

Outra temática, baseada em estudos com histórias de vida que também se fez representar nos periódicos, tem como foco a leitura e escrita de professores.

Nas revistas, a questão da identidade apareceu de forma bastante reduzida. Foram encontrados apenas três artigos:

Em *Educação em Revista*, Anna Maria Caldeira (2000) utiliza fragmentos da história de vida de uma professora de origem rural, que lecionava em uma escola pública de Barcelona, como recurso para compreender o processo de constituição de sua identidade. Considerando os contextos em que essa identidade é forjada, ela mostra que seus traços constitutivos foram construídos e reconstruídos ao longo de sua profissionalização, desde o momento da escolha da profissão e da formação inicial até a inserção e prática profissionais.

O terceiro texto, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, de Isabel Lelis (2001). Aborda sobre a identidade social do magistério, para cuja análise a autora se vale de histórias de vida de professoras do Rio de Janeiro, que atuam em escolas públicas e privadas do ensino fundamental. Lelis analisou a trajetória social e instrucional das professoras, considerando vários aspectos, dentre os quais: suas famílias de origem e identidade social, a retórica da missão do sacerdócio e da vocação e as questões de gênero como um fator importante para compreender o egresso da profissão.

Também torna-se importante ressaltar dois artigos publicados por *Educação e Pesquisa*. O primeiro, de Marie-Chistine Josso (1999), busca distinguir as "histórias de vida como projeto de conhecimento das perspectivas biográficas temáticas a serviço de projetos específicos". O outro texto (BUENO, 2002) examina as relações entre o método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores, com destaque para a questão da subjetividade. O texto foi baseado nas coletâneas organizadas por Nóvoa (1992a; 1992b) e Goodson (1992).

Lapo e Bueno (2002) trabalham em dois artigos o tema da profissão e profissionalização dos professores, que surgiu de uma pesquisa que investigou a evasão de professores da escola pública em São Paulo, no período de 1990-1995. Os dois artigos apresentaram as histórias de vida profissional de 16 professores, para investigar a questão do abandono da profissão e o desencanto e a desilusão dos professores com a escola pública. O primeiro texto, publicado na revista *Psicologia USP*, examina os vínculos e as rupturas com o trabalho docente, a partir de considerações sobre o sentido do trabalho, do ponto de vista social, psicológico e pessoal. O outro texto, publicado nos *Cadernos de Pesquisa*, aborda as trajetórias e

circunstâncias que levaram o grupo de docentes em estudo a deixar a escola pública e a própria profissão.

Foram encontrados apenas três textos que falam de temas esparsos sobre histórias de vida ou narrativas.

O primeiro, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de Yolanda Lôbo (1996), trata da trajetória de vida e de formação de Cecília Meireles, com destaque para sua tese "O espírito vitorioso", apresentada ao concurso que prestou na Escola Normal do Distrito Federal.

O segundo, publicado nos *Cadernos de Pesquisa* de M. Isabel Cunha (1996), discorre sobre as experiências inovadoras de ensino de professores universitários, com base em depoimentos e com ênfase sobre seus sistemas de valores, representações e símbolos culturais, inclusive os de caráter afetivo.

E o terceiro, publicado em *Educação e Realidade*, de Nádya Souza (2000), disserta sobre representações de corpo-identidade, sob a perspectiva de Foucault. Utilizando de fotos e narrativas de professores de biologia para levá-los a falar sobre as práticas vivenciadas em suas famílias e as implicações destas na produção dos seus corpos-identidades.

Podemos observar que uma dinâmica complexa mobiliza essas correntes, que foram impostas pelas inúmeras crises sociais fornecedoras de sentido, sejam elas científicas, políticas, religiosas e até educativas. Percebemos um grande aumento de reflexões na busca e construção de sentido da vida de seus sujeitos. Esse sentido se constrói e desconstrói todos os dias e se perpetua entre os indivíduos e as instituições e nas relações de trocas que se estabelecem. Nesses lugares e momentos estratégicos, tomando mais parte para uns do que para outros, os movimentos socioeducativos representam uma força importante. Seguindo as opções de seus membros, a corrente das histórias de vida em formação pode fazer dessas práticas uma ferramenta poderosa de autonomia das pessoas.

O futuro das histórias de vida se inscreve assim nas oscilações de um desafio bioético tenso entre o paradigma do comando e do controle e aquele da autonomização. Ele é incerto e não resolvido. Porém, nessas lutas de poder pelo acesso aos saberes sobre a vida, seu domínio representa um meio vital estratégico para construir sentido e produzir sua vida. (PINEAU, Le Grand, 2002, p. 122)

Nunes e Cunha (2005) consideram que somente a partir da década de 1990, após inúmeras discussões sobre o saber docente e da profissão de professor, anunciou-se no Brasil um período de proliferação dos métodos biográficos, com diversos teóricos e pesquisadores.

Na Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007, com 345 páginas, podemos perceber o crescimento dos estudos que focalizam as experiências de vida; o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; identidades docentes; ciclos de vida e experiência docente; memórias e a relação entre o universo profissional e o sociocultural.

Para finalizar, podemos reconhecer que esses estudos atualmente têm despertado inúmeras pessoas e sugerem a adoção de um tipo de enfoque que aumenta o interesse pela pessoa do professor, sua voz, sua vida, sua formação, seus processos e sua subjetividade, e não mais apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas, direcionando o foco de estudo para a importância de se compreender as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional.

Especificamente em relação à formação dos professores universitários no Brasil, os estudos coordenados por M. Isabel Cunha (2007) delineiam um horizonte investigativo fértil, potencializando o método e o procedimento de histórias de vida nos processos de formação docente.

Capítulo 2

TECENDO A TRAMA DA FORMAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE

*Conhecer-se é errar, e o oráculo que disse "conhecer-te"
propôs uma tarefa maior que a de Hércules e um enigma mais
negro que o da Esfinge. Desconhecer-se conscientemente, eis
o caminho.
Fernando Pessoa*

Este capítulo inicia-se com uma breve conceituação sobre a formação e seus processos. Posteriormente, uma discussão sobre as aprendizagens com as experiências de vida a partir de narrativas, que servem como rico material para a compreensão da formação, com o intuito de colocar em discussão a formação e autoformação docente universitária. Um breve olhar sobre os objetos teóricos das histórias de vida como projeto de formação; um aporte teórico de Josso (2004) sobre as experiências de vida, formação e identidades e sobre a experiência formadora. Com Vivente Benedito (1995), através das funções que fazem parte das atribuições do professor universitário, procuro demonstrar a importância do desenvolvimento do professor através da universidade.

O QUE É FORMAÇÃO

Segundo Josso (2004, p.36), o conceito de formação *é agrupado por temporalidade, processos, experiência, prática e conhecimento, consciência, subjetividade, identidade, formação psicossociológica, econômica e política, que as histórias de vida nos contam.*

A respeito das aprendizagens e experiências de vida a partir de narrativas, para a compreensão da formação, ela enfatiza que:

Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração. Em linguagem corrente, aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas.

Para compreendermos como se processa a formação, é necessário observar a experiência direta das experiências que foram formadoras.

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema formação. (JOSSO, 2004, p. 39)

A construção da narrativa de formação apresenta-se como uma experiência formadora em potencial, porque o sujeito questiona as suas identidades a partir de vários níveis de registros. Suas capacidades são exercidas de formas variadas, pois o trabalho biográfico exige “criatividade para evoluir na singularidade da situação de narração”. (JOSSO, 2004, p.40)

De acordo com Josso (1994, p.40), quando falamos de recordações-referências estamos falando do simbólico e da compreensão do autor sobre os elementos que constituem sua formação:

A recordação-referência, significa ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores.

Josso (1994) crê que a recordação-referência pode ser qualificada como experiência formadora, porque foi aprendida e serve de referência para diversas situações existenciais. A partir daí, a recordação-referência se apresenta em formas socioculturais, em conhecimentos e em representações.

Com o intuito de compreender o trabalho e a formação do professor, Kramer e Jobim (1996), com base nos estudos de Walter Benjamin, colocam a importância de se compreender o trabalho do professor *dentro de uma perspectiva que consiga pensar o homem em sua totalidade e singularidade*. Nessa discussão, Walter Benjamin (1984) se revela ímpar: trabalhando os fragmentos, as ruínas, dissolvendo e resolvendo a tensão na linguagem. Professores e alunos são sujeitos históricos, produtores da linguagem imersos na coletividade.

Benjamin (1984) afirma que o *declínio da narrativa se vincula à perda gradativa da memória e se liga, pois, ao fato de o homem não se ver como parte da história*, e que a tarefa da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, encontrando as histórias a partir das memórias fragmentadas e recuperando-as.

Torso. Somente quem soubesse considerar o próprio passado como fruto da coação e da necessidade seria capaz de fazê-lo, em cada presente, valioso ao máximo para si. Pois aquilo que alguém viveu é, no melhor dos casos, comparável à bela figura à qual, em

transportes, foram quebrados todos os membros, e que agora nada mais oferece a não ser o bloco precioso a partir do qual tem de se esculpir a imagem de seu futuro.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

De acordo com Benedito (1995), o professor universitário, para exercer essa função, deve ser uma pessoa crítica, reflexiva, competente e possuir total domínio da disciplina que ministra. Seu trabalho deve ser comprometido com a idéia de proporcionar aos discentes a aprendizagem, autonomia, pensamento crítico e também contribuir para a melhoria da sociedade. Para tal, é necessário que sua formação profissional seja voltada para a investigação, inovações pedagógicas, contribuição de outros professores nas pesquisas e promoção de intercâmbios departamentais.

Enfatiza ainda que o professor universitário aprende a ser professor mediante um processo de socialização intuitivo e autodidata. Esse processo tem um papel importante em sua própria existência como aluno. O modelo de ensino que predomina no sistema universitário e suas relações com os alunos é o que revela a capacidade autodidata do professor.

O modo de ser de um professor universitário é baseado na rotina e na prática profissional, na experiência concreta e nas estratégias de formação desse profissional.

Inserido em um complexo cenário psicossocial vivo e em constante transformação, definido pela interferência de fatores e condições internas e externas na sala de aula, o professor provoca processos de aprendizagem mistos, organizando conteúdos e facilitando o surgimento de questionamentos que alimentam discussões, facilitando a construção do conhecimento científico. Para desempenhar bem tal processo, o professor universitário deve ser compatível com as exposições e com a cultura do conhecimento científico que introduzir na formação universitária.

Benedito (1995, p.120) explora bem a questão da atividade docente no processo de aprendizagem:

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui e... A indagação e a revisão há de se plantar tanto sobre o conhecimento científico como sobre o modo de transmiti-lo e elaborá-lo e sobre as condições em que esse processo se desenvolve.

De acordo com Vicente Benedito (1995), a formação dos professores deve possuir duas tendências fundamentais: a primeira seria codificar e transmitir aos estudantes a capacidade de autoconhecimento e a capacidade de decidir o quanto esse autoconhecimento poderá ser benéfico para sua vida profissional; a outra tendência seria preparar os alunos para pensar por si mesmos, fornecendo habilidades de raciocínio e estratégias para analisar e interpretar situações novas, flexibilidade de adaptação e acomodação diante da variedade de situações que possam surgir.

A esse propósito é interessante trazer a contribuição de Leontiev (1977) ao explicar o processo de formação profissional através do processo de *apropriação*. Uma das características do processo de *apropriação* assinalado por ele é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, sendo um processo de transmissão de experiência pessoal, ou seja, um processo educativo. O professor forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas e explanações orais. Ao explicar a estrutura da atividade humana, Leontiev faz uma diferenciação entre atividade e ação e coloca que na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo da mesma.

Dentro desta perspectiva teórica, o sentido pessoal é produzido pelas condições objetivas de vida do professor, que o levam a vender sua força de trabalho em troca de salário. O sentido do trabalho do professor, diante da sociedade capitalista, é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo que produz. Do ponto de vista da sociedade como um todo, esse processo social de alienação poderá levar-nos a catástrofes sociais e ambientais sem precedentes na história humana se não houver uma mudança radical na lógica do metabolismo social.

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS VERSUS CARACTERÍSTICAS DOCENTES

Em relação ao regime de trabalho, os professores não têm sempre uma jornada de trabalho integral, e a profissão geralmente não representa sua principal fonte de renda. Esta dimensão representa questões relativas à formação, às funções e à atividade profissional como ponto de referência da identidade pessoal e social do indivíduo e à mobilidade intra e interprofissional.

Contrariamente a outras atividades profissionais, os professores se orientam profissionalmente, visando não somente o lucro, mas também uma série de expectativas e condutas que se reforçam durante sua formação.

Com características próprias e a natureza da atividade que realiza, o perfil do profissional deve compactuar com uma formação teórica profunda e com uma capacidade de atuar sobre os problemas práticos que se apresentam. Entretanto, existem elementos iniciais que podem ser chamados de pensamento e ação. Segundo Benedito (1995: p.140):

Creemos, sem termos equivocado, que ainda o denominado “Paradigma do pensamento do professor tem apontado uma rápida e frutífera evolução, a àqueles elementos, ao considerar o professor e o aluno como agentes ativos, cujos pensamentos, processos de planejamento, percepções, juízos,”... influem e determinam sua ação (MARCELO, 1997). Ele poderia levar-nos a uma concepção excessivamente racionalista – cognitiva do professor, eliminando outras dimensões éticas, sociais, profissionais e políticas dos processos de reflexão – ação docentes na universidade.

Os professores são profissionais racionais e decidem suas ações de forma reflexiva. Zabalza (1987, p.21) comenta dois pensamentos básicos. O primeiro é que o professor pensa dentro da concepção de reflexividade em contraposição à reatividade, com maior peso dado à reflexividade. O lado profissional do professor não é formado apenas de reflexividade, eles a fazem porque fazem e são empenhados em fazê-la da melhor forma possível.

A atuação dos professores é dirigida por seus pensamentos (juízos, crenças, etc.). Seus pensamentos atuam com responsabilidade e suas ações são baseadas em um processo dialético construtivista, como filtros, através dos quais decodificam a realidade e dão sentido à forma que ela aparece em cada momento. A orientação da prática (comportamentos e decisões instrutivas).

* Traduções feitas pela autora da dissertação.

A racionalidade da conduta do professor se constitui com base no contexto psicológico e social, como assinalou Gimeno (1990, p. 31):

Para levar adiante uma atividade de ensino de forma efetiva, e prática deve desenvolver não só a capacidade de atuar – o emprego de destrezas técnicas em seu desempenho – sem avaliar as conseqüências de suas ações, considerar cursos alternativos de ação, plantar e resolver problemas idiosincrásicos e recorrentes e utilizar múltiplos marcos conceituais no processo cognitivo e interativo.

A formação inicial e permanente do professor deve preocupar-se fundamentalmente com o pensamento prático do professor, incluindo os processos cognitivos e afetivos que, de alguma maneira, se implicam determinando a ação do professor.

TODA FORMAÇÃO É AUTOFORMAÇÃO

Paul Válerý (1931, p.26) retoma a discussão sobre o conhecimento, sempre salientando o sentido autobiográfico de qualquer teoria:

Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de qualquer autobiografia.

Deparamos-nos com uma série de autores e teorias que inscrevem as preocupações autobiográficas no trabalho científico. História escrita a partir da própria experiência de vida nos introduz em um universo de pensamentos e Idéias, sem os quais nada compreenderíamos sobre dilemas de formação de adultos. A pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: QUALIDADES, FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO

De acordo com Vicente Benedito (1995), a importância do professor no desenvolvimento de sua vida universitária é evidente. Para se ter uma Universidade moderna, eficiente e de qualidade, deve se ter professores qualificados e capacitados, voltados para uma formação moderna de docência e uma formação científico-pedagógica.

Ao analisarmos a docência universitária, do ponto de vista epistemológico, verificamos que a concepção mais adequada é a prática e o exercício do docente que ensina e aprende ao mesmo tempo.

A interpretação mais consentânea com a docência universitária é a que faz referência ao ensino, transmissão de conhecimentos culturais e científicos. Nesse sentido, será a atividade do docente dirigida a produzir seus efeitos e a decidir a realização de suas ações.

Quais são as características da docência universitária na atualidade? A ambigüidade e amplitude da pergunta são impossíveis de ter uma única resposta. Depende das diferentes junções que o docente desempenha em seu trabalho.

Por outro lado, cada vez mais a experiência didática, a experiência de vida e a investigação demonstram que uma docência de qualidade, eficaz do ponto de vista intelectual e educativa, depende mais das características pessoais e subjetivas do docente e de sua relação com os alunos. Efetivamente, o ato didático como núcleo do processo de uma relação interpessoal, dialética e intencional. Estabelece-se uma relação bipolar ativa através de diferentes manifestações afetivas.

Uma área de recente investigação é a análise interacional da comunicação didática Titone (1981) entre professores e alunos. O objetivo é clarificar a dinâmica de interação sobre a comunicação entre professores e alunos, submetendo o exame científico ao comportamento do professor.

De acordo com Eggleston (1974, p. 26), a boa formação inicial só será concretizada se atingir as seguintes metas essenciais:

- 1) Desenvolvimento do nível de instrução e das capacidades pessoais do indivíduo.
- 2) Garantir o ensino profissional através dos fundamentos psicopedagógicos.
- 3) Experiência em prática de ensino para desenvolver atitudes práticas ao exercício da profissão.

Goble e Porter (1977, p.162) recomendam para a formação inicial:

- 1) Estabelecimento de ética profissional.
- 2) Aquisição da responsabilidade em conduzir uma sala de aula.
- 3) Aptidão para organizar os estudos dos alunos, levando em conta os diferentes níveis em que se encontram.
- 4) Conhecimento dos métodos pedagógicos e tecnológicos que envolvem a educação.
- 5) Iniciativa para buscar informações e utilizar diferentes fontes e recursos, tanto para benefício dos alunos quanto para a própria formação.

Segundo Goble e Porter (1977, p.160), compreende-se por formação inicial do professor universitário o que proporciona:

- Preparação especializada em todas as áreas do conhecimento científico;
- Preparação especializada na metodologia científica e nas técnicas de investigação;
- Preparação em conhecimentos e destrezas psicopedagógicas e didáticas;
- Preparação prática em docência e investigação.

HISTÓRIAS DE VIDA COMO PROJETOS DE FORMAÇÃO

Segundo Josso (2004, p.23), as abordagens das histórias de vida apontam dois tipos de objetivos teóricos:

Assinalam um processo de mudança de posicionamento do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Esse apuramento visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da pesquisa-formação. 2. Demarcam também a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos.

Essa metodologia justifica sua fundamentação e dá legitimidade à mobilização da subjetividade e à produção do conhecimento intersubjetivo como suporte do trabalho interpretativo de construção dos relatos.

Em alguns projetos, a narrativa oral ou escrita procura envolver a globalidade da vida, tanto nos diversos aspectos como na sua duração. A maior parte das vezes a história produzida pela narrativa é limitada a produzir material útil para um específico projeto.

A abordagem experiencial visa a avaliação das competências relativas a um novo referencial profissional e envolve a construção de itinerários de experiências individuais, nas quais se desenvolvem as experiências profissionais, sociais e as diferentes competências.

EXPERIÊNCIAS DE VIDA, FORMAÇÃO E IDENTIDADES

Josso (2004, p.38) afirma que.

[...] os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos ou, se preferirmos, as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. Dado que todo e qualquer objeto teórico se constrói graças à especificidade da sua metodologia, o mesmo também se passa com o conceito de formação, que se enriquece com práticas biográficas, ao longo das quais esse objeto é pensado tanto como uma história singular, quanto como manifestação de um ser humano que objetiva as suas capacidades *autopiéticas*.

A formação como objeto de observação agrupa-se a conceitos descritivos, como experiência, aprendizagem, conhecimento, prática, subjetividade, identidade, etc. É interrogarmos sobre os processos de formação psicossociológica, econômica, política e cultural, que as histórias de vida nos contam. Procurar entender esses processos e sua articulação no contexto da vida dos professores nos serve como suporte para compreender os processos de formação desse indivíduo.

Aprender através da experiência de vida é também ter a capacidade de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas. A experiência formadora é uma aprendizagem prática, de conhecimentos, de funcionalidade, significação técnica e valores.

[...] a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (JOSSO, 2004.p.39).

Para a construção da narrativa, é necessária uma atividade psicossomática que pressuponha a narração de si mesmo através de recordações-referências. Subjetivamente, é deixar-se levar pelas associações livres e evocar as recordações-referências, a fim de organizá-las com coerência narrativa em torno do tema formação.

Sobre a narração autobiográfica, Josso (2004, p.39 - 40) enfatiza que a

[...] autodescrição de um caminho, com suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo [...] escutar as narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades de registros.

Ao falarmos de *recordações referenciais* estamos lidando com elementos simbólicos compreendidos pelo autor e constituídos em sua formação. A *recordação referencial* revela uma dimensão concreta e visível, que exige nossas percepções das imagens sociais e revela também uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos e valores.

A narrativa congrega e entrelaça experiências bastante diversas, tornando possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas que compõem o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Nosso psiquismo é formado e constituído pelas experiências de vida a que fomos submetidos. Estas experiências podem prejudicar a nossa faculdade de estar presente no presente e de sermos autenticamente nós mesmos, pois nos identificamos com as nossas experiências e nos fixamos nelas. Nesse sentido, a formação descreve os processos que afetam nossa subjetividade e nossa identidade. A aprendizagem experiencial é um processo de elaboração e de integração da prática do conhecimento e pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.

À escala de uma vida, o processo de formação se dá por meio de desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva. A integração social para o sociólogo ou a aculturação para o antropólogo designam bem a interiorização de discursos sobre as idades, *status*, tarefas e sobre os papéis desempenhados na vida comunitária. É, no entanto, fácil lembrarmo-nos dos momentos de conflito interior ou exteriorizados em relação a passagens obrigatórias, ou, ainda, evocar momentos de escolha intuitiva, sem outra autojustificação senão a de que “isso impunha-se” ou “era evidente”. (JOSSO, 2004, p. 42).

Com essa citação, Josso (2004) deixa evidente que se nosso comportamento sociocultural pode ser aprendido por meio de experiências, ele também pode ser remodelado pelo temperamento e pela sensibilidade.

As experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ele se objetiva. (JOSSO, 2004, p.42).

As histórias da nossa infância são os primeiros sinais que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências *contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.*

Em relação à formação da subjetividade, Lev S. Vygotsky (1984) explica que o que garante que a constituição do *ser humano* – por ser de natureza cultural e de origem social e não genética – não comprometa sua subjetividade e identidade social é que a *Cultura* é de natureza simbólica. Se a natureza da *Cultura* é semiótica o que faz de uma coisa um fenômeno cultural é a *significação*, então o que constitui um ser biológico num ser cultural é a *conversão das significações culturais* que definem a sociedade dos homens em *significações pessoais*, definidoras da subjetividade e da identidade pessoal de cada indivíduo. Essa compreensão do ser humano do homem só é possível numa perspectiva histórico-cultural que revela a emergência do simbólico.

Isso quer dizer que: (1) por não estar a ordem do simbólico sujeita às contingências das chamadas “leis físicas” (do espaço/tempo), ela pode operar em todos e em cada um dos seres humanos ao mesmo tempo; (2) por ser da natureza do simbólico que as *significações culturais* que constituem o ser social ou público dos homens se convertam em *significações pessoais* de cada um e (3) dado que no ato de “*conversão*” do que é público e social em algo privado e objetivo alguns elementos devem permanecer e outros devem mudar (do contrário não existiria “*conversão*”). Podemos concluir que a conversão das significações culturais em significações pessoais adquire no indivíduo um sentido pessoal que a análise semiótica pode revelar.

Qualquer que seja a concepção que se tenha a respeito do conceito de sujeito, na perspectiva histórico-cultural, a subjetividade, entendida como lugar recôndito que delimita a história privada de cada pessoa, está sempre salvaguardada.

A EXPERIÊNCIA FORMADORA

Josso (1988) aborda o tema da formação experiencial, trabalhando a descrição dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista

dos adultos aprendentes, a partir de suas experiências formadoras. (DOMINICÉ, 1984, 1986; FINGER, 1989; JOSSO, 1988)

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita “biografia educativa” [...] permite, com efeito, trabalhar com material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que constituíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. (JOSSO, 1988, p.47)

Na citação acima, Josso (1988) esclarece que as experiências são significativas quando se trata de formação e para que uma experiência seja formadora ela deve simbolizar pensamentos, atitudes, comportamentos e sentimentos que caracterizam a subjetividade.

Ao narrar as próprias experiências formadoras, o indivíduo conta para si mesmo sua própria história, suas qualidades e defeitos pessoais, qual valor e intensidade que atribui ao que vivencia e o que retira dessa vivência. Experiências de vida são vivências particulares e subjetivas. *A experiência formadora é uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.* (JOSSO, 2004, p.49).

Ao estudar os processos de formação, conhecimento e de aprendizagem, podemos estabelecer diferenças importantes por meio das narrativas; podemos distinguir experiências que são coletivamente partilhadas de experiências individuais e únicas.

Josso (2004, p. 49) enfatiza que o individual e o coletivo estão presentes na elaboração da experiência formadora, e que a mesma implica a mediação entre a linguagem e o envolvimento das competências pessoais e culturais.

Se a fenomenologia das experiências é extremamente heterogênea, à semelhança das vivências de um indivíduo, elas podem, no entanto, ser agrupadas em três gêneros de aprendizagem e de conhecimentos:

- a) as aprendizagens e conhecimentos existenciais (como é que eu me conheço como ser psicossomático?);
- b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos (como é que eu me conheço como ser capaz de interagir com as coisas, a natureza e os homens?);
- c) as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (como é que eu me conheço como ser capaz de representações?).

A Josso (2004, p.51) afirma que para compreendermos a construção da experiência, devemos compreender três modalidades de elaboração:

- a) "ter experiências" é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) "pensar sobre as experiências", tanto àquelas que tivemos sem procurá-las, quanto àquelas que nós mesmos procuramos.

René Barbier, (1991), contrapõe Josso, quando coloca que:

[...] a formação experiencial pode ser concebida como o resultado de um acidente existencial em termos de irreversibilidade, irredutibilidade e de imprevisibilidade de uma situação vivida que nos mergulha na estranheza de um universo. Esta passagem não se faz sem uma impressão e uma necessidade de perda de sistema de referências, trabalhando numa série de emoções muitas vezes incontroláveis. No melhor dos casos, o resultado deste acidente que foi objeto de elaboração, isto é, de uma prova elucidada, psicológica e sociologicamente, tende para uma obra concebida como uma reorganização do sistema de valores existenciais da pessoa, isto é, de tudo o que a pessoa aceita arriscar para dar sentido à sua vida, fazendo do seu ser um alargamento do seu campo consciencial, um ser de sentimento, libertado do fluxo caótico da emoção, mas comprometido na sua ligação com os outros e com o mundo.

Josso crê que a formação experiencial se dá pela aprendizagem da experiência existencial e que algumas aprendizagens colocam em questão a coerência dos valores que orientam o indivíduo, afetando profundamente sua identidade e subjetividade.

É importante lembrarmos que a formação do professor universitário se inicia antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua vida profissional. O mesmo já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre o seu papel como professor. Portanto, os estudos sobre formação de professores devem estar aliados às experiências de vida e experiências profissionais, com o intuito de captar como são construídos os valores e as atitudes em relação à profissão. Deve ser analisada a tensão existente no interior da profissão, redefinindo o papel do professor.

Nóvoa (1992, p. 7-8), afirma que "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional". Nesse sentido, dar voz aos docentes através do relato de sua história e experiência de vida leva-nos dar sentido para a docência. Inserido na reflexão sobre a trajetória de sua vida, o professor consegue manifestar sua subjetividade e interpretar suas ações no plano individual e coletivo, buscando significados para construção de sua identidade profissional. O método autobiográfico possibilita ao professor revelar seus anseios e expectativas ante a própria vida e a profissão que escolheu:

A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais.

Podemos perceber, com Nóvoa, que a maneira como o docente constrói a sua imagem profissional influencia na definição de suas ações com os alunos e de suas relações com o trabalho. “A construção identitária subsidiará a maneira como o homem se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho” (GATTI, 1996)

Ao construir sua identidade profissional, o professor cria representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua história de vida, formação e profissionalização.

Diversos estudos mostram que a profissão de professor tem demonstrado sinais de precarização, o que gera nos professores crises de identidade profissional, associadas a péssimas condições de trabalho, a salários pouco atraentes, à não-valorização, além de outros problemas, ocasionando inúmeras frustrações, o que implica diretamente nos impactos sobre as representações sobre a docência.

A construção da identidade profissional está diretamente ligada à estrutura social e histórica de cada contexto que o indivíduo está inserido. Como a profissão de professor está sempre em mutação, ela também está associada aos discursos que são apresentados pela mídia, estado, sociedade, etc. No que diz respeito à construção da identidade profissional de docentes, Gatti (1996) alerta para a necessidade de perceber a ação tanto dos sujeitos construtores quanto das circunstâncias em que tal construção ocorre.

Como elementos que contribuem para a construção da identidade profissional, os desejos, as expectativas, as convicções, as práticas pedagógicas, a formação pessoal e profissional do professor, sua história de vida, constituem-se em elementos da subjetividade do professor e estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelas instituições, grupos e discursos aos quais tiveram acesso.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Vicente Benedito (1995, p.119) destaca as seguintes funções que fazem parte das atribuições do professor universitário:

- [...] – O estudo e a investigação.
- A docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas.
- A comunicação de suas investigações.
- A inovação e a comunicação das inovações pedagógicas.
- O ensino e a avaliação dos alunos.
- A participação responsável da seleção de outros professores.
- A avaliação da docência e da investigação.
- A participação na gestão acadêmica.
- O estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, etc.
- A promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e interuniversitário.
- A contribuição a criar um clima de colaboração entre os professores. [...] *

De acordo com o autor, essas funções se configuram como trabalho de um docente que se sente responsável pelo que executa.

O professor universitário está inserido em um complexo cenário psicossocial, que está em contínua transformação, definida por diversos fatores internos e externos da sala de aula.

Para melhorar a prática profissional, o professor deve fazer um contraste entre as teorias prévias com as evidências de uma reflexão rigorosa sobre seu comportamento. *A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional.* (BENEDITO, 1995, p.120).

Para desempenhar a atividade docente é necessário que o professor tenha conhecimento de teorias e técnicas que outros investigadores e especialistas tenham elaborado para a utilização em cada situação concreta. A partir daí o professor saberá quais os princípios que deverão ser aplicados. É necessário o domínio das teorias científicas sobre aprendizagem e o domínio das técnicas adquiridas mediante o ensino e o estudo da experiência transmitida por outras pessoas. Segundo Benedito, *a investigação dos professores sobre sua própria prática se converte no impulso da melhoria profissional.* (BENEDITO, 1995, p.120).

* Tradução sob a responsabilidade da autora da dissertação.

O SUJEITO E A PRÁTICA

Ao falarmos de prática docente, estamos falando da ação do professor.

A profissão de professor segue um processo que se depara com ações que são realizadas em diferentes contextos. Com perfil e características próprias, a natureza da atividade exige alto conhecimento teórico e capacidade para lidar com problemas práticos que venham a surgir. Portanto, existem dois elementos fundamentais que não podemos deixar de mencionar: pensamento e ação.

Para compreender essa visão sobre o profissional que ensina e sua atuação nos contextos práticos, devemos compreender que os professores são profissionais racionais, ou seja, eles agem de forma reflexiva. Zabalza (1987, p.21) coloca uma idéia básica: o professor pensa dentro da concepção de reflexividade X reatividade.

A atuação do professor é dirigida por seus pensamentos, juízos, crenças, subjetividade... etc. Seus pensamentos atuam com respeito à sua ação em um processo dialético e construtivista, como filtros que decodificam e dão sentido à realidade, e como orientação à prática de comportamentos e decisões instrutivas. Segundo Gimeno, (1989, p.12):

Os professores isolados não podem difundir novos conceitos de profissionalidade, operando com a cultura do currículo. A profissionalidade compartilhada é o que pode gerar uma forma organizada do trabalho que possibilita dar uma reviravolta no sistema.

Entendemos que a profissionalização é um processo histórico e antropologicamente condicionado por diversas práticas, nas quais o docente não pode ser visto só como um indivíduo no grupo, mas como uma pessoa que participa e demonstra sua competência através de sua profissão: uma elevada preparação prática, uma orientação de serviço aos interesses comunitários, uma autonomia embasada na razão dialógica e na autocrítica profissional.

Para finalizar, é importante discutirmos um pouco sobre o ideal que o professor universitário deveria ter ao adentrar na profissão. O docente deve adquirir compreensão de uma base de conhecimento profissional específico e pedagógico, uma competência prática sob supervisão. Temos de admitir que os professores universitários não estão preparados para desempenhar seu papel como docente.

Gostaria também de ressaltar que existem controvérsias sobre a formação do profissional docente universitário. Benedito (1991) busca propostas de formação

inicial para o professor universitário, atividades organizadas que facilitem a aquisição de conhecimentos e atitudes do futuro professor universitário.

Atualmente, existe uma grande dificuldade de separação temporal e conceitual do que se pode considerar formação inicial. Podemos questionar sobre a utilização dos mesmos parâmetros de seleção para a formação inicial dos docentes do ensino fundamental, médio e universitário. Na realidade, a partir de diversos documentos orientadores da educação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, as referências sobre a formação docente, inicial ou permanente, têm-se limitado em níveis de educação anteriores à superior.

Sempre temos o costume de falar de desenvolvimento profissional do professor como um todo, maior que as partes. Isso dificulta a conceitualização no momento que assinala as funções do professor universitário: docente, investigador e gestor.

Capítulo 3

HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: CONSTITUIR-SE PROFESSOR NA ATIVIDADE DOCENTE

“Toda interpretação está ligada a um contexto. Esse contexto existe dentro de outros contextos e é assim que entramos em um ciclo hermenêutico. Isso faz da interpretação um terreno muito escorregadio.”
Ken Wilber.

Neste capítulo, desenvolvo uma reflexão acerca das narrativas expressas nas histórias de vida, destacando uma reflexão sobre alguns dos momentos que surgiram como processos de conhecimento da formação ao longo da vida e da trajetória escolar dos professores convidados participantes da pesquisa. Através de gráficos e citações/trechos das histórias pessoais, podemos observar dados relevantes que foram derivados dessas narrativas.

É uma tarefa difícil despertar o interesse das pessoas para o enfoque de um trabalho biográfico, especialmente quando este está ligado e integrado a um percurso de formação e autoformação profissional. Esta dificuldade manifestou-se por intermédio de comportamentos bastante distantes de uma maior aproximação com o tema da pesquisa. Ouvi insistentemente: “agora estou ocupado, depois a gente conversa.”

Conscientizar as pessoas que esta metodologia favorece uma gama de aprendizagens que vão muito além do processo de autoconhecimento e da própria subjetividade é transpor inúmeras barreiras e obstáculos encontrados.

Josso (2004, p. 172) tem definido com rigor a potencialidade dos estudos biográficos e deixa claro que como tem sido visto na atualidade, este estudo tem sido criticado por alguns autores: *O material “histórias de vida” encontra-se assim relegado a uma função de vulgarização, a uma função coadjuvante ou, ainda, a um método qualquer de recolha de dados.*

Claro que temos consciência das dificuldades do aspecto da autenticidade da narrativa e encontramos duas grandes barreiras durante o processo de análise dos dados. Ao transcrever as idéias para o papel, o sujeito pesquisado tem a oportunidade de rever seus pensamentos, o que pode prejudicar sua espontaneidade inicial, prejudicando também o conteúdo das perguntas que

pudessem fornecer ao pesquisado o acesso a situações interiores, representações, sentimentos, envolvimento, sensações, ou seja, a diversos universos de ações.

Aprender a expor as suas sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas: redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer por meio da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais, tomar consciência dos prêmios –a- porter da nossa linguagem e, por isso, de contextos que influenciam as nossas representações; descobrir as potencialidades poéticas da linguagem para dar conta de uma singularidade; aceitar ser convocado como artista e a tomar consciência de que a arte da interpretação passa por uma arte da evocação, por meio da exposição transposta do material reunido numa composição coerente, composição essa que garante a autenticidade por uma singularidade estética alimentada de referências socioculturais privilegiada. São essas as potencialidades formadoras da passagem do oral ao escrito, quer dizer, do processo de escrita. A história emerge da capacidade do autor-biográfico em se reconhecer como portador de buscas e, por isso responsável pelo sentido da sua vida. (JOSSO, 2004, p.177-178).

Na citação acima, Josso deixa claro que o autor é convidado a explicitar as relações que mantém consigo mesmo, a temporalidade, significações, compromissos e interpelações e valores de sua vida.

As narrativas escritas nos oferecem a oportunidade de trabalhar com as experiências fundadoras, que são constituídas, em boa parte, pela narração de micro situações, que são, na maioria das vezes, designadas por episódios significativos. Ao trabalharmos com esses pequenos acontecimentos da vida, podemos destacar importantes componentes de uma vivência que se transformou em experiência. Desperta a interioridade e permite que o pesquisado lance um olhar sobre seu conteúdo, possibilitando ao *eu* se tornar um leitor de si mesmo.

Para caracterizar o contexto cultural em que os sujeitos desta investigação se inserem, torna-se necessário explicar que se trata de uma determinada instituição universitária goiana, organizada como universidade particular, criada há mais de quatro décadas, que oferece regularmente cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu a aproximadamente 24.000 alunos. Denomina-se professor convidado o profissional não possuidor do vínculo empregatício permanente, podendo atuar em períodos de até quatro semestres consecutivos. Na maioria das vezes não participa de processos seletivos públicos, tendo sua indicação sido feita por outro professor ou decorrente de vínculos de amizade, parentesco ou acadêmico.

Esta configuração não depende de nenhuma obrigatoriedade por parte da instituição universitária, a qual não dispõe desta exigência para este vínculo

empregatício não permanente. Analisando o acordo coletivo sobre as condições de trabalho e reajustamento salarial 2007-2009, podemos encontrar na parte referente à habilitação para o exercício do magistério:

Cláusula X: Exige-se como condição para o exercício do magistério na [...] a aprovação em concurso, a ser realizado perante banca examinadora, em conformidade com as normas específicas baixadas pela instituição.

A [...] poderá contratar professores por prazo determinado, mediante circunstanciada justificativa do Diretor da Unidade de Ensino, e com a expressa anuência da [...], até que seja preenchida a vaga na forma do disposto no caput da Cláusula; desde que a duração do contrato não exceda quatro semestres e sejam atendidas as seguintes condições [...]

São arroladas cinco condições, nenhuma referente à titulação/formação docente e experiência profissional.

1 – SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte desta investigação quatorze professores universitários, na condição de convidados, cujos nomes são fictícios atribuídos por eles próprios: **LEO, SOL, MAMA, BR, X, ANNA, JR, CJAV, CR, RODRIGUES, ALVES, JUES, FERNANDO e WBP.**

As características gerais dos sujeitos da pesquisa podem ser visualizadas pelos gráficos seguintes:

Gráfico 01



Gráfico 02

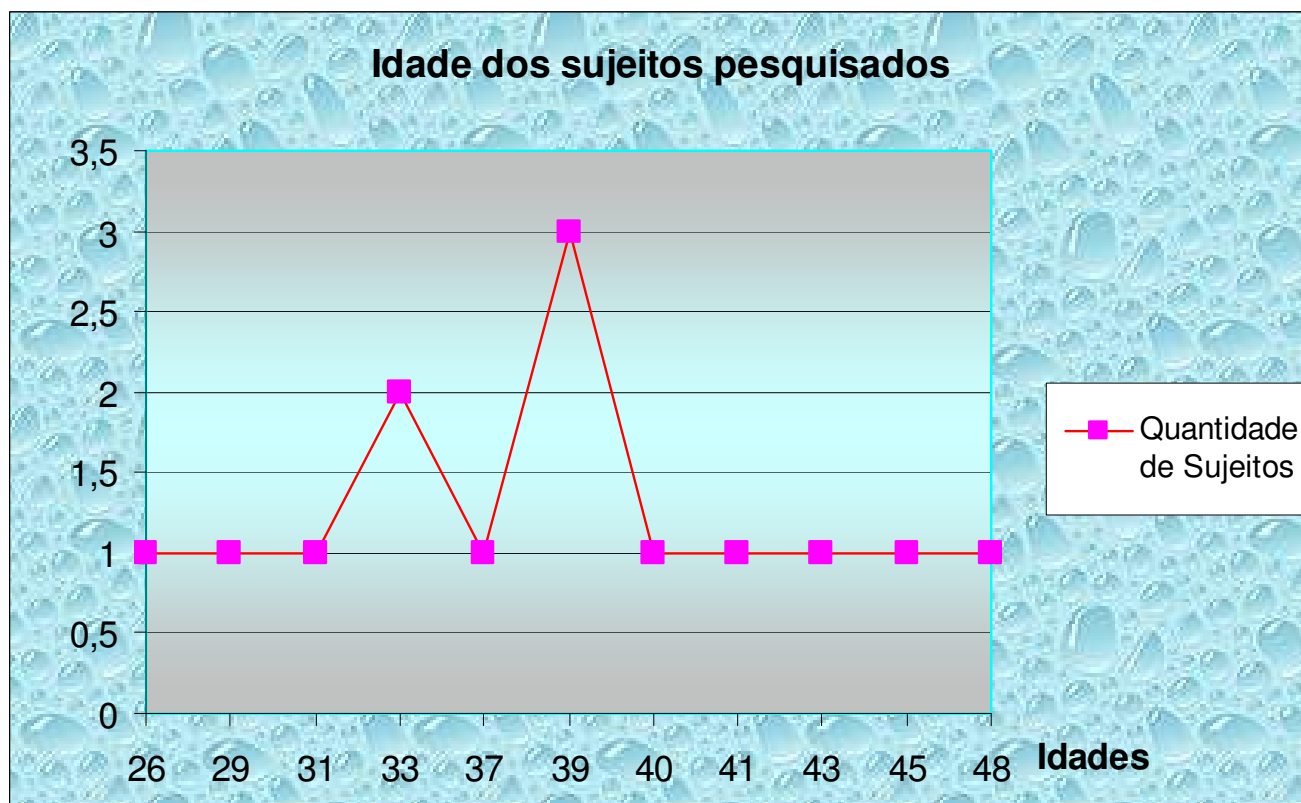


Gráfico 03

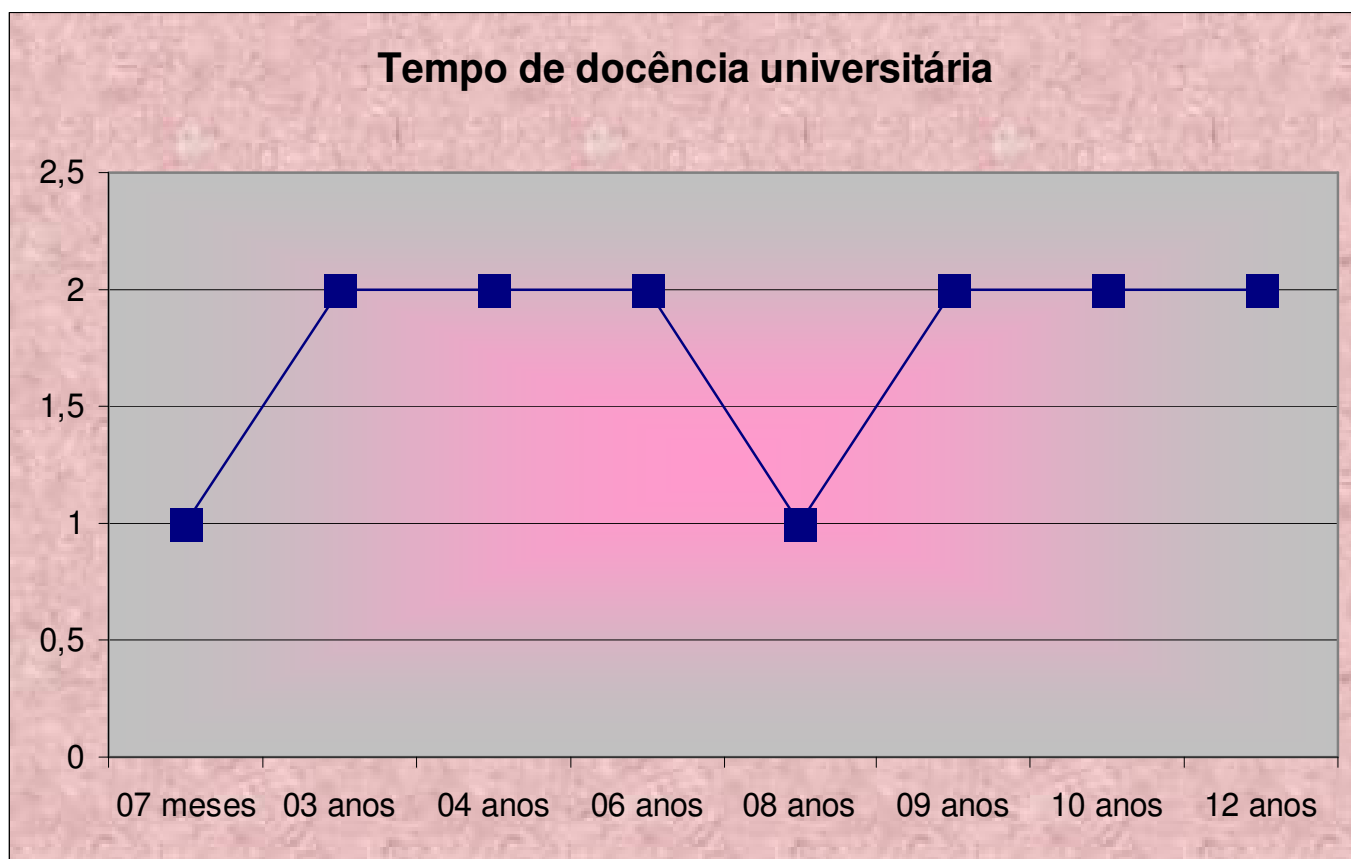


Gráfico 04

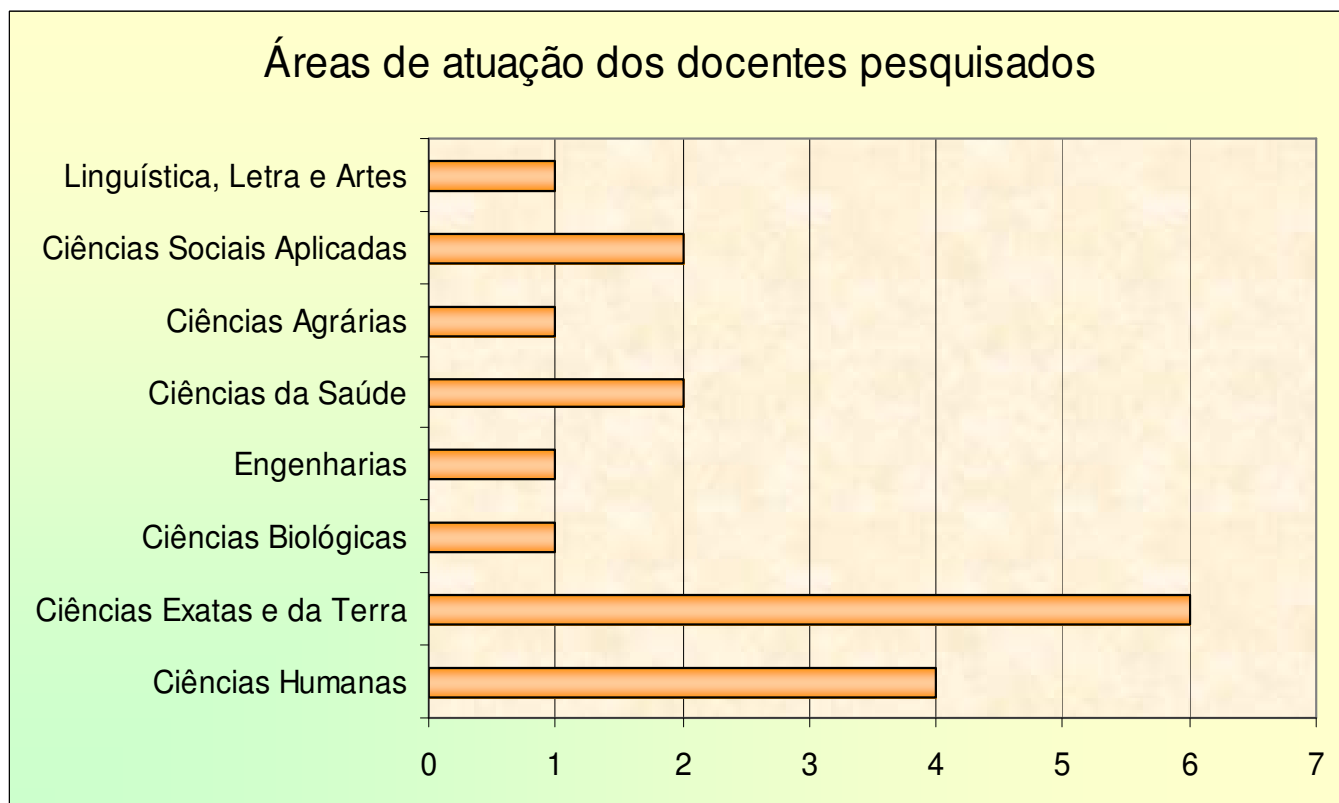


Gráfico 05

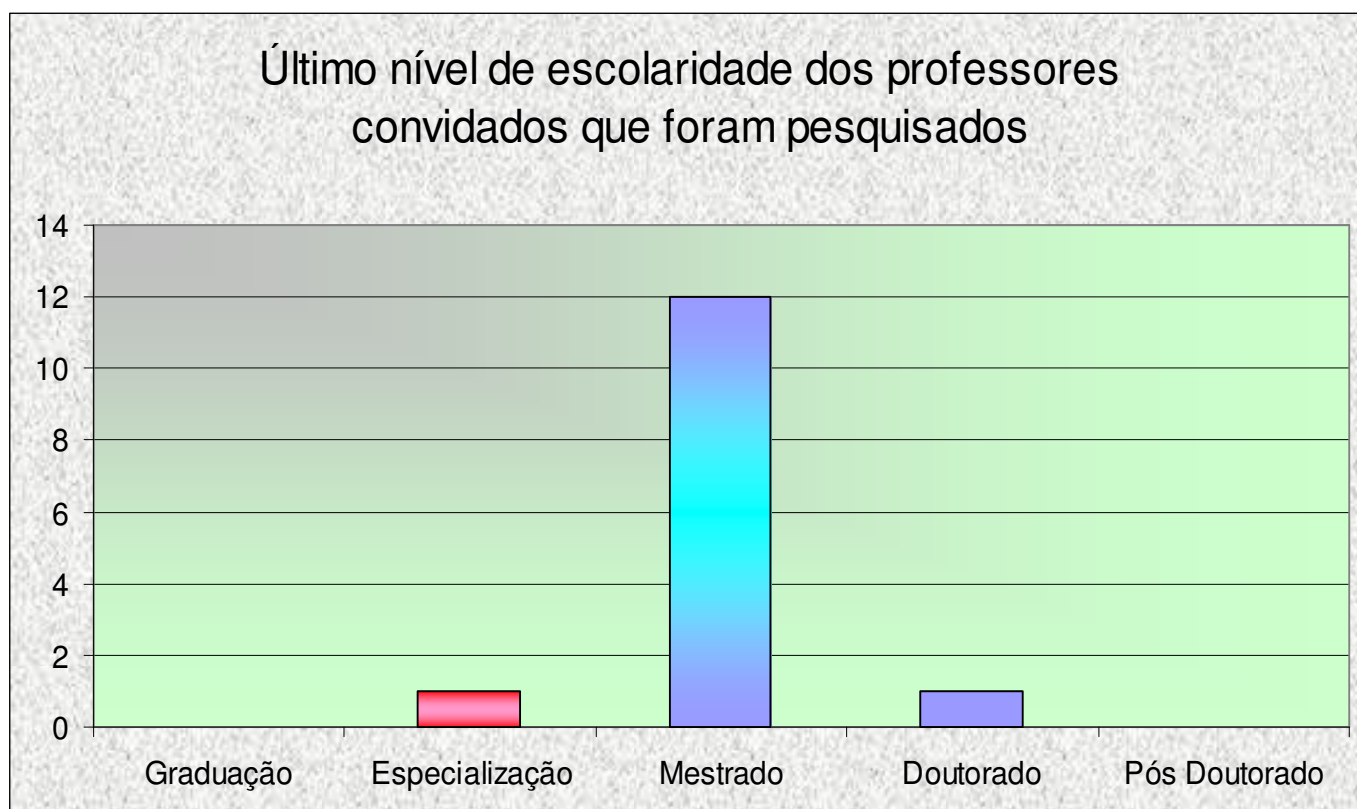


Gráfico 06

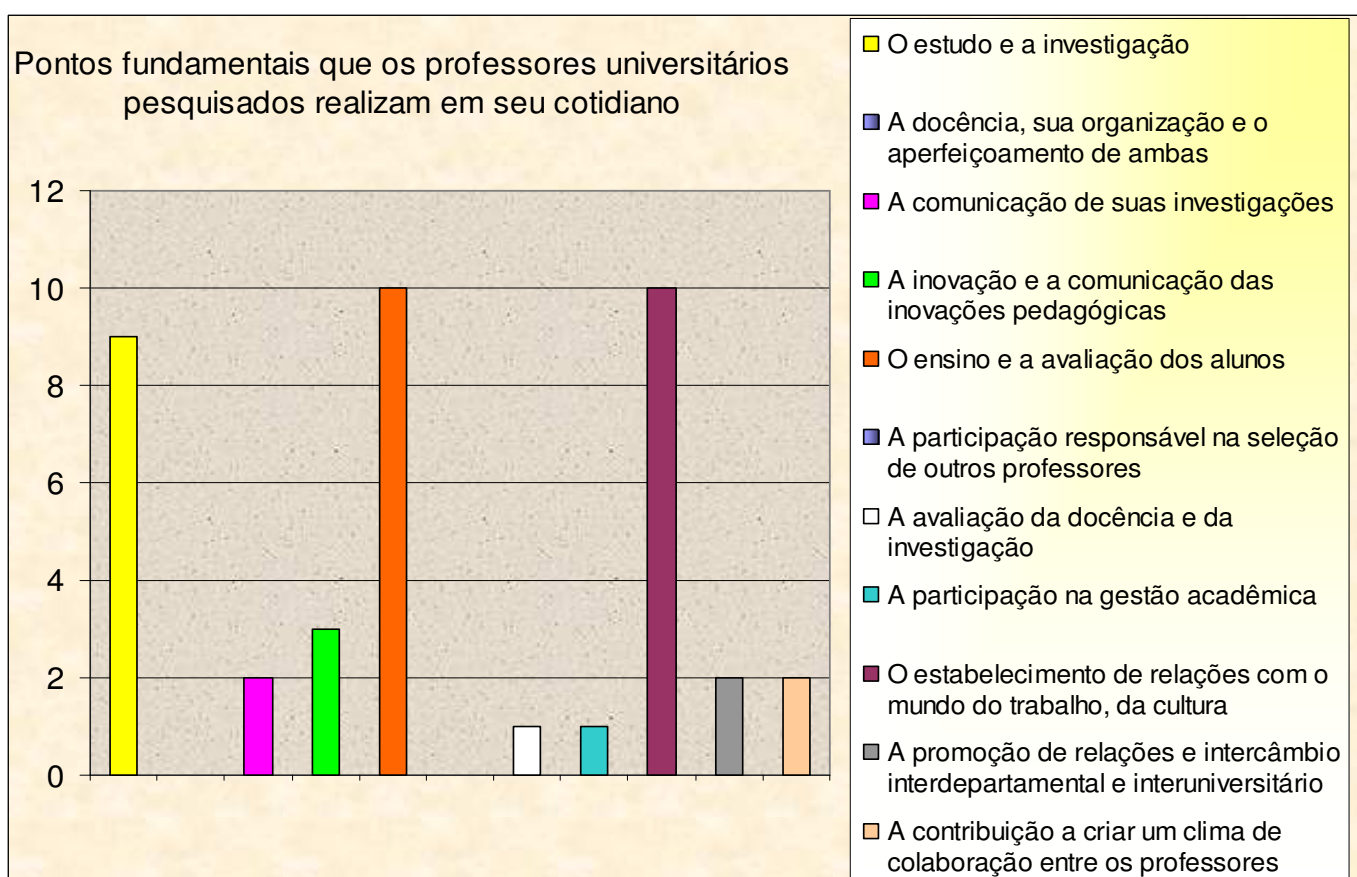
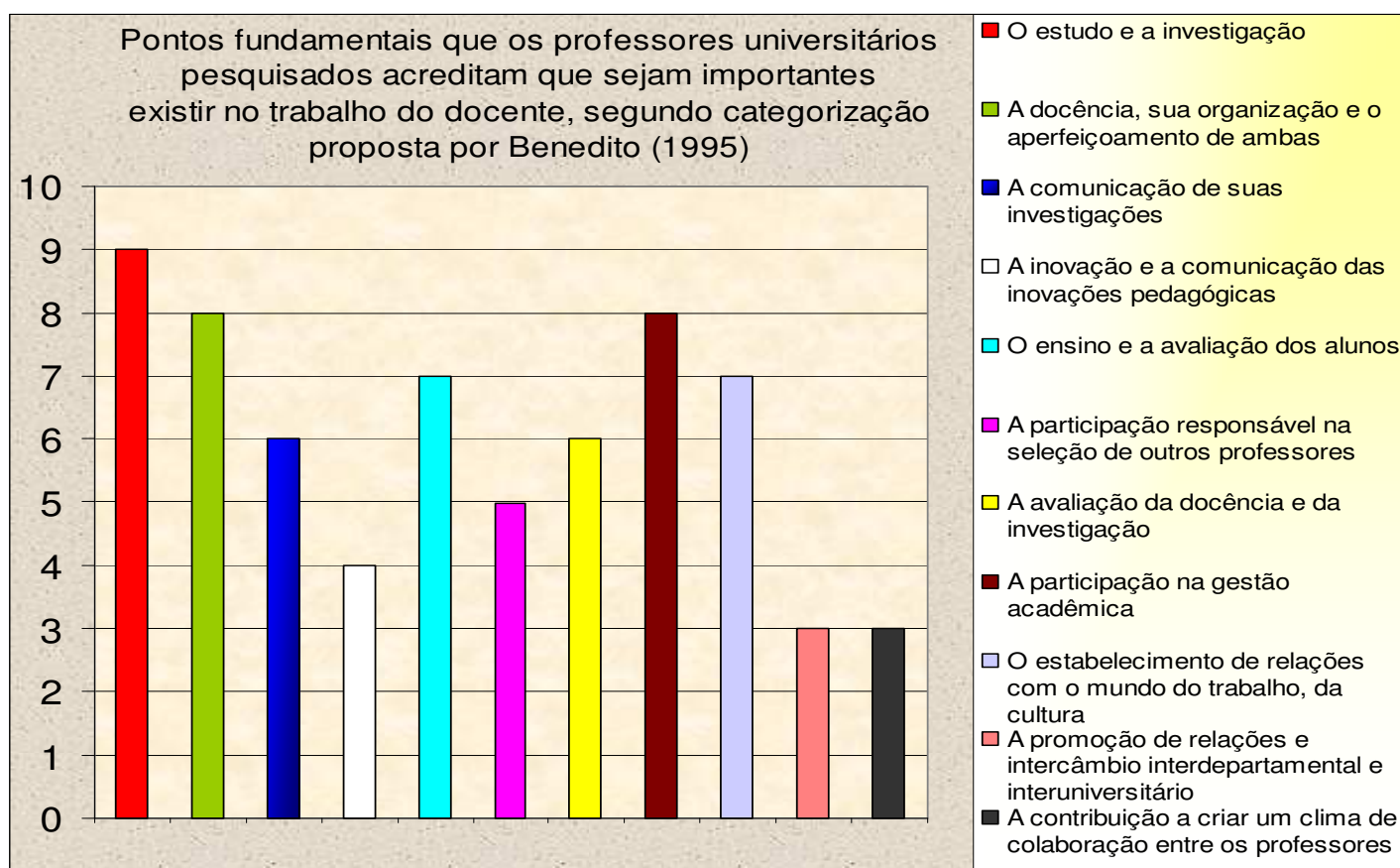


Gráfico 07



Em relação aos dados apresentados nos gráficos anteriores, creio ser importante ressaltar alguns pontos fundamentais, no sentido de traçar as características dos sujeitos pesquisados, professores convidados da instituição universitária.

Podemos observar que a maioria dos professores pesquisados é do gênero masculino, com faixa etária entre 26 a 48 anos, porém, quando iniciei a pesquisa optei por buscar uma igualdade, mas a maioria dos sujeitos do sexo feminino solicitada a participar da pesquisa se negou, no início, ou “decidiu” abandonar durante o percurso, apesar da minha persistente insistência.

O período de docência na educação superior variou de 07 meses a 12 anos, ou seja, os sujeitos pesquisados ainda estão relativamente no início de suas carreiras docentes. (Oito professores encontram-se na faixa de 07 meses a 08 anos de docência universitária).

No gráfico 04, observamos que a maioria dos professores atua nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas. Porém, a pesquisa se estendeu

para todas as áreas, mas os sujeitos que mais demonstraram interesse em participar, foram apenas integrantes dessas duas áreas citadas anteriormente.

Em relação à escolaridade, um dado importante: apenas 01 pesquisado possui o título de Doutor, obtido na Inglaterra. Os demais possuem os títulos de Especialista e Mestre, sendo a maioria Mestre. Essa situação expressa uma configuração de duas áreas com significativa titulação em âmbito da pós graduação stricto sensu, no Brasil.

Sobre os pontos fundamentais que os professores acreditam como importantes para o trabalho docente universitário, os que mais se destacam são o estudo e a investigação, a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas, e a participação na gestão acadêmica, contrapondo com o que os professores realizam em seu cotidiano acadêmico: o ensino e a avaliação dos alunos, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura e, por último, o estudo e a investigação. Esses dados são importantes, pois revelam as conseqüências geradas pelo tipo de vínculo empregatício – professor convidado -, no qual estão submetidos os professores pesquisados.

Torna-se importante ressaltar a imensa dificuldade em estabelecer cooperação com diversos professores convidados, com os quais entrei em contato pessoalmente, ou fui apresentada por professores efetivos da instituição. Muitos se negaram de imediato a participar da pesquisa, outros aceitaram de início, mas depois se retraíram e se afastaram, apesar de toda a minha postura ética, deixando claro que não seriam identificados. Fiz uma exposição verbal sobre a importância de se realizar uma pesquisa dessa dimensão mas toda a minha capacidade de persuasão não foi eficaz para convencê-los.

2- HISTÓRIAS DE VIDA: OS RETRATOS DOS SUJEITOS*

Benjamim (apud KRAMER e JOBIM, 1996, p.43) afirma que:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de

comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

-LEO-

Meu nome é **LEO**. Tenho 43 anos e trabalho há 12 anos com a docência universitária. Sou graduado em Engenharia Civil desde 1994, pela UCG. Possuo especialização em GeoProcessamento, pela Cefet e Mestrado em Geotecnia pela UFG. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Engenharias.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi a oportunidade, pois já trabalhava em um laboratório dentro de uma escola. Um fator decisivo para essa escolha foi a possibilidade de uma melhoria salarial.

Não acho que minha subjetividade e minhas experiências de vida influenciaram minha escolha profissional.

Optei por atuar na docência universitária, porque já sou professor da Cefet, então tive a opção automática de mudar de 2º para 3º grau.

Acredito que a insegurança seja uma das maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira. Na área que leciono não existe nenhum acompanhamento pedagógico por parte da universidade.

Costumo avaliar meus alunos com provas, trabalhos e participação. Acho que não é totalmente eficaz, esse método, porém não conheço outros.

Um fato relevante em minha trajetória escolar é que durante toda a minha formação sempre tive professores que me cativaram e eu sempre me espelhava neles.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem indispensáveis realizar em meu cotidiano o estudo e a investigação, a comunicação e a inovação.

* Os retratos foram construídos a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, cuja transcrição encontra-se em anexo.

-SOL-

Meu nome é **SOL**. Tenho 26 anos e trabalho há 07 meses com a docência universitária. Sou graduada em Relações Internacionais desde 2004, pela UCG. possuo especialização em Gestão do Agronegócio pela UFG e Mestrado em Agronegócio, também pela UFG. Trabalho na instituição como professora convidada, atuando na área de Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas.

O que me levou a escolher a profissão de professora foi quando iniciei o mestrado, queria ficar em pesquisa científica, porém as oportunidades em docência surgiram e resolvi pegá-las. Nenhum fato foi marcante, simplesmente descobri essa outra opção durante o mestrado.

Acho que minhas experiências de vida influenciaram essa escolha profissional. As aulas do mestrado e também a especialização me forneceram contato com a docência universitária. Não acredito que a minha subjetividade tenha interferido.

Optei por atuar na docência universitária por causa das oportunidades que tive em substituir alguns colegas professores.

Acredito que a falta de um currículo com experiência comprovada em docência superior, conseguir disciplinas que tenham afinidade e a falta de equipamentos para auxiliar nas aulas sejam umas das maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono, existe uma avaliação com os alunos sobre os professores, porém o acompanhamento pedagógico não sei se existe. Na verdade, não passei por acompanhamento e por avaliação.

Para avaliar meus alunos utilizo instrumentos do dia-a-dia em sala de aula, por exemplo: a participação e a discussão em sala, provas e também dou apresentações ou artigos para eles produzirem. Acho que a participação dos alunos dia-a-dia durante a aula tem maior eficácia na avaliação.

A iniciação em pesquisa científica foi muito importante na minha trajetória escolar. Eu fiz parte do programa de iniciação científica na graduação em RI. Desse modo, acho que esse primeiro contato com a pesquisa foi de grande valia.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis. Realizo em meu cotidiano o estudo e a investigação, o ensino e a

avaliação dos alunos, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, etc.

- MAMA -

Meu nome é **MAMA**. Tenho 37 anos e trabalho há 10 anos com a docência universitária. Sou graduado em Geografia desde 1995, pela Universidade Federal de Pelotas. Possuo especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Educação. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Humanas.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi a possibilidade de socializar as informações que eu tinha sobre os livros que lia durante a minha adolescência. Um fator marcante e decisivo para a minha escolha foi o fato dos professores de Geografia que tive, ao longo de minha formação, utilizarem metodologias autoritárias e não permitirem a expressão da oralidade, nem uma escrita crítica, nos questionamentos que eles forneciam.

O fato de trabalhar e estudar durante o período de conclusão do ensino fundamental, médio e superior, em empregos que o trabalho se reduzia a executar tarefas sem refletir sobre erros, possibilitou um aumento da minha atração em relação ao magistério, por ser um trabalho que a reflexão e os conflitos são constantes.

Acredito que a minha subjetividade interferiu bastante na minha escolha. As experiências de vida e as condições da minha família (assalariada) acabaram me direcionando para uma profissão na qual as questões sociais são expostas a todo o momento.

Não optei por atuar na docência universitária. Na realidade foi uma oportunidade que surgiu em 1998. Eu não pensava em trabalhar no ensino superior, no entanto, recebi um convite para trabalhar em uma faculdade do interior de Goiás. Isso levou-me a aceitar o desafio.

No início de carreira, a falta de experiência é algo que te preocupa muito. Destacaria alguns fatores, tais como: o acompanhamento e o diálogo do corpo docente do curso que você faz parte, a seleção de material para os acadêmicos e a incerteza em relação à forma de como avaliamos os acadêmicos.

Procuro avaliar os alunos pelos seguintes critérios: compreensão teórica, análise subjetiva sobre as teorias, oralidade exposta nos trabalhos, avaliações

individuais, debates, seminários, análise de filmes, fichamento. É relativo, pois algumas turmas respondem melhor a determinados instrumentos avaliativos em relação a outras. Preocupo com a compreensão, interpretação e relações de textos.

Um fato relevante em minha trajetória escolar ocorreu no estágio (universidade), quando ministrei aulas no colégio em que havia estudado e encontrei colegas que continuaram a estudar lá e foram meus alunos. Naquele momento percebi que o professor pode fazer a diferença. Há respeito pela profissão.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis realizar, em meu cotidiano, o estudo e a investigação, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, o ensino e a avaliação dos alunos...

A respeito das funções que formam o trabalho do professor, senti falta de outras opções que se relacionam às questões sociais que fazem parte da nossa função e também a questão relacionada a nossa opção política.

- BR -

Meu nome é **BR**. Tenho 33 anos e trabalho há 09 anos com a docência universitária. Sou graduado em Física, desde 1998, pela UCG. Possuo especialização em Ensino de Ciências e Física e Mestrado em Física da Matéria Condensada. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Exatas e da Terra.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi que ao fazer vestibular para Engenharia, indiquei Física como 2ª opção. Ao ser aprovado, iniciei na docência, gostei e trabalho até hoje como professor.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi o fato de não ter sido aprovado na 1ª opção, engenharia. Foi aí que não tive escolha e fui lecionar.

Não acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram alguma interferência na minha escolha. Na minha família ninguém exerce a profissão docente e foi “por acaso” que me tornei professor.

Optei pela docência universitária porque ao iniciar a carreira docente, no ensino fundamental, percebi que não tinha jeito para trabalhar com essa faixa etária. Percebi que o ensino superior é uma forma de trabalhar com conhecimentos mais aplicados e com pessoas adultas, fatores que facilitam o processo de ensinar.

Acredito que a falta de experiência, o mercado de trabalho restrito e a necessidade de melhorar a qualificação sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono existe acompanhamento pedagógico por parte da universidade. O coordenador de curso faz o acompanhamento do conteúdo através da verificação das avaliações e, do método de ensino utilizado, através dos alunos.

Costumo avaliar meus alunos através do método tradicional, com provas escritas, individuais e sem consulta. Até o momento considero esse método eficaz.

Um fato relevante em minha trajetória escolar são as amizades e o companheirismo na universidade. Até hoje, são mais de 10 anos, mantemos contato.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis o estudo, a investigação, a comunicação, a inovação das inovações pedagógicas, o ensino e a avaliação dos alunos.

- X -

Meu nome é **X**. Tenho 39 anos e trabalho há 04 anos com a docência universitária. Sou graduado em Matemática, desde 1997, pela Unesp. Possuo Mestrado em Educação Matemática. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Exatas e da Terra.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi acreditar que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade com menores diferenças, podendo merecer oportunidades iguais para todos os cidadãos.

Não acredito que exista algum fator decisivo e marcante para essa escolha.

Acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Isso é uma questão muito subjetiva (no meu caso). Acreditei que cada pessoa tem um dom, (aptidão) para desenvolver a sua profissão, e, no meu caso, gosto de ser professor. A escolha da minha profissão foi objetiva, embora difícil, pois a carreira é pouco reconhecida pela sociedade, embora essencial. A formação de professores, os quais são fundamentais na formação das gerações (seria a formação de multiplicadores).

Não sei responder por que optei pela docência universitária.

Acredito que o baixo salário, a falta de aulas (carga horária) e a falta de incentivo à pesquisa sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono existe acompanhamento pedagógico por parte da universidade. O coordenador de estágios (disciplinas que ministro) desenvolve e acompanha todos os trabalhos, em sala de aula ou no campo.

Costumo avaliar meus alunos através de diversos métodos. Apresentação de aulas (didática) trabalho de campo (nas escolas), provas escritas de conteúdos específicos, participação em atividades diversas.

Ao retomar minha trajetória/história, me lembrei que essa idéia amadureceu de forma bastante particular, pois sempre notei como os jovens são mal preparados para o mercado de trabalho, acarretando-lhes dificuldades futuras. Acredito que esses problemas vêm da base (formação) e por isso resolvi investir na carreira de professor. Uma informação extra, talvez pertinente, é que sou formado em administração de empresas e passei por várias organizações antes de ser professor.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem indispensáveis, aplico no meu cotidiano o estudo e a investigação, a avaliação da docência e da investigação, o estabelecimento com o mundo do trabalho, da cultura, etc. Essa visão acaba sendo limitada pelas características da disciplina que ministro, mas acredito que o professor sempre deve estar atento às mudanças da sociedade, para melhor formar seus alunos; ter conteúdo e ser motivador.

- ANNA -

Meu nome é **ANNA**. Tenho 31 anos e trabalho há 04 anos com a docência universitária. Sou graduada em Educação Física, desde 2000, pela Cefet. Possuo especialização em Educação Física. Trabalho na instituição como professora convidada, atuando na área de Ciências da Saúde.

O que me levou a escolher a profissão de professora foi uma questão familiar. Meus pais são professores, aí acabei me tornando uma.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi o fato de ter crescido em um ambiente escolar, pois meus pais tiveram uma escola infantil.

Acredito completamente que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram muita interferência na minha escolha. Eu também sempre me

espelhei em meus professores e hoje trago comigo algumas das características de alguns. Às vezes me pego fazendo coisas iguais aos meus antigos professores. Não me vejo em outra profissão.

Não optei pela docência universitária. Caí meio que “de pára-quadras”. Fui indicada por uma amiga e como o salário era melhor, acabei ficando.

Acredito que a falta de experiência e a carga horária pequena sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono não existe acompanhamento pedagógico por parte da universidade.

Costumo avaliar meus alunos com provas escritas, trabalhos em grupo e seminários.

Um fato relevante em minha trajetória escolar/ história foi o fato de ter tido uma professora de Educação Física, quando cursava a 5ª série do ensino fundamental, que era ótima com os alunos. Eu sempre quis semelhante a ela.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis, realizar em meu cotidiano o ensino e a avaliação dos alunos, a avaliação da docência e da investigação, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, etc.

- JR -

Meu nome é **JR**. Tenho 39 anos e trabalho há 10 anos com a docência universitária. Sou graduado em Física, desde 1995, pela Universidade Federal de São Carlos. Possuo Mestrado e Doutorado em Física pela UFG. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Exatas e da Terra.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi a possibilidade de gerar e repassar conhecimento e cultura e me interagir com as pessoas.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foram as aulas de ciências (no laboratório) do prof^o Edson (da 5ª a 8ª série), os quais despertaram em mim o gosto pela ciência, pela investigação, pelo novo.

Acredito que as minhas experiências de vida tiveram interferência na minha escolha. Além da influência, citada anteriormente, tive o privilégio de conviver entre

bibliotecas e universidades. Em relação à interferência da subjetividade nas minhas escolhas, acredito que não houve, pois foi tudo planejado.

Optei pela docência universitária, porque acredito que seja o ápice na carreira docente. Sempre gostei de desafios. No Brasil, não se faz pesquisa no ensino médio, portanto, para mim não havia saída.

Acredito que a falta de qualificação didático-pedagógica, a cobrança da experiência que não se pode ainda ter e os baixos salários sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono o acompanhamento pedagógico por parte da universidade se resume a uma reunião por semestre. Acho muito pouco. Além disso, como professor convidado, não posso participar da avaliação discente. Fico sem ter um retorno por parte dos alunos.

Costumo avaliar meus alunos através do método tradicional, com provas escritas individuais, trabalhos realizados em grupo, lista de problemas propostos e seminários. Estou convencido da eficácia.

Um fator relevante em minha trajetória escolar, muito importante na minha formação, foram as aulas de Sociologia e História que tive no Ensino Médio.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis o estudo e a investigação, a docência, sua organização e o perfeccionismo de ambas, a participação na gestão acadêmica e a comunicação de suas investigações. Realizo em meu cotidiano: o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e da cultura, a promoção de relações, intercâmbio interdepartamental e interuniversitário, e a contribuição paraa criar um clima de colaboração entre os professores.

Acredito que ser professor, além de ser um dom, requer muita dedicação, muito esforço mesmo. Quem não estiver disposto a se dedicar com afinco e exclusividade, definitivamente, não é nesta profissão que será feliz.

- CAJV -

Meu nome é **CJAV**. Tenho 39 anos e trabalho há 08 anos com a docência universitária. Sou graduada em Pedagogia, desde 1996, pela Universidade Católica

de Goiás. Possuo Especialização em Psicopedagogia. Trabalho na instituição como professora convidada, atuando na área de Lingüística, Letras e Artes.

O que me levou a escolher a profissão de professora foi o fato da minha mãe ser professora, aí resolvi seguir os passos dela.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha: quando eu era criança, minha mãe dava aulas na escola em que eu estudava. Cheguei a ser aluna dela e eu sempre queria ser como a minha mãe. Identifico-me muito com minha mãe e me tornei professora por causa dela.

Acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade interferiram completamente em minhas escolhas. Quando fui prestar vestibular, não conseguia me imaginar em outra profissão que não fosse essa. Levo muito de mim para as minhas aulas.

Optei pela docência universitária depois que terminei a especialização em psicopedagogia. Recebi o convite da coordenadora de curso para dar aulas na instituição. Não foi nada planejado, sempre gostei de trabalhar com crianças, mas tem sido muito bom.

Acredito que a cobrança da pouca experiência e a reduzida carga horária sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono, até o momento, não vi nenhum acompanhamento pedagógico.

Costumo avaliar meus alunos com provas escritas individuais, trabalhos realizados em grupo e seminários. Acredito que são as melhores formas de se avaliar um aluno.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem indispensáveis o estudo e a investigação, a docência, sua organização e o perfeccionismo de ambas, a participação na gestão acadêmica e a comunicação de suas investigações. Realizo em meu cotidiano: o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e da cultura, a promoção de relações e o intercâmbio interdepartamental e interuniversitário e a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

- CR-

Meu nome é **CR**. Tenho 33 anos e trabalho há 09 anos com a docência universitária. Sou graduado em Física, desde 1996, pela Universidade Católica de Goiás. Possuo Mestrado em Física da Matéria Condensada.

Foi por acaso que acabei trabalhando como professor universitário.

Não acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade interferiram nas escolhas que fiz.

Optei pela docência universitária depois que fui convidado por uma colega para substituí-la em algumas aulas. Aí acabei ficando.

Acredito que a pouca experiência seja uma das maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono, até o momento, não houve nenhum acompanhamento pedagógico.

Costumo avaliar meus alunos com provas escritas individuais

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Bedito, acredito serem todas indispensáveis. Realizo em meu cotidiano: o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e da cultura, o ensino e a avaliação dos alunos.

- RODRIGUES -

Meu nome é **RODRIGUES**. Tenho 29 anos e trabalho há 03 anos com a docência universitária. Graduei em Física, em 2001, na Universidade Católica de Goiás. Possuo Mestrado em Educação em Ciência e Matemática. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas.

Escolhi a profissão de professora durante o ensino médio, quando eu ensinava os colegas de sala, fora do horário normal de aula. Acabei sendo incentivada pelos professores a fazer Licenciatura. Como a Física era a disciplina que eu mais me identificava, optei por fazer Licenciatura em Física.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi o incentivo que recebi dos professores no ensino médio. Isso foi decisivo, uma vez que meus pais não possuem estudo e não opinaram na minha escolha.

Acredito que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Minha historicidade e as relações sociais nas quais

eu participava, foram determinantes na escolha da minha profissão. A falta de estudo dos meus pais, motivo pelos quais não opinavam, os grupos de estudo para ensinar os colegas de sala e o incentivo por parte dos professores, foram fatores determinantes nessa escolha.

Optei pela docência universitária por desafio profissional. Sempre acreditei que eu poderia ir além do ensino médio.

Acredito que a falta de experiência com o ensino superior, a dificuldade de acesso a este ambiente, que é de certa forma “fechado”, e o baixo salário pago ao iniciante sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Não há acompanhamento pedagógico por parte da universidade na área que leciono. Ele se resume em um planejamento que fazemos, em conjunto, no início dos semestres, e a coordenação verifica as avaliações aplicadas para conferência do programa.

Aqui na universidade, no meu departamento, existe um padrão para avaliar os alunos que precisa ser seguido. A avaliação em Física consiste, por nota, em duas provas de 8,0 pontos, que são somadas, e dividido o resultado por 2, e mais as notas práticas de laboratório que valem 2,0 pontos. Acredito que as provas deixam muito a desejar.

Um fato relevante em minha trajetória escolar, que foi muito importante, ocorreu no último ano de Graduação, quando necessitei deixar de trabalhar para dedicar-me integralmente à Física. Foi um momento difícil, no qual eu precisei fazer uma escolha.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem todas indispensáveis na docência universitária. Por trabalhar por contrato, em uma instituição particular, muitos pontos não são a mim permitidos. Mas, na prática, procuro realizá-los sempre que possível.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que apesar de trabalhar com a pesquisa no ensino superior, procuro realizá-la também no ensino médio.

-ALVES-

Meu nome é **ALVES**. Tenho 41 anos e trabalho há 03 anos com a docência universitária. Sou graduado em Filosofia, desde 1999, pela Universidade Católica de Goiás. Possuo Mestrado em Psicologia. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Humanas e Ciências da Saúde.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi porque sou proprietário de uma escola de dança e sempre ensinei dança de salão. Sempre gostei de ensinar.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi o incentivo que recebi da família. Minhas tias são professoras e cresci nesse ambiente. Fui criado pela minha avó e pelas minhas tias. Elas sempre me incentivaram a fazer o que eu gostava.

Acredito que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Sou uma pessoa sensível e acredito que a qualidade ideal de um professor é a sensibilidade para ensinar, para perceber e aprender como o aluno aprende e conseguir a melhor forma de ensiná-lo.

Foi por acaso que optei pela docência universitária. Na verdade não escolhi a docência universitária. Transcorrido um ano que eu fazia o Mestrado em Psicologia, na UCG, me convidaram a lecionar algumas disciplinas. Aceitei o desafio e estou até o momento.

Acredito que a minha falta de experiência com o ensino superior tenha sido a maior dificuldade que enfrentei no início da minha carreira docente.

Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume em um planejamento que fazemos, em conjunto, no início dos semestres.

Procuro avaliar meus alunos através de seminários. Não trabalho com provas escritas.

Um fato relevante em minha trajetória escolar, que foi muito importante para me tornar professor, ocorreu quando eu cursava a universidade: comecei a lecionar dança de salão. Acho que sempre tive vocação para o ensino.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem todas indispensáveis na docência universitária. Procuro realizar, em meu cotidiano acadêmico, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho e da cultura, o ensino, a avaliação dos alunos, o estudo e a investigação.

- JUES -

Meu nome é **JUES**. Tenho 48 anos e trabalho há 06 anos com a docência universitária. Sou graduada em Sociologia, desde 1989, pela Universidade Federal de Goiás. Possuo Mestrado em Educação. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Sociais Aplicadas.

O que me levou a escolher a profissão de professora foi quando resolvi cursar o Magistério em vez do Científico.

Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi quando cursei o magistério, gostava das aulas práticas e de acompanhar professores em sala de aula. Eu gostava de analisar o comportamento deles com os alunos. Assim, separei para mim o que achei correto e importante e excluí o que achei errado e desnecessário na docência.

Acredito que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Quando era pequena, ganhei dos meus pais um quadro negro e uma caixa de giz branco. Eu colocava as minhas bonecas sentadas em cadeiras e brincava, por horas, de ser professora. Acho que as fantasias e as brincadeiras da minha infância influenciaram bastante na minha escolha no futuro. Na minha fantasia de criança eu me realizava e me sentia feliz sendo professora.

Optei pela docência universitária quando recebi o convite e resolvi encarar o desafio. Sempre gostei do ambiente acadêmico.

Acredito que encarar um público adulto, a falta de experiência em lidar com esse público (antes eu trabalhava só com crianças) e o baixo salário pago ao professor iniciante sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume em um planejamento semestral.

Para avaliar meus alunos, utilizo vários instrumentos que considero eficaz. Provas escritas individuais e em grupos, apresentações e seminários, participação, frequência nas aulas, etc.

Um fato relevante em minha trajetória escolar, que foi muito importante, ocorreu quando eu estava concluindo o Ensino Fundamental: fui a única da minha sala que optou pelo magistério. Recebi críticas de muitos colegas, inclusive de um professor, que chegou a mencionar que eu nunca iria conseguir entrar em uma Universidade

através do vestibular, porque o ensino do magistério não iria me dar base. Ainda bem que provei o contrário.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem todas indispensáveis na docência universitária, mas o professor convidado não tem acesso a todas. Procuo realizar, no meu cotidiano, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura; o ensino e a avaliação dos alunos, e o estudo e a investigação.

Para finalizar, gostaria de ressaltar que considero de fundamental importância uma pesquisa dessa proporção que está sendo realizada. Gostaria de parabenizar pela estrutura, pela lógica das questões e pela iniciativa dos autores.

- FERNANDO -

Meu nome é **FERNANDO**. Tenho 45 anos e trabalho há 06 anos com a docência universitária. Sou graduado em Ciências Contábeis e em Psicologia, pela Universidade Católica de Goiás, em 1985 e 2000, respectivamente. Possuo Doutorado em Psicologia, realizado na Inglaterra. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Humanas.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi o fato de ocupar um cargo público. Sempre quis lecionar para expandir meus horizontes. Sempre gostei de estar no meio acadêmico.

Não acredito que tenha existido nenhum fator decisivo e marcante para essa escolha e não creio que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram alguma interferência.

Optei pela docência universitária porque a minha primeira graduação foi em Ciências Contábeis. Como residi na Inglaterra por vários anos, decidi fazer o Doutorado em Psicologia lá, por curiosidade ao assunto. Quando retornei ao Brasil, decidi cursar a Graduação em Psicologia. Recebi orientação de um professor e me tornei também um.

Acredito que a falta de experiência com o ensino superior seja a maior dificuldade enfrentada por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono não existe nenhum acompanhamento pedagógico por parte da universidade.

Para avaliar meus alunos utilizo, como instrumentos avaliativos, as provas escritas individuais, apresentações e seminários.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem indispensáveis na docência universitária a participação responsável na seleção de outros professores, a avaliação da docência e da investigação e a participação na gestão acadêmica. Procuro realizar, no meu cotidiano, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, o ensino e a avaliação dos alunos, o estudo e a investigação.

- WBP -

Meu nome é **WBP**. Tenho 40 anos e trabalho há 12 anos com a docência universitária. Sou graduado em Ciências da Computação, pela Universidade Católica de Goiás, desde 1990. Possuo Especialização em Gestão de Políticas em Segurança Pública e Mestrado em Educação. Trabalho na instituição como professor convidado, atuando na área de Ciências Exatas e da Terra.

O que me levou a escolher a profissão de professor foi o contato com as outras pessoas. Gosto disso.

Não acredito que tenha existido algum fator decisivo e marcante para essa escolha.

Acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram bastante influência na minha carreira. Sempre gostei de trabalhar com pessoas. A gente aprende muito com elas. Quando iniciei na carreira docente, optei pelo público universitário por ter maior identificação.

Optei pela docência universitária apenas por identificação. Cheguei a lecionar no ensino do 2º grau, mas não gostei; aí parti para o ensino universitário. A questão financeira também pesou bastante nessa escolha. Todos os acontecimentos na minha vida me direcionaram para a docência universitária. Sempre gostei de estar com os jovens e de me sentir jovem.

Acredito que a falta de experiência com o ensino superior seja a maior dificuldade enfrentada por um professor universitário no início de carreira.

Na área que leciono não existe nenhum acompanhamento pedagógico por parte da universidade.

A carga horária pequena e o fato do grupo docente ser bastante fechado, pois os professores efetivos não dão abertura para os iniciantes, são as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

Para avaliar meus alunos utilizo como instrumentos avaliativos as provas escritas individuais, apresentações e seminários.

Entre as atividades de docência citadas por Vicente Benedito, acredito serem indispensáveis na docência universitária a participação responsável na seleção de outros professores, a avaliação da docência, da investigação e a participação na gestão acadêmica. Procuo realizar, no meu cotidiano, o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura, o ensino, a avaliação dos alunos, o estudo e a investigação.

3- TRAÇOS GERAIS E EXPLICATIVOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO PROFESSOR CONVIDADO

O fato de o professor aceitar participar de um trabalho biográfico sobre si mesmo dá início à aprendizagem da implicação permanentemente em jogo no trabalho individual.

O exercício da intersubjetividade praticada nesse cenário tem duas funções: por um lado favorecer a explicitação da subjetividade de cada um, ou seja, utilizar ao máximo os efeitos de contraste e de semelhança dos dizeres e, por outro lado, fazer sobressair o interesse do confronto de pontos de vista, como outras tantas implicações possíveis, na procura de sentido e na construção das narrativas.

Quando utilizamos as potencialidades de colocar em perspectiva os referenciais de cada participante da pesquisa, a intersubjetividade evidenciou a singularidade dos projetos de formação. Referenciais teóricos, experiências vividas, valores, são de diferente sentido atribuído por cada participante ao seu projeto de formação docente.

A maioria dos sujeitos pesquisados afirmou, inicialmente, que a sua subjetividade não interferiu em sua escolha profissional. Muitos afirmaram que tal escolha não decorreu de uma opção determinada, mas, discorrendo sobre os argumentos que levantam, apresentam indícios de que a subjetividade influenciou sim. Sobre esse aspecto, Josso (2004, p.223) coloca que:

O sujeito da formação emerge aí, progressivamente, da opacidade primordial: desconhecimento da sua subjetividade, das suas identificações ou pseudos diferenciações, e encontra-se também aí a idéia do processo de individuação de C.G. Jung, com a *grande* diferença de que só trabalhamos esta hipótese no âmbito da face visível da formação: a consciência desperta o pensamento reacional.

Neste contexto, é necessário, pois, destacar as temáticas que surgem nas narrativas de vida singulares. Trata-se, portanto, de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar importante, mediado por suas próprias palavras.

História essa não mais construída a partir somente dos grandes acontecimentos e movimentos das elites, mas das pessoas que foram destinadas a permanecer desconhecidas e constituem, em seu conjunto, a substância viva do processo histórico real. (FERRAROTTI, 1983)

De acordo com Nóvoa (1992, p.32), a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como indivíduos quando exercemos o ensino. Diante do exposto, o autor ainda indaga: *“Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”* Benedito (1995) também enfatiza que na autoformação o docente acaba imitando os outros, especialmente as lembranças de professores significativos marcadas na sua condição de então aluno. Podemos confirmar isso nas narrativas dos sujeitos:

CJAV afirma que [...] Levo muito de mim para as minhas aulas. Anna afirma: “Eu também sempre me espelhei em meus professores e hoje trago comigo algumas das características de alguns. Às vezes, me pego fazendo coisas iguais aos meus antigos professores”.

Nóvoa (1992) também nos esclarece sobre a questão da identidade. O autor enfatiza que:

[...] a questão da identidade nos parece fundamental quando indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, ou seja, quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é.[...] a identidade não é um dado adquirido ou produto, mas um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

Podemos observar essas lutas e esses conflitos identificados por Nóvoa, (1992), nas narrativas dos seguintes sujeitos pesquisados:

[...] SUJEITO MAMA: O fato de trabalhar e estudar durante o período de conclusão do ensino fundamental, médio e superior, em empregos que o trabalho se reduzia a executar tarefas sem refletir sobre erros, possibilitou um aumento da minha atração em relação ao magistério, por ser um trabalho que a reflexão e os conflitos são constantes.

[...] SUJEITO X: O que me levou a escolher a profissão de professor foi acreditar que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade com menores diferenças, podendo merecer oportunidades iguais para todos os cidadãos. Acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Isso é uma questão muito subjetiva (no meu caso). Acreditei que cada pessoa tem um dom, (aptidão) para desenvolver a sua profissão, e, no meu caso, gosto de ser professor. A escolha da minha profissão foi objetiva, embora difícil, pois a carreira é pouco reconhecida pela sociedade, embora essencial.

[...] SUJEITO JR, diz que: Optei pela docência universitária porque acredito que seja o ápice na carreira docente. Sempre gostei de desafios. No Brasil, não se faz pesquisa no ensino médio, portanto, para mim não havia saída.

[...] SUJEITO RODRIGUES: Optei pela docência universitária por desafio profissional. Sempre acreditei que eu poderia ir além do ensino médio.

[...] SUJEITO JR: Acredito que ser professor, além de ser um dom, requer muita dedicação, muito esforço mesmo. Quem não está disposto a se dedicar com afinco e exclusividade, definitivamente, não é nesta profissão que será feliz.

[...] SUJEITO JUES, expõe sobre: Um fato relevante em minha trajetória escolar que foi muito importante ocorreu quando eu estava concluindo o Ensino Fundamental, fui a única da minha sala que optou pelo magistério. Recebi críticas de muitos colegas, inclusive de um professor, que chegou a mencionar que eu nunca iria conseguir entrar em uma Universidade através do vestibular, porque o ensino do magistério não iria me dar base. Ainda bem que provei o contrário.

Vicente Benedito (1995, p.120) afirma que:

[...] o professor universitário aprende a profissão mediante um processo de socialização em parte intuitivo e em parte autodidata devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário e que a própria experiência como aluno é que vai definir sua capacidade autodidata.

Podemos verificar esse fato nas falas dos seguintes sujeitos:

[...] SUJEITO ANNA: Um fator decisivo e marcante para minha escolha profissional foi o fato de que quando eu era criança, meus pais tiveram uma escola infantil. Cresci nesse ambiente... Acredito completamente que as minhas experiências de vida e minha subjetividade tiveram muita interferência na minha escolha. Eu também sempre me espelhei em meus professores e hoje trago comigo algumas das características de alguns. Às vezes me pego fazendo coisas iguais aos meus antigos professores. Não me vejo em outra profissão.

[...] SUJEITO JR: Um fator decisivo e marcante para essa escolha profissional foram as aulas de ciências (no laboratório) do prof^o Edson (da 5^a a 8^a série), que despertaram em mim o gosto pela ciência, pela investigação, pelo novo...As aulas de sociologia e história no ensino médio também foram muito importantes.

[...] SUJEITO CJAV: O que me levou a escolher a profissão de professora foi o fato de minha mãe ser professora, aí resolvi seguir os passos dela... Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi que quando eu era criança, minha mãe dava aulas na

escola que eu estudava. Cheguei a ser aluna dela e eu sempre queria ser como ela. Identifico-me muito com minha mãe e me tornei professora por causa dela... Acredito que as minhas experiências de vida e minha subjetividade interferiram completamente em minhas escolhas. Quando fui prestar vestibular, não conseguia me imaginar em outra profissão que não fosse essa. Levo muito de mim para as minhas aulas.

[...] SUJEITO RODRIGUES: O que me levou a escolher a profissão de professora foi no ensino médio, quando eu ensinava os colegas de sala, fora do horário normal de aula. Acabei sendo incentivada pelos professores a fazer Licenciatura. Como a Física era a disciplina que eu mais me identificava, optei por fazer Licenciatura em Física.

[...] SUJEITO ALVES: O que me levou a escolher a profissão de professor foi porque sou proprietário de uma escola de dança e sempre ensinei dança de salão. Sempre gostei de ensinar... Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi o incentivo que recebi da família. Minhas tias são professoras e cresci nesse ambiente. Fui criado pela minha avó e pelas minhas tias. Elas sempre me incentivaram a fazer o que eu gostava... Acredito que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Sou uma pessoa sensível e acredito que a qualidade ideal de um professor é a sensibilidade para ensinar, para perceber e aprender como o aluno aprende e conseguir a melhor forma de ensiná-lo... Tive que aprender sozinho como se dá aula.

[...] SUJEITO JUES: Um fator decisivo e marcante para essa escolha foi quando cursei o magistério. Gostava das aulas práticas e de acompanhar professores em sala de aula. Eu gostava de analisar o comportamento deles com os alunos. Assim, separei pra mim o que achei correto e importante e excluí o que achei errado e desnecessário na docência... Acredito que as minhas experiências de vida e a minha subjetividade tiveram interferência na minha escolha. Quando eu era pequena, ganhei dos meus pais um quadro negro e uma caixa de giz branco. Eu colocava as minhas bonecas sentadas em cadeiras e brincava por horas, de ser professora. Acho que as fantasias e brincadeiras da minha infância influenciaram bastante na minha escolha no futuro. Na minha fantasia de criança eu me realizava e me sentia feliz sendo professora.

Na instituição pesquisada atualmente, o professor universitário, no caso aquele na condição precarizada de convidado, não tem uma formação específica. Podemos perceber a inexistência de uma formação prévia e a fragilidade do acompanhamento pedagógico, que se resume apenas ao planejamento formal no início de cada semestre, o que tem gerado uma das grandes dificuldades, em início de carreira, apesar da maioria ser detentora dos títulos de mestrado e um de doutorado. Como a exigência da carga-horária contratada destina-se exclusivamente para ministrar aulas, sem hora-aula atividade ou complementar à docência em nível correspondente, isso acaba conferindo ao trabalho docente um caráter de mero transmissor de conhecimento/informações.

Observamos esses dados nas seguintes falas:

[...] SUJEITO LEO: Na área que leciono não existe nenhum acompanhamento pedagógico por parte da universidade.

-[...] SUJEITO SOL: Na área que leciono existe uma avaliação com os alunos sobre os professores, porém o acompanhamento pedagógico não sei se existe. Na verdade não passei por acompanhamento e por avaliação... Uma das maiores dificuldades que

encontrei no início de minha carreira foi a falta de um currículo com experiência comprovada em docência superior e conseguir disciplinas que tivesse afinidade...

[...] SUJEITO ANNA: Na área que leciono não existe acompanhamento pedagógico por parte da universidade... Uma das maiores dificuldades que encontramos no início da carreira docente universitária é a falta de experiência, algo que preocupa muito. Destacaria alguns fatores, tais como: o acompanhamento e o diálogo do corpo docente do curso que você faz parte, a seleção de material para os acadêmicos e a incerteza em relação a forma de como avaliamos os alunos.

[...] SUJEITO JR: Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume em uma reunião por semestre. Acho muito pouco. Além disso, como professor convidado, não posso participar da avaliação discente. Fico sem ter um retorno por parte dos alunos... uma das maiores dificuldades encontradas no início da docência universitária é a falta de qualificação didático-pedagógica e a cobrança da experiência em sala de aula, que ainda não podemos ter.

[...] SUJEITO CAJV: Na área que leciono, até o momento, não vi nenhum acompanhamento pedagógico. Uma das maiores dificuldades que encontrei no início de minha carreira docente foi a cobrança da experiência em docência e a pouca carga horária.

[...] SUJEITO FERNANDES: Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume em um planejamento que fazemos em conjunto no início dos semestres e a coordenação verifica as avaliações aplicadas para conferência do programa.

[...] SUJEITO JUES: Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume a um planejamento semestral... Acredito que encarar um público adulto, a falta de experiência em lidar com esse público (antes eu trabalhava só com crianças) e o baixo salário pago ao professor iniciante sejam as maiores dificuldades enfrentadas por um professor universitário no início de carreira.

[...] SUJEITO X: Na área que leciono existe acompanhamento pedagógico por parte da universidade. O coordenador de curso faz o acompanhamento do conteúdo através da verificação das avaliações e do método de ensino utilizado através dos alunos.

[...] SUJEITO ALVES: Na área que leciono o acompanhamento pedagógico que existe por parte da universidade se resume a um planejamento que fazemos em conjunto no início dos semestres... Acredito que a minha falta de experiência com o ensino superior tenha sido a maior dificuldade que enfrentei no início da minha carreira docente. Tive que aprender sozinho como se dá aula.

[...] SUJEITO RODRIGUES: As maiores dificuldades que enfrentei no início da minha carreira docente foram a falta de experiência com o ensino superior, a dificuldade de acesso a esse ambiente, que de certa forma é fechado, e o baixo salário pago ao iniciante.

A maioria dos sujeitos pesquisados afirma que não tinha a intenção de trabalhar com o ensino universitário. Alguns afirmaram que a opção decorreu da falta de oportunidades no Ensino Médio e Fundamental e por questões financeiras. Outra parte dos pesquisados acabou atuando na docência universitária simplesmente pelo fato de ter recebido o convite feito por outros professores, já atuantes na instituição. As falas abaixo anunciam estas explicações:

[...] SUJEITO LEO: Um fato marcante e decisivo para atuar na docência universitária foi a possibilidade de uma melhoria salarial. Sou professor do Cefet, mudei do 2º grau para o 3º grau. Foi automático.

[...] SUJEITO SOL: Quando iniciei o Mestrado queria focar em pesquisa científica, porém as oportunidades em docência universitária surgiram e resolvi pegá-las. Substituí alguns colegas professores.

[...] SUJEITO MAMA: Na verdade, optei pela docência universitária devido a uma oportunidade que surgiu em 1998. Eu não pensava em trabalhar no ensino superior, no entanto, recebi um convite...

[...] SUJEITO BR: O que me levou a escolher a profissão de professor foi que ao fazer vestibular para Engenharia, indiquei Física como 2ª opção. Ao ser aprovado, iniciei na docência, gostei e trabalho até hoje como professor... Optei pela docência universitária porque ao iniciar a carreira docente no ensino fundamental, percebi que não tinha jeito para trabalhar com esta faixa etária. Percebi que o ensino superior é uma forma de trabalhar com conhecimentos mais aplicados e com pessoas adultas, que facilita o processo de ensinar.

[...] SUJEITO ANNA: O que me levou a escolher a profissão de professora foi uma questão familiar. Meus pais são professores, aí acabei me tornando um... Não optei pela docência universitária. Caí meio que “de pára-quebras”. Fui indicada por uma amiga e como o salário era melhor, acabei ficando.

[...] SUJEITO CAJV: Optei pela docência universitária depois que terminei a especialização em psicopedagogia. Recebi o convite da coordenadora de curso para dar aulas na instituição. Não foi nada planejado, sempre gostei de trabalhar com crianças, mas tem sido muito bom.

[...] SUJEITO ALVES: Foi por acaso que optei pela docência universitária. Na verdade não escolhi a docência universitária. Quando tinha um ano que eu fazia o Mestrado em Psicologia, na UCG, me convidaram a lecionar algumas disciplinas. Aceitei o desafio e estou até o momento.

[...] SUJEITO FERNANDO: Optei pela docência universitária porque a minha primeira graduação foi em Ciências Contábeis. Como residi na Inglaterra por vários anos, decidi fazer o Doutorado em Psicologia lá, por curiosidade ao assunto. Quando retornei ao Brasil, decidi cursar a Graduação em Psicologia. Recebi orientação de um professor e me tornei um.

[...] SUJEITO WBP: A questão financeira também pesou bastante na escolha da docência universitária.

Comprova-se pelas narrativas que os professores universitários pesquisados, que além da falta de acompanhamento pedagógico, realmente não foram preparados para desempenhar seu papel como docente. Nas falas deles, ficou bastante explícita a falta de um preparo didático prévio da prática profissional. [...] ALVES: tive que aprender sozinho como se dá aula. [...] SOL: na verdade não passei por acompanhamento e por avaliação...; a insegurança quanto a metodologia didática que utiliza. [...] ANNA: é a falta de experiência que é algo que me

preocupa... a incerteza em relação a forma de como avaliamos os alunos... [...] JR: não posso participar da avaliação discente. Fico sem retorno por parte dos alunos...

Alguns admitiram procurar desenvolver um trabalho social através da universidade e dos seus alunos. A maioria assumiu que procura ser competente e comprometido com a aprendizagem de seus alunos, realizar as atividades de pesquisa e investigação e preocupa-se com o conhecimento teórico e prático preparando seus alunos para adquirirem a capacidade de autonomia, crítica do conhecimento e da sociedade. Porém, alguns concordam que o vínculo empregatício na forma de contrato de trabalho como professor convidado os impede de realizar as atribuições necessárias à docência universitária, as quais são defendidas por Vicente Benedito (1995, p.119). Isso pode ser observado nas seguintes afirmações:

[...] SUJEITO RODRIGUES: Vejo todos os pontos listados como atividades de docência, citados por Benedito, serem indispensáveis, porém pelo fato de trabalhar por contrato, em uma instituição particular, muitos pontos não são a mim permitidos. Mas, na minha prática, procuro realizá-los sempre que possível.

[...] SUJEITO JUES: Todos os pontos citados por Benedito são fundamentais, mas o professor convidado da instituição não tem acesso a todos.

[...] SUJEITO JR: Como professor convidado, não posso participar da avaliação discente. Fico sem ter um retorno por parte dos alunos.

Percebe-se, implicitamente, nas narrativas/histórias de vida dos docentes pesquisados, que os mesmos avaliam seus alunos da mesma forma como foram avaliados enquanto alunos. Eles não transmitiram, na maioria das vezes, convicção da eficácia desta ferramenta. A forma tradicional de avaliação foi a que mais se destacou.

[...] SUJEITO LEO: Costumo avaliar meus alunos com provas, trabalhos e participação. Acho que não é totalmente eficaz esse método, porém não conheço outros.

[...] SUJEITO BR: Costumo avaliar meus alunos através do método tradicional, com provas escritas, individuais e sem consulta. Até o momento considero esse método eficaz.

[...] SUJEITO SOL: Para avaliar meus alunos utilizo instrumentos do dia-a-dia em sala de aula, por exemplo: participação e discussão em sala, provas e também dou apresentações ou artigos para eles produzirem. Acho que a participação dos alunos dia-a-dia durante a aula tem maior eficácia na avaliação.

[...] SUJEITO RODRIGUES: Aqui na universidade, no meu departamento, existe um padrão para avaliar os alunos que precisa ser seguido. A avaliação em Física consiste,

por nota, em duas provas de 8,0 pontos, que são somadas, e dividido o resultado por 2, e mais as notas práticas de laboratório que valem 2,0 pontos. Acredito que as provas deixam muito a desejar.

[...] SUJEITO ALVES: Procuo avaliar meus alunos através de seminários. Não trabalho com provas escritas.

De acordo com Kramer e Jobim (1996, p.46), quando o professor é obrigado a avaliar positivamente a aprendizagem dos alunos, ele se sente intimamente responsável pelas aprendizagens adquiridas pelos mesmos, que vão se desabrochar em sua formação intelectual.

O processo didático se explicita em um processo de ensino-aprendizagem. Portanto não se pode avaliar a aprendizagem sem ter em conta objetivos definidos aos tipos de aprendizagens.

A pesquisa demonstrou que, na prática, ainda no início de um novo milênio, diante de tantos desafios que são colocados no campo educacional, em especial o de nível superior, com certeza a ausência de uma posição unitária nacional e internacional sobre a formação docente universitária reforça os estudos de Vicente Bedito sobre o autodidatismo na formação: formar-se professor, na prática docente, como professor. Vencidas as iniciativas que reforçavam o caráter técnico da formação, necessária, mas não absoluta, a questão das histórias de vida apresenta-se com significativa potencialidade investigativa. Trata-se da reflexão mais profunda sobre os processos de formação docente universitária para que de fato a educação superior possa estar voltada para a formação do conhecimento e da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico-social que envolve os professores constitui-se num campo de pesquisa instigante e desafiador, principalmente no que se refere às histórias de vida como integrante dos processos mais amplos de formação humana e profissional, no caso presente, docência universitária.

Neste trabalho, as histórias de vida foram entendidas como expressão de vários fatores colaborativos e que podem presentificar os perfis profissionais que foram assimilados os quais são abordados percorrendo uma "fatia" da história de vida de quatorze professores universitários.

Este estudo buscou compreender como as histórias de vida de professores convidados influenciaram na sua formação, tendo em vista possibilitar o conhecimento e a compreensão da constituição dos saberes docentes como expressões colaborativas do processo formativo. Buscou, ainda, suscitar uma problematização teórico-metodológica da questão da formação do professor universitário no Brasil e, em específico, a formação do professor universitário na Universidade Católica de Goiás, numa precária condição de professor convidado, com vínculo não permanente.

Essa investigação sobre a docência universitária trouxe uma perspectiva interessante sobre tais reflexões, uma vez que apresentaram particularidades e permitiram evidenciar experiências pessoais da instituição que trabalham e das condições de trabalho dos entrevistados.

Os relatos dos sujeitos pesquisados confirmaram a tese de Benedito (1995) de que o professor, ao formar-se na prática, sem uma construção intelectual própria do fazer universitário, filosófica e metodologicamente, evidencia que ainda estamos distantes da construção de uma unidade orientadora da questão.

Sabemos que conforme o inciso quinto, do Art. segundo, do Termo Aditivo do Acordo Coletivo de Condições de Trabalho e de Reajustamento Salarial (SGC – SINPRO/APUC, 2007 – 2009), a Universidade Católica de Goiás, instituição que os professores convidados trabalham,

[...] pode contratar professor por prazo determinado, mediante circunstanciada justificativa do Diretor da Unidade de Ensino, e com a expressa anuência da Reitoria, até que seja

preenchida a vaga na forma no disposto no caput da Cláusula; desde que a duração do contrato não exceda quatro semestres [...].

Segundo as narrativas dos professores, os concursos para contratação de professores efetivos têm se tornado cada vez mais amiúde. Parte expressiva do quadro funcional da instituição é composta por professores com vínculo empregatício temporário. Essa forma de contrato não permanente, precário, trouxe à tona uma série de dificuldades encontradas pelos professores convidados, desde as de ordem econômica e financeira até às de nível prático-pedagógico.

Outra parte do complexo processo formativo desses professores universitários da Universidade Católica de Goiás decorre das dificuldades de se colocar em prática as funções que constituem o trabalho do professor, citadas por Benedito (1995), devido aos limites do vínculo empregatício não permanente, temporário e transitório. Esse regime de trabalho elimina algumas das possibilidades primordiais na função do professor, como “a participação responsável na seleção de outros professores; a avaliação da docência e da investigação; a participação na gestão acadêmica; a promoção de relações e intercâmbio interdepartamental”.

Frente às exigências acadêmicas de formação docente, pude comprovar que esta preocupação também acompanha os professores pesquisados num outro processo, o de atuação pedagógica, ou seja, o professor universitário acaba formando-se na prática. Os professores utilizam, mesmo que de forma fragmentária, os saberes docentes, constituintes da prática pedagógica. Estes saberes docentes dizem respeito ao *“repertório total de conhecimentos: habilidades, informações, atitudes, etc., que o professor necessita para cumprir com as suas responsabilidades em sala de aula”*. (GAUTHIER, 1998, p.62)

Podemos constatar que o modo de ser desses professores universitários em questão, é baseado na rotina, e na prática profissional, na experiência concreta e nas próprias estratégias de autoformação. Eles são os resultados de uma política educacional brasileira que não valoriza a educação, em especial a educação superior. O modelo de ensino expositivo que predomina no sistema universitário e nas relações dos professores com os alunos, vivenciados pelos docentes quando na condição de alunos, acabam revelando a capacidade autodidata do professor.

Assim, os professores pesquisados, na trajetória de vida, narraram sobre seu processo de formação acadêmica, suas dificuldades de ordem pessoal e financeira,

seus esforços, seus empenhos e dedicação em realizar as atividades a que se propõem, suas ambições, falhas e frustrações.

A opção metodológica por abordar a história de vida, neste estudo, demonstrou que o procedimento oportuniza de fato a fala do professor, em relação às histórias de sua vida que marcaram os processos da escolha e formação profissional, possibilitando-me relacioná-las com a produção do pesquisado como professor.

Nessa perspectiva, busquei compreender a construção das histórias de vida que, de alguma forma, colaboraram na escolha da profissão e no modelo profissional apresentados, hoje, pelo professor, ancorada especificamente na leitura de Josso (2004), Nóvoa (1992), Benedito (1995) e Cunha (2007).

Esses autores procuram despertar o interesse pela pessoa do professor, pelas suas trajetórias de vida, sua autoformação e seus processos, e não mais apenas pelas suas práticas de ensino ou competências técnicas. Ao explorarmos a potencialidade do método autobiográfico para a formação docente universitária dos sujeitos pesquisados com esse novo enfoque compreendemos que existem novas formas de trabalhar com as histórias de vida em formação, com um “novo olhar” e com propostas de análise e de procedimentos diferentes.

Tendo em vista que todo o corpo teórico e metodológico da pesquisa possibilita ao pesquisador construir e percorrer caminhos próprios, optei pela investigação de cunho qualitativo, através de um olhar fenomenológico, com abordagem historiográfica de vida. Tal decisão esteve apoiada na preocupação com que esta investigação, na sua forma qualitativa, demonstra em compreender e explicar a realidade de outras maneiras, envolvendo os fatos sociais do cotidiano e do contexto sociocultural. Dessa forma, há a tentativa de entender o comportamento humano através do conhecimento dos fatos que marcaram e colaboraram na constituição do professor universitário.

Numa forma de viabilizar o conhecimento, a compreensão e reflexão das histórias de vida nos processos de formação do professor, procurei envolver o professor pesquisado no contexto acadêmico em que está inserido, com o intuito de valorizar a construção singular da sua trajetória de vida. Os relatos desses professores sobre suas vidas através do tempo, foram direcionados para a reconstrução dos acontecimentos que vivenciaram, e transmitiram parte da experiência que adquiriram. Eles fizeram uma narrativa linear e individual dos

acontecimentos que consideraram significativos em suas trajetórias escolar, familiar e profissional.

De posse dos dados coletados sobre a trajetória das histórias de vida e dos processos formativos dos professores pesquisados, foi possível conhecer tanto esses processos de formação como a relação desses docentes na condição de professores convidados na referida instituição. Através das narrativas dos sujeitos pesquisados pode-se perceber a forte influência das imagens - positivas e negativas - de seus professores, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, de suas histórias familiares e de como as histórias de vida influenciaram o seu perfil como profissional, colocado em prática hoje. Podemos observar nas revelações dos sujeitos: [...] FERNANDO: “recebi orientação de um professor e me tornei um”... ; de JUES: ...”gostava das aulas práticas e de acompanhar os professores em sala de aula. Eu gostava de analisar o comportamento deles com os alunos. Assim, separei pra mim o que achei correto e excluí o que achei errado e desnecessário... quando decidi me tornar professora recebi críticas de muitos colegas e de um professor”...; ALVES:... “minhas tias são professoras e cresci nesse ambiente”..., RODRIGUES: ...”no ensino médio, eu ensinava os colegas... acabei sendo incentivada pelos professores a fazer licenciatura”... , CAJV: ... “minha mãe é professora, resolvi seguir os passos dela”... e também comprovamos essa influência através de tantas outras revelações dos professores pesquisados.

Em suma, o desafio de conhecer as histórias de vida na formação docente universitária possibilitou-nos rever as trajetórias percorridas - as deles e a minha própria -, compreendendo os fatores que colaboram com os processos formativos, através dos sentidos construídos e aplicados, também, na atual prática docente.

O convívio oportunizado, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, viabilizou-nos a troca de conhecimentos e experiências, levando-nos à reflexão em relação não só dos comportamentos sociais, como também do nosso, como profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*; tradução de Roberto Raposo, prefácio de Celso Lafer. - 10. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BARBIER, R. *La recherche-formation existentielle*. In: PINEAU, G.; JOBERT, G. Histórias de Vida (Tomes 2). Paris: L'Harmattan. 1989.
- BALDINO, José Maria. *Educação Superior no Brasil: considerações a propósito da formação do professor universitário*. Revista Educativa. Goiânia, U.C.G, nº. 04, p. 81-98, jun.2001.
- BENEDITO, Vicente e outros. *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universitat de Barcelona. 1995.
- BERBEL, N. A. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994.
- BICUDO, Aparecida Viggiani (Org). *Formação de Professores?* - Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BIREAUD, A. Editorial. *Recherche et Formation*, n. 15, 1994.
- _____. Enseignement supérieur université. *Recherche et Formation*, n. 15, 1994.
- _____. *Os Métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995.
- BOSI, Ecléa, Memória e sociedade: lembranças de velhos, - 3. ed, - São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria (Org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. SP: Cortez, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria (Org). *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Brasília - DF: plano editora, 2002.
- BUMHAM, Terezinha Froés. *Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em aberto, Brasília – DF, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.
- CARDON, D. (Org.). *Inovações Coletivas*. Ciências Humanas n.169, p. 46-49, 2006.
- CARDOSO, I. de A. R. *A Universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. Sites: www.existencialismo.org.br / www.scielo.br/scielo.php

CONFERENCIA MUNDIAL sobre Educação Superior. Paris: UNESCO, 1998 (mimeo).

CUNHA, Maria Isabel da, "Trabalho Docente e Ensino Superior." IN: RAY, Oswaldo. Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre, Sulina, 1999.

CUNHA, M. I. (Org.) ; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib (Org.) ; LEITE, Carlinda (Org.) ; ENRICONE, D. (Org.) ; Dóris Pires Bolzan (Org.) ; LUCARELLI, Elisa (Org.) ; RAMOS, K. (Org.) ; ANASTASIOU, L. G. (Org.) ; MELLO, M. (Org.) ; DONATO, M. E. (Org.) ; CASTANHO, M. E. (Org.) ; ISAIA, Silvia (Org.) ; CORDEIRO, Telma Santa Clara de (Org.) . Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2007. v. 01. 192 p.

CUNHA, M. I.. Modernidade, Conhecimento e Formação de Professores. REVISTA DE EDUCAÇÃO, v. 5, n. 02, p. 3-7, 1996.

DARTIGUES, André. *O que é Fenomenologia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DELORS, Jacques. *Um Tesouro a Descobrir*. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999, 4º cap. pp. 89 -102

DESMARAIS, D.; PILON, J.-M. (Coord.) *Práticas de Histórias de Vida e Formação Paris*: L'Harmattan, 1996.

DESROCHES, H. *L'autobiographie raisonnée comme maïeutique de projet*. In: PINEAU, G.; JOBERT, G. Histórias de Vida (Tomes 2) Paris: L'Harmattan. 1989.

EGGLESTON, S. L., "La formation initiale et continué des enseignants: tendencies et concepts nouveau", en *Tendences nouvelles de la formation et des taches dès enseignants*, Paris, O.C.D.E., 1974, pp. 26 y ss.

<http://www.euniverso.com.br/Oque/fenomenologia.htm>

EDUCATIVA, revista – v.4 jan./jun (2001) – Goiânia: Dep. Educação da UCG, 2001.

EDUCATIVA, revista – v.8.n.1 jan./jun (2005) – Goiânia: Dep. Educação da UCG, 2005.

FAZENDA, Ivani. *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Práxis).

FAVE-BONNET, M. F. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur? Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires?* Recherche et Formation, n.15, 1994.

GAULEJAC, V. *La socioclinique*. In: PINEAU, G.; JOBERT, G. Histórias de Vida (Tome 2) Paris: L'Harmattan. 1989.

- GAUTHIER, C. et al ;trad. Francisco Pereira. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (coleção fronteiras da educação).
- GEORGEN, Pedro. *Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica*. In: DALBOSCO, Cláudio A. *Sobre Filosofia e Educação*. UFP Editora, 2004.
- GILL VILLA, Fernando, *Crise do Professorado: Uma análise crítica*. (Tradução de Talia Burgel). Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Magistério e trabalho pedagógico).
- GOBLE, N. M., y PORTER, J. F., *L'évolution du role du maitre*, Paris, Unesco, 1977, p. 162.
- GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org), *Educação Escolar: identidade e diversidade*- Florianópolis: Insular, 2003.
- HERMANN, Nadja. *Sobre Filosofia e Educação*. In: DALBOSCO, Cláudio A. (Org). Editora UFP, 2004.
- JOSSO, Marie - Chistine. *Experiências de Vida e Formação*; prefácio Antônio Nóvoa; adaptação brasileira Maria Vianna. - São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAMER, Sônia. JOBIM, Solange & SOUZA (Orgs). *Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação*. Série em Educação, volume. 10. ed. Ática, 1996.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1986.
- LDB - Lei nº 9394, de 20/12/1996 - Brasília: MEC.
- MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Pau: Moraes, 1984.
- MASETTO, Marcos (Org) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- NETO, José P. “Nótula à teoria da ação comunicativa de Habermans”. In: CARVALHO, Maria do C. B. (Org). *Teorias da Ação em Debate*. São Paulo: Cortez/FAPESP/IEE-PUC, 1993, AP. 49-75.
- NOGUEIRA, M. A. *Universidade, crise e produção do saber*. In: BERNARDO, M. (org.). *Pensando a educação*. São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) *Vidas de Professores*. Porto Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Coord) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *In: Revista de Estudos Avançados da USP* nº 7. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989, pp. 4-19.

PAIVA, E.; LIMA, M. À Espera da reforma. *Veja*, São Paulo, p.41, 15 jul. 1998.

PENAGOS, Rafael Ávila. *La Formación de Subjetividades: un escenario de luchas culturales*. Ediciones Antropos. Bogotá, D.C, primera edición: Febrero 2007.

PINEAU, G. *Produzindo-se a Vida: autoformação e autobiografia*. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.

PINEAU, G.; JOBERT, G. *Histórias de Vida* (Tomes 2). Paris: L'Harmattan. 1989.

PINO, Angel, *As Marcas do Humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

SIGARDO, Angel Pino. *O Social e o Cultural na Obra de Vygotsky*. Educação e Sociedade, n 71.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE GOIÁS. *Acordo Coletivo de Condições de Trabalho e Reajustamento Salarial 2007-2009*.

SILVA, A.M. *Vygotsky la sociogénesis de desarrollo humano: principales aportaciones*. Revista Estudos Universitários. Sorocaba (SP), v.30, n.2, jun, 2004.

SILVA, Marcos Antônio da, *Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos da UCG: modalidades, formatação e referências*. – Goiânia: Ed. da UCG, 2002.

ANEXOS

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)