



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA LIMA**

**A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA:  
POR UMA FORMAÇÃO QUE FAÇA SENTIDO  
AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Salvador  
2015

**ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA LIMA**

**A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA:  
POR UMA FORMAÇÃO QUE FAÇA SENTIDO  
AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e (In) Formação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Professora Dr.<sup>a</sup>. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador  
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista.

A experiência na docência [recurso eletrônico] : por uma formação que faça sentido aos professores universitários / Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. – 2015.

209 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Professores universitários – Formação. 2. Experiência. 3. Prática de ensino. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.125 – 23. ed.

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista.

A experiência na docência : por uma formação que faça sentido aos professores universitários / Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. – 2015.  
210 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Professores universitários – Formação. 2. Experiência. 3. Prática de ensino. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.125 – 23. ed.

**ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA LIMA**

**A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA:  
POR UMA FORMAÇÃO QUE FAÇA SENTIDO  
AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora em  
Educação.

Aprovada em 25/ 02/ 2015.

**Maria Roseli Gomes Brito de Sá** – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Amali de Angelis Mussi**  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

**Cristina Maria d'Ávila Teixeira**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

**Sandra Regina Soares**  
Doutora em Educação pela Université de Sherbrooke, USherbrooke, Canadá  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**Zoraya Maria de Oliveira Marques**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

## **Aluna**

*Conservo-te o meu sorriso  
para, quando me encontrares,  
veres que ainda tenho uns ares  
de aluna do paraíso...*

*Leva sempre a minha imagem  
a submissa rebeldia  
dos que estudam todo o dia  
sem chegar à aprendizagem...*

*– e, de salas interiores,  
por altíssimas janelas,  
descobrem coisas mais belas,  
rindo-se dos professores...*

*Gastarei meu tempo inteiro  
nessa brincadeira triste;  
mas na escola não existe  
mais do que pena e tinteiro!*

*E toda a humana docência  
para inventar-me um ofício  
ou morre sem exercício  
ou se perde na experiência...*

**Cecília Meireles**

Dedico este trabalho,

A todos que optaram pela Docência Universitária como profissão e neste caminho estão constituindo-se professores.

A Professora Ms. Lucile Ruth de Menezes Almeida, por ser exemplo de compromisso, estudo e competência. Meu respeito e homenagem pelos anos de dedicação à docência!

## AGRADECIMENTOS

*O reconhecimento ou gratidão é o desejo ou o zelo de amor pelo qual nos esforçamos em fazer o bem àquele que o fez a nós, em virtude de um sentimento semelhante de amor por nós (SPINOZA apud COMTE-SPONVILLE, 1999).*

*A vida é composta por atos de gratidão diante de cada manifestação da vida. O sentido da vida se exprime de maneira mais intensa naquele ponto em que a vida está se fazendo (Sobre Nietzsche, SISCAR, 2000).*

*E a vida se faz a todo o momento... é por isso que sempre serei grata...*

A DEUS, pelo dom da vida e por ser o alimento da minha FÉ. *“Nada te perturbe, nada te assuste, tudo passa. Deus não muda. A paciência tudo alcança. Quem a Deus tem nada lhe falta. Só Deus basta!”*

Ao meu anjo *Gabriel* e a minha princesa *Ana Carolina*. Por serem o meu estímulo para seguir em frente! Amor infinito! *“Deixa eu dizer que te amo. (...) Isso me acalma. Me acolhe a alma. Isso me ajuda a viver”*

A *Alexandre*, amor e companheiro, acompanhando há 25 anos essa minha relação com a docência: me ajudou a confeccionar o “flanelógrafo” no estágio do Magistério, me incentivou nos meus primeiros passos como professora, ouviu comigo - pelo rádio - a minha primeira aprovação no vestibular, viveu cada etapa – da seleção à conclusão - do Mestrado, sempre ao meu lado nos desafios dos concursos públicos para a docência, assim como nas minhas idas e vindas pelas estradas, pra estudar ou trabalhar e, neste momento, no percurso do Doutorado. *“Porque eu sei que é amor. Sei que cada palavra importa”*. Com você ao meu lado tudo fica mais leve e suave!

Aos meus PAIS, *José* e *Célia*, pelo amor incondicional, por terem cumprido com honradez a missão de me educar, pelo exemplo de caráter e retidão! Aos meus IRMÃOS, por vocês e com vocês, sempre! Cada conquista só é possível porque os tenho como presença constante na minha vida, apoiando, valorizando as minhas iniciativas e acompanhando os meus passos desde sempre. Só o meu AMOR é capaz de retribuir o que representam para mim!

Aos sobrinhos e sobrinhas, cunhadas e cunhados, sogra... ao meu inesquecível e admirável sogro, *Galileu Lima (in memoriam)*, pelo exemplo de amor aos livros e o valor dado ao conhecimento. Sei que se sentiria orgulhoso por mim neste momento... sou parte de cada um de vocês que compõem os elos da minha FAMÍLIA!

As minhas fiéis escudeiras *Juci* e *Lene*... por cuidarem com tanto carinho da minha família, da minha casa, de mim!

Aos AMIGOS e AMIGAS de todos os lados, companheiros de vida, do mundo acadêmico, ou do mundo do trabalho, aqueles que vibram, incentivam, compartilham, animam, acolhem, se fazem presentes na minha vida. “*Amigo é alguém cuja simples presença traz alegria, independentemente do que se faça ou diga*”. Vocês são parte da minha riqueza!”.

Aos colaboradores dos 'bastidores' para que a pesquisa e o texto se concretizassem: *Zannety Conceição*, *Luísa Portugal*, *Flávia Pereira* e *Lília Pamponet*. A minha sincera amizade é o que posso lhes oferecer!

A *Professora Maria Roseli Sá*, orientadora - minha professora de Filosofia da Educação I e II da época da graduação – por ter me acolhido carinhosamente neste meu retorno à FAGED/UFBA. Pela oportunidade, pela confiança, respeito, partilha de saberes e paciência de esperar o meu indisciplinado tempo! Obrigada por marcar minha *existência*, por ser *referência* em minha vida!

As professoras da Banca Examinadora, que aceitaram o convite para colaborar com meu processo formativo:

A *Cristina d'Ávila*, “(...) *sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas*”. Sempre serei grata pelo brilho desse olhar atento e cuidadoso, por continuar me acompanhando nessa caminhada com a mesma vibração que vivemos juntas quando da época de orientação no Mestrado.

A *Zoraya Marques* que, pela formação experiencial, me fez descobrir que a docência é lugar de pulsação da vida! “*É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso chuva para florir*”. Do “Experienciar” até aqui, você continua sendo minha inspiração!

A *Amali Mussi*, pelo cuidado, incentivo, confiança, compromisso e competência... não foi por acaso o nosso encontro, pois Clarice Lispector tinha toda razão: “*Ela acreditava em anjo e, porque acreditava, eles existiam*”! Eu acredito!

A *Sandra Soares*, por aceitar de forma gentil e acolhedora fazer parte de mais um momento importante da minha formação. Pelas contribuições teóricas e pela abertura de espaços de reconhecimento e valorização institucional da Pedagogia Universitária. “*Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*”

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, pelas aprendizagens, especialmente, ao Prof. Dr. *Roberto Sidnei Macedo* pelas primeiras provocações sobre o tema dessa pesquisa e pelo aprofundamento do olhar na discussão sobre Formação... por sua generosidade!

A Professora *Marinalva Ribeiro* por me receber e acolher no NEPPU, por ser



essa pessoa tão disposta, comprometida, mas, sobretudo, humana e afetuosa.

A Professora *Lucile Ruth de Menezes*, pela sensibilidade e disposição em propor aos docentes universitários da UEFS as primeiras experiências formativas no campo da Pedagogia Universitária de forma planejada e intencional. Pela ajuda cuidadosa no decorrer da pesquisa encaminhando-me todos os registros e documentação do curso e mantendo-me informada de elementos importantes para esse estudo se concretizar.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária - NEPPU por tantos conhecimentos, aprendizagens, trocas, mas também, por tanto aconchego e carinho. Muito mais que um Núcleo de Estudos e Pesquisas, esse é um espaço cheio de muito amor! Vocês são especiais e eu sou muito feliz por ter vocês por perto: *Marinalva (e esse abraço acolhedor)*, *Lucile*, *Ana Fontes (quanta sabedoria!)*, *Amali*, *Roberto Seixas (meu amigo Beto!)*, *Iron (contemporâneo da FAGED)*, *Rosaria e Maurício (queridos e especiais)*, estudantes e bolsistas da graduação e Mestrado. Obrigada!

Aos COLEGAS PROFESSORES que aceitaram participar dessa pesquisa na expectativa de que ela traga novas possibilidades de (re) pensar o valor da formação e da docência na UEFS.

Aos colegas da UEFS, do DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, especialmente aos da ÁREA DE FUNDAMENTOS, que assumiram meus encargos docentes para que eu pudesse me afastar em licença para produzir a tese.

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, por assumir o compromisso de implantar uma proposta de formação para os professores da UEFS em 39 anos de história.

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS por permitir a realização desse estudo e acreditar nas contribuições formativas nele contidas.

Enfim, a todos que de diversas formas fazem parte da minha formação, seja como filha, mãe, irmã, esposa, nora, cunhada, tia, colega, amiga, professora, orientadora, pesquisadora.... como diz Madalena Freire (2003):

*“Eu não sou você  
você não é eu  
mas sou mais eu, quando consigo  
lhe ver, porque você me reflete  
no que eu ainda sou  
no que já sou e  
no que quero vir a ser...”*

Essa pesquisa reflete a minha pessoa e a minha caminhada, através das referências construídas neste percurso chamado VIDA!

Por isso, muito obrigada!

*Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.*

(PAULO FREIRE, 1996)

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **A experiência na docência**: por uma formação que faça sentido aos professores universitários. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2015.

## RESUMO

Este estudo aborda a formação de professores universitários, partindo da discussão sobre a experiência na docência. O principal objetivo foi compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo. A pesquisa de base qualitativa, natureza fenomenológica, teve a abordagem (auto) biográfica como orientação teórico-metodológica e contou com a colaboração de seis docentes universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. As fontes de análise foram selecionadas com base nos objetivos do estudo e considerando os eixos: formação, experiência, docência universitária. Como dispositivos de pesquisa foram realizadas as análises de documentos e entrevistas narrativas. Para a construção das fontes, as informações e os excertos das análises foram denominados de memória pedagógica. As análises partiram das proposições que fundamentam o trabalho investigativo, em diálogo com alguns princípios da hermenêutica e da perspectiva interpretativo-compreensiva das narrativas e se articularam em quatro eixos: os percursos e lugares da formação do docente universitário; desenvolvimento profissional docente; as experiências formadoras, seus contextos, conteúdos e formatos; as expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários. O texto é transversalizado por referencial teórico que aborda o campo da pedagogia universitária, a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários, em articulação com os estudos no campo das histórias de vida e formação. Na conclusão da tese é refirmado que os processos formativos da docência possuem importância e influencia a prática pedagógica, conseqüentemente a qualidade do ensino e da aprendizagem na universidade, devido às experiências profissionais dos docentes estarem carregadas das subjetividades que foram lhes constituindo/produzindo enquanto docentes, nos diferentes tempos e espaços da formação. Enfim, o reconhecimento das aprendizagens geradas pela experiência formativa na docência, é um dos princípios para estruturar propostas de formação, que façam sentido aos professores universitários.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Experiência Formativa. Formação. Desenvolvimento Profissional Docente.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista Lima. **Teaching experience:** for a training which make sense to for professors. 210 pg. Dissertation (Doctorate in Education) - Education Faculty, Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia), Salvador, 2015.

## **ABSTRACT**

The study approaches college professor training, taking into consideration the discussion on teaching experience. The main purpose was to understand the meaning of the experience in the context of teaching and the possible influence it has in the training process. The qualitative research with phenomenological nature was carried out with autobiographical approach as theoretical-methodological orientation and had six professors from Universidade Estadual de Feira de Santana – BA (State University of Feira de Santana) as collaborators. The analysis sources have been selected based on the objective of the study and have taken into consideration the following axis: training, experience and college teaching. As research devices, documents and narrative interviews analysis have been used. For building of sources, information and analysis samples have been refereed as “pedagogical memory”. The analysis was made from propositions which serve as basis for the investigative work, in accordance with some hermeneutic principles and interpretative-comprehensive narratives, and are articulated in five axis: the paths and places of college professor training, learning in/of college teaching; professional teaching development, training experiences and their contexts, contents and formats; the institutional expectations about training through the view of college professors. The text is cross-referenced with theoretical referential which approaches the field of college pedagogy, training and professional development of college professors, articulated with studies in the field of life histories and training. The conclusion reaffirms that teaching training processes are important and influence pedagogical practice, as well as teaching quality and learning in the university, due to the fact that professional experience of professors are loaded with subjectivity built over time and space of training. Acknowledgment of learning generated by training experience in teaching is one of the principles for structuring training propositions which make sense to professors.

**Key words:** College Teaching. Training Experience. Training. Professional Development.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **La experiencia en la enseñanza**: por la formación que tenga sentido para los profesores universitarios. 210 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía (UFBA), Salvador, 2015.

## RESUMEN

Este estudio se ocupa de la formación de profesores universitarios, sobre la base de la discusión de experiencia en la enseñanza. El principal objetivo era comprender el significado atribuido por los profesores universitarios, la experiencia en el contexto de la enseñanza, y las posibles influencias que tienen en su proceso formativo. base de la investigación cualitativa, fenomenológica, tenía el enfoque (auto) biográfica y orientación teórico-metodológica y con la colaboración de seis profesores universitarios de la Universidad Estatal de Feira de Santana - BA. Se seleccionó el análisis de las fuentes en base a los objetivos del estudio y teniendo en cuenta los ejes: la educación, la experiencia, la enseñanza universitaria. Como un dispositivo de investigación analiza los documentos y las entrevistas narrativas se llevaron a cabo. Para la construcción de fuentes, la información y los extractos a partir del análisis fueron llamados memoria pedagógico. Los análisis indican las propuestas que apoyan el trabajo de investigación en el diálogo con algunos principios de la hermenéutica y la perspectiva interpretativa-integral de la narrativa y articulan en torno a cuatro ejes: las rutas y lugares de formación de los profesores universitarios; desarrollo profesional docente; las experiencias formativas, sus contextos, contenidos y formatos; expectativas institucionales acerca de la formación, por el aspecto de los docentes. El texto está transversalizado por el marco teórico que aborda el campo de la educación universitaria, la formación y el desarrollo profesional del personal académico, en conjunción con los estudios en el campo de las historias de vida y la formación. A la conclusión de la tesis se refirmado los procesos formativos de la enseñanza tienen importancia e influencia práctica docente, por lo tanto la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad debido a la experiencia profesional de los maestros está cargando subjetividades que ellos estaban formando / producción como maestros, en diferentes tiempos y espacios de formación. Por último, el reconocimiento del aprendizaje generado por la experiencia formativa en la enseñanza, es uno de los principios para estructurar propuestas de formación que tienen sentido para los profesores universitarios.

**Palabras clave:** La docencia universitaria. Experiencia Formativa. Entrenamiento. Desarrollo Profesional de los Maestros.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Pórtico principal de acesso a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.....	40
<b>Imagem 2</b>	Vista aérea do Campus da UEFS.....	42
<b>Imagem 3</b>	Prédio da Reitoria da UEFS.....	45
<b>Imagem 4</b>	Reunião do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - NEPPU.....	64

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Professores inscritos no Curso de Extensão em Avaliação da Aprendizagem nos anos de oferta.....	66
<b>Quadro 2</b>	Concluintes do Curso de Extensão em Avaliação da Aprendizagem por Departamento.....	67
<b>Quadro 3</b>	Perfil Biográfico – Sujeitos colaboradores da pesquisa.....	70
<b>Quadro 4</b>	Análise das Fontes.....	82

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>ASIHVIF</b>	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CLACSO</b>	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DCHF</b>	Departamento de Ciência Humanas e Filosofia
<b>DCIS</b>	Departamento de Ciências Sociais
<b>DEBIO</b>	Departamento de Biologia
<b>DEDU</b>	Departamento de Educação
<b>DEFIS</b>	Departamento de Física
<b>DEXA</b>	Departamento de Exatas
<b>DGP</b>	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
<b>DLET</b>	Departamento de Letras e Artes
<b>DSAU</b>	Departamento de Saúde
<b>DTEC</b>	Departamento de Tecnologia
<b>ENFORSUP</b>	Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior
<b>FACED/UFBA</b>	Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia
<b>FURG</b>	Fundação Universidade Federal de Rio Grande
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDBEN</b>	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEPPU</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
<b>PAT</b>	Pavilhão de Aulas Teóricas
<b>PBL</b>	Problem-Based-Learning
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho



<b>PPGE/UFBA</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia
<b>PPGEduC/UNEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia
<b>ProFACE</b>	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais
<b>PROGRAD</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do RS
<b>REDESTRADO</b>	Rede Latinoamericana de Estudos Sobre Trabalho Docente
<b>RIDES</b>	Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior
<b>RIES</b>	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
<b>RIT</b>	Relatório Individual de Trabalho
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>UBA</b>	Universidad de Buenos Aires
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFPEL</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNICRUZ</b>	Universidade de Cruz Alta
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: SOBRE OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA, A PROFISSÃO E A PESQUISA</b>	<b>30</b>
1.1 MINHA VIDA, MINHA TESE	30
1.2 UM NOVO OBJETO DE ESTUDOS: A CONSTITUIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	38
<b>1.2.1 Os objetivos da pesquisa</b>	<b>47</b>
<b>2 ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS: SOBRE O LUGAR E AS ESCOLHAS PARA CAMINHAR COM A PESQUISA</b>	<b>49</b>
2.1 INTENÇÕES INICIAIS E MUDANÇAS DE PERCURSO	50
2.2 AS ABORDAGENS DA PESQUISA	53
2.3 O ESPAÇO E OS SUJEITOS: CONTEXTO DA PESQUISA	57
<b>2.3.1 A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS</b>	<b>57</b>
<b>2.3.2 O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU</b>	<b>62</b>
<b>2.3.3 A busca pelos sujeitos colaboradores da pesquisa</b>	<b>64</b>
<b>2.3.4 O perfil biográfico dos sujeitos colaboradores, os a(u)tores do processo</b>	<b>68</b>
2.4 DISPOSITIVOS DE PESQUISA	71
<b>2.4.1 A narrativa como Memória Pedagógica</b>	<b>72</b>
<b>2.4.2 Memória Pedagógica I: Análise Documental</b>	<b>74</b>
<b>2.4.3 Memória Pedagógica II: As Entrevista Narrativas</b>	<b>75</b>
<b>2.4.4 As fontes e os princípios da análise</b>	<b>78</b>
2.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	82
<b>3 ITINERÂNCIAS REFLEXIVAS: SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA</b>	<b>85</b>
3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	87
<b>3.1.1 A docência como profissão</b>	<b>93</b>
<b>3.1.2 Processos de construção identitária do docente universitário</b>	<b>98</b>
3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO	104
<b>3.2.1 A formação dos docentes universitários</b>	<b>111</b>
3.3 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM: DESVELANDO OS SENTIDOS	119
<b>3.3.1 Em discussão, a formação... ou formações?</b>	<b>120</b>
<b>3.3.2 A experiência como princípio do processo formativo</b>	<b>130</b>
<b>3.3.3 A dimensão subjetiva da formação: a constituição das aprendizagens</b>	<b>136</b>

<b>4 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDER A FORMAÇÃO, DAR SENTIDO À EXPERIÊNCIA</b>	<b>141</b>
4.1 OS PERCURSOS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	143
4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	154
4.3 AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: SEUS CONTEXTOS, CONTEÚDOS E FORMATOS	162
4.4 AS EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO, PELO OLHAR DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>192</b>
APÊNDICE A – E-MAIL - CONVITE AOS PROFESSORES	192
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	193
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR	195
APÊNDICE D - MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ENTREVISTA NARRATIVA	196
<b>ANEXOS</b>	<b>197</b>
ANEXO 1 – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO	197
ANEXO 2 – PDI/UEFS – 2006-2010	208
ANEXO 3 - PDI/UEFS – 2011-2015	209
ANEXO 4 – CONVITE IMPLANTAÇÃO DO ProFACE	210
ANEXO 5 – UEFS EM DADOS	211
ANEXO 6 – CARTA ASIHVIF	212

## INTRODUÇÃO

*A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN, 2002, p. 3).*

O fragmento apresentado na epígrafe remete-me a uma reflexão sobre os desafios postos a escrita de uma tese: “transformar o que sabemos e não transmitir o já sabido”. Isso significa que o processo de elaboração da escrita não é fácil! Clarisse Lispector já dizia: “Não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas”. *Quebrar rochas e transformar o que sabemos e não, apenas, transmitir o já sabido é um enorme desafio!*

E quantos são os desafios! Introduzir palavras, iniciar um texto tecido com histórias e vivências, fios de sentidos e destinos. Assim, apresentar um trabalho, comunicá-lo, fazê-lo presente, como bem nos ensina Larrosa (2002), é dar-lhe presença, é compartilhá-lo. Compartilhar este estudo é narrar a aventura que foi lançar-me a esta pesquisa. Pesquisa que foi se configurando no tempo do meu próprio caminhar.

Como esse tempo passa rápido! São vinte e três anos de docência e a conclusão do Doutorado vem arrematar mais um ciclo da história da minha formação.

No decorrer destes últimos quatro anos, precisei aprimorar minha capacidade de aprender e de organizar as próprias ideias. Por ser a escrita de uma tese uma experiência de trabalho que exige disciplina, precisei lutar contra o movimento indisciplinado do meu tempo, das atividades profissionais simultâneas, da inspiração, das minhas vontades.

Na persistência e na certeza de que o rigor é fundamental no enfrentamento de todas as tensões advindas do “ato de escritura”, fui-me permitindo “libertar de certas verdades” e “ser outra coisa”. A minha experiência de construção da tese passou pelas inquietações teóricas, mas também por rupturas com equívocos, pelo confronto comigo mesma e aqui estou: em estado permanente de novas aprendizagens!

Assim, esta pesquisa nasce na/da minha experiência e dos meus inquietantes questionamentos sobre os sentidos e os significados da formação, especialmente, no campo da docência universitária.

Um objeto de pesquisa é construído e constituído em um processo árduo,

inquietante, de um voltar para si, remetendo-nos à nossa própria inscrição nesse delineamento. A construção de um objeto de pesquisa, na verdade, é um encontro com a vida, provoca reflexão, se faz um *acontecimento*! Até nos depararmos com este, vagamos entre labirintos que constituem nossa memória, referências, percursos formativos e nos deparamos com traços que, às vezes, nem mesmo lembrávamos existir: sensações de novidade, de vontade de ir além, de recuar no caminho.

A opção por abordar nesta tese **a formação dos professores universitários, partindo da experiência no contexto da docência** ancora-se na minha condição de professora universitária, que vem aprendendo a cada dia a estabelecer uma relação construtiva no enfrentamento de questões da docência e da formação, principalmente, no âmbito das universidades públicas. Esse momento da minha história de vida me aproximou não só da temática, mas da necessidade de ressignificá-la em outros tantos espaços/tempos. Delimitar e investigar sobre determinado objeto de estudo torna-se, então, esse movimento constante que impulsiona, mobiliza, transforma.

Se todo pesquisador tem sempre uma grande questão que o inquieta por toda a sua caminhada de pesquisa, e esta vai se desdobrando em outros questionamentos, as implicações de nossas histórias da vida e da profissão, na formação, é uma discussão que exerce grande fascínio sobre mim, sobre a minha itinerância<sup>1</sup> como pesquisadora.

“O sujeito e o objeto não se encontram separados, encontram-se englobados, envolvidos pelo mundo e pela história, ou pelo mundo da vida” (BORDAS, [2012], p. 3). Sendo assim, o que sou só é possível pelas experiências que me constituíram até aqui como sujeito; portanto, qualificam a forma como entendo o ser humano, a educação, a formação, a própria vida. Concepções que direta ou indiretamente estão presentes no caminho que vou trilhando.

Larrosa (2002) descreve a experiência como algo que nos toca e nos acontece, e não, o que acontece. Em um mundo que privilegia a informação, a cada dia sobra menos tempo para a experiência, o que torna as pessoas consumidoras vorazes de informação, mas insatisfeitas, pois nada lhes acontece. Para que algo aconteça, é necessária uma interrupção, um corte nessa busca frenética, o que ocorre quando se abre uma brecha para sentir, refletir, escutar, tudo isso, bem mais devagar. A experiência assusta, pois rompe, arrebatada e não permite estar à margem, exigindo entrega, mesmo que momentânea.

---

<sup>1</sup>O uso do termo itinerância ao longo do estudo é feito na compreensão do que diz Barbier (1996, p. 95 apud MACEDO, 2000) “a itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição”.

Os anos de docência, inicialmente vividos na Educação Básica, fizeram-me compreender que somos sujeitos da nossa aprendizagem, daí a necessidade de reconhecer-nos e sermos reconhecidos como sujeito de experiência que, a partir da aspiração a ser, relaciona-se a outras experiências: de saber, da vida, de alteridade. Aprender não é uma experiência que só olha para o ser, supõe reconhecer-se com capacidade de autoria e de escolha.

Por isso, trazer a discussão da experiência como ponto de partida para aproximar-me do contexto da docência universitária é uma forma de pensar no meu percurso formativo, de expressar novas formas de olhar, sentir e compreender a vida e a profissão.

Na medida em que me proponho a discutir a docência no Ensino Superior, compreendendo-a como um processo histórico, formativo, em constante construção e que transita em lugares diversos, volto o meu olhar, também, para o processo de minha (auto) formação, assim como dos meus pares, partindo da concepção de que esta se constitui de um modo particular para cada um de nós.

Em mais de duas décadas de docência, há dez anos no Ensino Superior, procurei construir uma compreensão de que tudo o que foi vivido tem valor singular no meu processo de construção identitária na profissão docente. Embora a formação no Magistério e a graduação em Pedagogia tenham trazido contribuições ao exercício da docência, no que se refere aos saberes provenientes da formação pedagógica e profissional para o magistério, iniciar uma itinerância docente no ensino superior foi um desafio posto pela estreia em um novo contexto.

Zeichner (1993, p.17) diz que, “reconhecendo a riqueza da experiência que reside na prática, o processo de compreensão e de melhoria do ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência”. Como nos diz Zeichner, foi por esse caminho - analisando o meu próprio percurso, no sentido de revelar e desvelar a mim mesma, ao profissional que me habita, e ao que desejava ser - que comecei a conhecer a minha própria historicidade e dar sentido às experiências vividas.

É nesta perspectiva que Larrosa (2010) indica que na experiência há o risco, posto que é uma viagem por um território não conhecido, na qual o sujeito se deixa perder, para que a experiência de fato aconteça. O autor atenta, ainda, sinaliza para a possibilidade de transformação nesse processo. Por ser “*ex-posto*”, o sujeito da experiência permite que o acontecimento lhe passe e lhe toque e, assim, abre em si um espaço para o novo, liberando as expectativas e fórmulas externas. Logo, se transforma e se “*re-conhece*”.

A *experiência* aqui abordada no contexto da docência universitária centra-se na apreensão do sentido daquilo que se vivenciou e que foi significativo, a identificação de

possibilidades que favorecem o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto.

Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a *experiência* só se constitui como tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constitui (JOSSO, 2006). Desse modo, a *experiência* do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, em sua singularidade.

No tocante a essa experiência, vivida pelo professor universitário, estudos sobre a *docência universitária* (VEIGA E CUNHA, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; VEIGA, 2005; CUNHA, 1998; CUNHA, SOARES e LOPES, 2009) - expressão esta, recente na vida institucional, e mais recente ainda como campo de pesquisa - têm sido realizados com a intenção de abordar a profissionalidade, a profissionalização, as organizações curriculares, os saberes pedagógicos, a prática educativa no ensino superior, enfim, discussões estas que muito tem contribuído para ampliá-lo.

Entretanto, ainda são poucos os estudos que dão ênfase à experiência, propriamente dita, na construção do entendimento de uma formação que faça sentido para o professor universitário. Esse fato, de certa forma revela o valor atribuído à formação desse professor. Estudos já constataram que “no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação” (FERNANDES, 1998, p.97). Contudo, esta é quase sempre voltada para a perspectiva da especialização em termos técnicos, mas não no sentido amplo da docência. Segundo a autora, a exigência legal para a docência restringe-se à formação no nível de graduação e pós-graduação na área específica de atuação profissional e que o encaminhamento para o magistério, quase sempre, é algo circunstancial.

A formação é compreendida no sentido restrito da educação formal, no que se refere à realização de cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa, ou seja, o seu desempenho como professor é medido pela sua produção científica na sua área de graduação, mas sem uma reflexão sistematizada que busque compreender o seu processo formativo e traga suas aprendizagens como centro de análises (CUNHA, 2009).

Discutir a atuação e a formação do professor do ensino superior, no Brasil, é algo que vem se intensificando nas últimas décadas. É somente a partir do final da década de 1980 e início de 1990 do século XX que começaram a ser publicados estudos com essa preocupação, ou seja, a questão da formação pedagógica para a docência no ensino

superior passa a ser discutida e enfatizada pelos pesquisadores da educação escolar (CUNHA, 1989; VEIGA, 1989).

De acordo com Cunha,

a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações (CUNHA, 2009, p. 84).

Assim, criou uma ordem “natural” das coisas de que só os “especialistas” conhecedores das áreas específicas poderiam definir os currículos de seus cursos. Isso, associado a uma herança da concepção epistemológica da ciência moderna, que inspirou as ciências exatas e da natureza, e se impôs como definidora do conhecimento socialmente legitimado. Desse modo, o conteúdo específico assumia um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Essa tradição afastou o campo da pedagogia, da educação superior (CUNHA, 2009). O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não têm sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a lógica existencial. O que é certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas, o que torna esses fatos insuficientes para podermos afirmar que existe uma valorização da formação na docência universitária, que vá além do campo delimitado pelos cursos que já tem como foco a formação de professores.

Pensar na formação do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. E mais, a cultura da negação da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior precisaria passar por mudanças na concepção dos professores já atuantes nas universidades, pois é através do corpo docente em exercício nas instituições de ensino superior, que as novas gerações de professores são formadas. Quem se lança a este desafio?

Neste sentido, a **questão de investigação** sobre a qual me debrucei nesta pesquisa foi: *Como os professores compreendem a experiência, no exercício da docência universitária, e a relacionam ao seu processo de formação?*

É importante ressaltar que este estudo não pretende se apresentar como um modelo de formação aos docentes universitários, mas, pretende, sim, produzir



conhecimentos e princípios que contribuam com a construção de uma concepção de formação, que precisa ser considerada, quando se tem como proposta a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Por sua vez, uma concepção de formação que tenha como eixo de referências a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, não pode ignorar a compreensão da experiência como elemento fundante do processo formativo, por isso, estudos como este reafirmam a necessidade de “r(e) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhe sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 2002, p. 57).

Larrosa (2010), também, estabelece uma relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Para ele, o resultado da experiência é a formação, ou a transformação do sujeito da experiência.

Sob essa visão de formação é preciso trazer para o centro das discussões da docência universitária, reflexões que evidenciem a compreensão de uma formação que supere a visão de algo que tem começo, meio e fim, passando a ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, ou mesmo, a superação do predomínio de que esta é meramente técnica. Larrosa (2010) nos lembra de que,

A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém. (LARROSA, 2010, p. 53.)

Ressalto que fui tomada pelo desejo de ampliar a pesquisa nesse campo, de maneira a contribuir com a compreensão da experiência, suas implicações na docência e, conseqüentemente, na formação, como aspectos indissociáveis e indispensáveis a valorização do ensino superior.

Este estudo teve como **objetivo geral**: *Compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo.*

A *compreensão* ressaltada no decorrer desta tese, seja da formação ou da experiência, tem sentido de apreender em conjunto, criar relações, integrar, qualificando “o discernimento que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente” (HONORÉ, 1992, p. 100 apud MACEDO, 2010, p. 31).

Trazer para o centro das discussões a ideia de que a formação é inerente ao sentido de *Ser*, no que se refere aos docentes universitários, possibilita uma desconstrução da ideia de que este é um processo externo. É preciso pensar na formação do sujeito, mas tão fundamental, é pensar no sujeito da formação (JOSSO, 1988, 2010).

Como é pensada a formação desses sujeitos, que se constituíram professores universitários? Em que momento o sujeito da formação tem voz e vez nesse processo?

De acordo com Josso (1988, 2010, p. 61) a palavra “formação” designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, quanto o respectivo resultado desse processo. A experiência e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio; é uma aproximação ao saber que não é apenas epistêmico, mas é também identitário e social (CHARLOT, 2002).

Os aspectos abordados até aqui ressaltam três dimensões essenciais para justificar o desenvolvimento deste estudo: a primeira delas, é o *investimento na vida e na profissão*, o lugar do desejo em compreender as questões que fundam a aprendizagem da docência estão inscritas na minha itinerância profissional e na minha história de vida pessoal. A segunda dimensão centra-se em um *desdobramento dos questionamentos* que emergiram da produção e apresentação da minha *dissertação de mestrado*<sup>2</sup> que prolongam as minhas inquietações no que se refere ao processo de *aprendizagem da docência*, em especial neste momento, no âmbito da universidade.

A terceira e última dimensão é pela ascensão dos estudos que tratam sobre a *Docência Universitária* e a necessidade de *contribuir com as pesquisas que vêm sendo difundidas neste campo*, temática ainda recente - quando falamos da formação – do lugar, do sentido - dos sujeitos docentes - esse aspecto articula-se com a minha participação como pesquisadora no Núcleo de Pesquisa sobre Pedagogia Universitária – NEPPU/UEFS, de forma específica na linha de pesquisa sobre Pedagogia Universitária com a qual está articulada esta pesquisa.

A formação dá-se e acontece em diversos espaços e tempos; por isso, o desenvolvimento da pesquisa propôs a abertura para a escuta aos docentes universitários, especialmente na Universidade Estadual de Feira de Santana, garantindo o reconhecimento das suas experiências e aprendizagens com vistas a produzir conhecimentos e princípios que contribuam com a implementação de um projeto institucional de formação e desenvolvimento profissional dos seus docentes.

---

<sup>2</sup>Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB) intitulada *Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes*. Apresentada e aprovada em 18 de maio de 2006, Salvador/BA.

A definição do tema delineou o traçado metodológico da investigação, dos dispositivos de construção dos dados, dos referenciais teóricos pertinentes à temática. Desse modo, este estudo foi realizado com a colaboração de seis professores da Universidade Estadual de Feira de Santana dentro de uma abordagem qualitativa e de orientação (auto) biográfica, a partir de entrevistas narrativas e análise de documentos. Essa opção significou, antes de tudo, adotar a existência como horizonte teórico e filosófico, compreendida na experiência do docente universitário.

A análise das fontes foi realizada a partir dos princípios da hermenêutica e da perspectiva interpretativa-compreensiva das narrativas. Os eixos interpretativos-compreensivos foram organizados considerando: *os percursos e lugares da formação do docente universitário; o desenvolvimento profissional docente; as experiências formadoras seus contextos, conteúdos e formatos; e, as expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários.*

Compreender essa experiência representa uma tarefa complexa, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência, por isso optei por uma metodologia que abarcasse a narrativa, para permitir que cada um dos sujeitos colaboradores revisitasse o seu percurso de formação e na profissão docente, estabelecendo interfaces com a história dos seus pares.

A partir dessa escolha, justifico, também, minha opção de escrita na primeira pessoa em consonância com as análises realizadas, com as teorias que subsidiaram esse estudo e, principalmente, a coerência com minha própria autoria e meu estilo pessoal. Por isso, empreendi esforços em relatar todo o percurso, da forma mais compreensível possível a quem, a este texto, tiver acesso.

Este relato foi organizado em quatro capítulos, na expectativa de dar forma aos dados e às reflexões produzidas pelo estudo e pesquisa.

Nesta INTRODUÇÃO, exponho as informações gerais do presente estudo, na perspectiva de orientar e situar o leitor ao longo do texto, bem como sinalizar percepções e compreensões que justificam a opção pelo objeto de estudos que esta tese apresenta.

No primeiro capítulo, intitulado ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: SOBRE OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA, A PROFISSÃO E A PESQUISA, apresento os motivos que compõem este trabalho como as articulações estabelecidas entre a minha (auto)biografia que revela momentos da minha vida, da profissão e em consonância com a pesquisa. Os estudos de Larrosa (2002, 2004, 2010) impulsionam a evocação de minha itinerância formativa na docência, associado aos estudos de Josso (2004), Dominicé

(2004), Sá (2010), Macedo (2010), para fundamentar as aproximações com o tema, a delimitação do objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os percursos e escolhas metodológicas, **ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS: SOBRE O LUGAR E AS ESCOLHAS PARA CAMINHAR COM A PESQUISA**, que traz a construção da abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa (GALEFFI; PIMENTEL; MACEDO, 2009), os aspectos que justificam a orientação (auto) biográfica ou narrativa (BUENO, 2002; CHENÉ, 1988, 2010; FERRAROTTI, 1988, 2010; JOSSO, 2004; SOUZA, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2008) e a escolha dos dispositivos para construção das fontes de informação (CUNHA, 1997; SOUZA, 2014; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2005; SCHÜTZE, 2010). Exponho, ainda, a opção pela análise interpretativo-compreensiva (RICOUER, 1976, SCHÜTZE, 2010, SOUZA, 2014), assim como a apresentação do contexto e do perfil biográfico dos sujeitos colaboradores.

No terceiro capítulo, faço uma revisão e interlocução com os principais referenciais que sustentam esta produção, desse modo o intitulo de **ITINERÂNCIAS REFLEXIVAS: SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO**.

Em um primeiro momento, delinheiro uma revisão teórica das discussões que vêm sendo tecidas no cenário nacional acerca da Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006; ISAIA, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIOU, 2010; CUNHA, 2007, 2008, 2010; CUNHA, SOARES, RIBEIRO, 2009; D'AVILA, 2009; RIBEIRO, MARTINS e CRUZ, 2011; SOARES, 2009b), seguida da discussão de alguns conceitos importantes para qualquer pesquisa que se debruce sobre esta seara, a exemplo da docência, (TARDIF e LESSARD, 2005; CUNHA, 1988, VEIGA, 2008; VEIGA; ARAUJO, KAPUZINIÁK, 2005), a formação continuada, a identidade, os saberes docentes (SOARES, 2010; D'ÁVILA, 2007a, 2007b, 2009; RIBEIRO, MARTINS, CRUZ, 2011; CUNHA, 2007; 2009; PIMENTA E ANASTÁSIOU, 2010; MOROSINI, 2000, 2006; VEIGA, 2009), a formação e o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior (MUSSI, 2007; MARQUES, 2006; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; VEIGA, 2009; MARCELO GARCIA, 1999/2013 E ZABALZA, 2004).

No mesmo capítulo, mas com ênfase nas discussões acerca do tema central desta tese, a formação e a experiência, busco apresentar o repertório teórico de discussões sobre os sentidos de formação, incluindo aí a formação de docentes universitários (SÁ, 2010; MACEDO, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008; FERRY, 2008; MARCELO GARCÍA, 1999/2013; PINEAU, 1988, 2010; JOSSO, 1988, 2004; NÓVOA, 1988, 1992;

ZABALZA, 2004), discorro sobre a experiência e seu valor formativo, assim como pontuo aspectos referentes a aprendizagem pela experiência (LARROSA, 2002; DEWEY, 2010; JOSSO, 2004; NÓVOA, 1988, 1992; DOMINICÉ, 1988; CHARLOT, 2002; SÁ, 2010; MACEDO, 2010). Este capítulo é entrelaçado com algumas fontes da pesquisa, especialmente, da análise dos documentos (Memória Pedagógica I), para uma maior significação do referencial, pela aproximação ao contexto estudado.

No quarto capítulo, MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDER A FORMAÇÃO, DAR SENTIDO À EXPERIÊNCIA, apresento um olhar singular, interpretativo e compreensivo sobre as narrativas dos docentes universitários a partir dos eixos que orientam as minhas análises: *os percursos e lugares da formação do docente universitário; o desenvolvimento profissional docente; as experiências formadoras seus contextos, conteúdos e formatos; e, as expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários*. Este é o espaço destinado à apresentação das narrativas (Memória Pedagógica II) para reconhecimento das experiências que tiveram caráter formativo para os sujeitos colaboradores.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomo uma análise dos objetivos propostos e seus alcances, sistematizo os elementos para uma tese, além de princípios que poderão contribuir para a implementação do Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS, 2011-2015.

Este estudo refirma que os processos formativos da docência possuem importância e influencia a prática pedagógica, conseqüentemente a qualidade do ensino e da aprendizagem na universidade, devido às experiências profissionais dos docentes estarem carregadas das subjetividades, que foram lhes constituindo/produzindo enquanto docentes, nos diferentes tempos e espaços da formação.

Enfim, o reconhecimento das aprendizagens geradas pela experiência formativa na docência, é um dos princípios para estruturar propostas de formação, que façam sentido aos professores universitários.

## 1 ITINERÂNCIAS FORMATIVAS: SOBRE OS ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A VIDA, A PROFISSÃO E A PESQUISA

*Tem lugares que me  
lembram  
Minha vida, por onde  
andei  
As histórias, os  
caminhos  
O destino que eu  
mudei... (RITA LEE)*

Muitas das aprendizagens mais significativas como professora foram sendo construídas 'no chão' da sala de aula, mas, principalmente, em um investimento pessoal de compreender os caminhos da minha própria formação. A formação, nesse contexto, não é somente prática, nem tampouco teórica, mas envolvem, sobretudo, os discursos e ideias assumidas, as relações estabelecidas e identificadas pelos *jeitos de ser e fazer-me docente*.

Nóvoa (2000, p. 17), discutindo o valor das histórias de vida na compreensão da atuação profissional dos professores, recorre à provocação de Laborit – “*Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?*” – isso é só para lembrar-nos que nossa maneira de ser e fazer como professores estão articulados.

Ensinar não é tarefa simples, afirma Nóvoa (1995), porque requer, além do domínio do conhecimento específico, o conhecimento do contexto mais amplo que rodeia esse ato, requer um conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos.

Ensinar pode representar, então, as opções que o professor faz como pessoa e profissional. Desse modo, o seu *fazer* pode revelar a sua maneira de *ensinar* e de *ser*. E é neste sentido que me apresento no entrelaçamento da vida, da profissão e desta pesquisa.

### 1.1 MINHA VIDA, MINHA TESE

A opção pela docência foi uma decisão tomada aos meus quinze anos. Uma boa educação sempre representou para minha família e para mim a possibilidade de ter uma condição de vida melhor no futuro.

Aos seis anos de idade fui contemplada por uma bolsa de estudos em um grande e tradicional colégio particular de Salvador – Bahia. Estudei lá por todo o Primário e Ginásio (hoje, Ensino Fundamental), foram dez anos tentando me encontrar naquele espaço.

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única,

fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social (GADOTTI, 2007, p. 2).

Querer me encontrar naquele espaço não estava somente atrelado ao espaço físico. Buscava viver as relações possíveis, encurtar as distâncias no aspecto socioeconômico e, especialmente, consolidar aprendizagens que fossem importantes para minha vida. Lá eu queria encontrar um modo de *ser* e de *ver*, mas para isso era preciso também *ser vista*.

Sempre fui uma aluna bem comportada na classe, mas nunca tive destaque quanto ao desempenho quantitativo. Tinha algumas limitações e isso exigia de mim um grande esforço para dar conta das dificuldades de aprendizagem que encontrava pelo caminho. A escola não avaliava como aprendiam os alunos<sup>3</sup>, mas sim, o que ensinavam os professores. Incomodava-me a forma como os professores ensinavam. Como era muito tímida tinha a impressão de que eles entravam e saíam da sala sem nem perceber a minha existência.

É importante que o processo de ensino e aprendizagem seja entendido a partir de uma perspectiva que define o conhecimento como construído por todos os atores envolvidos no processo: o professor e os alunos. O ensino na década de 1980 foi marcado por práticas prescritivas. A Didática era vista como alienante e sem identidade, cujo caráter instrumental e neutro, revelava um conteúdo ideológico bastante criticado (CANDAUI, 1995).

No final da 8ª série (hoje, 9º ano), no ano de 1988, sentia-me distante daquela realidade na qual vivia. O medo em dizer o que eu não entendia e uma timidez enorme gerava grande insegurança, mas sentia necessidade de me encontrar e de vencer minhas limitações. A pessoa tímida sofre quando, no ambiente escolar, o professor não percebe as suas dificuldades, ou as suas pequenas ações - interessante sinalizar que encontrei alguns estudos sobre a invisibilidade do aluno e vi que esta é uma questão muito comum no cotidiano escolar, mas também, pouco discutida. Assim, comecei a buscar caminhos que me fizessem avançar nesse processo com o desejo de superar esses entraves.

---

<sup>3</sup>As palavras aluno e estudante se alternam no decorrer de todo o texto e são consideradas sinônimas. Contudo, há situações em que, ao utilizá-las, considero o contexto da ação do sujeito. Estudante pode ser a palavra utilizada quando estiver me referindo ao sujeito que não tem a escola como único lócus de aprendizagem, pois a aprendizagem ocorre em situações diversas da vida. Aluno pode ser o termo para aquele que se coloca na situação passiva do ato de aprender na escola, ou mesmo, o estudante em situação de aprendizagem escolar formal. O contexto dará conta deste sentido.

Ao concluir o Ensino Fundamental, fui literalmente influenciada por uma colega de sala a ingressar num curso de Magistério, pois naquela época, finais da década de 1980 ainda acreditávamos que um curso profissionalizante seria a garantia de um emprego rápido, ao concluí-lo. Cheguei a pensar na possibilidade de buscar a Escola Técnica, mas não levei adiante.

Mudei de escola para cursar o Magistério. Passei a estudar em um colégio confessional conservador e tradicional, mas esta foi, sem dúvida alguma, a escolha mais acertada da minha vida!

A princípio, éramos uma turma de cinquenta 'meninas'<sup>4</sup> no 1º ano Básico (equivalente ao 1º ano do Ensino Médio, nos dias atuais). Nos dois anos seguintes, quando passamos a ter a formação específica para o magistério, a turma foi reduzida para trinta 'meninas'. Vivi ao longo de três anos a possibilidade de relacionar-me com pessoas que me marcaram profundamente, pessoal e profissionalmente.

Em meio às práticas desenvolvidas pelos professores, que nos 'ensinavam' a adotar métodos de ensino e de melhor 'transmissão do conteúdo', ou mesmo limitavam-se a ensinar como nos comportar em sala de aula ou uso do material didático, encontrei professores que eram 'gente de verdade', que enxergavam os 'alunos como pessoas' e que me fizeram acreditar que eu era capaz.

Lembro-me da professora Auxiliadora, de Prática de Ensino, adentrando a sala e perguntando quem daria a aula naquele dia, e ao me apresentar, o seu breve comentário: “Ah!... é você, Ana Carla?! Que bom!!! Esperava por esse momento!” – tenho a lembrança viva do que senti naquele instante... ela sabia quem eu era!... naquele momento descobri que as pessoas me enxergavam, que eu poderia fazer algo que criasse expectativa no outro e, acima de tudo, a possibilidade de fazer bem algo era a confirmação de que meu lugar era ali mesmo. Como diria Josso (1988, 2010), o meu momento-charneira!

Rogers (2009) no seu clássico *Tornar-se pessoa*, fala sobre o papel do professor na aprendizagem do aluno e diz que o professor precisa ser congruente, ou seja, tem de ter consciência das atitudes que assume, pois: “A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos”. (p. 155). Além disso ele diz algo que tem uma estreita relação com o que vivi

(...) a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta. (...) o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que

---

<sup>4</sup>Meninas, no sentido do gênero feminino. Era uma escola em que estudantes homens só eram aceitos até a 8ª série (9º ano). Daí em diante as turmas eram formadas exclusivamente por estudantes mulheres.



pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições da aprendizagem. (ROGERS, 2009, p. 155)

A essa altura, a escolha pelo Magistério não era mais só a possibilidade de inserção no mercado de trabalho... eu queria ser como aquela professora! Eu queria enxergar os alunos e que eles sentissem isso! Não tinha mais como ser diferente, já estava completamente envolvida e isso acontecia porque estava aberta e receptiva para um tipo de formação que se traduz assim

Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 2010, p. 63)

Entendia que essa era a forma de aprender em que eu acreditava e por isso buscava uma definição profissional relacionada à docência. Transformava-me, formava-me.

Ao concluir o Magistério em 1991, encontrei a minha primeira oportunidade de emprego como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e daí em diante fui ampliando meu repertório de saberes na docência. O período de iniciação na docência

(...) compreende os primeiros anos nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (MARCELO GARCIA, 1999/2013, p. 105)

A escolha pelo curso de Pedagogia foi uma consequência do que já vinha vivendo no campo profissional. Os saberes necessários à docência exigiam de mim a inserção em outros tempos e espaços de estudo e discussão e a Universidade era um desses espaços. Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFBA no primeiro semestre de 1993. Este foi um ano histórico, pois pela primeira vez um docente da Faculdade de Educação chegava ao cargo de reitor da Universidade Federal da Bahia, o Professor Felipe Serpa (pró-tempore, 1993-1994, e como reitor eleito, 1994-1998). A UFBA vivia muitos anseios, mas, também, uma séria crise econômica. (MARQUES, 2005)

Vivi anos difíceis como universitária muitas greves, falta de professores, constatei que não era nada fácil conciliar a vida de estudante com a vida de professora, e, do mesmo modo, que não era fácil a vida dos professores em uma universidade pública.

As aulas aconteciam em turnos e locais diferentes, tentava aproveitar o máximo,

pois trabalhava em um turno (era preciso!) e estudava nos outros; era um esforço imenso, a jornada era exaustiva, mas acreditava que mais adiante chegaria 'a recompensa'.

Nono (2010) ressalta que a vontade de acertar e de ter um reconhecimento por todo esse esforço empenhado pelo professor, aliado ao compromisso com os alunos, incentivam aos iniciantes a se manterem firmes diante das dificuldades, visto que abandonar a profissão seria muito mais que a perda do emprego, seria renunciar seus projetos pessoais e ver o desmoronamento de sua identidade profissional.

Compreendi só bem mais tarde o valor de tudo o que a graduação me proporcionou, mas também do que deixou de me proporcionar. Gostaria de ter aproveitado mais intensamente a vida dentro da universidade, pois muito além do que as atividades desenvolvidas nas salas de aula, em que circulavam teorias e ideias de diversos autores, a sabedoria também transitava por corredores, pela biblioteca, pelo auditório ou grupos de pesquisa. A necessidade de me dividir entre o trabalho e a faculdade cercearam um pouco as possibilidades de engendrar-me em núcleos e projetos de pesquisa que tanto desejei naquela época.

No início do último ano do curso de Pedagogia, casei-me e fui morar em outra cidade. Alternava os finais de semana, com a semana de aula nesse deslocamento entre uma cidade e outra. Com a conclusão do curso no final de 1997, mudei em definitivo para Feira de Santana – Bahia.

Foi uma época de mudanças não só de cidade, mas das discussões em torno da educação. Com a LDBEN<sup>5</sup> 9394/96 surgiram novas concepções de formação, a ideia do professor competente como construtor de conhecimentos, as teorias construtivista e sócio interacionista ganhavam notoriedade por meio das reformas curriculares para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Eram novas as discussões e, conseqüentemente, uma nova perspectiva sobre a formação se abria, pretendendo compreender os saberes dos professores, se eram saberes teóricos, ou saberes construídos na, pela e através da ação, eminentemente prática. Tempos de repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. Esta foi uma das demandas mais importantes dos anos 1990. (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 1994)

Já com residência fixa, iniciei uma Especialização em Supervisão Escolar na

---

<sup>5</sup>Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. A LDBEN Lei 9394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, pois não queria perder o ritmo de estudos com o “vazio” deixado pela conclusão da graduação. Além disso, minha formação era em Licenciatura em Pedagogia com habilitação<sup>6</sup> em Orientação Educacional e esta oportunidade agregaria mais uma especialidade ao meu currículo.

Vale ressaltar que este foi um curso com carga horária de 600 horas/aula e estágio. Os encontros aconteciam no tempo de duração regular do semestre da graduação e tínhamos aulas praticamente todos os dias. Alguns dos colegas de trabalho que tenho hoje foram meus professores nesta Especialização, profissionais que, também, são referências de docentes na minha itinerância profissional.

Logo, em 1998, consegui uma nova oportunidade de emprego em uma escola particular da cidade. Esta escola, na qual trabalhei por nove anos, foi um divisor de águas em minha caminhada. Lá eu comecei a compreender que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 57).

Foram muitas aprendizagens nesse período, de modo que posso assegurar que este espaço influenciou muito a minha formação. Desenvolvíamos um trabalho efetivo de promoção de atividades desafiadoras para a aprendizagem dos estudantes, respeitando a individualidade de cada criança, personalizando as intervenções e a avaliação de cada educando. Acreditar na capacidade das crianças e oferecer possibilidades de auto avaliação a cada uma eram características presentes na proposta pedagógica.

Ali comecei a dar sentido ao que é uma experiência formadora (JOSSO, 2004), ainda que não respaldada por toda a literatura que contemplava a discussão. Ali, também, aproximei-me das discussões que colocavam a narrativa do sujeito como elemento essencial para a compreensão do seu percurso de aprendizagem.

Os grupos de estudos semanais, a necessidade de ler e conhecer, a participação em eventos nacionais e internacionais, os relatos de experiências, a partilha com os pares, a tematização da prática... eu já não era mais a mesma. Havia uma motivação

---

<sup>6</sup>Desde a sua criação em 1968, o curso de Pedagogia da UFBA “foi fortemente marcado pelas habilitações, instituídas pela legislação do extinto Conselho Federal de Educação com o propósito de formar quadros profissionais capazes de atuar no Magistério do Curso Normal, na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional e outras áreas de atuação que não foram adotadas pela UFBA. (...)” (PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA, Versão revisada e atualizada, 2012, p. 9). Disponível em: [http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf)

peçoal para tudo de novo que se abria como possibilidade, mas havia um estímulo, um incentivo, um movimento da própria instituição que fazia com que nos sentíssemos comprometidas com todo esse processo formativo. Segundo Nóvoa, as experiências profissionais não são formadoras de si. “É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (1995, p. 137).

A prática do registro, o diário, o relatório, essas foram as primeiras escritas no campo da abordagem (auto) biográfica na minha vida profissional e tudo isso veio me ajudando, ao longo desse tempo, a compreender a formação dentro de outro prisma, assim, a experiência nesse contexto de formação se constituiu como elemento fundante.

E por esse caminho, aprendi que para fazer uma educação de compromisso e qualidade é preciso uma revisão atenta de nossas falas e nossos atos. É preciso ter aquilo que Rogers (2009) chama de “congruência”, eu diria, coerência!

Foi na busca incessante por manter essa coerência, entre o fazer e o desejo de saber mais, que cheguei à aprovação no Mestrado em Educação e Contemporaneidade – na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em 2004 - um marco nessa caminhada.

As inquietações que me acompanharam desde o início do curso de magistério, e se estenderam pela graduação e pós-graduação foram fundamentais para a pesquisa de mestrado. Para aprender a ser professora foi preciso viver os dilemas da docência

Essa avaliação da minha formação inicial traduz muitas das representações que os professores têm da sua formação e profissão: as competências profissionais foram sendo desenvolvidas a partir das práticas e em interação com algumas situações que passaram a ter significado em contexto de pequenos projetos de (auto) formação. (LIMA, 2006, p.13)

A proposta de desenvolver uma investigação sobre os caminhos da aprendizagem da docência nasceu dos meus próprios dilemas enquanto professora do Ensino Fundamental. Daí em diante comecei a desejar conquistar outros espaços.

De todo o caminho trilhado até então já tinha adquirido no período de trabalho na escola “régua e compasso”, mas era chegada a hora de levar adiante tantas aprendizagens e compartilhá-las com o processo formativo de outros tantos professores.

Em 2004, em concomitância com meu ingresso no mestrado, tive a primeira oportunidade de exercer a docência no Ensino Superior em uma instituição privada.

A familiaridade com a sala de aula e com a Educação Básica tornou a atuação neste espaço – do Ensino Superior - uma estreia suave, mas carregada de algumas inseguranças.

Em seus estudos sobre a iniciação à docência no ensino superior, Cunha (2010) sinaliza que os docentes iniciantes ao realizarem seus cursos de mestrado e doutorado aprendem a desenvolver a trajetória da pesquisa e aprofunda-se em um tema de estudo. Quando iniciam a docência no ensino superior, descobrem que há a exigência de uma gama maior de saberes neste nível de ensino e que, por isso, precisarão dominar o conhecimento disciplinar nas suas relações horizontais, estabelecendo diálogos com outros campos que se articulam curricularmente. A autora ainda ressalta que esses professores:

[...] precisarão ler o contexto de seus estudantes, muitos deles com lacunas na preparação científica desejada. Terão de construir sua profissionalidade, isto é, definir estilos de docência em ação, revelando valores posições políticas e éticas. Atuarão definindo padrões de conduta e construirão uma representação de autoridade que se quer dialógica e legitimada. (CUNHA, 2010, p.02)

Desse modo, a iniciação à docência universitária é marcada por desafios. Constatei que precisava estudar muito mais para atender às exigências requeridas no exercício da docência, do mesmo modo, dei-me conta de que assim como os dilemas rondam a vida do professor iniciante na Educação Básica, eles também se apresentam nos inúmeros desafios que vivenciamos no exercício da docência universitária, visto que “o espaço de atuação é favorável à complexidade, à incerteza, à instabilidade, à singularidade e ao conflito de valores” (LIMA, 2008)

Respaldada nas aprendizagens construídas nos caminhos da minha própria itinerância formativa – em processo, sempre - na docência, o primeiro compromisso que assumi comigo mesma ao adentrar àquela instituição na condição de professora, foi de que o meu objetivo sempre seria contribuir para que a formação tivesse sentido para a vida dos estudantes. E é este princípio que tem norteado a minha vida profissional por todos os lugares por onde passei e estou nos dias atuais.

Em 2006, com a conclusão do Mestrado, fui aprovada no processo seletivo para professor substituto da Universidade do Estado da Bahia e trabalhei por quatro anos no Campus XI, cidade de Serrinha – Bahia, com diversos componentes curriculares que agregaram outros tantos saberes no curso da minha formação. Enfim, em 2010, tornei-me professora efetiva da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, na qual sou professora assistente do Departamento de Educação, atualmente.

A minha aproximação com o campo da Pedagogia Universitária foi iniciada ainda que não intencionalmente, mas por identificação, na época do Mestrado com as discussões tecidas em disciplinas cursadas na época do Mestrado. Na chegada à UEFS,

já sabia da existência de um Núcleo de Pesquisa que abordava a Pedagogia Universitária, por conta da minha participação no ano de 2008, no “*I Colóquio Internacional Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*”, realizado na própria universidade, e assim, procurei reconhecer os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. A sintonia do meu desejo, com o Núcleo, culminou com o convite para integrar-me ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU.

A identificação com o NEPPU, em especial com as discussões da linha de pesquisa de Pedagogia Universitária, deu continuidade as inquietações que tem movido os meus estudos ao longo de todos esses anos: a vida, a profissão, a formação. O estabelecimento desse vínculo tem proporcionado a partilha de percursos vivenciados, saberes construídos, o confronto de olhares e percepções e a busca por uma compreensão do desenvolvimento profissional e da prática educativa do docente universitário.

Compreendo a Pedagogia Universitária como um campo de saberes em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, mas, principalmente, um espaço no qual a própria docência universitária, em ação, pode ser revisitada e constantemente reconstruída, tanto pelos neófitos, quanto pelos considerados como mais 'experientes'. (CUNHA, 2009; SOARES, 2009B; CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M., 2009)

## 1.2 UM NOVO OBJETO DE ESTUDOS: A CONSTITUIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

“Eu sou do tamanho daquilo que sinto, que vejo e que faço” esse é o jeito pelo qual vou elaborando minhas indagações sobre a vida, a formação, a experiência, a docência... Esse verso de Carlos Drummond representa como me senti no percurso de construção do problema de pesquisa que originou esta tese, pois as minhas expectativas de investigação se constituíram em meio aos anseios que foram ampliados e desafiados, gradativamente, nesse meu caminho.

De acordo com Sá

A possibilidade de *estar-no-mundo-com*, de ser *pre-sença* que se projeta em um mundo, permite a compreensão desse mundo e a compreensão de si no mesmo, mediante a articulação de referências que vão sendo acrescidas nesse processo de apreensão do mundo. (2010, p. 57, grifos da autora)

O sentido dessas referências, conforme aponta a autora, remete a reunião de saberes, pensares que vão nos ajudando na construção da nossa percepção sobre o mundo.

Aprender a ser docente na universidade e desenvolver a percepção sobre esse contexto não foi um desafio menor do que os encontrados no caminho do Ensino Fundamental. Esse é um momento singular na vida dos que almejam a carreira acadêmica, mas ao mesmo tempo, solitário. Para mim, que já trazia uma formação no campo das licenciaturas, o conjunto de saberes articulados nesse percurso contribuiu, em parte, para que fosse me adaptando à dinâmica da instituição. Mas as demandas do contexto eram muito maiores do que podia imaginar.

Além disso, não dá para fugir da sensação de que ficamos meio órfãos diante daquele universo de siglas, setores, documentos, da dinâmica que é comum para os 'mais experientes', os 'da casa'. Aos neófitos, as vezes, 'menos experientes', cabe desvendar todo esse contexto em sua dinâmica diária e contar com a sorte de encontrar pelo caminho alguém que esteja sensível a sua condição e lhe apoie, oriente, ensine.

De acordo com Hulling-Austin (1990 *apud* MARCELO GARCIA, 1999/2013) é importante que as instituições proponham programas de iniciação à docência e que, nestes, haja a figura de alguém que apóie esta chegada do professor ao novo contexto de trabalho, uma espécie de “professor de apoio (algumas vezes chamado de professor mentor, professor colega, ou o colega do professor)” (p.120) para o docente que está começando a sua atuação profissional. E complementa:

Os professores principiantes que durante o seu primeiro ano de trabalho como docentes contam com a colaboração de um professor mentor apresentam atitudes e percepções relativamente ao ensino significativamente mais saudáveis que os outros que não dispõem desta possibilidade de apoio pessoal. (1990 HULLING-AUSTIN *apud* MARCELO GARCIA, 1999/2013, p.121)

Há outra questão que é fundamental neste estudo, conforme sinalizam Tardif e Raymond (2000) “os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu *saber-ensinar*”, a maior parte dos docentes universitários não passa por processos de formação pedagógica, logo, seu encaminhamento na docência fica marcado pela hipótese de um saber fazer próprio da profissão de origem.

Diante desse cenário, várias indagações me rondavam: como tem sido concebida a experiência, no âmbito da docência universitária? Restringe-se à ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar e para ser professor basta conhecer sobre o mundo do trabalho? Como essa percepção sobre a experiência implica no processo formativo dos professores? Como essas questões repercutem na compreensão do ser/estar docente?

Esses questionamentos emergiram em concomitância com os estudos

desenvolvidos na disciplina Currículo do PPGE/UFBA, cursada em 2010 como Aluna Especial. Nesse período tive a oportunidade de elaborar várias proposições em torno de temas relacionados à docência universitária, em especial, as discussões sobre Formação, reflexões provocadas que foram decisivas, posteriormente, para a construção da problematização da pesquisa e ingresso como aluna regular no Doutorado em Educação do PPGE/UFBA, no ano de 2011.

O fundante da formação é a experiência, afirma Josso (2006). A formação como processo que não se restringe ao espaço formal, tem sido discutida nas últimas décadas por autores diversos (SÁ, 2010, 2011; NÓVOA, 2010; CHENÉ, 1988, 2010; DOMINICÉ, 1988, 2010; JOSSO, 1988, 2010; MACEDO, 2010), que travam um diálogo emergindo a ideia de que a formação não pode ser explicada, mas sim compreendida enquanto processo, pois sendo uma experiência humana, esta passa pela experiência dos sujeitos. Esses estudos contrapõem-se à ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro.

Nesse sentido, a experiência depende das oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências (CAVACO, 2009). Pierre Dominicé (1988, 2010) debruça-se sobre o conceito de experiência, articulado com o processo de formação dos adultos. O autor reconhece que a formação dos adultos passa em grande parte pela sua experiência, mas também que o patrimônio cultural das nossas civilizações não é apenas dado a conhecer através da experiência de vida; constata que, mesmo que a experiência desenvolva a sensibilidade e introduza um contato direto com os temas principais da história das ideias e da produção artística, a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que lhe permitem dar um sentido.

Alerta, ainda o autor, para os perigos de uma abertura cega à experimentação, e pelo fechamento que decorre das aprendizagens “armadilhadas” pelos saberes empírico. A experiência não é um ato bruto e para ser formadora tem que ser construída e refletida.

Segundo Dewey (2010), só nos tornamos conscientes de uma experiência depois da experiência, e nem sempre a reconhecemos com o algo que nos transforma. Por isso, a importância de sermos provocados a pensar sobre esta, pois os outros só saberão o que foi a experiência para cada um de nós se esta for revelada ou relatada por quem a vive, pois é pessoal, individual e particular.

A docência no ensino superior é exercida por profissionais com formação diversa, que em sua maioria, não têm preparação específica para o ofício. Os licenciados, como no meu caso, têm contemplado no seu processo formativo, alguns conhecimentos de



cunho pedagógico – e vale salientar que nem sempre são receptivos a esses conhecimentos, que muitas vezes classificam de “pedagogismos” (RIOS, 2009) – por outro lado, os profissionais bacharéis tem formação de acordo com a especificidade de sua profissão e direcionam-se a um campo de atuação de acordo com sua história, seus valores, desejos e motivações.

Ao se submeter a um processo de seleção ou concurso, o professor tem que comprovar que conhece os fundamentos teóricos para a área a qual se candidatou, tem que apresentar um *currículo Lattes* com volume de produções e publicações 'qualificadas', tem que demonstrar conhecimento didático ao planejar e ministrar uma aula sobre um tema específico, mas para além desse momento de prova didática, não há nenhuma forma de se 'avaliar' aspectos da formação pedagógica para o exercício da docência na universidade, nem antes do seu ingresso, nem durante a sua permanência como docente na instituição.

Como bem sinalizam Ribeiro e Cruz

O papel do professor é uma construção histórico-social. Ao longo do tempo, apesar dos diferentes formatos, permanecem caracterizadores que distinguem esse profissional: as ações de investigar e de ensinar. (RIBEIRO e CRUZ, 2011, p.116)

Este fato se justifica, segundo os autores, porque “historicamente coube à universidade a responsabilidade de, dentre outras, a produção do conhecimento científico que a sociedade vai aplicar ou não” (p. 116). É por isso, que o professor universitário acaba por se dedicar com maior ênfase à pesquisa, pois é através dela que aprofunda no conhecimento específico da sua área. E, ainda, há a ausência de um reconhecimento mais concreto a esta dedicação à docência. Conforme os autores para constatar isso, basta analisar os critérios de produtividade dos docentes que são exigidos para que alcancem benefícios profissionais, estabilidade no ensino superior, dentre outros objetivos que fazem parte da carreira docente. Esse distanciamento entre pesquisa e ensino podem ser geradores de outros problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Nos últimos tempos, discute-se a qualidade do ensino superior, fala-se sobre o tripé da universidade que é o ensino-pesquisa-extensão e sua articulação, quando deveríamos discutir também a qualidade da formação do docente no ensino superior. Para além da ideia de serem os detentores de uma formação na concepção de sujeitos técnicos que aplicam o que foi pensado pela ciência (ciência/técnica), ou como sujeitos críticos armados de distintas estratégias reflexivas que defendem a educação como práxis política (teoria/prática), Larrosa (2002) sugere pensarmos a formação observando outro par -

experiência/sentido - uma possibilidade existencial e estética de refletir sobre a educação.

As produções e estudos voltados para a formação do docente no ensino superior destacam a relevância das temáticas da formação, da docência e da pedagogia universitária, contribuindo para o avanço de estudos e produções sobre a identidade, saberes, necessidades formativas e o papel do professor universitário, como também para a implementação de programas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente. Autores como Soares (2010), d'Ávila (2007a, 2007b, 2009), Ribeiro, Martins, Cruz (2011); Cunha (2007; 2009); Pimenta e Anastasiou (2010); Morosini (2000, 2006); Veiga (2009), dentre outros, nos ajudam a refletir sobre o papel do professor universitário, seus processos de formação e sua identidade e os saberes necessários ao seu trabalho.

No que se refere aos estudos sobre formação continuada de professores, identidade, saberes e desenvolvimento profissional docente, destacamos autores como Mussi (2007); Marques (2006); Nóvoa (1995); Tardif (2002); Veiga (2009); Marcelo Garcia (1999/2013) e Zabalza (2004), dentre outros.

Na UEFS, temos há dez anos o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, do qual faço parte desde 2010. Este Núcleo vem consolidando o seu trabalho ao longo dos anos através da realização de estudos e pesquisas<sup>7</sup> e obtendo o reconhecimento das diversas instâncias da Universidade, Pró-Reitoria de Graduação, Departamentos, Colegiados. Há cerca de sete anos o NEPPU passou a oferecer um Curso de Extensão para os professores da universidade que se interessassem em discutir Processos de Avaliação e Aprendizagem.

Vale salientar que um dos motivos de se pensar na oferta do referido curso, tem relação com as demandas de novos cursos que foram criados na universidade, na época, e que adotaram como proposta metodológica o Ensino Baseado em Problemas - **PBL - Problem Based Learning**<sup>8</sup>. A solicitação de alguns Colegiados, ao Departamento de Educação no sentido de propor formação aos docentes destes novos cursos, levou o Departamento a socializar esta demanda com o NEPPU, e sob a responsabilidade da

---

<sup>7</sup>O NEPPU tem participado, desde 2008, de investigações em rede com grupos de pesquisas de universidades do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, sob a coordenação da Professora Dra. Maria Isabel da Cunha, coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação, sediada no programa de Pós-Graduação da UNISINOS, divulgadas em publicações conjuntas e participações em eventos científicos com socialização dos resultados em âmbito nacional e internacional.

<sup>8</sup>Na UEFS, existem duas propostas pedagógicas de ensino: a Disciplinar (comum) e o PBL (*Problem Based Learning*). A maioria dos cursos, inclusive os recém-implantados, são organizados no modo Disciplinar. Apenas os cursos de Engenharia da Computação e Medicina são baseados no PBL (*Problem Based Learning*).

Professora Ms. Lucile Ruth Menezes, o curso de extensão foi ofertado em cinco edições, aberto a qualquer professor da universidade. Contudo, foi descontinuado por conta de algumas dificuldades como, por exemplo, a própria organização e execução, assim como, o alto índice de evasão por conta da irregularidade na participação dos professores, visto que precisavam conciliar as atividades do curso com outros encargos na universidade. Havia a necessidade de se repensar esse formato proposto.

Os estudos no campo da Pedagogia Universitária têm-se expandido nas últimas décadas com abordagens sobre a formação, a prática e as pesquisas em torno da Educação Superior e a Docência Universitária.

A Educação Superior no Brasil, como temática investigativa, até o final da década de 1980, era alvo de poucos estudos<sup>9</sup>. A Pedagogia Universitária foi incorporada como temática de pesquisa a partir de 1998, quando um grupo de pesquisadores buscou congregar esforços isolados e iniciar a sistematização de ações conjuntas com professores de diferentes Instituições de Educação Superior na região Sul do país: Fundação Universidade Federal de Rio Grande – FURG, Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS, Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Estas instituições criaram a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior - RIES que vem gerando muitas pesquisas a partir da organização desse movimento.

Em 2008, com a realização do I Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Superior, o I ENFORSUP, criou-se, também, a Rede Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste sobre Docência na Educação Superior – RIDES, formada por pesquisadores destas três regiões em decorrência dos avanços neste debate, em integração com outras redes e fóruns nacionais e internacionais (DIAS; RAMALHO; VEIGA; FERNANDES, 2009).

Todo esse movimento de estudos e pesquisas sobre a Pedagogia Universitária e a consolidação desses grupos, articulado a outros grupos de pesquisa de outras regiões do País, tende a fortalecer os esforços em direção a uma política nacional pública para formação - inicial e continuada - docente para atuação nesse nível de Educação. Por isso, é importante continuar empreendendo esforços no sentido de analisar, refletir e propor pesquisas que tenham como foco a docência na Educação Superior, visto que, para

---

<sup>9</sup>FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E. D. Prefácio. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D.(orgs.) Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPUCRS, vol.1, 2007. p.17-25.

muitos docentes, por não terem formação específica para o exercício da docência – salvo na condição de aprendizes – resta-lhes “imitar” aqueles que julgam ter sido professores exemplares.

Em sua complexidade, entendemos que a docência abarca dimensões políticas, pedagógicas e epistemológicas, mobilizando condições de múltiplas racionalidades e exigindo saberes e habilidades específicas que precisam ser apropriados, desenvolvidos, construídos e compreendidos em suas relações. Trata-se de uma profissão marcada pela incerteza e ambiguidade, que tem por objeto de trabalho outro ser humano, cujo exercício requer uma formação específica, que, segundo Cunha (2009), ofereça aos professores a condição de saberem justificar as ações por eles desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados e a uma argumentação teoricamente sustentada.

Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. [...] o exercício profissional da docência requer uma formação específica, que seja capaz de diferenciar a condição amadora que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos. (CUNHA, 2009, p. 7).

Existe, entretanto, uma percepção tácita entre os estudiosos relativa ao despreparo pedagógico do professor universitário. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, na maioria das universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Pressupõe-se que o conteúdo específico assume um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores universitários, prevalecendo, segundo Cunha (2004), uma concepção de docência como dom. Isso denota o desprestígio da sua condição acadêmica, pois relegar os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano desvaloriza esse campo na formação docente.

Neste sentido, os saberes constituídos pelo professor universitário têm sido justificados em nome de um fazer sustentado no que chamamos de “experiência”.

Ao concebermos os saberes da experiência como um fenômeno isolado, desconsideramos que este se relaciona a outros saberes que ocorrem com o passar dos anos e que estão ligados ao tempo de atividade profissional (TARDIF, 2002). Estes saberes relacionam-se aos saberes profissionais, disciplinares e aos curriculares, e não ao "ser experiente". Mas, sim, a experiência enquanto prática de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e cotidianos, construídos durante o exercício do magistério, com o *quefazer* do professor, com a ação pedagógica, nas relações entre o professor e os

outros atores envolvidos na atividade docente.

Esta não é uma construção só do campo profissional, é, sobretudo, pessoal, porque a profissão docente é complexa, de caráter interativo e relacional. A atividade docente, neste sentido, poderia assumir um papel formador possibilitando a constituição de saberes e conhecimentos relevantes à formação pessoal e profissional deste professor, pois conforme os estudos já citados não bastam os saberes experienciais, nem os saberes específicos da matéria, nem somente os saberes pedagógicos.

É preciso pensar que o exercício da docência requer, também, autoconhecimento. De maneira geral, a formação de docentes não toma por referência a dimensão pessoal do professor, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Então pensar no desenvolvimento profissional do docente universitário e no seu processo formativo, nesta perspectiva, seria criar as condições favoráveis a este professor para que pudesse reconhecer-se como pessoa e profissional, ressignificar a sua prática, suas concepções e conhecimentos profissionais. Mas tudo isso pressupõe uma abertura para estas possibilidades.

É, neste sentido, que a universidade, enquanto lócus da atuação do docente universitário necessita estar atenta e sensível às necessidades formativas dos docentes e às propostas que já se configuram como exitosas no cenário nacional, inclusive, há estudos recentes que já trazem contribuições neste sentido (MOREIRA, 2014; RAMOS, 2014). Há que se pensar em uma mudança de cultura que precisa começar a ser construída de algum lugar, seja ele do lugar do desejo de mudança do docente, ou da gestão da instituição.

Pensar em uma política de formação e de desenvolvimento profissional é urgente. A instituição universitária precisa assumir o compromisso de apoiar, estimular, criar situações favoráveis para que o desejo do docente em investir no seu próprio processo formativo, venha a emergir. Mas essa é uma via de mão dupla: os interesses precisam se encontrar, entrar em sintonia.

Não é possível pensar a formação de fora, sem dar voz ao sujeito da formação. Pensar “a formação como produto *exterodeterminado*, é negar a própria condição de seres em formação”, é isso que aponta Macedo (2010, p. 67). Assim, estamos no mundo e agimos sobre este, mas não temos controle sobre todas as lógicas cognitivas da construção do que conhecemos.

Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas. Buscando transpor para o

ensino superior o que nos diz Nóvoa (1995), o desafio consiste em conceber a universidade como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Para este autor, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o mesmo acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular.

Todos esses elementos convergiram para que pudesse desenhar o objeto dessa pesquisa e definir como **questão principal de investigação**: *Como os professores compreendem a experiência, no exercício da docência universitária, e a relacionam ao seu processo de formação?*

Macedo (2010) ressalta que “como uma atividade humana extremamente complexa, a aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si” (p. 117). Ainda complementa que “a aprendizagem se configura na aquisição de saberes e fazeres” e que “estaremos sempre condenados a aprender”, por isso a formação dá à aprendizagem uma dimensão mais ampla e abrangente, no sentido de “aprender a formar-se”.

Defendendo a existência de uma relação de forte interdependência entre aprendizagem e experiência, Dominicé (1988, 2010) afirma que “a experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar-se sem experiência.” O autor evidencia a existência de uma separação entre a aprendizagem do conhecimento dito científico e a aprendizagem que resulta da experiência.

Larrosa (2010) diz que a experiência tem três princípios: o “princípio de subjetividade”, supõe que experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras suas ideias, sentimentos, etc. O segundo, “princípio de reflexividade”, supõe que a experiência é o “que me passa” (no sentido reflexivo) e supõe um movimento “de ida e de volta”, ou seja, um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos e que vá ao encontro do acontecimento e depois retorne a nós mesmos - é nesse voltar/regressar para nós mesmos que percebemos que essa experiência “me afetou”, que esse acontecimento teve um efeito em mim tanto no que eu sou, quanto no que penso, sinto, quero. O terceiro, “o princípio de transformação”, supõe um sujeito sensível, e aberto à sua própria transformação (de suas palavras, ideias, sentimentos, etc). O sujeito da experiência faz fundamentalmente a experiência de sua própria transformação: a experiência me forma e me transforma.

Por isso é tão importante considerar seus projetos de vida e trabalho, a rearticulação dos saberes (inter) profissionais, a (auto) formação e a socialização de

experiências que se concretizam na universidade, para que possam objetivá-las, legitimá-las e difundi-las, enfim, torná-las formativas.

### 1.2.1 Os objetivos da pesquisa

Inevitavelmente, a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado (NÓVOA, 2010; DOMINICÉ, 1988, 2010). Assim, funda-se no conjunto de experiências do sujeito dentro de uma prática social chamada educação, vinculada às suas aprendizagens significativas (MACEDO, 2010).

De acordo com Josso,

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (2004, p. 39)

Desse modo, é no aspecto dos sujeitos-saberes-experiência que este estudo se debruça, pois, para reconhecer uma experiência como formadora é preciso também compreender que sua constituição acontece para cada sujeito de forma diferente, pois cada um compõe um ser pessoal e profissional a partir de seu mundo vivido, e é neste cotidiano que mobilizamos e ressignificamos nossos saberes.

É por isso que acredito que uma formação que faça sentido para os docentes universitários passa pelo reconhecimento das experiências que foram formativas para cada um e que lhes gerou aprendizagens, dentro de um contexto que lhes permita fazer esse reconhecimento.

Assim, essa pesquisa teve como **objetivo geral**: *Compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo.* Em decorrência deste, os **objetivos específicos** foram definidos com a intenção de: *Traçar o percurso de inserção e desenvolvimento profissional dos professores na docência universitária; Identificar neste percurso as experiências consideradas como formativas pelos professores, seus conteúdos e contextos formativos; Analisar as experiências reconhecidas como formativas, para sistematizar princípios do que seja uma formação, com sentido, para os docentes universitários.*

Considerar a história dos sujeitos e trabalhar na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, esse é um dos princípios que norteiam esse estudo. A necessidade

de se pensar em um trabalho desenvolvido na coparticipação, para que se possa continuar buscando experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, é uma discussão relevante, também, para a formação dos professores universitários.



## 2 ITINERÂNCIAS INVESTIGATIVAS: SOBRE O LUGAR E AS ESCOLHAS PARA CAMINHAR COM A PESQUISA

[...] *A tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O saber gera-se na partilha do discurso!*

(BERCOVITZ 1981 apud NÓVOA, 1988, p. 116)

A escolha pelo objeto de estudo dessa pesquisa apresentada pela questão de investigação: *“Como os professores compreendem a experiência, no exercício da docência universitária, e a relacionam ao seu processo de formação?”* foi desenhado a partir da minha itinerância formativa, como já explicitado anteriormente.

Falar desse lugar, de professora universitária e retomar todo o caminho trilhado até aqui me encoraja e fortalece para enfrentar novos desafios. Afinal de contas, é esse movimento inquietante que mobiliza o meu desejo constante de aprender e é isso que dá sentido a esta pesquisa.

Como ressalta Macedo, se não fosse para nos interrogarmos sobre os porquês,

Não valeria a pena empreender todo o caminho do conhecimento construído até então a partir de si mesmo como indivíduo da espécie humana. Tudo já estaria dado, bastando apenas adequar-se e aprender direitinho o caminho da sabedoria, sempre tão claro, sempre tão distinto. Como se o conhecimento humano não fosse uma errância inevitável e necessária. (MACEDO, 2009, p.22)

Coloco-me como aprendiz de mim mesma, na medida em que a pesquisa alcança sentido como práxis qualificadora. Assim, a atitude de pesquisar sobre algo me remete a duas questões fundamentais: a coragem e a responsabilidade. A coragem diz respeito às escolhas que fazemos para definir os fundamentos epistemológicos norteadores da pesquisa, que julgamos mais adequados à natureza do nosso objeto de investigação. A responsabilidade, porque ao fazer as opções e escolhas pelos métodos de pesquisa assumimos o risco de responder pelo sucesso, ou insucesso destes.

A pesquisa aqui apresentada é de base qualitativa e de natureza fenomenológica, neste sentido a fenomenologia é compreendida *“como o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a auto condução responsável e consequente da vida de relação presente”*. (GALEFFI, 2009, p. 15)

A minha identificação com esse pensamento de Galeffi se dá pelo fato de não perder de vista que a qualidade na pesquisa qualitativa é configurada a partir das experiências humanas, refletidas e apropriadas. Por isso mesmo, ele deixa claro a

importância da criticidade nas pesquisas qualitativas, contudo chama a atenção para a crítica justa, moderada, criteriosa, cuidadosa, dedicada e rigorosa. (GALEFFI, 2009)

A busca do rigor na pesquisa qualitativa significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas. Macedo (2009) ressalta que é preciso saber diferenciar rigor na pesquisa, da rigidez, pois afirma o rigor como “uma ética de qualidade constituído na intercompreensão, na intercristica dialogicizada e dialeticizada, levando em consideração os conhecimentos produzidos, também, a partir de situações culturais não acadêmicas” (p.79). O autor defende que não é possível fazer pesquisa sem explicitar o meio cultural em que os atores sociais estão inseridos, nem tampouco sem reconhecer a participação dos mesmos no desenvolvimento do trabalho.

Além do mais, inevitavelmente, a interpretação dá-se em todo o processo de pesquisa. Por isso, desde o início do texto ao narrar-me, também me questiono, apresento juízos de valor, faço proposições associadas a reflexões. Não temos como fugir desse movimento.

Vale salientar, ainda, conforme Macedo (2009), que há que se cuidar do rigor da pesquisa qualitativa, visto que algumas questões podem levar à desqualificação desta, como por exemplo, a insuficiência de fontes de “dados”, ausência de evidências apoiada sobre os “dados” obtidos de fontes variadas, erro de interpretação, entre outros. (MACEDO, 2009)

Portanto, no quadro das abordagens qualitativas, prevaleceu a inspiração (auto) biográfica para o desenvolvimento deste estudo, buscando compreender o processo formativo dos professores universitários da Universidade Estadual de Feira de Santana a partir de suas experiências como docentes.

Com coragem, responsabilidade, sem esquecer a coerência que reafirmo na minha itinerância formativa, autorizei-me - diante do meu objeto de estudo e do meu caminhar, sem perder de vista o rigor, na perspectiva de aprofundamento, de relacionamento e de conexão, - apresentar o lugar e as escolhas que se voltam ao principal objetivo dessa pesquisa que é *compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo.*

## 2.1 INTENÇÕES INICIAIS E MUDANÇAS DE PERCURSO

Este tópico é uma retomada das informações que considero necessárias justificar,

antes de prosseguir, acerca do porquê de algumas mudanças no percurso proposto para a pesquisa inicialmente.

Quando elaborei o pré-projeto de pesquisa aprovado na seleção do Programa de Pós Graduação em Educação da FAGED/UFBA em 2011 tinha muitos anseios em torno do desenvolvimento metodológico da pesquisa.

As primeiras intenções de pesquisa estão associadas à minha chegada ao NEPPU, quando tomei conhecimento sobre a existência do Curso de Extensão sobre Avaliação e Aprendizagem que era desenvolvido pela professora Lucile Ruth. Fiquei muito envolvida com a proposta, principalmente porque ouvia de alguns professores cursistas o entusiasmo com a dinâmica do trabalho e as aprendizagens que vinham construindo coletivamente a partir dessa proposta.

Em concomitância, nesse período, o NEPPU finalizava uma pesquisa que tratava sobre a *“Qualidade do Ensino: representações de estudantes sobre as relações entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”* e dentre os eixos de investigação eram abordadas questões sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva dos estudantes e dos professores. As discussões que transcorriam nos encontros de terça-feira a tarde no Núcleo evidenciavam que era preciso atentar para as necessidades formativas dos docentes, não como ação isolada, mas, precisávamos repensar ações que tivessem maior abrangência e que estivessem vinculadas, também, a outras instâncias da universidade. Com o curso ou com a pesquisa Qualidade, tínhamos elementos que sinalizavam a lacuna de uma proposta de formação para os docentes que considerassem as suas expectativas e especificidades por conta da diversidade de áreas de atuação.

Assim, ao elaborar o pré-projeto – aprovado na seleção do Doutorado -, propus a realização de uma pesquisa-formação que envolveria professores da Universidade Estadual de Feira de Santana que tivessem integralizado a carga horária de participação em um Curso de Extensão sobre Avaliação e Aprendizagem (ANEXO 1) ofertado durante cinco anos consecutivos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU.

Não sabia àquela época, ao certo, o formato que teria essa pesquisa-formação, mas este era um desejo, por considerar que em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento de um trabalho de investigação nessa perspectiva viria implicar em uma experiência significativa de articulação de saberes, visto que não buscava a produção de um saber dicotomizado, mas sim, a mobilização de saberes, experiências e práxis.

Contudo, a partir das considerações feitas ao texto apresentado na Qualificação da

pesquisa, em maio de 2013, e posteriormente, a imersão nos primeiros dados dos documentos analisados, precisei voltar-me a uma série de questionamentos feitos pelos professores: “Como seria o formato desse trabalho... seria um curso?”... “Propor reconstrução de narrativas aos docentes... quantas narrativas? Quantos docentes? É preciso ter cuidado com a amplitude!”... “Lidar com biografias... traz um infinito de possibilidades e caminhos”... o risco é a objetividade na subjetividade ser mantida no contexto”...” O que significa o professor te entregar a narrativa dele?”... “Biografia educativa... outra metodologia?... documentação narrativa... pesquisa-formação... tudo dentro do mesmo contexto? Um curso? Quantos encontros?”.

Não vou negar que é desesperador ver-se diante de tantos questionamentos quando parece estar claramente definido o que se pretendia fazer; contudo, esse momento foi fundamental para abrir todas as possibilidades de me situar dentro do estudo proposto. Ressalto aqui o valor de cada aspecto pontuado pelos professores que participaram da banca de Qualificação e registro que, cada crítica, sugestão, indicação foi cuidadosamente analisada no percurso de produção da pesquisa e da escrita desta tese.

Ao me debruçar sobre os registros de memória do Curso de Extensão sobre Avaliação da Aprendizagem, cuidadosamente organizado pela Professora Ms. Lucile Ruth de Menezes Almeida, idealizadora e principal mediadora do projeto, fui percebendo que um dos grandes entraves para a manutenção da proposta seria a regular participação dos professores em atividades que fossem organizadas em várias etapas.

Como conciliar os horários diversos desses professores? Como inserir mais uma atividade na sua carga horária semanal na Universidade, se muitos acabaram por evadir do referido curso, por falta de condições de conciliar os encargos docentes com esta atividade? Os professores, de formações diversas, áreas diferenciadas, com residência em outras cidades, teriam a disponibilidade e abertura necessárias para uma pesquisa-formação em longo prazo?

De posse de todas essas questões, redefini o desenho de alguns encaminhamentos metodológicos, ou seja, optei pela pesquisa (auto) biográfica que do mesmo modo me permitiria valorizar as narrativas dos docentes e desisti de prosseguir com a pesquisa-formação. Concluí que, pela entrevista narrativa, viabilizaria os objetivos do estudo e conseguiria transpor as barreiras impostas pelas questões já citadas, e assim, prossegui a pesquisa.

Vale ressaltar que conciliei as atividades do doutorado com as atividades profissionais até o início do segundo semestre de 2013, quando consegui a licença para dedicar-me exclusivamente à pesquisa e produção da tese. Todo o trabalho de campo

(realização das entrevistas, transcrições, devolutivas aos entrevistados, retorno destes, imersão nas análises) foi realizado no período de novembro de 2013 a dezembro de 2014.

## 2.2 AS ABORDAGENS DA PESQUISA

Considerando a especificidade do problema de investigação aqui proposto, a pesquisa (auto) biográfica foi a abordagem teórico-metodológica que concluí ser a mais adequada ao estudo.

Para construir a metodologia que norteia esta pesquisa, parti do pensamento de Delory-Momberger (2008), ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, pois a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um se tornou o que é.

A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la biografia e quando o sujeito conta acontecimentos de sua vida concernentes à área de interesse do pesquisador, esse sujeito está produzindo uma narrativa biográfica. No sentido etimológico, as palavras “narrativa-bio-gráfica” significam história de vida escrita (DELORY-MOMBERGER, 2008 ).

As pesquisas sobre a formação de professores, considerando os percursos formativos, aprendizagens, experiências, produção dos saberes docentes, desenvolvimento pessoal e profissional, constituição identitária, tem ganhado amplo espaço nos estudos desenvolvidos nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, tem provocado debates que questionam o rigor metodológico destes procedimentos, visto que trabalham com aspectos da subjetividade, envolvendo as singularidades dos sujeitos e o modo como cada um se implica no seu processo de formação pessoal e profissional.

De acordo com Bueno (2002), nos estudos mais recentes sobre formação de professores percebe-se a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, “aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980” (2002, p.1). São estudos repletos de justificativas sobre essa adesão, ressaltando as potencialidades dos novos métodos para a pesquisa e para as práticas de formação.

Um dos pontos mais relevantes dessa discussão centra-se na questão da subjetividade. Segundo Bueno (2002)

este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava quase paralisada diante do acúmulo de

problemas e do desgaste causado pela ineficácia dos instrumentos de que dispunha até então. (BUENO, 2002, p.1)

Esse movimento da “subjetividade reivindicada”, conforme sinaliza Bueno (2002, p.2) ressalta que “é preciso uma abordagem teórico-metodológica de investigação que compreenda uma forma singular de olhar e analisar a realidade dos fenômenos educacionais”, ou seja, não dá para reduzir o fenômeno a uma única possibilidade de investigação.

Segundo Castoriadis (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, caracteriza que 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 separa-se de si mesmo para se compreender, conhecer-se 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.

Conforme Galeffi (2009), o fim da pesquisa qualitativa é “o conhecimento em seu acontecimento” (p. 59), pois esta tem como fim a vida humana. A pesquisa aqui apresentada propõe uma imersão no percurso de inserção dos professores na docência universitária. Trabalhar com narrativas orais, como nesta pesquisa, é saber que ali se comunicam experiências, que não representam verdades em si, mas que (re) configuram sentidos de existência.

Tomando por referência as diferentes abordagens de investigação científica, a pesquisa qualitativa apresenta-se como a orientação teórico-metodológica que melhor aproxima-se dos estudos que ressaltam a subjetividade, ao que podemos considerar: os estudos das experiências vividas, dos comportamentos, emoções e sentimentos, e, principalmente, a compreensão das análises de práticas sociais cotidianas, sejam elas pessoais, ou coletivas. Portanto, é a abordagem na qual se insere essa pesquisa.

A educação, por ser um fenômeno integral e complexo foi se delineando como um campo que não poderia mais ser estudado de forma descontextualizada, pois acabava por descaracterizar a própria essência do processo. A pesquisa qualitativa na formação do professor tem como elemento central a subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas um tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. Por isso, assumir uma abordagem qualitativa de pesquisa utilizando a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência,

compreendida na experiência vivida.

“O rigor na pesquisa qualitativa só pode ser compreendido em sua consistência própria e apropriada a partir de um ato livre e implicado com a *vida abundante*” (GALEFFI, 2009, p. 59). Nesta perspectiva, compreender essa experiência – na docência universitária - representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência.

Inserida na abordagem qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica ou narrativa (BUENO, 2002; CHENÉ, 1988, 2010; FERRAROTTI, 1988, 2010; JOSSO, 2004; SOUZA, 2006) compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação bastante fértil no campo das ciências sociais e humanas. Nesse contexto, autobiografias, biografias, as histórias de vida e narrativas tem sido objetos de análise na pesquisa em educação enquanto construção de percursos relativos ao ensino, a escola, a formação, ao trabalho docente e todos os outros elementos que retratam o fenômeno educacional.

Na estratégia metodológica da (auto) biografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Por esta razão, Nóvoa (1995) diz que cabe ao pesquisador preocupar-se em apresentar os significados que os participantes atribuem às coisas e à vida.

Essa tendência, já vem sendo discutida e validada por estudos de diversos pesquisadores há cerca de trinta anos, o que já lhe confere um estatuto epistemológico e uma teorização, ou seja, configurando-se como um método científico autônomo e reconhecido no meio acadêmico (BUENO, 2002).

Nesse sentido, os relatos e narrativas de professores sobre as experiências formativas, no contexto da docência universitária, apresentam-se como técnica e procedimento de construção de fontes para essa pesquisa, respaldando o estudo sobre a experiência, a docência e a formação.

O uso das narrativas tem impulsionado na área da educação a valorização das vivências experienciadas ao longo da vida, os professores são considerados atores sociais no contexto da formação e investigação. Assim, compreendo que as pesquisas que utilizam essa metodologia inscrevem-se neste espaço onde o ator parte da

experiência de si, questiona suas itinerâncias pessoais, neste caso, especificamente a docência na universidade, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e ressignificadas no cotidiano e, por conseguinte, no interior das práticas sociais instituídas e institucionalizadas.

A maior potencialidade das narrativas (auto) biográficas, enquanto procedimento e instrumento de pesquisa estão no fato que todas as narrações (auto) biográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana.

[...] toda a praxis humana individual é actividade sintética, totalização activa de todo um contexto social. Uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. (FERRAROTTI, 1988, 2010, p. 26).

A inserção das narrativas (auto) biográficas no meio científico resultou de “um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído” (NÓVOA, 1988, 2010), por isso, reafirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passível de mensuração, análise e interpretação.

Portanto, tem um propósito fundamental, é um “processo de caminhar para si”, que de acordo com Josso (2004), caracteriza-se,

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

Assim, como aponta Josso (2004) a investigação abre uma perspectiva para a apreensão e compreensão do processo formativo e constitutivo do indivíduo como pessoa e profissional e tem como uma de suas principais características a possibilidade de produzir conhecimento a partir da relação entre o singular e o universal, a pessoa e o seu contexto, configurando-se como uma dialética da experiência, dos diferentes modos de ser e estar no mundo.

Desse modo, do ponto de vista epistêmico-metodológico, a argumentação central dessa pesquisa é a dimensão da experiência no contexto da docência e o percurso formativo do docente universitário, aspectos estes, tomados como objeto de conhecimento e viés de interpretação da realidade.

A pesquisa qualitativa na formação do professor tem como elemento central a



subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas um tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo.

Segundo Gauthier

[...] os **dados** de pesquisas qualitativas não são dados objetivos, positivos, brutos, e sim narrativas [...] entrevistas coletivas e individuais, produções artísticas, ou seja, produções de sentido. Os dados já são interpretações do mundo que permitem a negociação e constituição do sentido. (2004, p. 127, grifo nosso)

Compreender essa experiência representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência.

## 2.3 O ESPAÇO E OS SUJEITOS: CONTEXTO DA PESQUISA

Desenvolver uma pesquisa é uma situação desafiadora e, algumas vezes, configura-se como uma atividade difícil, principalmente quando se tem como proposta romper com os modelos clássicos de pesquisa. Durante as diversas etapas da pesquisa, as vezes nos desmotivamos, mas a entrada no campo, faz, sem dúvida, toda a diferença.

O contato com o campo empírico, o lócus e os sujeitos, faz fluir um enorme desejo de desenvolver a pesquisa, levá-la adiante, redescobri-la, (re)construí-la, buscando interpretar e compreender as questões que nos instigam e, sobretudo, permite a liberdade da nossa produção.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana e teve como lócus o Curso de Extensão sobre Avaliação e Aprendizagem desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária. Os sujeitos colaboradores foram seis(6) professores que participaram do referido curso. Na sequência apresento cada espaço, assim como os sujeitos a (u) tores do processo.

### 2.3.1 A Universidade Estadual de Feira De Santana - UEFS

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, município de Feira de Santana – Bahia. Conhecida como “Princesa do Sertão”, Feira de Santana, cidade de grande diversidade cultural, está localizada no semiárido baiano, distante de Salvador cerca de 110 km e tem como base econômica a agricultura e o comércio.

A posição geográfica contribui para sua inserção no cenário político-econômico

nacional como um importante polo no setor de comércio e serviços, além de indústrias de transformação. Feira de Santana é a segunda cidade mais populosa do Estado e maior cidade do interior nordestino, com população<sup>10</sup> de 556.642 habitantes, segundo dados do IBGE (2010), no Censo de 2010 e estimada em 612.000 em 2014.

Imagem 1 – Pórtico principal de acesso a Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS



Fonte: <http://www.google.com.br/>. Acesso 20 de dez. 2014

A vegetação predominante é a caatinga. O clima é considerado tropical, úmido e semiárido. Instalada nessa região, a UEFS nasceu como resultado de uma estratégia governamental de interiorizar a educação superior, até então, restrita à capital, Salvador. Feira de Santana foi contemplada em 1968 com uma Faculdade de Educação e, em 1970, com a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana – FUFSS – através da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970, por ser um município caracterizado no Plano Integral de Educação, pelos seus indicadores econômicos e sociais, como o mais importante centro polarizador de desenvolvimento do interior do Estado.

Através do Decreto Federal nº 77.496 no ano de 1976, reconhecida pela Portaria Ministerial no 874/86, de 19 de dezembro de 1986 e Recredenciada pelo Decreto Estadual no 9.271 de 14 de dezembro de 2004, a UEFS vem ampliando-se rapidamente, concentrando suas ações no centro-norte baiano e está presente em cerca de 150 municípios, cumprindo com sua finalidade social, formar cidadãos capazes de desempenhar, através da atuação profissional e intelectual, o seu papel crítico na comunidade em que se inserem. O cumprimento dessa função social a torna reconhecida

---

<sup>10</sup>Informações disponíveis em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291080&search=|jinfogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>.

como uma das mais expressivas Instituições de Educação Superior do Estado da Bahia e do País. Trata-se de uma instituição pública e gratuita, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 77.496, de 27 de abril de 1976, instalada em 31 de maio de 1976 e reconhecida pela Portaria Ministerial no 874/86 de 19 de dezembro de 1986<sup>11</sup>.

A sua história de criação, desde a Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana pode ser mais bem reconhecida e compreendida a partir de estudo desenvolvido por Santos (2011), que fez uma pesquisa historiográfica percorrendo sobre os projetos de universidade debatidos na primeira metade da década de 1960 para o interior baiano e, especificamente, para a cidade de Feira de Santana.

A UEFS possui hoje, sete módulos técnico-pedagógicos nos quais são desenvolvidas as atividades acadêmicas e três centros administrativos, onde são desenvolvidas atividades de gerência. Fazem parte de sua estrutura: Centro de Informática, Parque Esportivo, Prédio da Biblioteca, Creche, Centro de Educação Básica, Residência Universitária, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavantes, Sede de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes, Museu Casa do Sertão e seis Clínicas Odontológicas.

Imagem 2 – Vista aérea do Campus da UEFS



Fonte: Carlos Augusto (Guto Jads). Disponível em: <http://www.jornalgrandebahia.com.br/>. Acesso 20 de dez. 2014.

Com objetivo de formar e capacitar novos profissionais, a UEFS mantém 27 (vinte e sete) cursos regulares de Graduação, sendo 14 (catorze) bacharelados e 13 (treze) licenciaturas, além de 25 (vinte e cinco) cursos de Pós-Graduação em nível Lato Sensu, 15 (quinze) cursos Stricto Sensu em nível de Mestrado e 04 (quatro) cursos Stricto Sensu

---

<sup>11</sup>Informações disponíveis em: <http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>

em nível de Doutorado.

A Universidade nos seus 39 anos não conseguiu, ainda, implementar efetivamente uma política institucional de formação docente.

Dos Relatórios de Gestão que estão disponíveis no site da universidade<sup>12</sup>, encontramos os documentos referentes aos períodos 2003-2007 e 2007-2011. No documento que compreende a gestão no período de 2003-2007, no tópico que se refere a Gestão de Pessoas, há informações como

Outro aspecto que vale ressaltar, nesta gestão, é a continuidade da política de investimento na capacitação do corpo docente, estratégia cujos resultados se refletem na qualidade acadêmica. O arrojado programa de capacitação docente coloca a UEFS em lugar de destaque entre as Universidades Estaduais do Norte e Nordeste do País no que se refere a titulação. A Universidade já conta com cerca de 80% do seu corpo docente constituído de mestres e doutores. (UEFS/RELATÓRIO DE GESTÃO/2003-2007, p.22)

E segue ressaltando a disponibilização de bolsas com ajuda de custo para os docentes afastados para a pós-graduação, reafirma o crescimento do número de doutores e, com isso, a repercussão na captação de recursos junto às agências de fomento, ampliando do número de projetos de pesquisa, melhoria das condições de funcionamento dos laboratórios e pela implantação dos novos cursos de mestrado e doutorado da Instituição. Não há outra referência ao processo formativo dos docentes que não esteja voltado para os programas de pós-graduação.

O Relatório de Gestão da UEFS que compreende o período de 2007-2011<sup>13</sup>, no que se refere as Ações desenvolvidas para Valorização dos Recursos Humanos, cita como Política da Gestão o estímulo à qualificação dos seus docentes apresentando um gráfico com o quantitativo dos docentes em capacitação em cursos de Pós-Graduação, inclusive no exterior, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2010. Do mesmo modo, não há outra informação no Relatório que se refira às propostas de acompanhamento e formação dos docentes da Universidade (PDI/UEFS 2007-2011, p. 84).

O que podemos perceber é que, em dois períodos com gestões distintas, a formação dos docentes universitários teve como espaço prioritário os cursos de pós-graduação. De acordo com Gatti (2008) “os cursos de mestrado e doutorado não existem

---

<sup>12</sup>Relatório de gestão 2003-2007/ Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana: UEFS, 2007. Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/assessorias/asplan/relatorios/relatorio-de-gestao-da-uefs>

<sup>13</sup>Relatório de gestão 2007-2011/ Universidade Estadual de Feira de Santana. – Feira de Santana: UEFS, 2012. Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdi-uefs>

para formar professores. Eles têm o perfil de formar o pesquisador e, no geral, são escolhidos os projetos que visam aperfeiçoar a metodologia de pesquisa”. Ou seja, a formação como pesquisador é parte do processo de formação dos docentes, mas a pós-graduação não é o lócus prioritário para que o docente universitário construa aprendizagens e sistematize saberes que contribuam no exercício da docência.

Neste sentido, encontramos autores que sinalizam que “a docência universitária como profissão passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas é sua função primordial e que essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” (SOARES, 2009a p. 95).

Desde o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2006-2010 (ANEXO 2), a UEFS já trazia indicativos que, entre suas Metas, estava a atenção ao processo de “capacitação” dos docentes, no tópico Planejamento e Gestão Institucional. Contudo, conforme análise do Relatório de Gestão referente ao período, a capacitação a que se refere é no sentido da pós-graduação.

Somente no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2011-2015 (ANEXO 3), que passa a constar como em uma das suas Diretrizes “Implementar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE” (PDI 2011-2015, p. 56). A Diretriz é assim apresentada:

**DIRETRIZ 6:**

Implementar o Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE.

Objetivo: Implantar um Programa regular de apoio à formação continuada do corpo docente e à formação de gestores acadêmicos da UEFS.

**Metas:**

1. Implementar um programa de apoio à formação continuada do corpo docente da UEFS, com vistas à qualificação das atividades pedagógicas e à capacitação de gestores acadêmicos.
2. Envolver o corpo docente da UEFS em ações críticas e formativas no âmbito da prática pedagógica, bem como em processos de socialização e integração de experiências acadêmicas.

**Ações:**

1. Levantar demandas prioritárias para a formação continuada de docentes e de gestores acadêmicos da UEFS;
2. Promover ações articuladas de desenvolvimento profissional docente para a troca de experiências pedagógicas e a incorporação de metodologias ativas e de propostas curriculares inovadoras;
3. Realizar eventos e cursos de qualificação para a gestão acadêmica;
4. Promover eventos sobre o fazer universitário docente, visando sensibilizar e envolver professores nas ações do ProFACE;
5. Institucionalizar parâmetros e mecanismos de valorização profissional inerentes ao trabalho docente no ensino de graduação;

6. Desenvolver projetos de acolhimento e troca de experiências pedagógicas com professores externos ou egressos da UEFS. (PDI 2011-2015, p. 61)

Imagem 3 – Prédio da Reitoria da UEFS



Fonte: <http://www.google.com.br/>. Acesso 20 de dez. 2014

A implantação do ProFACE, oficialmente (ANEXO 4), aconteceu no dia 8 de dezembro de 2014 e considerando que esta era uma meta a ser cumprida até 2015, esperamos que para além da implantação deste Programa, possamos vê-lo devidamente implementado no decorrer do ano de 2015 e das gestões seguintes. Que seja, de fato, uma política institucional, e não de gestão, e que promova o desenvolvimento profissional e se firme como proposta de formação que faça sentido aos docentes.

Mais adiante retomarei as reflexões em torno da proposta desse Programa, mas, sobretudo, este estudo empreende esforços na busca de contribuir para que todas essas intenções se concretizem.

### **2.3.2 O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária – NEPPU**

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, constituiu-se em 2005 e em sua trajetória já realizou quatro projetos de pesquisa, três dos quais com financiamento de agências de fomento. Como resultado desses estudos, os pesquisadores do Núcleo produziram trabalhos que foram apresentados em eventos científicos e publicados em periódicos da área de educação e em capítulos de livros. O NEPPU organizou diversos eventos locais, como o recente seminário: “Pedagogia do Ensino Superior: histórica de práticas educativas inovadoras”, que objetivou apresentar à comunidade universitária os resultados da pesquisa com o mesmo título, financiada pelo

CNPq e, no plano mais amplo, o “I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior”, que resultou em dois livros: “Docência universitária: profissionalização e práticas educativas”, editado pela Editora UEFS e “Docência no ensino superior: desafios da prática educativa,” editado pela EDUFBA.

Na atualidade, as relações acadêmicas estão se ampliando com a recente implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Departamento de Educação da UEFS.

O NEPPU também tem participado, desde 2008, de investigações em rede, envolvendo grupos de pesquisas de universidades do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, sob a coordenação da Professora. Dra. Maria Isabel da Cunha, coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação, sediado no programa de Pós-Graduação da UNISINOS, o que tem ampliado a experiência investigativa e redundado em publicações conjuntas e participações em eventos científicos com socialização dos resultados em âmbito nacional e internaciona

Imagem 4 – Reunião do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - NEPPU



Fonte: Arquivo do NEPPU

Toda a equipe tem firmado compromissos com a formação dos professores universitários, com a melhoria da prática desses docentes, com a formação de novos pesquisadores, com a ampliação do conhecimento no campo do ensino universitário e com a possibilidade de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, da Educação Básica.

### 2.3.3 A busca pelos sujeitos colaboradores da pesquisa

Para compreender quem e porque são os sujeitos colaboradores deste estudo faz-se necessário entender, *a priori*, o contexto que fez evidenciar o interesse em aproximar-me desses professores, daí a necessidade de fazer um breve histórico do Curso de Extensão, que conseguiu agregar professores interessados em conhecer mais sobre processos de Avaliação da Aprendizagem no contexto da aula universitária.

O Projeto de curso de Extensão foi aprovado no Conselho do Departamento de Educação, na Câmara de Extensão e no CONSEPE (Resolução CONSEPE Nº 168/2006) e entrou em vigor na data de sua aprovação: 21 de Novembro de 2006.

O referido projeto foi uma proposta da Professora Lucile Ruth, professora pesquisadora do NEPPU, com o objetivo de no contexto do Departamento de Educação contribuir na reflexão da Pedagogia no Ensino Superior. O objetivo era dar oportunidade aos docentes da UEFS de refletir sobre sua prática educativa e avaliativa com colegas de outros Departamentos, ocasião em que os participantes pudessem diagnosticar os caminhos de melhoria do processo ensino e aprendizagem do qual a prática avaliativa era parte integrante. O referencial teórico a ser abordado pretendia apresentar aos docentes, as discussões mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, não perdendo de vista uma visão sua.

A ideia teve a intenção de contribuir com o Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI UEFS – 2006- 2010 que indicava como meta “Fortalecer a constituição de um quadro docente capacitado para contribuir com a missão institucional” (UEFS, 2006, p.20), atentando, especialmente aos objetivos:

- Definir prioridade das áreas de conhecimento (nos Departamentos) para capacitação docente;
  - Atualizar o Programa de Capacitação Docente;
  - **Promover atualização didático-pedagógica para docentes, a partir das demandas;**
  - Priorizar contratação de doutores em concursos públicos;
  - Implementar a avaliação do desempenho docente.
- (UEFS, 2006, p. 20, grifo nosso)

Além disso, houve uma solicitação de alguns Colegiados de cursos novos, ao Departamento de Educação, no sentido de propor formação aos seus docentes, na área de Educação, inclusive, pela especificidade da metodologia de alguns destes, como o PBL - Problem Based Learning<sup>14</sup> - Ensino Baseado em Problemas.

---

<sup>14</sup>Na UEFS, existem duas propostas pedagógicas de ensino: a Disciplinar (comum) e o PBL (Problem Based Learning). A maioria dos cursos, inclusive os recém-implantados, são organizados no modo



O curso de extensão conseguiu ser ofertado em cinco edições (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011), mas acabou sendo descontinuado por conta de algumas dificuldades, entre estas, a dos participantes manterem regularidade na participação, visto que precisavam conciliar as atividades do curso com outros encargos na universidade, além da própria logística para funcionamento desta atividade na universidade. A sua participação junto aos estudos e pesquisas do NEPPU, atrelados a essas outras possibilidades foi o disparador que promoveram a germinação do Curso, segundo a Professora Lucile Ruth (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I).

Abertas as inscrições para a primeira turma no ano de 2007, o número de professores que se inscreveram, e os que queriam participar, ultrapassaram as vagas previstas inicialmente. A intenção não era de realização de palestras, mas sim, de reflexão com muita discussão do ato pedagógico e das dificuldades dos docentes em efetivá-las. Foram ofertadas cinco turmas deste curso como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Professores inscritos no Curso de Extensão em Avaliação da Aprendizagem nos anos de oferta

ANO	INSCRITOS	CONCLUINTES (60h)
1ª turma - 2007	22	1
2ª turma -2008	18	6
3ª turma -2009	12	12
4ª turma -2010	15	3
5ª turma -2011	18	7

Fonte: MEMÓRIA PEDAGÓGICA I

O Curso destinado aos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana tinha como proposta de participantes o máximo de vinte (20) professores, com duração de 60 horas aula, com três horas semanais, no turno vespertino (os dias alternavam a cada oferta de nova turma) a serem desenvolvidas no semestre.

De acordo com os dados expressos no Relatório de Memória do Curso, dos docentes que integralizaram as 60 horas de atividade temos, por Departamento, o número a seguir

Quadro 2 – Concluintes do Curso de Extensão em Avaliação da Aprendizagem por Departamento

DEPARTAMENTO	CONCLUINTES	DEPARTAMENTO	CONCLUINTES
Departamento de Ciências Biológicas (DBIO) Colegiados: Ciências Biológicas; Agronomia	2	Departamento de Letras e Artes (DLETA) Colegiados: Lic. em Letras Vernáculas;	2

Disciplinar. Apenas os cursos de Engenharia da Computação e Medicina são baseados no PBL (Problem Based Learning).

		Lic. Letras com Espanhol; Lic. Letras com Francês; Lic. Música	
Departamento de Ciências Exatas (DEXA) Colegiados: Lic. Matemática; Lic. Química	2	Departamento de Saúde (DSAU) Colegiados: Lic. Educação Física; Enfermagem; Odontologia; Medicina; Farmácia	12
Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF) Colegiados: Lic. Geografia;  Lic. História  Lic. Filosofia;  Psicologia	0	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCIS) Colegiados: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Direito	5
Departamento de Educação (DEDU) Colegiados: Pedagogia	1	Departamento de Tecnologia (DTEC) Colegiados: Engenharia Civil; Engenharia de Alimentos; Engenharia de Computação	1
Departamento de Física (DEFIS) Colegiados: Lic. Física	0	SERVIDOR/TÉCNICO	1

Fonte: MEMÓRIA PEDAGÓGICA I

Pelo Quadro 2 podemos perceber que a maior permanência no curso são dos docentes nas áreas do Bacharelado, possivelmente porque para aqueles que atuam nas Licenciaturas, que tiveram ao longo da formação inicial disciplinas do campo pedagógico, sentem-se “apoiados” nessas referências para o exercício das atividades docentes.

O motivo de ter selecionado esses professores para colaborar com a pesquisa justifica-se por uma questão que, para mim, é fundamental: os professores ao longo dos cinco anos de oferta da proposta buscaram inscrever-se e participar do Curso por **livre iniciativa**. Não foi uma atividade vinculada aos encargos docentes, nem mesmo proposta por nenhuma instância da universidade. O compromisso foi assumido pelo próprio professor com seu processo de desenvolvimento profissional. Esses aspectos para mim se constituem no que há de singular em relação aos sujeitos da pesquisa.

Marcelo Garcia (1999/2013, p. 53) denomina atividades como esta de aprendizagem autônoma, na qual a pessoa ou grupo toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem. Chama atenção, entretanto, o autor, que a aprendizagem autônoma não é um processo isolado; mas exige

um ambiente estimulante e colaborativo de pessoas e companheiros de trabalho.

A divulgação do Curso era feita por distribuição de cartazes pelas áreas comuns, assim como no Portal da universidade. Em um universo de novecentos e quarenta e oito professores (948) professores que compõem o quadro de docentes da UEFS (ANEXO 5), oitenta e cinco (85) destes professores buscaram - ao longo dos cinco anos de oferta - compartilhar e refletir de forma teórico-prática sobre os pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos, a natureza, o sentido e as formas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

Por motivos diversos, concluiu o Curso um total de vinte e nove (29) professores. Ou seja, esses driblaram todas as intempéries: conciliar os encargos docentes, greves, paralisações, entre outros motivos desconhecidos, com este momento escolhido por ele para investir no seu processo formativo, e conseguiram integralizar a carga horária de 60 horas.

Foram estes professores que chamaram a minha atenção por todos os aspectos citados. Desse modo, pela especificidade da pesquisa que se propôs a abordar a experiência na docência, e sabendo que esta se constitui primeiramente na individualidade do sujeito, não poderia trabalhar com a qualidade e profundidade que exige a abordagem de questões da subjetividade, com este número de colaboradores, por isso estabeleci como critério que o grupo seria formado no máximo por nove (9) professores, um por Departamento, pelo menos, que todos deveriam ser do quadro efetivo da universidade e ter como regime de trabalho o mínimo de 40 horas semanais de atividade.

Dos nove Departamentos, conforme apresentado no Quadro 2, apenas sete tiveram professores inscritos no Curso. Antes de estabelecer contato com os professores, realizei uma consulta na Plataforma Lattes, um por um, para traçar o perfil destes professores e identificar aqueles que ainda permaneciam na instituição. Descobri que 4 professores não mais integravam o quadro de docentes da universidade por serem na época professores contratados em Regime Temporário, eram professores substitutos e seus contratos já estavam finalizados.

Enfim, com vinte e cinco (25) nomes confirmados no quadro permanente da universidade, enviei por e-mail uma carta proposta (APÊNDICE A) informando sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, convidando-os para participar da pesquisa. Recebi doze (12) respostas de aceitação. Das outras treze (13) não obtive retorno, mesmo com reenvio da mensagem por e-mail. Dos professores que sinalizaram aceitação ao convite seis (6) acabaram não conseguindo compatibilizar tempo para que nos

encontrássemos: alguns estavam afastados para cursar pós-graduação ou por outras licenças, ou mesmo, pela dinâmica do cotidiano de atividades profissionais. Insisti por algumas vezes na tentativa de concretizarmos o encontro, mas compreendendo que a participação em uma pesquisa desta natureza só faz sentido se o colaborador está aberto a esse processo de abrir-se para o outro e voltar-se para si, respeitei o silêncio. Neste sentido, tive a confirmação de seis (6) professores que não pouparam esforços para contribuir com a concretização desta pesquisa. Com estes realizei a entrevista narrativa.

Vale salientar que outras vozes aparecem ao longo da pesquisa. São os docentes que compuseram as cinco turmas do Curso, concluintes e não concluintes. Estas vozes estão presentes nos diários reflexivos que eles produziram no decorrer do Curso de Extensão e que compõem o relatório/memória que também foi fonte de análise neste estudo. Eles não são identificados porque no relatório não consta a identificação, por isso os nomeei de Professores Cursistas.

A identificação dos professores colaboradores que cederam a entrevista narrativa foi mantida em sigilo conforme acordado previamente e explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B). Para estes foram atribuídos pseudônimos.

#### **2.3.4 O perfil biográfico dos sujeitos colaboradores, os a(u)tores do processo**

Como já sinalizado anteriormente, contei com a colaboração e disponibilidade de seis (6) professores que colocaram suas narrativas à disposição dos objetivos da pesquisa, tornando-as o centro desse processo. A Memória Pedagógica II é constituída das narrativas obtidas por meio de entrevista realizada com estes professores, conforme critérios estabelecidos e já expostos.

Vale salientar, que há, também, neste estudo, a contribuição de outros professores que participaram das cinco turmas do Curso de Extensão, por meio dos registros no diário reflexivo que produziram ao longo dos encontros com a Professora Lucile. Contudo, o meu contato com estes professores foi apenas por meio dos registros do relatório/memória do curso, elaborado pela referida Professora e disponibilizados para esta pesquisa.

Nos registros deste relatório/memória, não há indicação de nomes, apenas a referência de que são professores cursistas. Por isso, as fontes que tem como indicação Memória Pedagógica I, referem-se a 'Professor Cursista' ou 'Professor Mediador', porque foram retiradas deste relatório/memória. As fontes que tem como indicação Memória

Pedagógica II referem-se aos pseudônimos dos professores entrevistados, os seis já citados e que serão apresentados a seguir.

Ao tratar da narrativa dos participantes da pesquisa, foi essencial respeitar a sua condição de sujeitos, por isso, foi acordado previamente que a identificação seria ocultada, mas isso não significou desconsiderar a identidade do sujeito, assim optei por usar nomes fictícios, nomes de flores, que em sua significação remetem às características que captei na relação estabelecida com cada sujeito colaborador.

O grupo dos sujeitos colaboradores desta pesquisa é constituído por seis professores, sendo cinco mulheres e um homem, como apresentado no Quadro 3, em que se delinea o perfil biográfico dos professores (APÊNDICE C), cujas narrativas, dos percursos profissionais deram forma a compreensão ao seu processo formativo e das aprendizagens experienciais, foco de estudo desta investigação.

Quadro 3 – Perfil Biográfico – Sujeitos colaboradores da pesquisa

SUJEITO COLABORADOR	SEXO	IDADE	ÁREA DE FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA / UEFS
Flor de Lotus	F	51	Ciências Biológicas	Doutorado	18 anos
Girassol	F	63	Administração	Doutorado (em curso)	28 anos
Alecrim	M	44	Educação Física	Mestrado	5 anos
Açucena	F	41	Direito	Mestrado	15 anos
Prímula	F	43	Odontologia	Doutorado	20 anos
Hortênsia	F	45	Letras	Mestrado	21 anos

Fonte: MEMÓRIA PEDAGÓGICA II

As narrativas aqui apresentadas permitiram reconhecer a *sabedoria e paz* emanada por *Flor de Lotus*; aprender com a caminhada de *altivez, integridade e resistência* de *Girassol*; captar a essência da *juventude eterna, da alegria de viver* em *Alecrim*; perceber em *Açucena* a sua *singeleza, elegância e graça*; atentar para o *equilíbrio e objetividade* de *Prímula*; assim como admirar a *energia e obstinação* de *Hortênsia*. Essa foi a forma mais respeitosa que encontrei para trazer o meu olhar sobre a história compartilhada por cada um (a).

*Flor de Lotus* tem 51 anos e é natural de Feira de Santana – Bahia. É graduada em Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia com Mestrado e Doutorado em áreas afins em relação a formação inicial. Exerce o magistério superior há 18 anos, na UEFS. Contudo, já atuou na docência em outros seguimentos como professora alfabetizadora, no antigo Ginásio (hoje Ensino Fundamental), também no Ensino Médio e

em cursos de Pré - vestibular. Sempre quis ser professora. Desenvolveu atividade no serviço de saúde como bióloga, durante quatro anos, quando ainda estava no mestrado, e essa foi a única interrupção no seu percurso como docente.

*Girassol* tem graduação em Administração e tem Especialização em Metodologia do Ensino Superior, com Mestrado e o Doutorado (ainda em curso), na mesma área da sua formação inicial. Atua na UEFS há 28 anos, mas já é aposentada pelo exercício da sua profissão de formação inicial. Desde que iniciou a docência, sempre atuou no ensino superior. Atualmente não mais exerce atividade profissional paralela a docência. Desde 2009 é professora com dedicação exclusiva somente à docência.

*Alecrim* é natural de Feira de Santana - Bahia graduou-se em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, tem Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Educação. É professor universitário há 7 anos, destes há 5 anos na UEFS. Atuou na docência da Educação Básica, Ensino Fundamental, em sala de aula até 2008. Tem, ao todo, 12 anos de docência. Não exerce, hoje, nenhuma outra atividade paralela a docência.

*Açucena* tem 41 anos e graduação em Direito com Mestrado na área. Exerce a docência há 15 anos na UEFS. Vivenciou a docência pela primeira vez por um curto período de tempo no Ensino Médio, como professora de Inglês, em uma cidade do interior em que morou por um tempo em virtude do exercício de atividades profissionais na localidade. Hoje concilia a docência com outra atividade profissional relacionada a sua formação de origem, para a qual também é concursada. É professora com carga horária de 40 horas na universidade. Ressalta que se sente mais realizada na docência, do que na outra atividade a qual desenvolve.

*Prímula* tem 43 anos e é graduada em Odontologia com Mestrado e Doutorado. Ingressou na UEFS em 1994, com apenas um ano de formada. Tinha o sonho de ser professora e ser professora da UEFS. Teve como referência para o encantamento com a docência uma tia, que era uma professora apaixonada. A mãe contava que, quando era pequena, colocava as bonequinhas todas sentadas nos degraus junto com o irmão mais novo e dava aula. Reafirma que sempre quis ser professora, e que se sente muito mais realizada como professora, do que exercendo a profissão referente à sua formação inicial. Tem 20 anos de docência na UEFS.

*Hortênsia* tem 49 anos e iniciou Licenciatura em Ciências Biológicas, mas não concluiu. Depois cursou a Licenciatura em Letras e Inglês e fez especialização na mesma área, assim como cursou o Mestrado em área correlata. No magistério superior atua há 21 anos na UEFS. Por quatro anos, paralelos a este tempo, também trabalhou em faculdades particulares. Atuou em outros níveis na educação básica, têm no total trinta

anos de docência. As primeiras vivências como professora foi no Ensino Fundamental. Atuou com o Fundamental I e II em instituições privadas e públicas. Tem algumas atividades como intérprete e tradutora desenvolvidas no percurso profissional. A maior parte do período docente, antes da universidade, foi como professora de ensino médio e de pré-vestibular. Dois anos após a conclusão da graduação, foi aprovada como docente do ensino superior para o mesmo curso que havia formado.

De acordo com Shutze (2010), o quadro biográfico do sujeito narrador, é fundamental, pois sem este não é possível compreender os acontecimentos e as experiências para a produção teórica sobre sua própria história, tanto pelo narrador, quanto pelo pesquisador.

## 2.4 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Os dispositivos para construção das fontes de análise foram selecionados tendo em vista os objetivos. Como trabalhei com eixos da formação, experiência, docência universitária, optei por dois dispositivos: a análise de documentos – relatório e diários reflexivos – referentes aos cinco anos do Curso de Extensão e a entrevista narrativa com os docentes universitários.

A ideia de dispositivo que proponho aqui está na compreensão de que a minha inserção no contexto abordado não se encerra na “coleta de um dado”, ou seja, há um prolongamento da relação do pesquisador com as fontes construídas que perdura por todas as etapas da pesquisa.

A entrevista narrativa por sua amplitude e necessidade de imersão reflexiva sobre o texto narrado, constituiu-se como principal elemento de análise da questão de investigação desse estudo.

Nos dispositivos de construção das fontes, as informações e os excertos das análises foram denominados de *memória pedagógica*: tanto os registros do relatório do Curso de Extensão, quanto as narrativas dos professores.

Quando me refiro à documentação do Curso, denomino Memória Pedagógica I, que são os trechos dos diários reflexivos produzidos pelos professores cursistas e professora mediadora.

Já no que se refere à discussão dos aspectos presentes nas narrativas que se configuram como indícios das experiências embutidas nos processos formativos dos professores, nomeio de Memória Pedagógica II. A opção por esta nomenclatura está referendada a seguir.

### 2.4.1 A narrativa como Memória Pedagógica

Conforme as contribuições de Cunha (1997) a teorização sobre a metodologia (auto) biográfica vem se ampliando, acompanhada de uma significativa prática investigatória. “É [...] um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação [...]” (p. 2). Contudo, para que haja sucesso na proposta faz-se necessário que a pessoa esteja disposta a analisar-se criticamente, colocar em dúvidas, suas crenças e seus valores, desconstruir e reconstruir o seu processo histórico a fim de melhor compreendê-los.

A narrativa pode ser útil tanto como dispositivo de construção de fontes na pesquisa educacional, quanto como método, pois possibilita ao pesquisador capturar a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança. Para Cunha (1997), “as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores.” Ao narrar, o ser humano simultaneamente produz e compartilha novos conhecimentos com seus interlocutores.

Dessa forma, só seremos capazes de modificar e transformar a realidade ao examinarmos criticamente os pressupostos sobre os quais essa realidade foi construída.

O professor constrói sua *performance* a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. [...] (CUNHA, 1997, p. 2).

A narração pode ser considerada como uma reconstituição do passado a partir do presente. As falas correspondem ao acesso da consciência da pessoa e neste processo de reflexão, a narração como procedimento de pesquisa serve, ao mesmo tempo, como alternativa de formação, pois permite desvendar os mistérios do próprio sujeito que, muitas vezes, não tinha sido estimulado a expressar organizadamente esses pensamentos.

No geral, temos dificuldade em falar sobre o vivido. É como se a cultura da escola sabotasse essa habilidade e o individualismo social também não favorecesse este exercício. Além disso, somam-se os fatos do saber cotidiano distanciar-se do conhecimento científico e do sistema social envolver as pessoas numa espiral de ação sem reflexão, pois fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que



assim é que se age. Agimos, muitas vezes, de acordo com o ponto de vista dos outros e abrimos mão da nossa identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo e da nossa própria capacidade de entender o significado das coisas.

Então, a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer as pessoas tornarem-se visível para elas mesmas. “Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a ideia de reflexão-ação [...]” (CUNHA, 1997, p. 4)

No âmbito do ensino e na formação de professores, as narrativas tem sido chamadas de história de vida ou *memória pedagógica*.

Mas, mais importante do que o produto das narrativas, o que mais interessa, é o processo de produção pelo qual vive o sujeito: “[...] de quem é a voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e porque são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc.” (CUNHA, 1997, p. 5)

Ressalta ainda, que uma dupla dimensão das narrativas, que podem ser utilizadas tanto para fins de ensino com uso didático, quanto para a pesquisa com fins investigativos. Segundo a autora, as narrativas no campo educacional são utilizadas como dispositivos de formação, sendo que neste caso específico, o que mais interessa não é o produto final, mas sim o processo de produção das narrativas.

Com fins investigativos, as narrativas são usadas como dispositivos para a construção das fontes. Ao recorrer a esse instrumental, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos, no caso específico das narrativas, um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e, sobretudo, experiências são fontes inesgotáveis de “dados”.

Na pesquisa aqui desenvolvida, ao narrar o seu processo de inserção na docência, o seu desenvolvimento profissional e experiências consideradas formativas o olhar sobre os dados narrados foi direcionado para além dos objetivos a que se propôs esse estudo, para permitir o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional, educador.

Fiz a opção por não adotar o conceito de História de Vida no decurso da pesquisa como referência à produção dos sujeitos, porque não abordei toda a história da vida em seu aspecto mais amplo e sim a formação - no percurso da docência universitária - processo de conhecimento e processo da aprendizagem que são os três níveis da “espiral retroativa do caminho para si”, proposto por Josso (2004, p.61-86), daí a melhor adequação ao longo das reflexões, pelo uso da expressão *memória pedagógica*.

### **2.4.2 Memória Pedagógica I: Análise Documental**

Como ponto de partida para desenvolver a pesquisa, definir critérios de escolha dos sujeitos e reconhecer o contexto e lócus do estudo, trabalhei com a análise documental. “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Tive a oportunidade de ler e analisar para compreender o projeto do Curso de Extensão em Avaliação e Aprendizagem, os registros (relatório/memória) organizados pela professora mediadora para documentar a memória do curso e alguns registros dos diários reflexivos escritos pelos participantes do curso nas suas cinco edições, assim como pela própria professora. Estes documentos ajudaram a compor o cenário da investigação, foi a principal fonte de informações acerca dos sujeitos colaboradores, contribuindo na identificação e seleção destes. Enfim, foi a primeira etapa para desvelar a realidade da docência na universidade, as dúvidas, expectativas, o que mobilizou as aprendizagens no decorrer do Curso de Extensão.

Ao longo deste estudo trago alguns trechos dos diários reflexivos dos professores cursistas, assim como da professora mediadora do Curso com a finalidade de refletir acerca do processo formativo de todos os envolvidos nesta proposta. Como já salientado, não tive como indicar a quantidade exata de professores que produziram esses registros, visto que os nomes foram ocultados pela Professora Lucile. Também, não estabeleci contato direto com estes professores, apenas com o texto analisado, no caso o relatório/memória do curso. Assim a referência que faço ao destacar textos dos diários é de Professor Cursista ou Professora Mediadora, antecedido pela fonte de origem.

É importante destacar que toda investigação exige certa flexibilidade, e com este estudo não foi diferente; por isso, o caminho a ser seguido com a pesquisa foi constantemente reavaliado, daí a necessidade de que fossem feitos realinhamentos a partir do projeto inicial como já explicitiei anteriormente.

### **2.4.3 Memória Pedagógica II: As Entrevistas Narrativas**

Concebendo a narrativa de vida como método para as pessoas relatarem seus processos formativos e experiências que construíram em sua vida individual e coletiva,

adotei a entrevista narrativa como dispositivo para conhecer os processos de formação profissional na docência universitária dos sujeitos participantes da pesquisa.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p.95) a entrevista narrativa “é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”. Por meio desse tipo de entrevista, as perspectivas e concepções do sujeito entrevistado são reveladas em suas histórias, visto que ele se expressa espontaneamente sem muitas interrupções do entrevistador.

No entanto, existem algumas regras de procedimentos da técnica proposta por Schütze (2010) e reelaboradas por Jovchelovitch e Bauer (2005, p.96 a 100) que contribuem para a qualificação da entrevista narrativa como método de pesquisa dentre outras encontram-se: exploração do campo, não interrupção da narrativa, esperar os sinais de finalização (“coda”), não discutir sobre contradição, fazer anotações depois da entrevista.

Vale ressaltar que os princípios trazidos pelos autores foram referenciais para construir o meu próprio jeito de encaminhar a entrevista junto aos sujeitos colaboradores. Desse modo, não busco nos estudos um “modo de fazer”, mas sim, um modo de compreender as necessidades explicitadas nos objetivos da pesquisa e o próprio contexto no qual elas se inserem. Neste sentido, o que de fato foi essencial revelou-se no processo.

Para a realização das entrevistas narrativas, organizei alguns tópicos - o que não se constituiu em um roteiro fixo a ser seguido - mas sim uma forma de apresentar possibilidades de abordagens aos entrevistados, objetivando gerar narrativas e estimular a participação do sujeito da pesquisa. A estrutura da entrevista narrativa foi organizada em eixos temáticos para colaborar com o momento de análise posterior: Percurso de formação acadêmica/profissional; Ser professor (a) universitário (a); Percurso de aprendizagens e constituição de saberes – a profissionalidade docente; Experiências formativas; Concepção de formação. (APÊNDICE D).

O contato inicial por e-mail, com os professores, permitiu abertura para que pudesse entrar em contato por telefone com cada um para a melhor explicitação da proposta e agendamento do encontro. Contato por telefone feito, as entrevistas foram agendadas conforme suas disponibilidades, não encontrando nenhuma dificuldade com o grupo dos seis. Quatro entrevistas foram realizadas na sala do NEPPU na própria universidade. Por opção própria, dois professores foram entrevistados em suas respectivas residências. Todos os professores leram e assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e receberam por e-mail, posteriormente, o texto das transcrições para que pudessem ler, inserir, excluir, fazer as intervenções necessárias na sua narrativa.

As entrevistas foram realizadas seguindo alguns princípios já citados pelos autores anteriormente, que compõem a entrevista narrativa. O conteúdo das gravações de áudio totalizou 14 horas de gravação, o que gerou após digitação, 110 laudas de transcrição, constituindo um *corpus documental*, a fonte da pesquisa.

A realização da entrevista, na primeira fase, denominada de iniciação, informou o contexto da pesquisa e os procedimentos ao sujeito narrador. Inicialmente, fiz o levantamento do perfil biográfico dos sujeitos colaboradores. Na sequência, informei o tópico central da entrevista sobre o qual versaria a narrativa. Os professores contaram, inicialmente, livremente suas histórias, tendo como parâmetro os eixos já sinalizados.

Para o desenvolvimento da narração central, os entrevistados tiveram o mínimo de interrupções da minha parte. Nesta fase, fui registrando questões a serem esclarecidas ou completadas. Após a escuta atenta da narração, iniciei a fase de questionamentos. Fiz algumas perguntas em busca de novas informações ou de esclarecimentos sobre questões deixadas em aberto pelo entrevistado.

Toda essa dinâmica deu-se da forma mais natural possível. Sempre iniciei as entrevistas com uma conversa mais informal, para que em seguida prosseguíssemos com a gravação. As minhas intervenções só ocorreram para questionamentos e esclarecimentos após um período de desenvolvimento da narração e de forma muito pontual. Como cada um tem uma maneira singular de narrar seu percurso, as questões transversalizaram temas diferentes, dependendo da narrativa de cada sujeito, mas convergiram para a questão central enunciada inicialmente.

Em síntese, foram abordados eixos referentes a docência, a profissionalidade docente e o processo formativo de cada um, ressaltando o que consideravam como experiências formativas.

Ao finalizar cada entrevista, sempre procurei dar continuidade, deixar fluir uma conversa mais descontraída entre entrevistador e entrevistado, para que possíveis acréscimos fossem feitos livremente. Foi a fase da fala conclusiva, a qual serviu para conhecer a opinião dos professores sobre as suas expectativas em torno de propostas de formação que se aproximassem das suas histórias narradas. Deixei-os livres para comentar, completar, acrescentar qualquer comentário. Vale ressaltar que dos comentários emergiram propostas que podem contribuir para a consolidação do programa

de formação institucional da UEFS, o ProFACE.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005), as narrativas são expressão da realidade vividas pelo narrador, propõem interpretações particulares do mundo e expressam a verdade de um ponto de vista. No entanto, elas estão sempre inseridas no contexto sócio histórico. Neste sentido representam tanto a história do sujeito narrador quanto a história do mundo, além do sujeito.

Essas proposições apresentadas pelos autores denotam a complexidade que envolve o trabalho com narrativas e por consequência o processo de análise, pois requer do pesquisador “muita sensibilidade para perceber as imaginações e distorções que configuram toda narrativa humana”, como também, para “prestar atenção à materialidade de um mundo de história” (p.110).

O pressuposto subjacente a esta perspectiva de entrevista é a de que o informante revela-se melhor nas histórias quando usa sua própria maneira de falar e contar experiências, utilizando uma narração própria e espontânea dos acontecimentos. De maneira explícita e tranquila, buscou-se transparência e troca mútua de confiabilidade, o que possibilitou a descrição e o relato de acontecimentos vividos pelos docentes universitários, envolvendo também interpretações dessas experiências.

O trabalho com narrativas de vida profissional, além de servir para a apreensão das informações sobre a construção da docência dos sujeitos pesquisados, revelou também o quanto é difícil narrarmos sobre a vida, relatarmos sobre nossas ações no mundo, mesmo que tratemos de fragmentos delas.

Esses sentimentos também foram vivenciados por mim, em alguns momentos da minha vida, durante as oportunidades de escrita de minha própria narrativa, na produção do memorial de formação e na participação como sujeito em pesquisa-formação, além de vivências em disciplinas da pós-graduação. Situações como essas, além de ser uma quebra de paradigma da escrita acadêmica, é um momento que provoca insegurança e incerteza pela subjetividade presente no processo, pois, (re) construir uma narrativa de vida provoca a sensação de desnudez diante do outro e diante de mim.

No mundo contemporâneo, cada dia mais automatizado, virtual, individualizado, o ato de narrar uma história, evidenciar as experiências vai se tornando cada vez mais distante das ações humanas. Assim, as narrativas não apenas reconstituem as histórias dos professores, como também são contributos para o resgate de uma ação antropológica que é contar história.

#### 2.4.4 As fontes e os princípios da análise

Ensina-nos a hermenêutica que não há como interpretar/compreender algo fora do tempo, do pertencimento a um momento histórico, visto que é a partir de determinado horizonte que o compreendemos. A hermenêutica, antes de tudo, deve ser concebida como uma filosofia da compreensão, que é muito mais do que um conjunto de técnicas de interpretação em domínios específicos. Conforme nos lembra Macedo,

(...) hermenêutica e formação habitam uma afinidade pouco conhecida, pouco refletida. Significando a ação e a arte de interpretar, a interpretação dos diversos textos da vida, a hermenêutica está presente nas mais refinadas elaborações fenomenológicas, como as de Heidegger, Gadamer, Schleimacher, Ricoeur e Dilthey (MACEDO, 2010, p. 61)

A contribuição de uma abordagem hermenêutica reitera a fronteira entre sujeito e história como o ambiente epistêmico da pesquisa biográfica e rompe com uma possível orientação realista. Ao tomarmos os relatos biográficos como modalidades narrativas, estes deixam de serem produções individuais e fatuais e passam a evidenciar a inter-relação entre sujeito e história, bem como entre os acontecimentos e a sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas

As fontes construídas nesta pesquisa foram analisadas a partir dos objetivos, das proposições teórico-metodológicas que fundamentaram o trabalho investigativo, em diálogo com alguns princípios da hermenêutica (RICOUER, 1976) e da perspectiva interpretativa-compreensiva das narrativas, a partir das contribuições trazidas por Schütze, (2010) na análise das narrativas.

A análise biográfica constitui-se essencialmente numa situação comunicativa e para que seja exitosa precisa levar em consideração algumas atividades, a exemplo: o informante deve contar sua história de vida; descrever situações de vida, e argumentar sobre problemas significativos e recorrentes em sua vida e como ele/ela se relaciona com isso. O pesquisador, ao trabalhar meticulosamente sobre esse material comunicativo, também se torna mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção do conhecimento.

A análise de narrativas de Fritz Schütze é uma das abordagens desenvolvidas a partir dos anos 1970, conforme Weller e Zardo (2013) e que contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação no cenário das pesquisas qualitativas no Brasil, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que

“moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social.

Fundado num conjunto de tradições tais como a sociologia fenomenológica, interacionismo simbólico e etnometodologia, o método de Schütze pretende revelar “estruturas de processos” pessoais e sociais de ação ou de enfrentamento e mudança, partindo do pressuposto de que há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (SCHÜTZE, 2007, p. 8).

A análise de narrativas está diretamente associada a “entrevista narrativa”, também desenvolvida (SCHÜTZE, 2010; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2005). Ao idealizar essa forma de entrevista também nomeada de “narrativa improvisada”, Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. Um de seus principais objetivos é a reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida (SCHÜTZE, 1981 *apud* SOUZA, 2014). Esse processo é realizado por meio de diferentes etapas: da verificação, confrontação e diferenciação dos casos até o momento em que se atinge uma “saturação teórica” .

Além disso, enfatiza a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele. De acordo com Carvalho (2003) “o laço indissociável entre a experiência e a sua (re) elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos (auto) biográficos” (p.5).

A entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados, que busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas, segundo os autores, é gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2005).

De acordo com Souza (2014) as narrativas (auto) biográficas configuram-se como *corpus* de pesquisa, visto que são recolhidas de forma oral e/ou escritas. Neste sentido, *corpus* pode ser entendido como “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]”. (POIRIER et. al. 1999, p. 108 *apud* SOUZA, 2014)

Carvalho (2003) nos diz que é preciso compreender o mapa biográfico que há “entre o sujeito e a história, o fato e o ficção, o vivido e o narrado” (p.11). Assim, os métodos biográficos podem ser considerados o território mais amplo onde se inscrevem os diversos recursos e abordagens para a análise de autorrelatos e de histórias de vida.

A interpretação é a mediação necessária que explicita o que é dado na experiência, não a desfigurando, mas fazendo-a ser ela mesma, para que seja possível a nossa maior fidelidade à experiência. (RICOEUR, 1976).

As narrativas (auto) biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa, centram-se nos percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um, sobre o ato de lembrar, narrar-se. É implicada nos percursos de vida, bem como pela importância que tem a narrativa em contexto de pesquisas, a partir da fenomenologia das experiências, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (RICOEUR, 1996 *apud* SOUZA, 2014 ).

Com a intenção de apreender, interpretar e compreender as singularidades das experiências desveladas nas histórias narradas pelos professores sobre as suas itinerâncias formativas e profissionais busquei fundar as análises das narrativas na proposta de análise interpretativa-compreensiva com inspiração nos estudos de Ricoeur (1976), Shutze (2010), Souza (2014), conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Análise da Fontes

<b>OBJETIVOS</b>	<b>FONTES</b>	<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>EIXOS INTERPRETATIVO-COMPREENSIVOS-</b>
Traçar o percurso de inserção e desenvolvimento profissional dos professores na docência universitária;	MEMÓRIA PEDAGÓGICA I: <b>ANÁLISE DE DOCUMENTOS/ DIÁRIOS REFLEXIVOS</b>	1) Percurso de formação acadêmica /profissional;	Os percursos e lugares da formação do docente universitário
Identificar neste percurso as experiências consideradas como formativas pelos professores, seus conteúdos e contextos formativos;	MEMÓRIA PEDAGÓGICA II: <b>ENTREVISTA NARRATIVA</b>	2) Ser professor(a) universitário(a)  3) Percurso de aprendizagens e constituição de saberes – a profissionalidade docente  4) Experiências	Desenvolvimento profissional docente  As experiências formadoras seus contextos, conteúdos e



<p>Analisar as experiências reconhecidas como formativas, para sistematizar princípios do que seja uma formação, com sentido, para os docentes universitários.</p>		<p>formativas</p> <p>4) Concepção de formação</p>	<p>formatos.</p> <p>As expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários.</p>
--	--	---	--

Fonte: Memória Pedagógica I e II

Após a finalização de todo o trabalho de campo parti para a análise das fontes de pesquisa. Este foi um trabalho árduo e que exigiu de mim muito mais disposição e tempo do que previa inicialmente. O volume de informações produzidas na pesquisa: 110 páginas de transcrições das narrativas e 72 para análise da memória do Curso de Extensão exigiu uma atenção e concentração de modo a conseguir interpretar para compreender os eixos principais de análise e discussão.

As fontes para construção dos dados foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. Assim definidos, a realização da entrevista narrativa requereu uma organização de blocos temáticos que fossem lançados na pergunta disparadora e desse modo pudessem ser transversalizados na narrativa dos sujeitos. Esse formato ajudou-me a melhor proceder a leitura e organização das informações.

O momento da análise, numa proposta como esta envolve o processo de monitoramento da própria leitura, pois é comum por vezes iniciarmos a leitura e nos perdermos do objetivo. Em muitos momentos, precisei voltar-me para mim mesma e me concentrar não no conteúdo do que estava lendo, mas nos processos que, conscientemente, utilizava para chegar ao conteúdo, no caso da pesquisa, ao que era essencial compreender. Desta leitura, a partir da identificação das unidades de sentido, foram definidos por mim os eixos interpretativos compreensivos, para organizar o que captei de fundamental para produzir a tese. (Quadro 4)

O distanciamento das narrativas e das outras fontes é outro princípio fundamental para esse tipo de abordagem, mas, na mesma medida, é necessário que haja uma apropriação sobre estas. Distanciar-se e apropriar-se das narrativas para apreender os sentidos e significados que delas se pode captar evidenciar o valor heurístico das fontes.

Bertaux (2010) argumenta, ainda, que o termo “narrativa de vida” leva à concepção de algo que trata da totalidade da história de um sujeito: começaria pelas origens sociais e cobriria toda sua história de vida, descrevendo não só sua vida interior e ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que atravessou. Essa representação “total” é

a da autobiografia escrita, que não é o caso desta pesquisa.

Diante do fato, Bertaux (2010) propõe uma concepção diferente, denominada como relato de vida (ou como denomino nesse estudo, *memória pedagógica*): consiste em considerar que algo da narrativa de vida é um episódio qualquer de sua experiência vivida, o que não exclui a inserção de outras formas de discurso em seu interior.

Descrições, explicações, avaliações, embora não sendo formas narrativas, fazem parte de toda narração e contribuem para construir significados. Do mesmo modo, não se trata de um tratado sobre a vida da pessoa, mas a narrativa demarca situações, momentos, episódios que são relevantes para o sujeito colaborador, a partir da questão disparadora proposta inicialmente.

As razões elencadas pelos estudos aqui apresentados fortalecem e embasam a opção pela pesquisa priorizando a narrativa, visto que ao narrar tanto suas experiências formadoras, quanto suas aprendizagens experienciais, o professor revela sua subjetividade e o conhecimento que tem de si.

## 2.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A pesquisa de abordagem (auto) biográfica tem princípios éticos e deontológicos que marcam as práticas de reflexão. De acordo com Pineau (2006) “o movimento biográfico inscreve-se na passagem do paradigma da ciência aplicada ao prático reflexivo aí introduzindo de modo massivo as temporalidades longas para conjugar dimensões pessoais, sociais, intergeracionais e mesmo cósmicas” (p. 56).

Metodologicamente, é importante destacar que a realização de entrevistas narrativas com os docentes universitários demandou postura ética e exigiu cuidados de minha parte na estruturação do instrumento de pesquisa, de forma a provocar os informantes a elaborarem as narrações que permitissem a identificação de pontos de referência para a reconstrução das orientações de conduta dos docentes. Essa prática na pesquisa qualitativa em Educação contribui para o estudo em profundidade da relação existente entre as visões de mundo dos indivíduos e suas atuações profissionais considerando processos organizacionais nas instituições.

Ao longo dos últimos anos, o movimento de construção da pesquisa com Histórias de Vida foi gerando uma aprendizagem em rede<sup>15</sup> que contribuiu para a estruturação de

---

<sup>15</sup>“A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto) biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional”. (PASSEGGI, M.C; SOUZA. E; VICENTINI,P., 2011)

uma Carta Ética da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação - ASIHVIF<sup>16</sup> (ANEXO 6), que se estrutura em torno de quatro condições importantes para um comprometimento ético do pesquisador que se lança nesse caminho.

A primeira condição ressalta que para o *pesquisador* propor um trabalho biográfico, ele *deverá já ter vivenciado a produção da sua própria narrativa*. A segunda condição é de que é preciso estabelecer um contrato com as pessoas, pois os *procedimentos da pesquisa podem ser propostos, mas jamais impostos*.

A condição terceira é de que a *produção sob suas formas materiais* (textos, registros, etc) é de *propriedade do produtor*, assim, com a autorização deste, ela poderá ser partilhada e analisada pelo pesquisador. Por fim, a quarta condição é de que a *interpretação* do que foi produzido deverá ser mais *instauradora do que redutora*, ou seja, o olhar do pesquisador deve estar preparado para ressaltar mais o que se projeta e permite se construir enquanto outras possibilidades, do que reduzi-la a uma mera explicação da vida do indivíduo, por meio do passado.

As condições éticas para a realização desta pesquisa - em articulação com as especificidades do objeto, problema e construção metodológica, em especial, aos procedimentos utilizados para desenvolver o estudo junto aos sujeitos colaboradores - estão baseadas na Carta Ética de ASIHVIF e, principalmente, nos princípios éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde/Brasil, que contempla as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, pautados nos referenciais de autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade.

Souza ressalta que

Diante das questões éticas sobre as pesquisas com seres humanos, cabe aqui destacar a importância de discussão do contrato de pesquisa, ao explicitar os objetivos, suas intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa. De fato, essa questão requer bastante atenção do pesquisador e dos colaboradores, exigindo diálogos constantes e caso tenha aquiescência, por parte do colaborador, a assinatura de termo ou carta de

---

<sup>16</sup>Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação - A ASIHVIF - Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation foi fundada em 1991 e é presidida desde 2007, por Christine Delory-Momberger. As práticas de pesquisa conduzida no seio da ASIHVIF afirmam os vínculos entre formação e pesquisa e mostram que as histórias de vida permitem hoje questionar os aspectos coletivos emergentes de novas formas de cidadania. Nesse sentido, elas produzem saberes específicos que abrem uma dimensão de pesquisa, cujas chaves oferecidas pelos saberes disciplinares fracassam, habitualmente, para identificá-los com clareza. O uso das histórias de vida em formação aparece assim muito marcado pela realização de pesquisas antropológicas, essencialmente qualitativas, pluridisciplinares e conveniadas na medida em que buscam implicar os sujeitos com os quais a ASIHVIF tem uma atenção muito particular para colocar em rede polos internacionais de pesquisa. <http://www.asihvif.com/1/index.html>

cessão de direitos. Outra opção é em função da impossibilidade de utilização do nome do/da educador/a no relatório de pesquisa, ou para efeitos de publicação, discutir com o/a mesmo/a possibilidade de identificação na pesquisa, a fim de preservar sua identidade. (SOUZA, 2014, p. 5)

Para tanto, a pesquisa foi implementada após aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos com parecer nº 944.378 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes confirmando sua aceitação em colaborar com a pesquisa e cessão dos transcritos para fins de análise. As identidades foram preservadas mantendo o acordo firmado com o sujeito colaborador no TCL

### 3 ITINERÂNCIAS REFLEXIVAS: SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

*(FREIRE, 2000, p. 58).*

Não nascemos professores, mas nos constituímos professores. Esse fazer-se e tornar-se é possível a partir das relações e dos modos como cada um de nós ingressa na docência.

A nossa formação profissional está relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e as pessoas que compartilharam, influenciaram e marcaram direta ou indiretamente, esse processo. Por isso, o ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional (NÓVOA, 1995). Esse eu pessoal, que contribui para o ser professor, apresenta-se na forma da cultura vivida pelo professor ao longo da sua vida. Esse comportamento cultural perpassa a profissão docente. Quando acrescentamos a isso as condições de trabalho, as políticas educacionais, o convívio com os pares, temos um amplo repertório de referências que vão ajudando a “nos fazer” professor.

A atividade docente como prática social complexa envolve conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. Desse modo, são influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam e, de acordo com d'Ávila (2007a, p. 94), “na universidade esta atividade se situa no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano”.

Por isso podemos dizer que o cotidiano das instituições de ensino superior, espaço de produção do professor universitário, é uma dimensão da história que se constitui numa totalidade aberta e que possui alguns aspectos que valem ser ressaltados.

O tempo de exercício da docência em sala de aula tem estreita ligação com a profissionalização do professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência, ou seja, a sala de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação superior, contudo, constitui-se num espaço fundamental desse processo.

De acordo com Pimenta e Anastasiou

A maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa [...] que o diferenciam do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional. (2010, p. 42)

A compreensão da docência vivenciada nas instituições de ensino superior, nessa perspectiva, permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica e que vão influenciar na constituição dos conhecimentos docentes.

O campo epistemológico-pedagógico da docência no ensino superior também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas de formação fundadas no paradigma dominante trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detém na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido. Por isso Cunha (2009) ressalta a necessidade de se “analisar a concepção de formação não como *constructo arbitrário*, mas na perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica” (p. 169).

Mas será que, a partir das questões que emergiram da contemporaneidade, ainda podemos conceber a docência como simples exercício de transmissão de conhecimento?

Não se trata de negar a função da docência como ação do ensinar, de transmissão de saber, contudo, não podemos afirmar que o ensino é o único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Mussi (2007) nos adverte que

O caráter complexo e dinâmico da profissão docente no contexto contemporâneo apresenta novos desdobramentos para o campo da educação e da universidade, bem como para a formação e prática de seus professores, por exigir que considerem, entre outros aspectos, a importância dos avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que muito já fragmentou e hierarquizou os espaços–tempos–conhecimentos e sujeitos em suas diversas formas de prática social. (2007, p. 40)

A docência no ensino superior, assim como em outros níveis, se caracterizou pela mera transmissão de informação, ou pelo dom e vocação, por inspiração, ou pela docência fundada em uma lógica humana, mas cristalizada, sustentada em um discurso esvaziado.

Por isso, são importantes os estudos recentes sobre a docência que tem empreendido esforços no sentido de que esta seja compreendida enquanto profissão,

como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula da universidade e para além dela.

### 3.1 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Toda profissão exige um saber específico e não é diferente com a área da educação. O professor universitário normalmente adentra esse contexto levando conhecimento da formação como profissional na área em que atua o que é muito importante, mas não pode ser o único elemento de constituição dos saberes deste profissional, principalmente para a função a qual se destina.

Assim, a docência na educação superior está marcada por uma história que insiste em aproximá-la dos demais níveis da educação, ou então do fazer próprio de cada profissão. Como já relatei em capítulo anterior, essa familiaridade com a docência na educação básica, para os licenciados, ou das suas próprias referências enquanto estudante, para os bacharéis, nos faz pensar que exercer a docência no ensino superior é uma espécie de extensão ou continuidade da docência realizada na educação básica. Não é tão simples assim!

Nesse sentido, a ação docente acaba reduzida à ideia de que esta é a mera apropriação, por parte do professor, de um número expressivo de conteúdos que serão transmitidos ao aluno, em uma relação na qual o professor - profissional “formado” e, portanto, “mais capacitado” - ensina ao aluno.

Mas não temos como negar a própria história, pois assim foi concebida a atuação docente no contexto do ensino superior ao longo de décadas, de forma assumida e legitimada, com a ideia de que o domínio do conhecimento específico e a excelência na pesquisa seriam capazes de garantir a produção da docência de forma exitosa.

Para Morosini (2000), com o advento da década de 1990 e da marcada presença do Estado Avaliativo em todos os níveis da educação, orientado pela relação qualidade/excelência, a avaliação da educação tornou-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas, perpassando pela formação do professor universitário, formulando novas questões que ocupam lugar comum

[...] quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? [...] Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós- graduação na área do conhecimento. Mas,

o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? (MOROSINI, 2000, p. 11).

Pensando sobre as questões apresentadas pela autora, ressaltamos a importância da formação do professor universitário, no que se refere à formação acadêmica e profissional específica para ensinar nesse nível de ensino, para a alteração da qualidade do ensino universitário.

Com base nas diversas pesquisas já produzidas, a formação do professor universitário é um tema em ascensão para ser estudado na área da Pedagogia Universitária, principalmente, porque esses profissionais de modo geral, demonstram fragilidade na formação pedagógica. Segundo Morosini

Considerando o tipo de graduação realizada, encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de cursos de especialização e/ou *stricto sensu*. (MOROSINI, 2000, p. 11)

Essa diversidade de percursos de formação do professor universitário se faz presente em todos os cursos de graduação, tanto nos bacharelados como nos de licenciatura. O fato é que é na universidade que esse profissional, o docente universitário, tem como um dos objetos de seu trabalho o ensino de determinada área do conhecimento e, para ensinar, é necessário ter determinadas competências que vão além das competências científicas e técnicas.

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A consolidação dessa indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articulam componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. Enfim, todos esses aspectos remetem ao trabalho desenvolvido pelo docente na universidade.

Nesta direção, a prática em exercício nas universidades ao priorizarem a excelência na pesquisa e o domínio do conteúdo específico para a atuação docente, marca, de certa forma, uma negação ou, pelo menos, a desvalorização dos processos de pensamento necessários a um planejamento da ação do docente do ensino superior (VEIGA; ARAUJO, KAPUZINI, 2005).



Nos últimos trinta anos, de acordo com Cunha (2006) a preocupação com o desempenho dos docentes que atuam nos cursos de graduação passou a ter uma maior atenção, constituindo-se hoje, numa área em ascensão no interior das instituições universitárias, assim denominada de Pedagogia Universitária.

A pedagogia universitária é um campo específico de saberes complexo e a docência neste nível de ensino também se revela complexa e implica conhecimentos e formação específica. “Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos reconhecemos uma condição profissional para a atividade do professor.” (CUNHA, 2010, p. 20).

A docência universitária é o trabalho dos professores universitários, que na concepção de Veiga (2005), aponta a ampliação deste campo de trabalho. Os professores universitários, afirma a autora, desempenham um conjunto de funções: o ensino, a pesquisa, a administração em diversos setores da instituição, a orientação acadêmica (monografias, dissertações e teses), busca de financiamento, a representação da universidade e a criação e manutenção de uma rede de relações com outras universidades, empresas e instituições.

Neste campo em que se inserem as discussões acerca da formação e da atuação do docente da educação superior, cabe assinalar que a pedagogia universitária estabelece inúmeras relações e interlocuções com outros campos do saber. Esta multiplicidade de olhares justifica-se pela natureza complexa que a docência assume.

Este campo do saber é complexo, pois exige conteúdos específicos de naturezas distintas (científica, tecnológica e artística) orientadas para a formação de uma profissão, por isso a relevância da discussão em torno do que seja a docência na educação superior e a especificidade que possui como área do conhecimento – pedagogia universitária - e como profissão – a docência.

Essa complexidade se explica, em primeiro lugar, porque seu exercício, além de envolver condições singulares, exige uma multiplicidade de saberes (entre os quais, os saberes pedagógicos), competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 10)

O conceito de pedagogia como ciência da educação cujo campo teórico visa, de acordo com Libâneo (1997), ao esclarecimento racional da prática educativa a partir da investigação dessa mesma prática em situações concretas, mas ao longo de nossa história, restringiu-se a questões metodológicas. A instrumentalização da pedagogia, sua dependência em relação às questões postas pelas ciências sociais, “(...) o descaso crônico do Estado em relação à escola pública e aos professores e o desprestígio social

da profissão de professor (...)", explicam, em parte, a desqualificação acadêmica desta área. (LIBÂNEO, 1997, p.103).

Conforme Cunha (2006), esta desqualificação da pedagogia, em especial, a universitária, constituiu-se por diversas vias, entre elas,

a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. (CUNHA, 2006, p.4)

Em decorrência, entende-se que os conhecimentos necessários ao professor universitário são o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade. (CUNHA, 2006, p.11-12).

Além disso a ideia de que para ser professor basta ter o dom ou vocação para tal atividade também reforçou ao longo dos tempos a desqualificação dessa função,

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário. (CUNHA, 2006, p.2).

Vários estudos vinculados a Pedagogia Universitária no Brasil (MOROSINI, 2006; ISAIA, 2006; PIMENTA e ANASTÁSIU, 2010; CUNHA, 2007, 2008, 2010; CUNHA, SOARES, RIBEIRO, 2009; D'AVILA, 2009; RIBEIRO, MARTINS e CRUZ, 2011) demonstram uma preocupação crescente acerca da ausência de espaços formativos que contemplem a especificidade da docência universitária.

Por definição, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, esta se constitui em "[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior" (CUNHA; ISAIA apud MOROSINI, 2006, p. 351). Tal campo do conhecimento é recente e vem sendo explorado gradativamente, porém, possui legitimidade e espaço entre as produções de renomados pesquisadores em educação no Brasil e no mundo.

O que não podemos negar é que há um movimento, que atravessa os cinco continentes, em torno da Educação Superior a fim de pensar melhor a docência na universidade, o perfil do estudante, o trabalho docente, sua profissionalização e tantos

outros aspectos que desencadeiam discussões importantes nesse campo. Discussões que partem de interesses educacionais, mas, sobretudo, políticos, em torno de sucessivos acordos assinados na comunidade europeia, a exemplo, o Tratado de Bolonha<sup>17</sup>.

Neste último, observamos diretrizes que apontam para uma organização do espaço educacional superior capaz de enfrentar a nova ordem mundial econômica, perseguindo objetivos que assegurem a empregabilidade dos estudantes, a mobilidade geográfica, as certificações intermediárias e outras tendências que são apresentadas como recomendações das diversas reformas pelas quais as instituições têm passado nos últimos anos. Como as exigências postas tendem a responder às necessidades do mercado, têm sido alvo de críticas, no que se referem a uma padronização mercantil da educação superior.

Contudo, também se observa que há um movimento de pesquisadores que investigam essa área do conhecimento e que buscam propor novas possibilidades que uma pedagogia voltada à educação superior traria para pensar melhor o ensino e suas demandas atuais.

#### De acordo com Soares

Desde a década de 1980, vem crescendo, no cenário internacional, o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário e as inovações pedagógicas no ensino superior. Diversas redes de pesquisadores foram criadas com essa finalidade, a exemplo da Association Internacionale de Pédagogie Universitaire (AIPU), que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista RES ACADEMICA. Na América Latina, tem-se, entre outras, a Rede Acadêmica do Uruguai (RAU), e a Red de Investigadores sobre la Educación Superior do México (RISEU). (SOARES, 2009b, p. 99)

No Brasil, as discussões em eventos nacionais da área de formação de professores evidenciam a abertura de espaços de discussões sobre o tema formação do professor universitário, ressaltando sua relevância, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED<sup>18</sup>, nos seus diversos Grupos de Trabalho - GT e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

---

<sup>17</sup>“O Processo de Bolonha traça como objetivos principais a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade de e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa –, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão)” - MORGADO, J.C. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

<sup>18</sup>A ANPEd — Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação— é uma sociedade civil, sem fins lucrativos fundada em 1976. Sua finalidade é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Nessa mesma direção, vários pesquisadores de instituições brasileiras, como já mencionados ao longo desta produção, tem se dedicado a estudar, discutir, pesquisar, produzir conhecimentos sobre as possibilidades da formação e suas implicações tanto no desenvolvimento profissional dos professores universitários, quanto nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Até dezembro de 2014 estavam cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DGP/CNPQ<sup>19</sup>, quarenta (40) grupos de pesquisa, destes, sete (7) na Bahia, com linhas de pesquisa relacionadas à Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior.

Como resultado da expansão das pesquisas no campo da pedagogia universitária, temos a formação de redes de pesquisadores que se articulam dentro e fora do território nacional para desenvolver pesquisas em colaboração, como citados por Soares (2009b), anteriormente.

É o caso da Rede Brasileira de Pesquisadores da Educação Superior – RIES - que “objetiva mapear e consolidar a pedagogia universitária e suas interfaces”, tendo apoio do PRONEX/CNPq, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

A RIES<sup>20</sup> constituiu-se como um grupo de pesquisa a partir da organização de estudos e eventos iniciados em 1998, na busca da cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. Em 2006 a RIES foi escolhida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq/FAPERGS, composto pelas universidades UFRGS, PUCRS, UFSM e UNISINOS. Em 2007 foi selecionada como Observatório da Educação CAPES/INEP responsável pelos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

Como resultado desse movimento iniciado no sul do Brasil e fortalecimento desse campo de estudos e pesquisa a Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência na Educação Superior – RIDES<sup>21</sup> – criada em 2008 se configura como uma rede de pesquisadores brasileiros, notadamente das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que trabalham com a temática e desenvolvem experiências referentes à melhoria das condições de desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior.

---

<sup>19</sup>Informações no site da CAPES: Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

<sup>20</sup>Informações no site da RIES - Disponível em <http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>

<sup>21</sup>Informações no site da RIDES - Disponível em

[http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=5&Itemid=1](http://fedathi.multimeios.ufc.br/rides/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=5&Itemid=1)

A RIDES tem como objetivos democratizar o conhecimento, promovendo análises das políticas públicas educacionais para educação superior e viabilizar produções científicas coletivas, fortalecendo os esforços em direção a uma Política Nacional Pública para Formação Inicial e Continuada Docente para atuação nesse nível de Educação.

Nessa mesma perspectiva, a Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO<sup>22</sup> – também tem um eixo que aborda o Trabalho Docente na Universidade. Fundada em 1999 no Rio de Janeiro - Brasil em reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, a criação desta rede esteve vinculada à consolidação do campo de estudos sobre o trabalho docente, no qual, a partir de diferentes perspectivas e disciplinas, inúmeros pesquisadores latino-americanos vinham realizando pesquisas em diversas instituições, principalmente universidades e sindicatos. Entre os países colaboradores temos Brasil, Argentina, México, Chile, Cuba, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela.

Há cerca de vinte anos tem ocorrido, também, intercâmbios sistemáticos de estudos e partilhas de experiências de grupo um de investigação formado pelas Professoras Elisa Lucarelli da Universidade de Buenos Aires - UBA, Professora Denise Leite (UFRGS) e Maria Isabel da Cunha (UFPeI) e Professora Marcia Prietto da Universidade Metropolitana do Chile, em torno do tema da inovação pedagógica na aula universitária, com a possibilidade de intercambiar experiências de formação e pesquisas no campo da pedagogia universitária, o que tem aproximado as equipes de docentes pesquisadores da Argentina, Chile e Brasil.

Como podemos ver, a produção e pesquisa em torno da Pedagogia Universitária no Brasil pode até ser recente, mas já tem ganhado ares que extrapolam os limites geográficos nacionais e vem reafirmando-se como campo de produção de saberes importantes para a qualidade da docência no ensino superior e valorização da docência universitária como profissão.

### **3.1.1 A docência como profissão**

A concepção de docência que alicerça este estudo transcende o pressuposto de ação técnica, ou operacionalização de tarefas, ou seja, perpassa a competência técnica, entretanto, não se esgota nela.

A docência comporta uma dimensão reflexiva e uma dimensão prática,

---

<sup>22</sup>Informações no site da REDESTRADO – Disponível em <http://www.redeestrado.org/web/inicio.php>

atravessadas pelo elemento subjetivo, já que as relações e vivências interpessoais são marcadas pela afetividade, pela valoração e pela ética. Assim, é entendida como processo construído no próprio percurso. Essa característica vem cercada do inacabamento, já que o aprendizado da docência não se esgota e demanda o desejo pelo aprender do docente. Para tanto, é necessário levar em conta o que entendemos por docência.

A docência vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definido a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem se definindo como um traço norteador das propostas de formação deste.

Segundo Veiga (2008, p. 13), no sentido etimológico, “a docência é do latim *docere*, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A docência é a ocupação dos professores na quais estes desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas e está associada à inovação quando rompe a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula, contudo, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (2008, p. 13).

Com isso, pode ser compreendida como o exercício do educador, ou seja, do professor que se volta para o âmbito da aprendizagem, nisso, é a missão que caracteriza o docente em geral. Vale lembrar que, na educação superior, os termos “docência e pesquisa” são as principais atividades do professor universitário (SOARES e CUNHA, 2010).

A vivência da docência gera aprendizagens simultâneas: ao tempo em que é individual, é também coletiva. Cada um produz a sua história, com suas marcas, tem o seu passado e o seu presente, mas que não é somente a história individual, mas também história produzida na interação com os outros, com o meio social e meio cultural em que se está imerso. De acordo com Sá (2011) a formatividade da formação acontece em redes, por isso a importância de se pensar na formação articulada às experiências do sujeito rompendo com as dicotomias entre saberes-formação-experiência.

As percepções que se formam no entrecruzar das itinerâncias pessoais e

profissionais e na relação de pertença, ou não, a um grupo social e historicamente situado, são condições que influenciam no agir e no discurso docente, de que dependem as práticas cotidianas. É na relação estreita estabelecida entre todos esses aspectos que são construídas as imagens sobre docência.

Diversos são os conceitos apresentados sobre a docência, (TARDIF e LESSARD, 2005; CUNHA, 1988, VEIGA, 2008; VEIGA; ARAUJO, KAPUZINIAK, 2005), porém, parece existir um consenso de que esta é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e, vai se constituindo, na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula – uma cultura constituída por muitos saberes que o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na sua prática docente.

O docente é entendido como o sujeito da ação do sistema educativo, responsável por significativas mudanças no processo pedagógico. Tardif e Lessard (2005) entendem a docência como trabalho codificado, cujas ações se dão dentro de um quadro estável, com regras burocráticas e com espaço e tempos controlados.

Dessa forma, a docência no ensino superior necessita apoiar-se na dinâmica da interação/compartilhamento de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, e o aprender, bem como o significado e o sentido que dão a eles. Portanto, ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e de aprender, constituído por uma pedagogia universitária própria, em que professores e estudantes intercambiam as funções de ensinantes e de aprendentes.

Nesse sentido, “podemos falar em aprendizagem compartilhada, seja relativa ao processo construtivo de ser professor do ensino superior, seja em relação ao processo inicial de preparação dos alunos como futuros profissionais em suas diversas áreas de atuação [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 53). É neste sentido de partilha que os professores se abrem para novas possibilidades que lhe proporcionem maior familiaridade com as especificidades da docência, a exemplo desse professor da UEFS

O caminho que eu tento trilhar aqui é este, **mesmo não tendo a fundamentação**. É fundamental, **um suporte pedagógico para os professores**. (...) e **espero que a universidade ofereça um suporte** para avaliação.

(...)

Espero **compartilhar experiências** e, principalmente, **aprender os caminhos** e atalhos do **processo pedagógico**. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I – Diário Reflexivo - Professor cursista)

Apoiar práticas de partilha de situações vivenciadas no exercício da docência é uma forma de estimular e encorajar os professores a se apropriarem, individual e coletivamente, do seu próprio processo formativo. Estabelecer canais de diálogo entre os docentes possibilita que assegurem saberes que são necessários a sua prática profissional. E há este desejo por parte do professor cursista quando diz: “*mesmo não tendo a fundamentação (...) suporte pedagógico para os professores. (...) espero que a universidade ofereça um suporte para avaliação (...)*”. O professor diz que está assumindo a sua parcela de responsabilidade no compromisso de educar, mas espera que a contrapartida seja também garantida. A instituição precisa fazer sua parte.

Por sua complexidade, Cunha (2009) ressalta que a docência exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre singular, por isso requer o enfrentamento de situações muitas vezes imprevisíveis. Além disso, “a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc” (CUNHA, 2009, p. 59)

Não há dúvida de que à compreensão da docência do ensino superior implica a ampliação do campo de conhecimentos a ela correlato. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada é necessário apreendê-la enquanto profissão (CUNHA, 2009).

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para realizá-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. A característica mais evidenciada na proposta de desenvolvimento do curso de Extensão em Avaliação e Aprendizagem foi a de provocar questionamentos aos docentes cursistas sobre as suas necessidades de aprendizagem para melhor exercer a atividade docente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns trechos dos Diários reflexivos destacam as inquietações.

**Como direcionar a aprendizagem/discussões ao processo de ensino-aprendizagem na universidade? (...)**

**Como analisar e avaliar o que é mais importante no processo de ensino-aprendizagem na universidade: alcançar os “potenciais” de cada aluno, individualmente, e considerar seu avanço e amadurecimento (mesmo que alguns desses potenciais individuais não sejam o mínimo exigido para a formação do profissional que o curso exige), ou me basear numa padronização da qualidade/quantidade de aprendizagem (desconsiderando que alguns alunos não deram seu máximo – mas alcançaram o padrão – e outros ultrapassaram seu máximo – mas não chegaram ao nível padronizado)? (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)**



Esses registros nos permitem compreender melhor a configuração dos diferentes conhecimentos, necessários à prática docente, especificamente à docência do ensino superior. É preciso considerar que os saberes profissionais são, também, os conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Se o docente não tiver clareza das especificidades da sua profissão, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua educação formal. Quando o professor escreve: *“Como direcionar a aprendizagem/discussões ao processo de ensino-aprendizagem na universidade?”* Esta questão requer que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua, pois não será em um único encontro, em um momento isolado que conseguirá compreender todo o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes. Daí a necessidade de compartilhar situações da própria prática para que possa ser discutida à luz dos referenciais que subsidiam essa discussão.

A literatura de um modo geral no diz que a profissão professor apresenta duas especificidades que a diferenciam das demais. A especificidade acadêmica, que trata dos conhecimentos específicos, e a do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. E, ainda, por outro lado, a especificidade pedagógica, que remete às formas de ensinar, às metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

Essa articulação entre a compreensão da docência e o sentido desta enquanto profissão vai incidir na necessidade de compreendermos a construção da identidade docente, no caso do estudo aqui exposto, do docente universitário.

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional (GUIMARÃES, 2011). Ou seja, é uma articulação entre a forma individual e coletiva de produção da existência do professor, tomando por referência os aspectos do entorno do seu estatuto profissional, em consonância com os investimentos que a universidade faz para que esse professor atinja seus objetivos educacionais.

O desenvolvimento profissional, neste sentido, decorreria de um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Assim, a compreensão desse desenvolvimento profissional estará atrelada a uma concepção de formação dos professores que reconheça a importância da docência (SOARES, 2010).

### 3.1.2 Processos de construção identitária do docente universitário

Discute-se, a partir da concepção de docência, a identidade docente. A identidade está vinculada à ideia ou representação de si, sendo resultantes do conjunto de sentimentos, valores, traços, aspectos que o sujeito reconhece fazendo parte de si mesmo.

É fundamental compreendermos essa peculiaridade de que a identidade é relacional, e não, um atributo específico para a pessoa. Por isso o seu desenvolvimento ocorre na área do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo, como pessoa dentro de um determinado contexto. Daí ser o mais adequado falarmos de um processo identitário, do que, de uma identidade.

De acordo com Gatti (1996), dentre as características da identidade está a plasticidade (a maleabilidade frente à mudança) e a permeabilidade (capacidade de assumir novas configurações), ou seja, características que imprimem no ser humano condições e possibilidades para a mudança e criam novo cenário emocional que interfere diretamente na capacidade de produzir. É certo que o sujeito, entendido aqui como histórico, cultural e socialmente constituído, não se desestrutura em nenhuma experiência ou prática social. Isto significa dizer que embora exista uma constituição social, o sujeito contém uma identidade que é individual.

As experiências vivenciadas socialmente são convertidas e internalizadas possibilitando a constituição da identidade pessoal. Nesse sentido, a identidade não se trata de modelo único, original, imutável. Ela é constituída na dialética humana, nos encontros e desencontros das relações, nas permanências, persistências e manutenções da vida humana. Em mais um trecho do Diário reflexivo do Curso, um dos professores assim se apresenta

Eu me formei em 99. **Um ano antes de formar comecei a ensinar.** Não sabia se essa seria minha praia. Depois que formei recebi um convite para ensinar. Já tem sete anos que ensino. **Ensinei várias disciplinas como substituto.** Quando entrei **no Mestrado (...)** foi que senti que queria ser **docente.** (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

A identidade é um processo continuamente construído nas diversas experiências pessoais e profissionais, por isso podemos dizer que é tecida por uma prática socialmente valorizada e legitimada, isto é, o docente apresenta forma própria, singular de ser e estar nas relações, de compreender as situações, de julgar a realidade, de interpretar o mundo.

A forma como se insere na profissão, também faz parte do seu processo identitário. Vejamos quando o professor diz: “*Um ano antes de formar comecei a ensinar... Já tem sete anos que ensino... Ensinei várias disciplinas como substituto (...) no Mestrado (...) foi que senti que queria ser docente*”. Podemos perceber o percurso de afirmação da escolha pela docência nestes registros e como este é um caminho muito singular. O professor foi se aproximando de situações que lhe permitiram reconhecer características da docência e foi encontrando afinidade entre as suas expectativas, interesses e condições, até se perceber professor.

A identidade docente é uma identidade social, mas também, é uma construção pessoal. Associadas a esta estão às motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser dos profissionais.

A identidade é fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996, p. 85-86).

Os atributos que caracterizam o docente e o exercício da docência relacionam-se às múltiplas e diversificadas interações sociais frutos de contexto histórico, social, político, econômico e cultural.

Falar da identidade docente não se trata de agrupar os professores sob um conjunto de aspectos ou generalidade, como se fosse possível agrupar, determinar e homogeneizar essa categoria profissional. Nesta discussão, busca-se desenvolver um olhar acerca dos elementos socioprofissionais que, articulados, possibilitam um fazer profissional.

A identidade docente perpassa, também, a dimensão individual, ou seja, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal. Nesse sentido, faz-se referência a características que o docente possuía antes do ingresso no magistério, características essas que tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional. É muito comum ouvirmos os professores dizer que já tinham essa afinidade com a docência desde os tempos de criança, ou gostar de crianças, ou gostar de estudar, por exemplo.

Para tanto, compreender a inserção na docência do ensino superior é importante para desvelar o processo de formação. A inserção na docência é construída na história dos sujeitos a partir das relações que são firmadas. Em quais momentos esses elementos são considerados no processo formativo dos docentes?

Os percursos de formação são singulares. Mesmo que reconheçamos

semelhanças entre os percursos dos nossos pares, com a nossa vida, teremos sempre envolvimento de aspectos da subjetividade dos sujeitos: as motivações, as frustrações, os desafios, cada sentimento é vivido de forma muito particular, e isso pode gerar aprendizagens para cada um, ou não.

É importante partir do entendimento de que o ser professor, bem como o rol de atuações profissionais docentes, se edifica a partir dos sentidos subjetivos construídos e de certo grau de emocionalidade. É possível afirmar, então, que as práticas profissionais vão sendo construídas perpassando as experiências e vivências pessoais.

As contradições que permeiam a identidade docente suscitam a necessidade de aprofundar os estudos acerca das determinações culturais, afetivas e sociais do exercício docente universitário. A identidade profissional sofre interferências, também, da imagem social. Por um lado, a sociedade valoriza e estima a atuação do professor, ressaltando sua importância no que tange ao desenvolvimento e educação dos estudantes; por outro lado, há por parte da mesma sociedade uma desvalorização quanto ao salário e às políticas educacionais pouco efetivas. Esse paradoxo quanto ao sentimento de (des) respeito e (des) valorização perpassa a atuação do docente.

Enquanto parte produtora e reprodutora da vida coletiva, o docente é fruto das relações vividas e dos elementos teórico-metodológicos e pedagógicos que o ambiente pode ou não suscitar, já que o meio sociocultural pode ser elemento determinante da atuação profissional.

**A nossa história, a maneira como fomos formados** (inicial e continuada) implica, muitas vezes, na forma como **enxergamos o mundo** e conseqüentemente como atuamos nele. **O modelo de educação, pelo qual passamos, reflete diretamente nas nossas ações (didáticas ou não!!)**, ainda que tentemos ressignificar cotidianamente os mesmos. Precisamos, o tempo todo retomar esses saberes da experiência e profissionais, buscando dar saltos qualitativos na hora de transpor didaticamente os conhecimentos que temos construídos ao longo da nossa trajetória pessoal/profissional. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

Não temos como dissociar o que trazemos como marcas da cultura, das construções sociais, da nossa história, da pessoa que somos. Afinal de contas, nós somos tudo isso e algo mais e é assim que nos constituímos professores. É isso que compreendo no trecho escrito no Diário da professora.

Em consonância com essa minha compreensão, Gatti (1996) entende que a identidade é respaldada pela memória individual e social e, isso posto, a identidade precisa ser percebida como a construção que ocorre nas relações sociais num cenário familiar e comunitário, num contexto de classe e num segmento de cultura. A identidade é

resultante então da conjectura de todos esses elementos. Além de ser o modo de se engendrar no mundo, a identidade é a representação de realidades diversas e heterogêneas.

Todos esses estudos que venho apresentando sobre a docência, revelam que há flexibilidade quanto ao processo de formação profissional, visto que esse não o critério de rigor para a entrada na universidade. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96) aponta apenas que o professor universitário necessita ter competência técnica para o exercício profissional, contudo, não norteia as características para a aquisição dessa competência.

É neste sentido que ganham força e importância as Redes que hoje se articulam no país, em torno da valorização e reconhecimento da Pedagogia Universitária, ***intercambiando estudos e pesquisas, compartilhando experiências e saberes no intuito de fortalecer os esforços em direção a uma Política Nacional Pública para Formação - Inicial e Continuada – do Docente Universitário.***

Freire (1996) discutindo o desenvolvimento da formação docente sinaliza a necessidade de professores que tenham ética, respeito à dignidade e autonomia no exercício profissional. A construção de práticas transformadoras perpassa por uma postura diferenciada do docente frente às problemáticas presentes na sala de aula e na sociedade. O desenvolvimento dessas posturas e habilidades se relaciona a aspectos de ordem pessoal e subjetiva, como já sinalizei um pouco atrás, visto que a coerência entre o discurso e as ações somente podem ser alcançados a partir de um processo reflexivo.

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (FREIRE, 1996, p. 19).

A grande autonomia, em muitas circunstâncias, leva o docente a iniciativas marcadas pela individualidade. Esse fato engessa o processo de organização conjunta e impossibilita os compromissos coletivos. O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional pode ser minado pela ausência de compreensão do sujeito coletivo. (GATTI, 1996)

O caráter de profissão do exercício docente, notadamente no cenário do ensino superior, sempre foi permeado por questionamentos, já que grande parte dos docentes não possui formação para a docência, mas há predomínio do conhecimento de certa disciplina em detrimento do domínio das características da profissão.

O imperativo, no processo de formação do docente universitário, é o conhecimento

que será ministrado. Esse saber profissional confere a legitimidade para o exercício da docência. Pode-se, porém, questionar: Qual o lugar dos outros saberes profissionais? Quais valores devem ser priorizados no processo de formação?

O processo de preparação para o exercício docente, especialmente em face da dimensão pedagógica, é elemento ressaltado pela literatura (GATTI, 1996). As representações que os docentes constituíram não privilegia a formação a partir do mestrado e do doutorado como sendo suficientes para a atuação em sala de aula.

O professor universitário, principalmente de cursos não ligados às licenciaturas, que não dispõe de disciplinas pedagógicas na sua formação, ainda que possua formação de pós-graduação como mestrado, entre os quais me incluo, carece de uma maior aproximação com as disciplinas ligadas ao ensino propriamente dito. **Nós, os técnicos que atuamos como professor do ensino de graduação, temos uma postura, em algumas situações, especialmente em relação à avaliação, muito intuitiva e mais do senso comum, na grande maioria das vezes, reproduzindo situações que vivenciamos na nossa própria trajetória de graduandos e pós-graduandos.** Desejo uma aproximação maior com temas relacionados às bases mais fundamentais do ensino e em especial, no campo da avaliação. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

Benedito (1995 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.36) ratifica o trecho destacado, quando afirma que “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário, e neste caso, o próprio professor dá-se conta desta lacuna que não foi suprida na graduação, muito menos na pós-graduação. Neste processo, as suas referências de professor, de quando ainda era estudante, será os marcos para subsidiar o seu caminhar na profissão. É esse o modelo de ensino que predomina de certa forma no sistema universitário. Os professores assumem posturas de autodidata, mas só isso não é suficiente.

As habilidades e competências para a atuação como docente não são componentes naturais do indivíduo. Ao contrário, as características necessárias à docência são tecidas nas múltiplas relações sociais presentes na vida dos sujeitos, como o trabalho e a formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, o desejo de ser professor no Ensino Superior é constituído na história particular de cada indivíduo, história essa que é articulada ao cenário mais amplo, ou seja, à própria sociedade.

Essa mobilização, que parte de elementos subjetivos, se materializa a partir da reflexão e da crítica. O conhecimento pedagógico é de suma importância para o exercício da docência, mas frente ao cenário do mundo globalizado contemporâneo, entretanto,

essa dimensão necessita estar acompanhada de outros atributos como a atitude frente ao conhecimento, a capacidade de dialogar, o respeito frente às diferenças e o desenvolvimento de relações horizontais.

A formação decorre, ainda, da experiência constituída a partir da própria experiência, ou seja, o processo de formação do professor se efetiva, dentre outros aspectos, a partir do conjunto de acontecimentos que repercutem em aprendizagens, tecidas em sua itinerância.

A participação em um grupo de estudos e discussões sobre a Avaliação e Aprendizagem se constituiu para os professores como um terreno propício de “se dar conta”, “se deixar perceber” no seu próprio fluxo de aprendizagem.

O que foi lido e discutido **eu sabia e praticava em sala de aula muito pela intuição**, por algumas leituras de texto da área da educação, a exemplo de Luckesi, porque **não concordava com o que vivi no meu processo de formação**, então **tenho tentado fazer diferente**. Fiz algumas leituras durante o mestrado, porém a fundamentação teórica que estou construindo com as **leituras e discussões** em sala de aula estão **qualificando significativamente o meu saber/fazer no processo de ensinagem**. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

Todos os grifos ressaltam esse movimento de abertura para o novo, trazem elementos da construção identitária do docente e recaem sobre os saberes que vão sendo construídos nessa busca por se perceber professor, e não, somente, estar professor.

Os avanços no que tange ao processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento da sociedade encontram-se relacionadas ao exercício da docência calcado nas relações com os pares, com a comunidade e com os diversos organismos da própria sociedade.

Significativa parcela do processo de formação docente no ensino superior parte de um movimento próprio, de condições internas, de recursos subjetivos do próprio sujeito. A habilidade reflexiva do docente o conduz à ação de indagar e pensar sobre suas atitudes profissionais, basta atentarmos para quando o professor diz *“tenho tentado fazer diferente”*. *Esse posicionamento reflexivo pode levá-lo a construir* novas formas de ser e fazer, tendo como contraponto as relações estabelecidas em determinado tempo e contexto.

Mas outros fatores interferem nesse processo, daí não poderemos delegar, apenas, ao próprio professor a responsabilidade de assumir a formação no seu próprio desenvolvimento profissional, sem levar em consideração as condições encontradas no contexto profissional para que isso ocorra.

### 3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PROFISSIONALIDADE, PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO

O desenvolvimento profissional docente é a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004).

Mas a autonomia a que se referem os autores não significa que este acontece de forma solitária. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o desenvolvimento profissional acontecerá na medida em que o professor possuir um espaço para articular seu trabalho com seus pares, sua formação e sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce. Nesse sentido as autoras consideram que

[...] o desenvolvimento profissional não se reduz a cursos de formação continuada. Outros fatores como salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p. 65).

O desenvolvimento profissional é político, cultural e localizado por sua vez num diálogo micro e macrossocial dentro e fora da universidade. Isso quer dizer que tanto a política externa e interna institucional quanto às relações interdepartamentais desempenham papéis importantes no que tange à promoção de condições melhores de trabalho.

É importante, também, compreender que o desenvolvimento profissional está aliado a dimensões maiores: as políticas públicas nacionais e as políticas institucionais que estão voltadas (ou deveriam estar) para atender à demanda de formação para o professor universitário. A universidade enquanto reguladora de sua condição social precisa ter como metas as políticas de qualificação profissional e formação contínua, porque estas são questões que estão voltadas para as políticas de desenvolvimento institucional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua



qualidade.

Compreender a atividade docente no ensino superior como uma profissão e a docência como uma condição profissional, implica uma reflexão sobre profissionalidade docente. Sem querer entrar na polêmica quanto ao seu caráter de profissão ou de semi-profissão, as dimensões consensualmente atribuídas relacionam-se com o corpo de conhecimento especializado, produzido e difundido pela universidade.

A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimento, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculados a um conjunto de saberes e fazeres. No caso da docência no ensino superior, ainda prevalece uma visão “não-profissional”, explicitada na afirmação de que “se aprende a ensinar ensinando”, ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004).

É a partir dessa ideia de destituição de saberes no exercício da docência universitária, que surge a necessidade de compreendermos a profissionalidade, pois, sem considerarmos aspectos referentes à formação, aos saberes, a identidade e a profissionalização docente, não compreenderemos que a profissão docente exige um saber próprio.

Para uma melhor compreensão do que se considera como profissionalidade, Roldão (2005) parte do conceito de ensinar como “o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém”, e a partir deste define profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p. 108).

A profissionalidade é compreendida como aquilo que é específico da profissão, que é essencial para o exercício desta e que se delinea no seu percurso do ser-sendo. Enfim, algo que não se pode impor, visto que, resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/na ação docente. Mas será que os docentes universitários, sabem reconhecer o que é específico dessa profissão?

“Os professores registram em seus Diários o que precisam ‘aprender’, ‘rever’, ‘compreender’, na medida em que refletem e compartilham vão percebendo que se aproximam daquilo que define esse ‘ser professor’. A profissionalidade se constitui em cada uma destas reflexões.

As discussões nos conduzem a reflexões sobre a nossa atuação docente, **o processo de aprendizagem do nosso aluno e a construção do conhecimento** nos espaços de sala de aula e espaços sociais e institucionais onde desenvolvemos nossa prática/estágio. Identificamos que temos utilizado, mesmo sem consciência, **uma metodologia atual, problematizadora**, e que nossos alunos veem construindo o

conhecimento necessário para a sua formação profissional.

Sendo a primeira semana, poderei **rever** toda a **programação de aulas “desconfiando” da reprodução mecanizada dos procedimentos nos semestres anteriores.**

A discussão está sendo útil à medida que **tomo consciência** de que estou **implementando com os alunos uma metodologia ativa.**

Já comecei a **mudar o tipo de prova** e a **devolutiva** das provas.

Podemos utilizar **“antigas” metodologias com novos objetivos.**

A cada discurso sempre tiro algo importante e fácil de ser experimentado. Estamos iniciando o semestre essa semana e já **consegui inserir conteúdo e técnicas abordadas no curso.**

(MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

Quando falamos do ensino superior, esta profissionalidade docente envolve, não somente aquilo que é de domínio dos saberes científicos disciplinares, mas, inclusive, o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico (TARDIF, 2002), de modo a permitir ao professor assumir-se no papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Em geral, a formação exigida ao professor do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico).

Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo reconhecido como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano (MUSSI, 2007).

Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do docente, da sua profissionalidade e para compreender que ser docente – do ensino superior - parte da relação entre ensinar e aprender, em uma via de mão dupla, ou como ainda ensina Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

As mudanças na concepção da docência no ensino superior incluem não só o critério de competência científica (conhecer é saber), como fator definidor para sua

atuação, mas, também, a necessidade de ampliar conhecimentos no plano didático.

Como afirma Cunha (1997), os parâmetros que norteiam essa compreensão ainda não ganharam a visibilidade necessária, pois, a preparação específica para o magistério superior é algo que é, ainda, muito discutido nas pesquisas e estudos que abordam essa questão. A autora indica alguns elementos considerados como importantes para o exercício da docência:

[...] ser um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com um maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. Um docente que domine o trato da matéria do ensino a integre no contexto curricular e histórico-social, utilize formas variadas, domine a linguagem corporal/global e busque a participação do aluno (CUNHA, 1988, p. 11).

Masetto (2006) sinaliza que o perfil do docente como profissional da educação é bem abrangente. Conforme o autor, seus compromissos são com a formação de uma nova geração de cidadãos e de profissionais, com o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com quem se relaciona, com o processo de aprendizagem ao longo da vida de seus interlocutores, em qualquer nível de escolaridade em que se encontrem inclusive na pós-graduação, porque sempre são pessoas em desenvolvimento, o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

A docência requer formação profissional para seu exercício, e isso vale principalmente para a docência no ensino superior. Entendendo a formação como um processo inerente à condição humana, assume-se que ela se constitui durante toda a vida e é afetada pelas ocorrências das itinerâncias, em um caminho orientado por princípios que organizam a prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão.

Tal formação ocorre em consonância com a visão que o professor tem da sua profissão. Nóvoa (1995) deixa bem clara esta questão quando acrescenta que "os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão" (p.25). Para o autor, a identidade profissional "é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (p.16).

Ainda para Nóvoa (1995), o processo identitário "é um processo que necessita de um tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças". Este processo leva um tempo distinto para cada indivíduo, pois as transformações vão sendo incorporadas, processadas e internalizadas levando em conta o ritmo, história de vida e pessoal.

As profissões diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhes são específicos e pela configuração de uma prática consequente com as exigências e demandas de um dado ofício. Dessa forma, os profissionais de cada área desenvolvem determinados padrões de comportamento, habilidades e destrezas, assim como adquirem valores que se materializam em atitudes mais ou menos homogêneas ao seu grupo.

Os docentes cursistas tem uma característica muito peculiar como já sinalizei na caracterização do contexto e dos sujeitos: buscaram o curso por uma necessidade própria, não houve nenhum tipo de solicitação externa para que participassem e, ainda assim, estavam lá, em busca de novos conhecimentos, movidos pela profissionalidade, em busca de profissionalização, o que nos faz perceber que essa atitude de se reconhecer como sujeito em formação denota, também, o seu profissionalismo.

O momento de troca de experiência tem sido significativo – possibilita um espaço de **(re) conhecimento do outro**, de **contato com as verdades e vivências de cada um**, tantas vezes tão diversas das nossas – **momento de (outro) aprendizado!**

(...)

O levantamento e reflexão a respeito das estratégias utilizadas na leitura e na aprendizagem. **Reflexão sobre, escolha de material a ser trabalhado com o aluno**, não passar textos marcados com grifos ou observações.

(...)

Os encontros suscitaram discussões relevantes para a minha atuação docente e **a diversidade dos componentes do grupo tornou o espaço bastante enriquecedor**. Outro destaque são os textos utilizados no curso, que possuem uma boa linguagem e abordam temas sequenciais que nos conduzem a reflexões articuladas com nossa atuação docente.

A **exposição das estratégias** de cada colega em **reprogramar suas aulas em função de atividades** que apropriem o modelo construtivista.

**Perceber a mudança** através dos relatos das experiências **a partir do curso tanto dos colegas quanto a minha**.

As trocas de experiência de como este curso está **mobilizando novas práticas**, como tem enriquecido a **ensinagem/aprendizagem**.

(MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professores cursistas)

Ao mesmo tempo, nesse processo, apropriam-se e produzem conhecimentos que constituem o que é próprio à sua profissão. A profissionalidade é isso, a condição que impulsiona o exercício de uma dada profissão, isto é, representa um estado anterior à ação. Assim, se associarmos o adjetivo 'docente', à profissionalidade, esta, poderá ser entendida como: a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática.

A articulação entre os saberes da profissão e a sua ética, é que vai fazer emergir o conceito de profissionalismo, que é a busca de reconhecimento social e legal de um

status e de uma ética (VEIGA, 2005). Vale ressaltar que profissionalismo estabelece uma estreita ligação com a profissionalização.

A ideia de profissionalismo e profissionalização constitui-se em dois polos em um mesmo processo: um não existe sem o outro. Para Veiga

O processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema (...). Um projeto ético-profissional implica um processo permeado por conflitos e contradições, e suas determinações fundantes extrapolam a profissão, esbarrando nas condições reais de vida social (2005, p. 129)

O profissionalismo é consequência da busca da profissionalização, ou seja, o profissionalismo reflete o que é o processo de profissionalização do professor.

O profissionalismo, neste sentido, é a busca de reconhecimento social e legal de um status e de uma ética. A profissionalização, por sua vez, implica numa mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. É um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e intencional.

No entanto, para compreender o profissionalismo docente, é importante relacioná-lo em todos os contextos que envolvem a prática educativa, observando que a prática docente não se reduz às ações dos professores, mas o desempenho transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação.

Veiga (2005) sinaliza que algumas características relevantes do profissionalismo merecem ser consideradas: formação em nível superior, conhecimentos teoricamente fundamentados, reserva de mercado de trabalho, dedicação em tempo integral, remuneração condizente com a função, código de ética, associativismo, além de outras.

Nessa perspectiva, Bazzo (2007) questiona como desenvolver o profissionalismo do docente no ensino superior e provoca a seguinte questão

Haveria alguma modalidade de formação para professores do ensino superior que contribuísse para isso e, ao mesmo tempo, os auxiliasse em sua identificação com as complexas atribuições de uma docência plena e comprometida com as questões postas pela contemporaneidade?" (BAZZO, 2007, p. 183).

A profissionalização vai implicar em uma mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. Incide, também, em um salto qualitativo que é um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e não por tentativas e erros (VEIGA, 2005).

Veiga (2005), ainda ressalta que a profissionalização deve ser um processo

socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional. O entendimento de todos esses elementos que definem profissionalismo e profissionalização indica que há caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social daqueles que a compõem, ou seja, a busca pela dignidade e status da profissão.

Os dilemas que envolvem a profissionalização docente e seu profissionalismo, segundo Zabalza (2004) geram muitos antagonismos no que tange a base de formação que o professor do ensino superior deve ter, no sentido de se definir quais são os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades nas instituições de ensino superior no que diz respeito a formar futuros profissionais e a continuar investindo no seu desenvolvimento profissional.

A profissionalização exprime a ideia do desenvolvimento e da construção de competências necessárias ao exercício de uma profissão e é considerada também como processo de construção e desenvolvimento crescente da identidade de uma profissão baseada na profissionalidade (processo interno) e no profissionalismo (processo externo), levando a ampliar e a superar estágios da identidade – da sua construção social.

Alguns autores como Nóvoa (2002) e Marcelo García (1999/2013) vêm centrando há algum tempo suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada, e, em contraposição aos 'modelos' de formação continuada bem conhecida por cada um de nós. Os autores fazem referência a uma formação continuada como prática reflexiva e para além da prática reflexiva, centrada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 2002), que implica em um reposicionamento ante a autonomia do professor, capaz de pensar a própria formação.

Estas são algumas perspectivas que temos para nos direcionar no âmbito das discussões que envolvem o processo formativo do professor universitário, mas nesse ínterim é importante salientar que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional docente no sentido de construção do seu processo identitário.

Desta maneira, o desenvolvimento profissional só acontece na medida em que este professor possua um espaço para articular seu trabalho, os dilemas, os saberes, dentro de condições institucionais favoráveis à reflexão acerca de tais demandas, em torno da atividade que exerce. O caminho que transversaliza todo esse movimento é a formação.

### 3.2.1 A formação dos docentes universitários

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por fazer com que a pesquisa passasse a ter mais relevância do que o ensino, para o docente universitário. No que se refere ao grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também produziu historicamente “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (CUNHA, 2005)

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas. Ao longo desse tempo, mais precisamente nas últimas quatro décadas estudos diversos vieram sendo desenvolvidos no sentido de discutir o lugar da formação do professor universitário.

Cunha (2006) e Fernandes (1998), em suas pesquisas, verificaram, também, que os programas de doutorado e mestrado organizam-se de modo a privilegiar a especialização numa ênfase de conhecimento e na perspectiva da preparação para a pesquisa.

Marques (2006) ressalta, que há alguns anos o estágio supervisionado na docência no ensino superior passou a ser obrigatório como parte das atividades a serem executadas pelos bolsistas de mestrado e doutorado, sob a responsabilidade da CAPES<sup>23</sup>. A autora considera esse fato “como uma abertura favorável à discussão de políticas nacionais de formação de professores para o Ensino Superior” (2006, p. 206 ).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES vem, desde 2000, exigindo que seus bolsistas se envolvam com a docência durante no mínimo um semestre, por entender que o estágio docente é parte da formação de mestres e doutores e que deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. As instituições que têm estudantes com bolsas oferecidas pela CAPES têm a liberdade de organizar seus próprios projetos, criando disciplinas pedagógicas voltadas ao magistério superior ou um estágio de monitoria.

A proposta da CAPES, traz a necessidade da docência, ainda que com objetivos

---

<sup>23</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país - Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria\\_52\\_Regulamento\\_DS.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf).

pouco ampliados, por isso Marques (2006), ressalta que a atividade docente ainda é

considerada, por muitos, como uma ocupação ao invés de profissão, ficando evidente que um grande contingente de professores em regime de tempo integral (para quem o ensino é visto como sobrecarga de tempo às atividades de pesquisa e como se gestão de rotinas acadêmicas e pedagógicas fossem práticas distintas); e em regime de trabalho horista (para quem o ensino não parece exigir compromisso e dedicação) não se empenham em entender o que se passa, efetivamente, na dinâmica da sala de aula. (2006, p. 208).

Essa posição assumida pela autora nos remete à necessidade de um acompanhamento das instituições de ensino superior ao trabalho docente. Isso não se restringe aos indicadores de avaliação sobre produtividade, mas, sobretudo, às necessidades formativas destes.

Além disso, a formação pedagógica do professor universitário é questão muito complexa e que extrapola a formação via estágio de docência. O estágio é um espaço propício e potencializador, porém há que se questionar uma prática arraigada e que nega a importância da docência e da formação pedagógica dos professores formadores de futuros professores. Quais princípios respaldam a prática dos estudantes estagiários? Em que medida serão assistidos pelo seu Programa de Graduação no que se refere aos saberes necessário à docência?

Marcelo Garcia, ao analisar os aspectos da docência no ensino superior, na Espanha questiona se são válidos, para o professor de ensino superior, os parâmetros de formação adotados para os professores de outros níveis. Para ele, em curto prazo, não é possível pensar

num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência (MARCELO GARCIA, 1999/2013, p.243).

Neste caso, o autor propõe que o primeiro ano seja de socialização ao ambiente universitário, embora deva ser lembrado que o professor traz uma bagagem de conhecimentos da universidade em função de sua vivência como estudante.

As pesquisas (MARCELO GARCIA, 1999/2013) revelam que as dificuldades dos professores iniciantes estavam relacionadas: às normas informais da universidade, à convivência com os colegas; ao comportamento esperado pela instituição; à cultura institucional, seus valores, à história não escrita. Os docentes, segundo o autor, ainda reclamavam da sobrecarga de trabalho, da carga horária excessiva, da pressão por publicações e da dificuldade em conseguir financiamento para pesquisas. Essa realidade



também se apresenta na UEFS,

*(...) eu tentei me aproximar da universidade mesmo ainda não sendo convocado, nomeado pro cargo (...) “como é isso aí?” “poxa eu passei no concurso da UEFS, mas como é que o pessoal trabalha lá?”... “como é que é feito o debate?”... “e as estratégias de ensino, como é que o pessoal utiliza?”... Eu lembro que eu fui em vários eventos aqui pra tentar ver (...) como é que se procedia. Mas, mesmo assim não tive muitos êxitos não. Depois da nomeação você cai aqui de paraquedas e não te apresentam o projeto político pedagógico do curso, não te apresentam o plano institucional. Te enchem de siglas e coisas (PIT, PAT, RIT) e você fica confuso com tudo isso, mas como lhe é dado uma responsabilidade você tenta dar conta disso. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II - ALECRIM)*

Marcelo Garcia (1999/2013) ao tratar dos professores iniciantes, ressalta que estes tem uma grande necessidade de aprender. Aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os estudantes, como gerenciar grupos... “Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando”. Essa é uma característica muito comum e importante pra afirmarmos o quanto o desenvolvimento profissional com ênfase no processo formativo do professor precisa ser foco da atenção da instituição. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores que iniciam as atividades em uma determinada instituição, querem instruções para compreender a dinâmica das coisas de forma eficiente. Essa dimensão, eficiência, segundo o autor, desempenha um papel psicológico importante.

Além disso, o registro do Diário do professor só reforça a inexistência de algum suporte de inserção institucional ao professor, como acompanhamento de apoio ou de avaliação do seu desempenho e alguma proposta de formação inicial.

Assim na falta deste amparo pedagógico institucional, o docente vai construindo sua vida profissional na base do acerto e do erro, num processo, muitas vezes, solitário e individual, rememorando sua própria experiência enquanto aluno e, algumas vezes, com a ajuda e boa vontade de colegas mais experientes (MARCELO GARCIA, 1999/2013).

Cunha (1988) critica o caráter individualista e solitário assumido pela profissão docente. Segundo a autora, qualquer mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo, o que:

*[...] requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 1988, p.49).*

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a necessidade e o perfil da formação pedagógica para a docência no magistério superior, os estudos e as iniciativas

que ocorrem com este propósito apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Isto porque, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática. Com este objetivo Marcelo Garcia pressupõe:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (MARCELO GARCIA, 1999/2013, p.137).

A concepção de que as transformações nas práticas docentes só ocorrerão na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática e este movimento for impulsionado no interior da instituição de ensino, no diálogo entre pares, no acesso a estudos e pesquisas, tem favorecido a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos professores universitários.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), embora os professores da educação superior possuam experiências significativas e muitos anos de pesquisa e estudo em suas áreas específicas, predomina, entre eles, por vezes o desconhecimento científico do que seja, por exemplo, o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis.

**Eu não sei distinguir a aprendizagem da avaliação.** A relação docente-discente é algo que eu tento fazer da forma mais harmoniosa possível. **Não consigo mensurar, visualizar a aprendizagem, quais são os métodos que podem ser usados a avaliação.** (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

A realidade é que os professores, quando passam a atuar na docência do ensino superior, fazem-no sem qualquer habilitação própria para ensinar. Se for oriundo das áreas da educação ou licenciatura, teve chances de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de estudante. Porém, se ele for de outra área acaba, algumas vezes, indo a busca de outra formação, o mestrado ou o doutorado, por exemplo, mas a lacuna permanece na maioria das vezes. Por isso uma boa iniciativa para pensar os processos formativos na universidade é a ênfase no trabalho coletivo, na criação de redes de relações e de solidariedade como propõe Nóvoa (2002) e se evidenciou na proposta do Curso de Avaliação e Aprendizagem.

Outro aspecto que não se pode perder de vista, é o fato de atualmente, as universidades receberem alunos que estão mudando o perfil do ensino superior. Os impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das

características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. “(...) expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), (...) as políticas de inclusão em curso vem (...) garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros” (MEC/INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>24</sup>, 2013).

Além disso, Marcelo Garcia acrescenta outros elementos a esse perfil do novo aluno,

(...) os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que os estudantes de hoje em dia tenham mudado muito em relação ao que eram há algumas décadas. Os denominados “nativos digitais” (jovens que nasceram na era da computação), familiarizados com os celulares e a comunicação sincrônica, habituados a se desenvolverem com comodidade no hipertexto, amantes dos videogames e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação, começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17).

E essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes para saber a quais alunos estamos nos dirigindo. Esse novo perfil estudantil tem provocado mudanças em ações, posições, olhares e gerado novos objetos de estudo e debate.

*Hoje cada vez mais, me incomoda a atitude dos alunos em relação à universidade. Acho que nesses anos que eu ensino, eu tenho visto uma mudança pra pior. Está todo mundo muito preocupado com o que vai vir depois e as pessoas não vivem o agora. **Ninguém quer estudar.** “eu quero passar no concurso”. (...) **Frequentam muito pouco a aula,** porque você vai ficar em casa vendo vídeo na **internet** pra provas de concurso, coisas assim. É um pouco angustiante. **Como é que você atrai essas pessoas pra sala de aula?** (...) aquela história de que o que serviu pra você naquele ponto, cada vez serve menos pros meninos que estão entrando hoje (...). São cidadãos diferentes de nós. Eles são **inquietos.** Eles **não conseguem se concentrar.** Eles têm **dificuldade de ler grandes volumes de texto.** De uma maneira geral, eles têm dificuldade de viver o aqui e o agora. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II - AÇUCENA)*

As observações narradas pela professora ressaltam uma preocupação que é recorrente nos dias atuais por todos nós, docentes. Como atrair a atenção deste aluno para a sala de aula?

Passamos em poucas décadas de um contexto de escassez de informação e saberes inertes, para um cenário marcado pela abundância e pelo dinamismo dos conhecimentos, mas também pela caducidade e incerteza dos mesmos (POZO, 2002). Sem contar que a formação pedagógica do professor universitário é uma questão que só recentemente começa a ser objeto de estudo e debate, no país, podendo mesmo ser

<sup>24</sup>Informações disponíveis em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)

considerada uma questão ainda em aberto.

Segundo Charlot (2002, p.60), o homem, ao se relacionar com o saber, “se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. A universidade, assim como a escola, tem papel fundamental na relação do homem com o saber. Sendo assim, este espaço deveria assegurar o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, na intenção de que no processo da relação do estudante com o saber, este se constituísse criticamente e fosse capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade na qual está inserido.

Assim, é possível afirmar que a formação pedagógica é um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário, o que aponta que há uma fragilidade na construção e constituição do processo identitário do docente no ensino superior.

Os sentidos e os significados atribuídos à profissão e à formação docente do ensino superior, não podem ser construídos sem que os professores que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de inserção profissional nesse contexto, a partir da compreensão das experiências que os constituem nesse caminho de fazer-se professor do ensino superior. Neste sentido, a instituição tem papel primordial.

Uma das características da nossa sociedade é a exigência de qualidade: qualidade de serviços, qualidade de produtos, qualidade de vida. Para isso, exigem-se novos profissionais. A educação também se vê compromissada a pensar no seu profissional: o professor. Mas que professor? Quais saberes deverão ter? Como possibilitar que essa formação aconteça, de fato?

Seria querer além do possível que enquanto professores fôssemos capazes de aprender e ensinar-a-aprender, ter auto desenvolvimento e potencialização de nossas faculdades, flexibilizar a nossa capacidade intelectual, enfrentar o desconhecido e criar a partir do conhecido, gestar e gerenciar o processo educativo, trabalhar em parcerias com propostas que extrapolem os limites de nossa 'disciplina', do espaço da sala de aula e outros espaços utilizados, produzir conhecimentos científicos e técnicos, assim como compreender e explorar novas ferramentas de ensino?

Em uma reflexão registrada em seu diário, o docente demonstra compreender um dos mais importantes aspectos que marcam a docência: criar as condições para que a aprendizagem ocorra, dar possibilidades ao estudante de vivenciar o conhecimento e ter a certeza de que está sendo acompanhado no seu processo de aprendizagem.

**Ao pensar sobre** o deixar aprender **quero descrever** aqui algumas atividades que **acredito** que podem ser consideradas como deixar aprender. Quando estou fazendo prática no hospital com os discentes cada um é escalado para prestar cuidado a uma pessoa que está hospitalizada

e eu vou observando a maneira como o aluno está desenvolvendo o cuidado. O cuidado que não é invasivo **deixo que o aluno faça de acordo com seus estudos e discussões em sala de aula e depois** em um segundo momento nos **reunimos para conversar acerca do que foi desenvolvido por ele.** Vejo o **deixar aprender como uma condição que envolve possibilidades e limites.**

(MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor Cursista)

É através do conhecimento da ação, reflexão na ação e sobre a ação que se manifesta o saber fazer. (SCHÖN, 1992). Essa reflexão pressupõe uma interação com a situação vivida, no caso, as experiências, que foram geradoras de aprendizagens e exigem intervenção efetiva.

A formação do professor universitário precisa acontecer a partir do seu locus, do seu espaço de trabalho. Uma formação que seja tematizada pelas exigências do espaço de sua prática, não se esgotando, porém, nessa realidade imediata.

Para Soares e Cunha (2010) a formação é um fenômeno complexo no qual há poucas concordâncias no que se refere tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise, pois esta envolve o desenvolvimento humano global, ou seja, a proporção pessoal de cada indivíduo que a recebe.

Diante destas multi e complexas concepções evidenciadas acerca da formação, no que se refere ao processo formativo dos professores universitários a Enciclopédia de Pedagogia Universitária assim define

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

É possível perceber que com essa definição a formação ganha conotação mais ampla no campo da pedagogia universitária, por concebê-la enquanto processo que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes universitários. Ainda ressalta que

os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – **a escolha profissional** pela docência –, mas **podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes.** Já **nestas experiências, construímos uma**

**concepção de docência**, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. Notas: as pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, **nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos** onde já vivemos a experiência discente. Estes processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. **Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação.** (OLIVEIRA, 2000, 2004). Termos Relacionados: processos, tempos e espaços formadores, memória, imagens da docência. (OLIVEIRA,V.).(MOROSINI, 2006, p.351, grifo nosso)

Estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995). Esta se constrói com base no sentido que o profissional confere ao seu trabalho ao seu itinerário de vida, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor.

Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Ou seja, a reafirmação de que a formação passa pela experiência do sujeito e por isso não pode ser um processo imposto, externo, impessoal. A formação é um processo de construção de conhecimentos, competências e saberes docentes. É um processo permanente de autodesenvolvimento que não começa nem acaba na escola, e tem o ato de ensinar e de aprender, como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica. Numa perspectiva crítico-reflexiva, esta deve garantir aos professores os meios de um pensamento autônomo.

### 3.3 FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM: DESVELANDO OS SENTIDOS

*Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida (...).*

*Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceitualizar. Formar é aprender a destrinçar, dentro de nós, o que*

*diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projeto. (RÉMY HESS 1985 apud NÓVOA, 1988, p.115)*

Existem palavras que incorporamos ao nosso vocabulário de maneira tão natural que acabamos esquecendo que ela traz uma carga semântica que altera por vezes aquilo que queremos dizer. É este o caso do próprio vocábulo 'sentido'. A consulta ao bom e velho dicionário confirma isso. E uma diversidade de significados dele se desdobra

- 1 Faculdade que têm o homem e os animais de receber as impressões dos objetos exteriores.
- 2 Razão, bom senso.
- 3 Intento, mira, pensamento.
- 4 Atenção, cuidado.
- 5 Memória, cabeça.
- 6 Lado de uma coisa, direção.
- 7 Significação.
- 8 Acepção.
- 9 Espírito, pensamento.
- 10 Modo, aspecto, ponto de vista, maneira de considerar ou de distinguir.
- 11 Expressão usada para pedir concentração ou cuidado em relação a algo. (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2014)

Talvez sejam exatamente os sentidos intrínsecos à polissemia do termo 'sentido' que o tornem tão importante para quando digo no título desta tese, que precisamos de uma “formação que faça sentido”, sobretudo quando este toma como seu objeto, a formação e a experiência do sujeito.

Para explicitar a que 'sentido' me refiro, recorro às palavras de Nóvoa que diz:

A interrogação epistemológica que atravessa hoje em dia alguns círculos da formação de adultos tem origem numa crítica a uma “visão desenvolvimentista” da educação e na procura de uma concepção da formação que permita ao indivíduo “pensar-se na ação”. Como diz Mathias Finger, o “modelo do desenvolvimento”, no qual se baseiam a ciência e a educação modernas, não só impede a compreensão do processo de formação dos adultos, como oculta a questão fulcral de toda a formação, isto é a questão do **sentido**” (NÓVOA, 1988, p. 115, grifo nosso)

O que Nóvoa (1988) quer que compreendamos é que a grande dificuldade em elaborar uma teoria para a educação - dos adultos - passa essencialmente pelo que ele chama de “nossa incapacidade” de compreender a formação sem associá-la a conceitos dentro dessa visão desenvolvimentista. Por isso, é importante pensar na formação tomando a reflexividade crítica e a consciência contextualizada como conceitos de primeiro plano, no nosso processo formativo.

Por entender que o significado é definido por relação e não simplesmente por uma única definição, este estudo se apropria do termo “sentido” em um contexto que

compreende a formação como processo experiencial, relacional e em continuidade por toda nossa vida.

Desse modo, adoto como suporte teórico as sistematizações construídas por Pineau (1988, 2010), Josso (2004, 1988, 2010), Macedo (2010), Marcelo Garcia (1999/2013), Larrosa (2002), Dewey (2003) entre outros referenciais que subsidiaram teoricamente a construção da tese, por compreender as contribuições e os avanços que esses autores apresentam frente aos estudos que abordam a formação, a experiência, a aprendizagem e o lugar que estas assumem no percurso da vida dos professores universitários, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente.

### **3.3.1 Em discussão, a formação... ou formações?**

A formação é uma das especificidades da universidade, visto que este é um “espaço de tomada de decisões formativas” e que se constitui “como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos” (ZABALZA, 2010, p.9-10).

Por isso, o debate em torno do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior suscita novos posicionamentos sobre a formação dos docentes, sua profissionalidade, sua profissionalização, seu processo identitário.

A formação é um processo contínuo e dinâmico, que dura toda a vida, e no caso da docência, os saberes profissionais e pessoais, produzidos pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho, vão sendo legitimados.

Ao pensarmos na formação docente como uma formação humana, com tempos variados, de acordo com os períodos de vida e necessidades individuais e grupais dos sujeitos em formação, as formas de ser e estar desse ser humano vão também configurando-se, entrelaçando-se e discernindo-se entre o que é social e histórico, constituindo o sujeito em suas relações, com outros sujeitos e os diferentes e diversos contextos.

Independente da escola formal ou outra instituição educativa, existe para o homem um processo contínuo de formação, ou seja, somos o que somos e cada um é o que é em virtude de um processo permanente de socialização, que envolvem aprendizagens do que é necessário saber e saber-fazer para existir no meio em que vivemos.

(...) quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência ao mesmo tempo individual e sociocultural; uma identidade concreta e compósita (MONBARON-HOURIET, 2004) se formando, que também *existe*



*se esforçando para compreender* o mundo, a vida e sua própria formação. A partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não, um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente *totalidade* (...) (MACEDO, 2010, p. 30)

Neste sentido, a formação é endereçada ao sujeito, o que lhe garante um caráter auto formativo, ainda que às vezes, seja difícil reconhecê-la como tal, pois extrapola os contextos cronológicos da vida e de aprendizagem profissional, como aponta Larrosa (2002) ao explicar a formação humana como

um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p.139) [grifos do autor]

Partindo da perspectiva filosófica, pensar a formação é trazer o humano para o centro da reflexão. Enquanto fenômeno social, sujeito a pressões e transformações, o termo "formação" tem vindo a (re) construir a sua forma inicial, dando origem a um conjunto de novos sentidos, alguns dos quais emergentes, o que permite afirmar a natureza dinâmica do conceito.

Desse modo, seria mais adequado falar de "formações" ao invés de formação, ou seja, numa concepção mais ampla, falar da natureza plural da formação. Sá nos diz que

O termo formação, segundo Gadamer (1999, p. 50), embora derive de forma, triunfa sobre esse último não por acaso, mas "Porque em 'formação' (**Bildung**) encontra-se a palavra 'imagem' (Bild). O conceito de forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra imagem (Bild) abrange ao mesmo tempo cópia e modelo". Com essa conotação, a formação designa mais o resultado de um **processo de devir** do que o próprio processo (SÁ, 2010, p. 38, grifo nosso).

Esse pensamento da *Bildung*, conforme Delory-Momberger (2008), representa a vida humana como um processo de formação do ser, introduzindo uma nova definição da temporalidade biográfica que apresenta a imagem de uma vida em *devir*. Todavia, as representações da existência como curso de vida de um sujeito, entre outras representações, geram novos modos de compreender o campo da formação. Nele distinguem-se, reiteradamente, novos problemas de estudo e diferentes questões de ordem prática, dos quais, o ensino, como tarefa formativa é apenas uma das pontas do grande trançado de fios que o compõem (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Esta ponta, por sua vez, constitui-se, ela mesma, de outros tantos fios, sendo um deles a formação, que corresponde à universidade. Outro fio, que a esse se entrelaça, é o da formação pessoal mais ampla, que, mesmo compreendendo situações de ensino – se

bem que informais – sucede-se antes, após, e além, do âmbito da instituição universitária.

Já o sentido desse processo de *devir*, é o de constituir-se, um tornar-se, que não possui a ideia de incompletude de que ainda não está formado, mas, sim, a noção de um fazendo-se. Esse tornar-se, do professor, está na sua história de vida, nas relações estabelecidas dentro e fora da profissão, no cotidiano ou nas experiências vividas no dia a dia da universidade. Ou mesmo, nos diversos espaços pelos quais transita no contato com os estudantes, com seus pares, enfim, todos nós em algum momento nos damos conta de que o que somos é o resultado de tudo o que vivemos: é um movimento de vida que vai se constituindo nas mais diversas experiências cotidianas que se constroem em meio aos significados atribuídos por cada um de nós.

Um marco para esta discussão são os estudos desenvolvidos na Universidade de Genebra/Suíça (DOMINICÉ, 1988; JOSSO, 1988; PINEAU, 1988; NÓVOA E FINGER, 1988, 2010) que tem nas suas raízes as problemáticas que emergiram no âmbito das ciências humanas, sobretudo, nos finais do século XX.

O que se verifica nos últimos 30 anos é que as transformações do modelo social desse período são acompanhadas de formas de socialização em que os processos de individualização e subjetivação encontram um lugar cada vez maior. A acentuação dessas formas de socialização está ligada às transformações sociais que contêm a passagem das sociedades nacionais, industrializadas e centralizadas, para formas de sociedade cujos organismos políticos, sociais e econômicos perdem sua centralidade, em que as instituições não têm mais a mesma capacidade de integração e nas quais os 'indivíduos' são compelidos a provar mais e mais iniciativa e autonomia e encontrar neles próprios os recursos e forças para sua conduta. (BUENO, 2006, p.2)

De acordo com Bueno (2006) é neste contexto que o *sujeito* retorna ao cenário dos estudos e pesquisas nas ciências sociais e “a disciplina sociológica pode desenvolver agora uma teoria do 'ator social', construindo o sentido de sua experiência e se fazendo o 'sujeito' de sua ação (Delory-Momberger, 2003, grifos da autora)” (BUENO, 2006).

Essas discussões em consonância com os estudos de histórias de vida e das abordagens biográficas, no início dos anos de 1980, eram pouco conhecidas e sua utilização na formação de professores ainda não tinha muita repercussão.

As teorizações acerca da formação de adultos (iniciadas pela década de 1920), chega à década de 1980 ao Brasil, no âmbito da formação de professores, e passar de quase trinta anos, as contribuições para o campo da formação, disparadas pelo grupo de Genebra, se estendem pelo mundo e avançam frente a novas discussões.

Na perspectiva desses estudos, Josso (2004,) projeta a formação como busca vital,

saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento. Esses elementos indicam a perspectiva ontológica da formação que vem impregnada à natureza humana, é o estar no mundo, com as pessoas e a natureza, que vai abrindo caminhos para uma transformação interior e, ao mesmo tempo, projeta-se nas relações do sujeito com o mundo, ou seja, há uma dialética indissociável entre o “eu” e o “nós” na constituição da formação.

Então, formar na perspectiva de Josso (2004), é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, pois a formação é que possibilita a inter-relação entre o processo de ação e significação que se estabelecem a partir do vivido e do pensado.

Quando no início desta tese retomo minha itinerância formativa a partir de um relato, rememorando parte da minha história de vida, da minha relação com a docência até os dias de hoje, busco reconstruir a rede de acontecimentos que tem constituído a minha formação. Ao narrar-me, estabeleço uma interlocução comigo mesma, na medida em que ao falar de mim e projetar-me na tentativa de ecoar as minhas experiências vividas, revelo emoções, sentimentos, desejos e pensamentos significativos.

É nesse sentido, que a intersubjetividade aparece como ponto forte na teorização de Josso (2004). A ideia é que a subjetividade se organiza a partir da intersubjetividade, permitindo abertura à experiência, que designa a dimensão transformadora do sujeito que se conhece pela produção de conhecimento. Então, a experiência formadora, consolidada na interação entre os sujeitos, constrói também, identidade, fortalecendo a singularidade no processo de desenvolvimento de cada pessoa.

Essas concepções pressupõem pensar o processo de formação como uma sucessão de espaços, tempos, atores intervenientes, eventos e experiências encadeados entre si e, nessa medida, alargar o sentido de formação a um conjunto de outras instâncias e agentes de socialização como a família, a igreja ou grupo de pares, inclusive, a universidade.

Os estudos de Gaston Pineau entram em consonância com esta investigação quando se depara com a questão defendida pelo autor sobre o processo formativo do homem. Ele diz que, além da sua relação com os outros, o que ele chama de *heteroformação*, e a sua relação com o meio ambiente, o que denomina de *ecoformação*, existe uma terceira força de formação que está entre, e dependente, destas duas, a qual ele conceitua de *autoformação*, que se trata da formação do eu, campo este que faz com que o decurso da vida se torne mais complexo, que demande uma interpretação tridimensional, contra toda e qualquer simplificação unidimensional a que se propõe as demais formas de formação.

Na perspectiva de Pineau (1988, 2010), a formação é um processo que se realiza em três momentos e dois tempos: a formação social, a ecológica e a pessoal, articuladas na alternância da formação escolar formal, ou tempo diurno, com a formação experiencial, ou tempo noturna. O modelo tripolar da formação funda-se na ideia de que na formação de toda e qualquer pessoa existem em três níveis: o nível micro do sujeito, o nível meso dos dispositivos de formação e o nível macro do meio. Estes três níveis, embora polarizados numa esfera específica da formação, são indissociáveis uns dos outros.

Como diz Pineau (1988, 2010), esta abordagem configura uma "dinâmica triangular (...) entre as lógicas pessoal, social e didática" que não exclui nenhuma das suas dimensões. Na perspectiva do autor, a *heteroformação*, a que subjaz a formação pelos homens, consiste na intervenção de alguém sobre o formando - a família, a escola, ou a igreja -, isto é, configura a formação dita sociopedagógica ou técnico-pedagógica.

A *ecoformação* ou formação pelas coisas, um polo mais silencioso, mas nem por isso menos ativo, fundamenta as correntes da formação, no e pelo trabalho, ou vida cotidiana, assim como a formação experiencial e a praxeologia. A *autoformação*, como sublinha Pineau (1988, 2010), talvez o polo mais invisível, consiste no desenvolvimento de alguém que a si mesmo se forma. Este polo cobre toda a formação por si mesmo, suporte da corrente da formação com o mesmo nome, bem como das abordagens bio-epistemológicas em que se inscreve a prática das Histórias de Vida.

Nos processos formativos, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro. Mas sua dinâmica tripolar, de natureza complexa, é que deve ser estudada ao longo da vida do formador. Conforme o autor há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra. Isto depende do momento existencial de cada um, das condições em que se encontra e das oportunidades oferecidas. E ainda ressalta que toda e qualquer visão irreduzível compromete a análise e a compreensão da complexa realidade das problemáticas da formação, razão pela qual, a abordagem tripolar da formação aqui abordada representa um salto qualitativo na análise das problemáticas da formação.

A formação de adultos evidencia dimensões formativas e socializadoras das situações de trabalho, tendo a formação, em sua distinção dos processos de socialização, o "caráter consciente, deliberado e organizado" (CANÁRIO, 2008, p. 121). Assim, a experiência acumulada no domínio da educação de adultos tem sido utilizada como forma de repensar a formação de professores, compreendendo esta como caso particular daquela educação (CANÁRIO, 2008)

Os estudos sobre Michel Fabre (MARCELO GARCIA, 1999/2013; CANÁRIO, 2008, MACEDO, 2010) dizem que o termo formação, ainda que tenha, por muito tempo, sido

associado ao contexto da formação profissional, tem três dimensões que são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, posto que todo processo formativo se insere num contexto histórico, social, político e econômico. Daí ter as

ações da formação uma função historicamente situada de transformação da sociedade, neste sentido, formadores e formandos deveriam ser preparados e considerados capazes de intervir no mundo, inflexionar a realidade e construir possibilidades, entre nós, de uma re-invenção da cidadania via experiências qualificadas da formação. (MACEDO, 2010, p. 37)

Nos estudos de Ferry (2008) em que propõe uma Pedagogia da Formação<sup>25</sup> é ressaltado que o sentido de formação é diferente do de ensino e de aprendizagem. O autor, diz ser o ensino e a aprendizagem elementos importantes que subsidiam o processo formativo, mas não constituem a formação em si, visto que, formamo-nos através de uma dinâmica do desenvolvimento pessoal, mas nem por isso podemos pensar que nos formamos sozinhos, nem passivamente.

Segundo o autor há mediações que possibilitam e orientam o desenvolvimento do formar-se, a qual enumera: pela relação com outras pessoas, através de leituras, entre outras circunstâncias da própria vida.

A formação é um trabalho sobre si mesmo e de acordo com Ferry (2008), ocorre a partir de três condições: de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Trabalhar sobre si mesmo é pensar, refletir e compreender sobre o que se faz, buscando outras maneiras de fazer.

Um aspecto que considero relevante é quando diz que a experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que não efetiva um trabalho reflexivo sobre esse fazer. O tempo e o espaço para reflexão, conforme o autor é o “tempo e lugar para formação, tempo e lugar para o trabalho sobre si mesmo, que não pode ser confundido com o trabalho profissional que é um trabalho para os outros” (FERRY, 2008, 56, tradução nossa).

Outro ponto que destaco na produção de Ferry (2008) é a ideia de que a formação só se estabelece quando encontra as condições favoráveis ao professor, para que este se aproprie da sua própria ação como objeto de análise e de investigação. Isso vai requerer certo distanciamento do que foi vivido, “trabalhando sobre as representações mentais daquilo que se vivenciou” (FERRY, 2008, p. 56, tradução nossa). Abre-se assim, a possibilidade de elaboração que o docente é capaz de produzir, em uma atividade desta natureza.

---

<sup>25</sup>Título original: Pedagogia de la Formacion – Gilles Ferry (ver Referências)

Marcelo García (1999/2013) apresenta em seu livro outro estudo de Ferry (1991) que fala da natureza plural da formação, numa relação com o contexto da docência universitária, e toma por base três eixos: como função social, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e como instituição.

Na condição de função social, a formação é um processo que acontece pela “transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante.” Como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, a formação “[...] se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de **possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos**”, como ressaltado em Ferry (2008). E, como instituição, a formação é “quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação”. (FERRY, 1991, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999/2013, p.19, grifo nosso).

Conforme as definições apresentadas por Ferry (1991, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), essa pluralidade de sentidos, reafirma que a formação não é estanque, porém flexível, pode ser vista e entendida por vários aspectos, a depender do ponto de vista do objeto, quando se organiza exteriormente ao sujeito, ou quando a iniciativa parte dele próprio.

Os estudos de Beillerot (2006) também definem três sentidos para a formação: o primeiro, como formação prática para o trabalho e a profissão, concepção esta que vem desde o século XIX; em segundo, como formação do espírito, para o rigor do pensamento, sentido que decorre do século XVIII, com os jesuítas; e, o terceiro, que é a formação de uma vida, no sentido experiencial. Sentido que mais se aproxima deste estudo.

Nesta tese, em especial, a discussão proposta perpassa, em algum momento, por esses sentidos, mas, sobretudo, volta-se ao entendimento de que nenhum movimento externo conseguirá promover formação quando esta não estiver em sintonia com o movimento interno do sujeito, para deixar acontecer as possibilidades de experiências, de aprendizagem. Ou seja, a formação é do sujeito e é ele quem atribui sentido a todas essas “formações” que estão no seu entorno, seja esta como função social, ou como proposta institucional.

Diante dessa questão, o que está em pauta aqui vai além do objetivo de encontrar um significado unívoco para a formação, mas sim, a construção de um entendimento, na perspectiva de reconhecer, que é o sujeito que se forma. Zabalza (2010) quando aborda em seus estudos o sentido e a relevância da formação, traz alguns questionamentos, os

quais considero como essenciais para esta discussão: “formação para quê? (...) formação sobre o quê? (...) formação para quem? (...)” (p. 146). E eu acrescentaria: qual formação?

A nossa construção enquanto sujeitos históricos “se dá a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e compartilhado” (BRAGANÇA, 2011, p.158). Ou seja, o processo de aprendizagem é contínuo por toda a nossa vida e se produz pelas relações interativas estabelecidas com as pessoas que convivemos ao longo da nossa existência.

As instituições educativas, a escola, a universidade, são contextos de sistematização ou institucionalização do conhecimento. Mas há outras vias informais pelas quais o conhecimento também se apresenta a cada um de nós. O que não podemos negar é que: “Por meio da educação, o sujeito amplia sua visão de mundo e se organiza para atuar de forma crítica, propositiva e humana”. (BRAGANÇA, 2011, p.158).

Todo esse percurso de aprendizagem segundo Bragança (2011), nos leva a perceber que a educação (via escola, via universidade, via cursos para “formação” de profissionais) é uma prática social que pode contribuir para conscientizar homens e mulheres, pode trazer a cada um de nós uma nova forma de ver a realidade, o nosso entorno, mas, pode também, configurar-se como um processo contrário. Do mesmo modo que pode emancipar, pode alienar. E é neste sentido que é importante compreender a formação como processo do sujeito.

A formação acontece para quem se abre para ela, para quem permite, para quem deseja, para quem reconhece o seu porquê, o seu para quê, o seu para quem. Ela está estreitamente ligada à experiência pessoal do sujeito, que se permite transformar pelo conhecimento. Transformar-se pelo conhecimento não é reproduzir o aprendido. É dar a sua própria forma, é perceber-se como sujeito do processo. Reconhecer-se como sujeito de possibilidades, e para isso, não existe um lugar específico para que aconteça, pois, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Contudo, reafirmo, ratificando o que os autores aqui apresentados dizem: este não é um processo isolado.

(...) o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da compreensão crítica (eco-

formação) (NÓVOA, 2004, p.16)

Por isso é importante propor situações em que a formação, possa acontecer dentro das dimensões de lugar, de tempo e de relação com a realidade, e de forma mediada. Os registros dos Diários reflexivos do Curso retratam bem essa situação.

Achei que as discussões hoje contribuíram para síntese das temáticas discutidas até aqui, porque em diversos momentos (você) foi trazendo as experiências práticas e teorizando. **Percebi que estou** apreendendo muito com as leituras e as discussões, ou seja, **saindo do fazer sem teorizar**. Minhas angústias estão diminuindo. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor Cursista)

Percebi que muitos conceitos ainda não apareciam na fala de vocês nem nos diários. O que fazer? Trazê-los de volta para tentar uma significação. Graças a Deus fui feliz. Este foi o primeiro encontro em que a qualificação de cada um de vocês foi “Excelente”. **O que vocês estão me dizendo** com isto: “(...) agora estou **compreendendo** o que você tem trabalhado conosco, **está fazendo nexos com os meus conhecimentos prévios**, as leituras, discussões, as respostas estão mais claras de como **posso tentar fazer modificações na minha prática docente**”... (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário reflexivo – Professor Mediador)

Ainda que muitas experiências vividas no contexto do exercício da docência, mesmo refletidas, não repercutam de maneira direta, em uma melhor qualidade dessa prática, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações.

Quando assumimos a relação da prática com a teoria nessa perspectiva, contribuimos sim para a formação. Até porque, uma reflexão entendida como o pensamento que se volta sobre si mesmo e se questiona, não combina com a verticalidade da relação pedagógica, no acúmulo de informações, na passividade do aluno, na ausência da noção de grupo.

Sabemos que os professores ensinam baseados nos referenciais que tiveram de formação na educação formal e que sua concepção de aprendizagem está atrelada às concepções de aprendizagem desses processos vivenciados no seu percurso de aprendente. “O conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida e dão contorno ao seu desempenho”. (CUNHA, 1998, p.53).

Em relação aos professores universitários, é importante compreender que a formação precisa fazer sentido para cada um destes, mas que esta não pode ser assumida numa única direção que parta exclusivamente do próprio docente. De maneira geral, a formação de docentes tem ignorado a dimensão pessoal do professor, “não



compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações. Um percurso de vida é um percurso de formação. É isso que ressaltamos como aspecto importante a ser considerado quando falamos da formação do docente universitário: é preciso que o professor tenha a receptividade para pensar na sua formação, mas a universidade tem o papel fundamental de fomentar, também, esse desejo. Até porque, “Não há formação sem desejo, a dinâmica desejante é extremamente complexa na medida em que atualiza processos psicossociais complexos. Até porque, desejo e inconsciente são condições humanas imbricadas” (MACEDO, 2010, p. 79)

O nosso desafio é criar um movimento que altere a cultura da universidade, de toda a comunidade, no sentido de alcançar um movimento pessoal, porque não é possível pensar que, sem haver uma predisposição do docente, haverá uma ressignificação dos saberes profissionais, ou da forma como ele concebe esse aluno dentro dessa nossa nova realidade.

O desenvolvimento profissional do docente é um processo dinâmico e contínuo, sempre precisaremos aprender algo e nunca estaremos prontos. Mas essa percepção é pessoal, porque mexe com a forma como cada um vê e compreende o que está no seu entorno, ou seja, as nossas expectativas, as nossas dificuldades, enfim, são muitas as inquietações.

Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas. O desafio, para Nóvoa (1995), consiste em conceber a escola - no nosso caso, a universidade - como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

As concepções e definições que aqui são apresentadas não pretendem se resumir a um modelo de formação, mas é uma tentativa de chamar a atenção para a importância da formação no desenvolvimento profissional dos docentes universitários.

Abordar a formação, especialmente, a do docente universitário, requer uma imersão sobre as bases que a justificam, numa articulação de eixos que integrem os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico.

Isto significa que o sujeito professor necessita da compreensão da significação da sua existência e de sua profissão, em função do seu pertencimento à espécie humana, de sua inserção em uma determinada sociedade, com seus vínculos e peculiaridades, bem como dos recursos do conhecimento humano na construção de todas estas referências (BRAGANÇA, 2011), e, ainda acrescentaria, o reconhecimento de que o seu

processo identitário constrói-se em articulação com os princípios que subsidiam o exercício da sua profissão.

A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não podem estar descoladas da formação do sujeito professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor universitário constitui-se, e os diferentes momentos experienciadas e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

### **3.3.2 A experiência como princípio do processo formativo**

Para refletir sobre a experiência, faço a opção por compreendê-la no contexto da docência, a partir do conceito de experiência formativa, como aborda Larrosa (2002) e, experiência formadora, pelos estudos de Josso (2004). As aberturas para outros caminhos que a discutem, tem a intenção de situá-la em relação às bases históricas e filosóficas que subjaz o conceito.

Os estudos de Larrosa (2002) e Josso (2004) transversalizam a tese desde a problematização do objeto de pesquisa provocando reflexões e levantando provocações para pensarmos de outro lugar a concepção de experiência e como esta pode ser o caminho para entender o nosso próprio processo formativo.

Um dia, em uma palestra, escutei uma frase do escritor Pedro Nava que dizia que "a experiência é um farol que ilumina para trás". Isso já faz muitos anos e eu não me esqueci. A frase ficou anotada em uma antiga agenda. A experiência já era algo que me instigava. Cada vez que a (re) lia, tentava construir um entendimento acerca do seu sentido. É como se Nava dissesse que a experiência de um não poderia ter o mesmo valor para a vida do outro. Ou, que a experiência, por si só, não poderia resultar em sabedoria.

Mas, como a experiência de um não serviria ao outro, se aprendemos ao longo de nossa vida que é importante "ouvir a voz da experiência"? Pergunto-me: Da experiência de quem?

Por ter optado pelos caminhos da fenomenologia existencial, compreendo que a experiência não é apenas aquilo que adquirimos com o tempo, com a informação, nem com a transmissão de um saber do outro. Tampouco a repetição da ação por diversas vezes de forma mecanizada.

A experiência é um movimento conjunto de reflexão, é a informação ressignificada e com atribuição de sentido, são os saberes do outro que identifico como saberes também

importantes para mim, são os acontecimentos que geram em mim algum tipo de aprendizagem. Muitas coisas acontecem na nossa vida, mas somente a experiência deixa algum vestígio, alguma marca, é por isso seu caráter, singular.

Contudo, para que esta aconteça é preciso estar abertos, receptivos, e é por isso que Larrosa (2002) nos diz que é neste momento que se faz necessário desacelerar, refletir e escutar, dando sentido ao que nos acontece. Em que momento, nós, professores universitários desaceleramos para nos permitir ser tocados pelo que nos acontece?

Nesta perspectiva, a experiência e o saber que dela derivam permitem apropriarmo-nos e agir sobre a nossa própria vida. Não é uma questão de aprender algo, como se estivéssemos desprovidos de um saber e, ao final do processo, já o dominássemos não se trata de uma relação exterior com o saber.

Partindo do entendimento de que a experiência pode modificar o sujeito desde que ele se permita refletir sobre o que lhe acontece, o processo de formação é o caminho para que possamos aprender pela experiência.

Larrosa define essa compreensão como experiência formativa, que é a ideia que implica um voltar-se para si mesmo, uma relação interior com o mundo, com o que se passa, sendo, então, "o que acontece em uma viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior" (LARROSA, 2010, p. 53).

Por isso, a experiência formativa, para o autor, não suporta o controle, a intimidação, tampouco pretende dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se do sujeito em formação. Assim, as experiências são únicas, produzidas por meio de processos muito particulares de formação do sujeito. Há uma afinidade com o conceito de (auto) formação trabalhado por Nóvoa (2002), aproximando-se dessa discussão, como um processo que tem a diversidade como fundamento da formação do professor, configurando-se em um processo pessoal de formação, em que os sujeitos constroem itinerários próprios, por considerar a autonomia do professor na definição desses itinerários formativos, ou seja, das experiências formativas, que mais se aproximam de seus interesses pessoais e profissionais, no contexto organizacional em que atua.

Os estudos de Larrosa (2010) e de Nóvoa (2002) nos ajudam a ter um entendimento sobre a formação do docente universitário como um processo de construção que antecede e transpõe o tempo cronológico da carreira profissional, por ser esse processo subjetivo e pessoal, quase sempre dissociado do desenvolvimento profissional e delineado exclusivamente pela lógica temporal (quanto mais tempo no magistério, mais/melhor conhecimento e experiência).

Os processos formativos propostos dentro de outra lógica existencial demanda a construção de saberes na profissão, mediados pelos discursos entre os sujeitos, pelas relações estabelecidas, pelos conflitos desestabilizadores, que desencadeiam interrogações inquietantes, pelas lógicas que o sujeito constrói para si e comunica aos demais e por um querer estar em formação, numa postura de abertura ante a complexidade do conhecimento em construção. A formação é o lugar da pergunta em busca de respostas, mesmo que provisórias, que façam mover o pensamento e nos tirem do lugar comum.

E mais uma vez Larrosa vem afirmar a importância desse resgate à experiência, a sua dignidade

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2004, p. 24-25)

Tanto o aprender discente, quanto o aprender docente nos convocam a pensar a experiência como experiência e não como experimento. Como experimento, temos a pretensão de controlar e manipular as coisas e não abrimos espaço para as incertezas e contradições das relações humanas que a experiência nos proporciona, desde que nos entreguemos e nos submetamos a ela.

É importante ressaltar a contribuição de Dewey (2010), como protagonista, no âmbito da filosofia da educação, na reivindicação por uma teoria da experiência para pensar e praticar a educação. Criticando a educação tradicional devido à separação e fragmentação entre o conhecimento comum e o científico, pela concepção de educação como uma preparação para a vida futura e pela concepção de aprendizagem unilateral, que acontece de fora para dentro, Dewey (2010) propôs uma educação que cultivasse também a individualidade, a atividade livre, a necessidade do aluno, o tempo presente, o mundo em mudança e a experiência.

Para ele a experiência é base para o processo formativo, para a construção de aprendizagens. Dewey (2010) faz referência ao sentido de valor das experiências, pois nem toda experiência é experiência. Tudo depende da qualidade, do sentido de valor da experiência, que repousa sobre o efeito dela sobre o indivíduo. Podemos dizer que nem

toda vivência se transforma em experiência ou nem toda experiência é formadora. Para uma experiência ser formadora é necessária uma atitude reflexiva mediante a qualidade da situação vivenciada, ou seja, é preciso analisar o nível de influência para a criação de outras experiências.

Estando em constante movimento, o seu valor não pode ser avaliado apenas na base de para quê e para onde se encaminha. Esse é um aspecto caracterizado por Dewey (2010) como princípio da continuidade, ou “continuum experiencial” - toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica as outras posteriores.

Com base nesse princípio, no processo educativo, deve-se atribuir o sentido de transformação e criação. Deve-se refletir sobre as experiências que irão influenciar criativamente nas experiências futuras, ou seja, sobre o seu valor educativo. Dewey (2010) também caracteriza a experiência como um movimento interno e externo ao indivíduo, visto que a mesma não se processa apenas dentro da pessoa. Ela tem um lado ativo que muda de algum modo, as condições objetivas em que as experiências acontecem.

Com outro princípio formulado pelo autor, que é o da interação, a experiência ocorre na relação da pessoa com o meio, podendo este ser pessoas, objetos, ambientes. Nesse caso, a subjetividade e a objetividade têm influência direta nas experiências formativas. Embora Dewey (2010) afirme que toda experiência humana é, em última análise, social, pois envolve contato e comunicação, e discuta a questão do controle social, ele concebe o social não no sentido de sociedade ou sistema, mas de ambiência.

A experiência abordada por Josso (2004) como vivência acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização remete, inicialmente, ao pensamento de Dewey, que defende que as vivências atingem o status de experiências a partir de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. O que faz uma experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, no espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade e registro”. (JOSSO, 2004, p.39). Para D’Ávila “A experiência é o ponto de ancoragem para a aprendizagem, principalmente quando se trata da formação de adultos e/ou de profissionais.” (2008, p. 31)

Nesta perspectiva, a experiência implica o sujeito em sua globalidade, pois comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais que envolvem emoções, sentimentos, valores e imagens sociais, construídas ao longo de uma vida e que foram

sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências. Como elemento que compõe o nosso *dever* identitário, ela constitui um referencial que nos auxilia para avaliar uma situação, uma ação, um acontecimento.

Para compreendermos a construção da experiência no processo formativo das pessoas, Josso (2004) sugere uma análise tomando-se como referências três modalidades, caracterizadas como experiências feitas a posteriori e a priori, tais como: “ter experiência”, que significa viver situações durante a vida que não foram provocadas pela pessoa; “fazer experiência”, que são as vivências de situações criadas propositalmente; “pensar sobre as experiências” independentes que elas sejam inusitadas ou criadas por si mesmo.

Este processo de análise contribui para a distinção entre uma aprendizagem fortuita e uma refletida e para a compreensão de como o sujeito dá significação existencial ao conjunto de experiências vivenciadas. A autora chama a atenção para a distinção entre a “experiência existencial” que contempla a pessoa em sua totalidade e corresponde à identidade profunda do ser, e a “aprendizagem pela experiência” que está relacionada a pequenas transformações e contribui para mudar alguns aspectos da identidade, mas “não há verdadeiramente uma metamorfose do ser” (JOSSO, 2004, p. 55).

Desse modo pensar em uma proposta de formação que envolva os docentes universitários, requer uma discussão sobre as aprendizagens desenvolvidas no conjunto de seus percursos de vida, mais especificamente, no que diz respeito à dimensão formadora dos processos formativos e de conhecimentos e da possibilidade de constituir-se em novos saberes.

Entende-se, assim, como Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.191), que a formação de professores possa “privilegiar o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica”. Durante todo o Curso, o exercício da escrita, o Diário, provocou nos professores cursistas esse pensar sobre a experiência, à qual se refere Josso (2004), dentro de uma contextualização da experiência como é dito por Sadalla e Sá-Chaves (2008).

As discussões nos **conduzem a reflexões sobre a nossa atuação docente, o processo de aprendizagem do nosso aluno e a construção do conhecimento nos espaços de sala de aula e espaços sociais e institucionais onde desenvolvemos nossa prática/estágio.** Identificamos que temos utilizado, **mesmo sem consciência, uma metodologia atual, problematizadora, e que nossos alunos veem construindo o conhecimento** necessário para a sua **formação**

**profissional.**

As estratégias de ensinagem, que muitas vezes estavam sendo utilizadas como estratégias de ensino, **passaram a ter outro significado** frente às discussões e contextualizações sobre sua utilização.

A **avaliação tem evoluindo** para uma **concepção qualitativa** com maior **envolvimento e responsabilidade do aluno** na auto-avaliação. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Diário Reflexivo - Professor cursista)

Ao se dar conta do que tem sido o seu percurso de participação no curso, o professor cursista começa a enumerar o que já considera como uma mudança, ainda que não tenha consciência anterior, sobre a sua prática. A sua capacidade em encontrar novas estratégias para trabalhar, passa pelo reconhecimento do que tem sido significativo na aprendizagem.

Neste sentido, há uma mobilização contextualizada de conhecimentos, o que lhe permite fazer escolhas entre formas de trabalhar, que agora, munido desse conhecimento, considera como mais adequadas. Além disso, se vê numa relação em que o aluno tem papel ativo, daí a possibilidade de escolhas ser ampliada na medida em que abre espaço para a escuta e permite que este participe do processo.

O que Sadalla e Sá-Chaves (2008) vão nos dizer é que o processo de reflexividade desenvolvido por este professor mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. A reflexividade permite a consciência da experiência, permite que a aprendizagem aconteça. Como nos diz Macedo (2011), “Tomando a reflexão como categoria fundante da formação, a reflexão sobre a prática é, portanto, ela mesma uma prática. É uma prática de formação” (p.193).

O pressuposto que ancora tal entendimento é de que é possível transformar a vivência da docência em experiências significativas, articulando ações e produzindo saberes, buscando compreender e explicar a realidade imediata e, também, nela emergir.

Volto-me às palavras de Pedro Nava: “A experiência é um farol que ilumina para trás”... Sim. Ilumina. Mais uma vez reelaboro a minha compreensão. É a reflexão fundamentada, sobre a vivência transformada em experiência de vida, que permite o reconhecimento da experiência como formadora. A reflexão é parte integrante desta, por isso, mais do que relatar o que os professores universitários reconhecem em suas práticas como mudanças, interessa-me compreendê-la e, em que medida, repercute seu processo formativo, para que a 'luz do farol' dê visibilidade às aprendizagens.

### 3.3.3 A dimensão subjetiva da formação: a constituição das aprendizagens

Até aqui já vimos que aprender com as próprias experiências é possível, pois a vida nos permite isso. Aprender, ou não, com estas experiências, vai depender do processo e da forma que estas se manifestam na nossa vida, pois as mesmas experiências podem acontecer e serem compreendidas de formas diferentes.

Em função de uma aprendizagem podemos, também, alterar a nossa ação e atitude de forma direta, na própria prática, o que pode ressoar no significado da experiência. Isso não implica, no entanto, que o pensamento não esteja presente nestas ações. Ação já é o pensamento em ato, por isso, há situações em que no decorrer do próprio fazer nos damos conta de que estamos aprendendo e mudando o nosso modo de agir e ser. Isso é um indicativo de que algo nos passou e de que algo aprendemos.

Contudo, além das mudanças decorrentes daquilo que vivemos, podemos compreender melhor como e porque passamos a fazer, pensar ou sentir de outro jeito, pois se estamos realizando uma aprendizagem mais consciente, nos aproximamos de fazê-lo como experiência formadora (JOSSO, 2004). Formadora, porque ao ser compreendida e apropriada pelo sujeito, pode auxiliá-lo a construir ou modificar seus projetos de vida ou de formação.

A aprendizagem “é um processo que não se deixa controlar facilmente. Acontece mais vezes quando não esperamos do que quando a programamos” (NÓVOA, 2008, p.5), o que revela a sua complexidade.

Todo processo de formação implica em alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica que viemos a saber algo que não sabíamos: uma informação, um conceito, uma capacidade, mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se a definição da formação indicasse o percurso pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. Um ser de subjetividades.

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. 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, pode estar diretamente dependente daquilo que ele é como indivíduo, quando exerce seus ensinamentos, conseqüentemente, pode



possibilitar que se volte ao seu próprio processo de aprendizagem da docência.

Os trechos a seguir trazem registros de elaboração dos professores cursistas em torno das suas compreensões sobre aprendizagem, ensinagem e avaliação. Eles fazem uma articulação entre os textos estudados e vão reelaborando esse entendimento, em consonância com sua própria vivência na docência.

**A aprendizagem não depende basicamente do domínio do conteúdo pelo professor**, mas de uma **construção realizada pelo professor-aluno frente às reais necessidades de conhecimento**. Substituímos nossa concepção fundada na epistemologia do senso comum por uma epistemologia genética, onde a ação do sujeito (aluno) é imprescindível para o processo de apreender. Com isso, buscamos nos afastar de uma aprendizagem memorística e repetitiva e partimos para a construção do conhecimento através da interação professor-aluno-conteúdo e realidade social.

A ensinagem é uma ação de enfrentamento da construção do conhecimento através da prática social efetivada de forma consciente pelo professor e aluno, necessária à formação para a graduação, e deste processo resulta a aprendizagem. Aprendizagem que parte da lógica dialética que considera a síncrese trazida pelo aluno, a partir da qual parte uma análise intencional e sistemática dos conteúdos, chegando à construção da síntese, a partir da qual pode resultar numa ação transformadora. **Cabe ao professor compartilhar o saber de forma prazerosa, mobilizando o aluno para a construção do conhecimento.**

Com relação à **avaliação no Ensino Superior** percebemos a **necessidade de promover cursos após a admissão de professores das áreas de bacharelado antes de atuarem como professores**. O processo de avaliação, majoritariamente utilizado, é centrado na valorização dos alunos que possuem maior capacidade de memorizar e repetir os conteúdos abordados e não daqueles que desconstróem e reconstróem os conhecimentos. **Nossa mensuração está muito voltada para uma análise quantitativa em detrimento da qualitativa.** (MEMÓRIA PEDAGÓGICA I - Reflexão sobre a atividade/Diário Reflexivo – Professor Cursista)

Quando a experiência é compreendida como construtora de sentidos e significados, passamos a entender nossos momentos de descobertas como uma construção conjunta através de um diálogo crítico-reflexivo. Os professores-cursistas tinham total liberdade para expor seus conceitos, dúvidas, pontos de vistas e iam aprendendo com isso.

Ao reportar-se a sua memória, expunham para si sentidos que antes não enxergavam e, só passam a fazer isto ao se autorizar, neste sentido. Ou seja, as internalizações dos aspectos significativos, pela experiência registrada, só causarão este efeito se os autores do registro, no caso, os professores, reconhecerem-se como seres inconclusos, de uma realidade inacabada, sendo sensíveis ao reconhecimento das aprendizagens intrínsecas, que podem construir através da reflexão, ressignificando-se

como um agente mobilizador e socializador da relação entre conhecimentos, aprendizagens e saberes.

Afinal, a experiência não se constitui vinculada somente às dimensões técnicas e teóricas, mas a repertórios mais amplos. Os professores possuem 'referências' as quais resultam das interações sociais nas quais vivenciam relações, ora no lugar de quem aprende, ora no lugar de quem ensina. Para responder às questões que a prática formula, os professores acessam essas referências compostas de dimensões conscientes e inconscientes. Fruto não apenas da racionalidade, mas de subjetividade, afetividade, valores e preconceitos. Por isso sabemos que o exercício da docência é multifacetado mergulhado em vivências, conflitos e dilemas que exigem de cada um de nós, professores, respostas desconhecidas e soluções, muitas vezes, impensadas.

Nesta perspectiva, a formação passa a ser concebida como o processo nos quais sujeitos, inacabados, contraditórios, com histórias pessoais esculpidas nas relações que estabelecem com a natureza, com a cultura e consigo mesmos, encontram formas de se desenvolver e crescer.

Mas é importante, também, reconhecer que nem tudo que aprendemos - ou vivemos - deixa traços que nos formam como sujeitos. Uma experiência torna-se formativa por seu caráter afetivo; ao nos aproximar de algo que era exterior, caminhamos em direção à constituição de nossa própria vida interior. Por ter esse caráter de encontro constitutivo, os resultados de uma experiência formativa são sempre imprevisíveis e incontroláveis.

Macedo (2011) nos diz que "(...) para ser formativa, uma aprendizagem terá que vir imbricada a um ponto de vista, a uma atitude, a uma ação reflexiva" (p.110). A dificuldade em se dar conta do nosso próprio percurso de aprendizagem manifesta-se nas situações em que precisamos relatar, narrar, explicar quais estratégias utilizou para aprender determinado conhecimento e esses são também conteúdos para se pensar uma proposta de formação docente que faça sentido.

A experiência é fonte e recurso importante para a aprendizagem do professor, pois está embasada na reflexividade, na tomada de consciência, no entendimento de que há uma mudança de postura em função deste processo de aprendizagem (ASSMAN, 2004), é ponto de partida para que esta aconteça. A ideia de aprendizagem abordada por Assmann (2004) nos questiona: "Se a vida só tem vigência enquanto processo de aprendizagem, se falamos de vivência, experiência do aprender, por que não dizer logo aprendizagem?" neste sentido a aprendizagem seria o prolongamento da nossa capacidade de aprender sempre.

Reporto-me a Freire (1996), quando diz que "transformar a experiência educativa

em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 37). De acordo com o autor, o caráter formativo implica no respeito à natureza do ser humano, e os conteúdos que são ensinados devem estar aliados a uma formação moral, pois enfatiza que “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2006, p. 37).

Vivemos em uma sociedade aprendente, isso é um fato. Por isso, aprender constitui-se em um processo que se estende à vida inteira e inclui todo tipo de participação em processos cognitivos, desde os micros espaços até socioculturais. Um processo que constrói e se constrói e dinamiza o ato de aprender, indissociável da dinâmica da vida. Por isso a universidade precisa se posicionar ao definir qual a sua concepção de formação, não só para os seus professores, como principalmente, aos seus estudantes.

Assman (2004, p. 32) quando diz que “educar é fazer vivências do processo do conhecimento. O produto da educação deve levar o nome de experiência de aprendizagem”, ele nos alerta que a educação superior deveria ser um espaço formativo de “aprendência”, até para justificar a missão científica da universidade e a sua vocação educativa. Sendo a sociedade um sistema vivo, a formação na educação superior precisa também garantir essa vivacidade, até para conviver com a diversidade dos sistemas sociais, econômicos e culturais. E, ainda, complementa que, “onde não se propiciam processos vitais tampouco se favorecem processos de conhecimento” (ASSMAN, 2004, p.26).

A aprendizagem é, tanto do ponto de vista antropológico, como do pedagógico e social uma condição/obrigação da existência e uma questão de mobilização e de sentido na aproximação do sujeito ao saber, que supõe uma aproximação ao mundo, por isso uma aproximação ao saber em que a subjetividade e o envolvimento do sujeito em atividades significativas é fundamental (CHARLOT, 2002).

A aprendizagem e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio; é uma aproximação ao saber que não é apenas epistêmico, mas é também identitário e social. Uma relação com o saber implica uma dimensão de identidade: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2002, p. 72).

Essas distinções são importantes, entre outros aspectos, para acentuar o caráter complexo das experiências que constituem nossa itinerância e, igualmente, situar o grau

da nossa implicação em cada um delas, em face do que cada uma põe em jogo e, conseqüentemente, o caráter formador das experiências.

Precisamos criar as condições para que os professores universitários reconheçam e se reconheçam no processo formativo e encontrem as condições necessárias que lhes garantam uma (auto ou inter) formação consciente, pois vir a ser professor, estar sendo professor, é uma produção de si mesmo, que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura.

A produção do ser professor não pode ser uma definição a priori, pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática; passa pela construção identitária, passa pela profissionalidade, passa pela experiência.

#### 4 MEMÓRIAS PEDAGÓGICAS: COMPREENDER A FORMAÇÃO, DAR SENTIDO À EXPERIÊNCIA

*O desenvolvimento dessas linhas de pesquisa sobre a formação, baseadas nas biografias educativas evidenciam o caráter reflexivo e apropriativo dos recursos individuais e formação, daí os processos de desenvolvimento pessoal e profissional aparecerem como indissociáveis [...]. Isso implica que a formação seja entendida como um recurso pessoal em que cada um, tomando como base a sua experiência vivida, no contexto de uma coletividade, confronta experiências, apropria-se de informações, constrói saberes, numa lógica de desenvolvimento e não de ruptura com o seu passado profissional.*

(CANÁRIO, 1994)

Este capítulo se constitui como um espaço de reconhecimento e valorização das narrativas dos docentes universitários que colaboraram com a construção dessa pesquisa e, também, como um caminho de possibilidades para pensar sobre a vida, a profissão, o lugar e valor da experiência no processo formativo desses docentes, sem perder de vista o objetivo principal desta pesquisa, de *analisar como os professores universitários compreendem as experiências vividas no contexto da docência e as relacionam com a sua formação.*

O título que introduz este capítulo traduz o que significou para mim a atividade de leitura destas narrativas: compreender os percursos formativos para interpretar e dar sentido ao que, de fato, os docentes reconhecem como experiência, acionando a memória do que foi vivido no exercício da docência universitária.

Para isso, a epígrafe de Canário (1994), reafirma o que já viemos discutindo ao longo dos capítulos anteriores: não é possível compreender a formação como processo externo ao sujeito. O professor não é um objeto que precisa ser (trans ou re) formado ou submetido a novos saberes via processos formativos “com a conseqüente percepção desprofissionalizante e alienadora” (BOLÍVAR, 2002, p.100). É preciso dar voz – vez e ouvidos - aos professores para que eles se apropriem da formação e reconstruam, a partir da sua própria história de vida, os seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional. E assim vivenciem situações em que encontrem sentidos para o seu processo formativo.

A opção pela análise compreensivo-interpretativa exigiu uma dedicação às leituras

com olhar atento aos seus sentidos e significados. As etapas desta análise se constituíram de: leitura e releitura para ordenar o texto narrativo; codificação dos textos narrados transcritos, para descrever a estrutura dos conteúdos; leitura e releitura de todas as codificações, para identificação dos eixos de análise; agrupamento dos relatos pelos eixos; estruturação do texto estabelecendo uma construção teórica. Tudo isso, sem perder de vista, a singularidade e integralidade, no qual se inserem os fatos narrados.

A forma de apresentação das narrativas não foi uma escolha fácil. Por se tratar de textos narrativos, impôs-se a necessidade de maiores cuidados com o excesso de recortes, para não fragmentá-los, por isso, justifico a extensão de alguns excertos. Desprender-me deles foi um desafio!

Vale salientar que há uma orientação dentro dessa metodologia de análise, que a estruturação seja feita texto a texto, reconstituindo as narrativas. Como já havia sinalizado em capítulo anterior sobre aspectos teórico-metodológicos, busquei princípios da análise compreensivo-interpretativa (SHUTZE, 2010) para proceder ao trabalho de reflexão sobre as fontes, por considerá-lo o mais adequado às especificidades desse estudo, pois, o texto produzido em uma narrativa, apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica. Contudo, fiz as adaptações que considerei importantes para atender as minhas intenções de pesquisa.

O formato que segue este capítulo é de análise eixo a eixo, e não, texto a texto. Desse modo, foi tomando o corpus de significados impressos em cada narrativa, que este trabalho foi construído. A “construção do percurso reside em seu caráter subjetivo, visto que se trata de compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu” (JOSSO, 1988, 2010, p. 68).

Com a finalidade de aprofundar o olhar sobre as experiências narradas pelos professores, e para que possamos reconhecê-las como formativas, quatro eixos de análise foram definidos:

**I) Os percursos e lugares da formação do docente universitário** – eixo que articula uma inter-relação entre a história acadêmica e a constituição do ser professor universitário, principalmente no que tange à formação na graduação e pós-graduação, visto que as experiências profissionais são referenciais de constituição da profissionalidade docente, assim como o ingresso na docência universitária.

**II) Desenvolvimento profissional docente** – eixo que articula os constituição de saberes diversos e o modo de se fazer professor com os significados e sentidos atribuídos à docência e ao exercício da atividade docente na universidade.

**III) As experiências formadoras, os seus contextos, conteúdos e formatos** - o eixo “experiência formadora”, é o que mais ressalta o objeto deste estudo. Ele está vinculado às aprendizagens adquiridas e reconhecidas pelos docentes universitários, que ajudaram-lhe a ser o que são hoje. Estas experiências são analisadas, ainda, buscando identificar os contextos nos quais ocorreram na tentativa de sublinhar a amplitude dos processos formativos, os quais não estão apenas circunscritos aos processos de educação formal.

**IV) As expectativas institucionais sobre a formação, pelo olhar dos docentes universitários** – o eixo destaca os elementos constitutivos das possibilidades de pensar a formação para o exercício da profissão do docente universitário, sob o seu próprio olhar, considerando as áreas diversas de formação e suas necessidades formativas.

#### 4.1 OS PERCURSOS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A nossa construção identitária profissional acontece num processo de socialização, pelo qual recebemos influências, vivenciamos experiências, fazemos escolhas e construímos nosso desenvolvimento profissional.

A escolha da profissão de professor está relacionada a uma diversidade de relações, que marca o percurso da formação. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências, escolhas, que vão se construindo nos diversos percursos. Cada acontecimento é marcado por um lugar, por pessoas, que vão desenhando o nosso jeito de aprender e de nos fazer professor.

A aprendizagem docente não é só marcada pela formação profissional na academia e em contextos formais de aprendizagem. Ela é constituída nas interações e nas experiências vividas ao longo da história pessoal. Essas marcas pessoais traçam caminhos diferenciados e singulares na nossa aprendizagem, definindo os valores e concepções que orientam as práticas pedagógicas que realizamos.

Essas ideias mostram a complexidade de como se constitui o processo formativo do professor, que engloba não só a trajetória profissional, na qual é desenvolvida a

dimensão epistemológica, que consiste na construção de conhecimento; mas, também, o aspecto pedagógico, em relação a articulação dos processos de ensinar e de aprender, a dimensão política, cuja abordagem permite ao professor, explicitar o projeto de sociedade e de universidade ao qual visa, como assinala Fernandes (2000).

Esse processo abarca, também, a trajetória pessoal, na qual são evidenciadas as marcas de sua vida e que caracterizam os espaços e tempos vividos pelo docente até a vida adulta, aspecto este intrinsecamente relacionado à dimensão profissional.

O aspecto temporal é evidenciado ao longo desse eixo porque os saberes relacionados à docência são construídos gradativamente, durante um período de aprendizagem, que pode variar conforme as particularidades do processo de inserção, identificação e socialização na profissão. Isto ocorre porque muitas situações do trabalho do docente requerem especificidades que só podem ser adquiridas ao serem experienciadas.

Assim, concordando com Josso (1988, 2010) as concepções de formação, incluem diferentes dimensões da vida do professor. É por isso que todos, ao terem a oportunidade de falar sobre si, sua história, ainda que seja profissional, sempre retomam suas primeiras referências. A docência, é assim narrada.

*Eu escolhi a docência (...). Mas, como a vida me levou para outros caminhos, eu acabei fazendo (graduação/bacharelado em outra área de Humanas). Acho que hoje, com a maturidade que eu tenho, se eu me conhecesse, com certeza, eu teria feito Pedagogia. Eu realmente tenho muito prazer em trabalhar com educação. Foi por isso que fiz o concurso. (...) Eu tinha muita vontade de entrar como professora no curso. (...) Ser professora, eu digo que é a coisa que eu mais gosto de fazer. Eu não me sinto trabalhando aqui. (...) Eu gosto muito.(...)*

*O docente universitário geralmente se faz na prática e aprende a ensinar, ensinando (...). Eu acho que essa é uma ideia que é corrente. Principalmente nós dos cursos de bacharelado, que não temos as licenciaturas, até mesmo porque as pós-graduações, mestrado e doutorado, não focam muito nessa preparação do docente. Por isso é comum essa ideia de que é possível você reproduzir a sua própria vivência. Eu faço com os outros o que deu certo comigo. Mas, eu acho que esta é uma ideia que desmoraliza a docência. Principalmente, nesses anos todos, eu tenho descoberto que não é bem verdade isso. Eu acho que a gente simplesmente se faz um bom professor na tentativa e erro, por isso a gente acaba causando muitos danos nesse caminho (...). Tem muitas coisas que você poderia ter feito melhor. Qualquer condução indevida pode estar repercutindo negativamente na vida de muita gente, dos alunos. Eu acho que a gente tinha que ter uma formação bem mais específica. No mínimo, a gente entender como é o processo de*



*aprender. Por que a gente não se dá conta e tem essa ideia de que todo mundo aprende igual. Com o tempo, você vai descobrindo que não é verdade. Se tiver fácil pra você, não vai ser fácil pra todo mundo.* (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – AÇUCENA)

Tradicionalmente, a docência no ensino superior esteve materializada na ideia de que a função docente resumia-se a ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura (CUNHA, 2009) mediante uma abordagem centrada no professor, no seu papel de especialista do conhecimento disciplinar, o qual lhe conferia um estatuto de autoridade realizando o ensino por via do clássico modelo de aula magistral (NÓVOA, 1992).

Quando Açucena afirma “*a gente simplesmente se faz um bom professor na tentativa e erro*”, ao aluno é imputado um papel mais passivo, de receptor de um conhecimento que lhe é exterior, mas o qual tem necessariamente de adquirir, ou mostrar que adquiriu. Nesta lógica, toma o lugar do que define como experiência, o mecanismo para aprender e ensinar.

Açucena reconhece que durante sua itinerância não teve formação pedagógica específica para atuar nesse contexto, por isso, quando diz “*Eu acho que a gente tinha que ter uma formação bem mais específica. No mínimo, a gente entender como é o processo de aprender. Por que a gente não se dá conta e tem essa ideia de que todo mundo aprende igual*”, faz de suas vivências um espaço de construção da identidade docente e de produção da profissão.

Quando ressalta que “*principalmente, nós dos cursos de bacharelado, que não temos as licenciaturas, até mesmo porque as pós-graduações, mestrado e doutorado, não focam muito nessa preparação do docente*” como bem aborda Cunha (2009): “Talvez, na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela pós-graduação *stricto sensu* em educação possa representar uma síntese de suas expectativas”. Ao mesmo tempo em que a pós-graduação cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, ao atingir o grau de mestre e/ou doutor, o pós-graduando encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente.

*Eu só fiz (graduação) e o mestrado, que não teve nenhuma experiência ou aula, ou abordagem sobre metodologia do ensino.* (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – AÇUCENA)

É certo que essa escolha, muitas vezes, não tem guarida nos seus espaços profissionais e esse movimento ainda tem sido pouco estudado na sua condição de

formação. Essa percepção se revela pela proposta curricular desses cursos de pós-graduação que, em geral, não se preocupam com a docência, pois, por sua natureza, assumem a pesquisa como objetivo principal, reproduzindo este valor para as outras áreas.

Desse modo, a identidade docente vai perpassando a dimensão individual, o conjunto de atributos e elementos de ordem pessoal e repercutindo na dimensão profissional. Nesse sentido, faz-se referência as características as quais o docente possuía antes do ingresso no magistério, características estas que tiveram sua importância para a escolha da docência como atividade profissional.

Há, também, referência direta aos ex-professores em algumas narrativas. Como também percebeu Cunha (1988), os atuais docentes são bastante influenciados, positiva ou negativamente, em seu comportamento, pelos antigos. Desse modo, pondera a autora, que é possível que também esses atuais professores venham a influenciar os que virão, e este é um dado fundamental, para quem trabalha na formação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares (CUNHA, 1988).

*Gosto realmente de ensinar. Estando aqui dentro da universidade, eu fui aproveitando todas as oportunidades para melhorar a minha formação, mas eu confesso que essa melhora, essa busca foi muito mais técnica. (...) A docência é muito importante. (...) (sobre as outras atividades profissionais anteriores à docência) É o que eu sou e tudo isso é um conjunto. E eu percebi assim, que no meu convívio com as pessoas, eu me espelhava nas que eu considerava que tinham técnicas pedagógicas, que eu achava que eram legais, que eram interessantes. Então, o meu caminho para buscar, talvez, o caminho da melhor educação, o caminho da pedagogia, foi o caminho de tentar, por admiração àquilo que eu achei que tinha alguma afinidade, que estava sendo um bom trabalho; eu observava aquilo para utilizar também. (...) Eu vim de um ensino totalmente tradicional: “então vocês vão ter que fazer isso. Acabou? Recebe a sua nota e vai embora”. Então, eu fui aprendendo com o que eu via. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – PRÍMULA)*

A beleza da narrativa se desvela nesses momentos em que os docentes vão tecendo suas histórias e chegam a um determinado ponto em que se dão conta de que algo lhes aconteceu que mudou a sua percepção sobre si mesmo, e, conseqüentemente, com os outros: “a minha história dentro da universidade, é uma história muito feliz por isso, porque eu fui me encontrando. (...)”. Para Bolívar (2002), no relato o sujeito repensa e reinventa sua vida, tomando consciência dos fatos e, portanto, podendo imaginar possibilidades de atuações futuras diferentes. Além disso, a narrativa tem efeito formador

por si próprio, porque coloca o ator num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, sentidos e conhecimentos, que foram adquiridos ao longo da vida e sendo assim, permitem vislumbrar possibilidades formativas construídas a partir das experiências de vida.

Gostar de ensinar é algo que marca, quase sempre, a escolha pela docência, isso podemos ver em outras narrativas. Prímula nos mostra que a docência não se trata de um dom, de um fenômeno psicossocial previamente instituído, mas que a atividade docente é constituída em sua historicidade.

É, também, no cotidiano, que o fazer docente é construído: “*essa busca foi muito mais técnica... melhorar a minha formação... A docência é muito importante... É o que eu sou e tudo isso é um conjunto... foi o caminho de tentar, por admiração... fazendo aquilo que eu gosto de fazer, que eu tenho paixão de fazer...*”. Frente a todas as adversidades possíveis, o docente se constitui a partir do contexto no qual está inserido. Nesse sentido, a formação profissional tem papel importante. O docente, antes de ser um profissional, alguém que passou por um processo de formação, é um sujeito ativo, capaz, pensante. Constitui-se na trama das relações sociais que vivencia no contexto da universidade, como também nos demais espaços que incidem em sua existência.

*Toda a minha trajetória profissional está ligada ao ensino superior: como (profissional/bacharel na minha área) e como professora. Eu entrei na universidade em 1978 como aluna, e logo em 79, eu fui monitora de professores como Eloi Barreto, de Cipriano Luckesi e Naidson Batista Quintela. Eu fazia parte do núcleo de metodologia científica (...) E me apaixonei pela educação. Me apaixonei por Paulo Freire, que me foi apresentado por eles. (...) Eu estou ligada com a formação docente desde os idos de 1979, 80, eu tenho toda essa ligação com questão da docência. (...) Naquela época, o nível mais elevado de pós-graduação era a especialização. Então, eu conheço profundamente essa questão de formação docente, dentro da universidade. Pelo menos na Universidade Estadual de Feira de Santana. (...) logo após formada, eu fui contratada como professora de metodologia do trabalho científico (...) por questões pessoais, eu tive que optar, ou a docência, ou a área técnica. E, na época, a área técnica me dava uma sobrevivência mais confortável. Então, eu tive que me desligar. Mas, o chamado pra docência é muito forte na minha vida. Quando foi em 1988 meu Departamento fez concurso (...) Tinha 20 horas, inicialmente, porque eu tinha 40 horas na área técnica da universidade, (...) Priorizei a docência. (...) No meu Departamento, (...) o professor é muito técnico. (...) por que ele tem uma profissão lá fora. Ele traz pra cá pra universidade, pra academia a sua prática técnica. (...) Minha luta sempre foi de melhorar a questão do ensino e a busca pela área de educação. Muitos colegas meus me criticavam porque ao invés de eu ir fazer um doutorado, ou*

*mestrado na minha área (...) eu estava sempre investindo na área de educação. (...)* (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – GIRASSOL)

A Professora Girassol traz uma história de muita implicação com a UEFS. Além da docência que ainda exerce, aposentou-se como técnica após trinta anos de atividade, quando passou a se dedicar exclusivamente a docência universitária. Vale atentar para o valor atribuído à monitoria como oportunidade de aprendizagem da docência, que é uma atividade acadêmica complementar, cujo objetivo principal é iniciar o estudante de graduação na docência. Normalmente, o pré-requisito para ser monitor é ter um bom rendimento acadêmico. Essa experiência pode despertar a atenção do estudante para o ofício do ensinar. As pesquisas de Tardif e Lessard (2008) revelam que, no âmbito das experiências escolares, significativas e positivas, o prazer em ajudar os outros estudantes da sala de aula pode ser, em alguns casos, suficientemente importante e gratificante, para determinar a escolha pela docência.

No que se refere ao professor que se divide entre a docência e outra profissão, em paralelo, Girassol ressalta que a formação desse professor não contribui para que o seu fazer docente consiga transpor a barreira da mera transmissão do conteúdo formal, conceitual. O domínio do conteúdo específico da disciplina tem forte influência na atividade do bacharel professor, sendo este o saber que orienta a sua prática.

Ensinar é uma tarefa complexa para o docente, na medida em que esta exige um conhecimento consistente acerca da disciplina, ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino, afim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho. (ZABALZA, 2004).

Por isso, conhecer bem a própria disciplina e seu conteúdo específico é uma condição fundamental, é um dos saberes docentes, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muito distintas de como um especialista da área, não docente, o faz. Mas isso não é o fim, mas é o caminho, uma forma, uma maneira de se aproximar dos conteúdos, das atividades profissionais, pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam, pensando em aprender a ser professor.

Os docentes universitários, de um modo geral, são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pelas referências herdada de seus antigos professores. Quando a sua formação inicial é no bacharelado, essa situação se torna mais complexa. Entretanto, diversos estudos procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho, como já viemos apresentando no decorrer das

reflexões aqui expostas (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 1993).

Mas engana-se quem pensa que a formação dos Licenciados supera essas dificuldades com relação ao processo formativo. D'Ávila (2010) em um estudo sobre a *constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura*, nos diz que grande parte dos estudantes – aqueles que poderão ser docentes universitários, em potencial - “acreditam positivamente que estão desenvolvendo competências profissionais ligadas à docência, muito embora não tenham clareza quanto às mesmas” (p.10-11). Além disso, muitos estudantes escolhem pela Licenciatura em função da empregabilidade, o que vai recair diretamente sobre a sua identificação com a docência e o desenvolvimento da profissionalidade docente (p.10-11).

Sabemos que essas questões implicam na (des) valorização do trabalho docente, porque emerge da falta de identificação com a própria profissão, escolhida por formação inicial. Por isso, é importante considerarmos que a identidade profissional, seja como docente licenciado, ou bacharel, se forma sempre em relação com o outro, nas experiências interpessoais e institucionais, nas quais as influências dos contextos vividos possibilitam que se tornem professores, seja qual for a sua formação inicial.

A docência quando não se constitui numa escolha consciente e articulada assume sentidos de prazer e de desprazer, se limita muitas vezes ao ensino como transmissão de conhecimento e se legitima pela execução do como fazer. Desse modo, o cenário de vivências apresentado pelos professores, faz perceber que as experiências de vida constituem-se como processo formativo, por isso, considero que a experiência envolve todas as dimensões da pessoa e permite, articulações com continuidades e rupturas, reelaboração de conhecimentos prévios e abertura às incertezas. A narrativa de Alecrim envolve esse processo.

*Olha, esses dias eu recuperei uma memória interessante de um professor de lá de Minas que em uma atividade de campo, a gente conversando sobre essa questão epistemológica, produção do conhecimento, ele falou uma coisa pra gente (eu e alguns colegas mais chegados) “vocês tem que contribuir na formação de professores”. Isso foi em 90, 91. E no ano eu não entendi aquilo, mas com o passar dos anos, e o trabalho e a experiência no ensino fundamental e no ginásio, a gente foi vendo que a nossa formação e o nosso compromisso com a docência desembocou numa necessidade de socializar isso, de conceber a formação de outros colegas. Então, basicamente, minha inserção na docência vai se dar por essa linha. Agora, de fato, na prática isso se dá a partir da especialização. Em 2002, (...) eu fiz a especialização paralela com o*

*ensino da educação básica e depois disso já tinha um contato com consultoria pedagógica. (...) E dessa experiência com consultoria, que tem um pouco dessa veia de formação, eu acabei entrando como docente em uma faculdade particular. E foi aí que eu senti de fato a necessidade de ter uma definição, se eu continuaria trabalhando com o ensino básico, (...) ou se eu poderia estar percorrendo, trilhando esse caminho da docência no ensino superior. (...) se ascendeu essa paixão de formação inicial de professores e daí eu comecei a buscar ferramentas, porque, justamente no contato com esse nível de ensino é que surgem angústias de questões metodológicas, de questões epistemológicas de como lidar com essa produção do conhecimento (...) E a partir daí que eu comecei a buscar leituras, formações para dar conta dessa demanda (...) a docência na minha vida tem uma veia muito forte da influência da minha mãe. A minha mãe foi professora da rede pública, (...) A minha mãe foi minha primeira professora, ela me alfabetizou num grupo escolar bem simples, mas bem articulado e familiar (...). E, sem dúvida essa presença dela e influência dela, tanto na minha vida, na minha formação humana como também o que ela trazia como atividade profissional, a paixão dela por ensinar (...) Acho que aí é importantíssimo falar isso porque eu não escolhi a profissão por outras questões. É o status que ela traz? Não. (...) mas eu me constitui professor convivendo com esse ambiente de educação em minha casa. (...)*

(MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ALECRIM)

O Professor Alecrim demarca um lugar específico para a sua escolha, opção pela docência: a referência da mãe. Percebe-se, portanto, que a itinerância formativa do professor é marcada por buscas que ampliem seus conhecimentos, via processos formais e/ou informais. Tais buscas embora recebam influências do contexto social, dos familiares, tem como principal característica o seu engajamento, a implicação do sujeito e, assim, a sua (auto) formação. Tudo isso o faz se expressar como alguém que não está simplesmente passando pela vida, mas vivendo a vida, experimentando e sendo (trans) formado constantemente.

Assim, a pessoa não passa pelas experiências, mas é atravessada por elas, constituindo-se em “sujeito de experiência”, na medida em “que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. (LARROSA, 2002, p.25).

Essa inscrição no tempo, que cada professor faz ao rememorar sua inserção na docência, na sua constituição como professor é, especialmente, importante para compreendermos como se estrutura a genealogia dos saberes docentes (TARDIF e RAYMOND, 2000).

As experiências formadoras vividas na família e na escola são anteriores ao

desenvolvimento de um conhecimento que lhes permitisse reconhecer, para nomear e qualificar, o que ficou marcado dessas experiências. A pessoa dispõe, antes de qualquer coisa, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória (TARDIF e RAYMOND, 2000). Os processos de socialização do professor, são marcados por referenciais de ordem temporal, ainda que seja na fase escolar.

É necessário pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios de sua escolarização, e até mesmo antes, pois assim compreenderemos que, a continuidade dessa formação acontece ao longo de todo o percurso profissional do docente. Dominicé (1998, p. 140) em uma das suas reflexões sobre o uso das histórias de vida enfatiza bem esta concepção, expondo que a história de vida “[...] é outra maneira de considerar a educação. [...] A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. [...] a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. E quando a gente constrói uma história bonita, rememorar-la é muito mais prazeroso.

Professora Flor de Lotus, assim como Açucena e Prímula, nutriram o desejo de ser professoras desde a infância, ainda que não tenham tido a mesma influência da referência familiar como foi o caso de Alecrim.

*Desde criança, que eu sempre quis ser professora. (...) Fiz escola normal no Colégio Gastão Guimarães. Foi um pouco de falta de opção na época, mas terminei o curso sentindo que não era isso que eu queria (pois eu queria fazer engenharia elétrica). Aí vim fazer licenciatura na UEFS, depois da licenciatura fui fazer mestrado. No mestrado, eu fui a única aluna da minha turma que fez disciplina pedagógica. Eu cheguei a fazer Metodologia do Ensino Superior. (...) encontrei com um professor maravilhoso lá, assim super oxigenado, umas ideias maravilhosas. Pude recuperar um pouco da graduação, (...) que eu já estava um pouco esquecida. (...) o trabalho dele tinha características do professor competente. (...) e eu tentei fazer como trabalho de conclusão na disciplina dele, as características do professor competente, com respaldo nos objetivos afetivos da taxionomia de Bloom. Quando eu fui para o doutorado não existia isso, não tinha nada ligado à área de ensino. (...) A UEFS, sempre foi o meu sonho de trabalho como professora. Eu fui aluna daqui, queria ser professora daqui. É tido que a realização da carreira do professor é ser professor universitário. Mas hoje, eu digo sinceramente, se eu tivesse a mesma condição de trabalho que eu tenho aqui na UEFS, assim como, o salário e a carga horária de trabalho, eu daria aula na escola primária, porque eu tenho paixão pela escola primária. Acho fantástico trabalhar com criança, principalmente aquelas séries bem iniciais. (MEMÓRIA*

## PEDAGÓGICA II – FLOR DE LOTUS)

Se no decorrer da vida se desenvolvem todas as estratégias identitárias, já vimos que a questão do tempo é relevante para a constituição da docência, Flor de Lotus, marca esse aspecto na sua narrativa. A relação com a docência é construída aos poucos, ao longo de um percurso, influenciada por diversos espaços de socialização e experiência; é através do tempo que o eu pessoal interage com o eu profissional. Neste aspecto, “o tempo não é somente um meio [...] é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade” (TARDIF, 2002, p.108).

Dois fatores me levaram a docência: a questão da estabilidade de você ser concursado, no setor público, e crescimento. Queira, ou não, o Estado lhe libera para a sua pós-graduação. (...) Mas, eu fui muito motivada pelos professores que tive na graduação. Eles sempre falavam assim “olha, nós vamos precisar de novos professores. Estude. Se empenhe. Busque aí. Venha ser nosso colega”. Eu procurei observar essa questão. A primeira motivação foi essa. E a segunda é que quando você é funcionário de rede particular, privado, você sabe que você é um objeto descartável em qualquer momento. (...) Eu sabia que no ensino superior eu teria (...) condições de crescimento no sentido de continuar estudando. Eu gosto muito de ser estudante. Até hoje. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – HORTENSIA)

É consenso entre alguns estudiosos da profissão docente que a aprendizagem da docência acontece em um movimento permanente (TARDIF, 2002; MIZUKAMI, 2000). De acordo com Nono (2011), a aprendizagem é construída por processos contínuos de formação inicia-se antes mesmo da preparação formal para este ofício, perdura ao longo de toda a nossa itinerância permeando toda a prática profissional do professor. Hortensia explicita os motivos que justificam a sua opção pela docência, e ressalta que o fato de gostar de estudar foi um dos atrativos. Dá pra perceber que os elementos afetivos são também fundamentais no processo formativo.

Embora muitos dos docentes tenham iniciado a profissão, sem formação inicial para a docência, esse exercício de ativar a memória para reconstruir os percursos da sua formação, evidenciam as marcas do processo identitário dos docentes. Mais uma vez, surge a referência aos professores que marcaram de alguma forma à vida de cada um nesse percurso. A pós-graduação surge em algumas narrativas como a possibilidade de ir além do desenvolvimento de estudos e pesquisas em um determinado tema, mas também, como o caminho para se aproximar, ou melhor, se preparar para exercer a docência na universidade.



Tardif (2002) descreve o saber experiencial, como aberto, poroso, sincrético e ligado a esfera pessoal e profissional, construído com base nas interações. E então nos deparamos com o que diz Açucena

Aprendi a ser professora (...) na falta de uma formação específica, na prática; e a experiência, fica sendo uma forma de aprender. Hoje eu faço melhor do que fazia no início, não tenho dúvida. A própria maturação, não apenas do ponto de vista de como ensinar ou estimular o aprender, mas o próprio conteúdo que é objeto de ensino e aprendizagem vai sendo maturado. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – AÇUCENA)

O papel da formação é como um fio condutor de mudanças na identidade profissional dos professores, proporcionando-lhes novos olhares, novos conhecimentos sobre a educação e ampliando a dimensão do saber experiencial.

Tardif (2002) argumenta que os saberes da docência são plurais e heterogêneos e oriundos de várias fontes. Assim sendo, eu diria que os percursos e lugares de aprendizagem, também, são plurais e heterogêneos. No caso dos sujeitos narradores, a socialização escolar, quando eram estudantes, o espaço de formação de base e formação pedagógica, como também, o dia a dia da prática docente, já foram citados como espaços/tempo, ou percursos/lugares, onde aprenderam a ser professor. Neste aspecto, todos os professores colocam a vivência da prática, não apenas como mais uma fonte de aprendizagem da docência, mas também como o mais significativo, a significação dessas vivências geram aprendizagens, que mudam a relação com a docência.

(...) eu fui fazer mestrado lá, emendei com o doutorado, (...) eu tive essa formação, que foi muito mais uma formação pra ser pesquisadora e pra ter uma melhor especialidade na minha área (...) quando eu voltei da minha pós-graduação, eu decidi pedir dedicação exclusiva e falei: eu quero devolver a UEFS tudo de bom que a UEFS me proporcionou em crescimento profissional e pessoal. Então, eu tentei viver o máximo a universidade (...) foi acontecendo historicamente para mim como professora, não só nesse aspecto dessa busca, mas no aspecto assim de querer ser coordenadora do colegiado, de querer participar de comissões e de grupos que tivessem dando contribuições na parte da iniciação científica, escrever projetos de pesquisa; eu quis imergir na universidade em todos os sentidos e exercer o papel de professora no máximo de situações que eu pudesse - retribuindo a UEFS – mas, também, assim, fazendo aquilo que eu gosto de fazer, que eu tenho paixão de fazer. Pra mim, a minha história dentro da universidade, é uma história muito feliz, por isso, porque eu fui encontrando. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II - PRÍMULA)

As memórias individuais e coletivas que escolhemos para narrar são formadas no

entrelaçamento das experiências pessoais e de suas interpretações, podendo formar sentidos, quando nos perguntamos: *como foi mesmo que me tornei docente na universidade?* Questionamentos como este, contribuem para dar sentido a trajetória identitária de cada um de nós. Descobrimos nesse movimento de voltar para si, que é possível a gente ir “se encontrando” nos percursos e lugares em que fomos nos fazendo docentes universitários.

Refletir sobre a experiência nos aproxima da “vida viva”, assim Larrosa (2002) anuncia que o ser que experimenta é alguém que ousa, corre riscos e embrenha-se pelos caminhos do desconhecido buscando brechas e possibilidades. A experiência se expõe nas itinerâncias desses professores e oferece, a cada um deles, a oportunidade de se deslocar em múltiplas direções, em busca de novos sentidos, basta ver, ouvir e sentir.

Experimentar significa ser tocado e afetado pelo acontecimento e reconhecer esses momentos, poder se deter e saborear esses instantes.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento profissional passa pelo reconhecimento de que o professor é a pessoa e, também, o profissional, ou seja, o que passa pela formação pessoal, repercute na formação profissional, e vice-versa. Neste sentido a compreensão dos percursos e lugares da formação refletidos no eixo anterior, nos ajuda a compreender melhor, de forma contextualizada, como cada docente vem vivenciando na universidade o seu desenvolvimento profissional.

Mussi (2013, p. 191) nos diz que “Os estudos voltados para o conhecimento dos processos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem na profissão, embora não se constituam em uma teoria geral, sistematizada e orgânica, têm oferecido fecundas contribuições à compreensão desse processo complexo, dinâmico, longitudinal”. Neste sentido, a autora faz uma síntese de vários estudos (MARCELO GARCIA, 1999/2013; NÓVOA, 1992; ZICHNER, 1993, E OUTROS) sobre o desenvolvimento profissional do docente no ensino superior a partir de algumas dimensões: “o desenvolvimento profissional (...); o desenvolvimento social (...); o desenvolvimento cognitivo (...); o desenvolvimento didático-pedagógico (...); e, o desenvolvimento da profissionalidade (...)”,(MUSSI, 2013, p. 193-194).

O que vemos nas narrativas a seguir é uma expressa necessidade de se investir na pessoa do professor e na sua experiência, na profissão e seus saberes, na universidade e seus projetos, fazendo aqui uma analogia ao que Nóvoa (2002) chama de “Trilogia da

Formação”.

*E eu acho que quando eu cheguei até o Departamento de Educação foi um divisor de águas, porque eu tentava ler sobre assuntos a fim de buscar e com o curso que a professora Lucile ministrou, eu consegui descobrir muitos instrumentos, muitas fontes porque ela dá muito material, depois eu mesma fui buscar outras leituras, inclusive eu estou em fase de aprovação de um projeto de pesquisa de uma metodologia (risos) que é o portfólio coletivo, é o portfólio reflexivo coletivo, mas assim em algumas disciplinas a gente pode aplicar um portfólio coletivo, em outras é individual, do aluno. (...) eu estou desenvolvendo um projeto de pesquisa que está tangenciando a educação e não mais alguma especialidade ou tecnicidade da (minha área/curso), como eu sempre fiz. (...) (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – PRÍMULA)*

Prímula demarca a sua busca pelo aperfeiçoamento da prática docente, inclusive em um exercício de atribuir sentido e significado ao Curso de Extensão que participou sobre Avaliação; relata as suas tentativas em modificar encaminhamentos avaliativos, junto aos seus alunos, para acompanhar melhor as suas aprendizagens. Cunha (2006), sobre esse tipo de encaminhamento da professora, nos diz que “Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação.”, (p. 259). A participação no curso de algum modo alterou a compreensão de Prímula sobre a função da avaliação na aprendizagem do aluno. Dessa forma, através do processo de reflexão, ela vai construindo novas estratégias de ação, desconstruindo velhos hábitos e velhos paradigmas, fortalecendo conceitos e, assim, recompondo a sua ação educativa.

Um curso como este, que traz na sua concepção de formação a dimensão coletiva (NÓVOA, 2002), ao possibilitar aos docentes de vários Departamentos, a interação e partilha de dificuldades e vivências no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, tem grande potencial para contribuir com a emancipação profissional e consolidação da profissão docente, visto que esta é “autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 2002, p. 59), Observa-se que nos estudos que se multiplicam neste campo, há uma preocupação em reconhecer os saberes produzidos pelos professores e os projetos que as instituições vivenciam para trabalhar essa formação, de maneira que a profissão docente seja incluída com seus condicionantes e rebatimentos.

*(...) um curso como esse que Professora Lucile Ruth do DEDU, ofereceu eu fui “de cabeça” no curso e ela me acolheu, com uma amorosidade que transcende a questão professor-aluno. Ali no curso, ela entendeu os meus anseios e me acolheu mesmo. Então, essas iniciativas elas não existem e a gente acaba se formando como? Como se diz no dia a dia é assim: na “base do tapa”, porque eu entrei na sala de aula baseada na minha experiência como aluna, mas eu não tive nenhum treinamento. Eu cheguei na universidade, ninguém nunca me disse: “Olhe CONSU é isso, CONSEP*

*é isso, Colegiado tem essa estrutura”. Não, a gente vai aprendendo a fazer Parecer, a lidar com o aluno, a entender a dinâmica docente no dia-a-dia e vai aprendendo, inclusive, com os erros dos outros (...) e dizendo assim: “Puxa, o colega passou vergonha, constrangimento, tem que ficar atenta pra não passar por isso também”.*(MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – FLOR DE LOTUS)

*A gente chega na universidade e é órfão porque nem aonde fica o Departamento indicam pra gente. Ninguém diz assim “olha, o Departamento é uma estrutura acadêmica administrativa...” (...) Ninguém explica o que é o Colegiado. Ninguém diz o que é uma Área de Conhecimento e ninguém diz que essas coisas fazem parte da prática docente. O professor entra na universidade, primeiro, sem uma formação prévia, e depois, quando chega lá, também não recebe. Ninguém está dando nenhum tipo de importância se ele vai ser um bom professor, ou não. (...) vários problemas (acontecem) de professores que agridem alunos, alunos a professores (...) Isso não é novidade na universidade. (...) Professores que faltam aula e que passam trabalho, trabalho, trabalho, seminário, seminário, seminário e no final do semestre querem avaliar o aluno por cima dessa prática, que realmente não contribuiu pra formação de ninguém, nem dele, nem do aluno. Eu sempre fiz muitas críticas sobre isso e sempre fui muito criticada. Toda vez que eu vinha com uma conversa desse tipo meus colegas me rejeitavam, porque era mais trabalho. (...) eu acho que a universidade nunca esteve muito preocupada em realmente ver quem é que está aqui fazendo o trabalho da universidade. O principal trabalho da universidade é a formação de profissionais, de indivíduos que vão contribuir para o desenvolvimento deste país. Que tipo de profissionais nós estamos colocando lá fora? Nós estamos entregando pra SOCIEDADE? O mesmo tipo de profissional que está lá, fazendo este trabalho.* (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – GIRASSOL)

Flor de Lotus e Girassol acabam por compartilhar em suas narrativas um mesmo sentimento: a docência universitária é iniciada pelo abandono. Esse sentimento de falta de apoio, de orientação, de familiarização com o ambiente de trabalho, pode gerar sentimentos contraditórios. Para Marcelo Garcia (1999 p. 66), essa fase de iniciação profissional é entendida com uma das fases do “aprender a ensinar”, compreendendo, assim, os anos iniciais da docência e caracterizando-se por um “tempo de tensões, e aprendizagens intensivas [...]”. Há de se flexibilizar que, as vezes, este iniciar a docência, se dá pelo campo de atuação, mas não, pelo exercício da profissão.

Autores como Tardif (2002), denominam esse momento inicial do exercício da docência como “choque com a realidade” ou “choque de transição” (p. 82). No entanto, o autor constatou, em seus estudos, que é justamente no período entre três e cinco anos de carreira docente que se constroem as bases dos saberes profissionais, quando o professor faz os ajustes necessários em função da realidade do trabalho. De acordo com Isaia (2006) este sentimento de solidão pode ser atribuído ao desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Por isso, as condições institucionais são elementos

potencializadores dos sentimentos de angústia e insegurança presentes neste espaço/tempo de produção docente.

Girassol, ainda apresenta outro aspecto que envolve a construção da profissionalidade docente. O professor que não assume a sua condição de professor e que não cumpre as suas atribuições. Roldão (2005), neste sentido nos interroga:

o que é um professor? Como se reconhece socialmente a atividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social nas sociedades atuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências tem, no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou afastamento da atividade do professor ao estatuto de profissional pleno? (p.107)

A própria autora define a profissionalidade “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas” (2005, p.108). Esta definição implica, igualmente, na retomada do sentido, do revigoramento e da opção de ser professor. É também neste conjunto de conceitos, que se encontra a identidade de uma profissão, o prestígio, a credibilidade e exclusividade de um saber que caracteriza o grau de profissionalidade em diversas atividades.

Mas, essa falta de compromisso com o que é específico da profissão pode levar a outros fatores, como é o caso da desprofissionalização do professor, que é ocasionada pela perda de habilidades e competências. Decorre da falta de interesse pela profissão, pelas condições de trabalho, pela falta de reconhecimento ou prestígio social, enfim. Há de se compreender, que a profissão docente no ensino superior demanda complexidade, e que, os professores precisam ser assistidos pela instituição nas possíveis dificuldades encontradas no seu exercício.

*Desde a graduação eu sempre participei de encontros de professores da área. (...) lançamentos de livros, de material didático, formação de professores, no caso, esse curso que foi feito pelo NEPPU, foi esse do Iron mais a professora Lucile, que foi o curso sobre a docência do ensino superior. (...) Vou lhe falar o que eu disse pra Lucile: “Eu tirei o limo. Pedra que não rola cria limo, não é?” Ao participar do curso sobre avaliação no ensino superior, eu comecei a enxergar, que eu estava a fossilizar, eu passei a dar valor a coisas que eu fazia antes e, ao longo da trajetória, dessa vida da gente corrida (...) titulação e tudo, a gente acaba deixando de fazer algumas coisas simples (...) Não é que eu deixei de ser um bom professor. Mas, é que, ao longo dos anos, aquelas coisas, que parecem bobinhas, também são legais pra fazer em sala de aula. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – HORTENSIA)*

*(...) então muda currículo, vamos estudar o perfil do egresso vamos estudar o perfil do professor, vamos mudar a ementa da disciplina e quando eu questiono, porque eu já questionei (...) qual é a qualificação que nós (professores) teremos para assumir esse currículo novo? Qual é a capacitação que será feita? (Respondem) “Não, professora, veja bem, você vai adequando...” então jogou pra mim a responsabilidade de me virar naquele currículo, naquela nova demanda da ementa e acaba acontecendo o que? Eu repetindo a mesma coisa, que é o que os professores lá do meu Colegiado estão dizendo: “Oh! Mudou o currículo? Separou licenciatura do bacharelado?” ...e isto, porque tem que ter identidade do professor formado pelo curso. Mas ouvi outro dia de uma pessoa: “(...) a mesma aula que eu dou no bacharelado, eu dou na licenciatura, não tem diferença”. Aí eu digo: “Não? Mas pera aí, eu estou fazendo uma coisa diferenciada, eu estou me preocupando, eu pego texto de Dermeval Saviani, eu discuto Ausubel.” (e ouço como resposta) “Ah! Não, não, que nada!” Mas como é isso “é a mesma aula”???” Então, (risos) acaba que a gente não tem essa experiência de formação aqui dentro com essa preocupação. Não tem. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – FLOR DE LOTUS)*

É relevante apontar para o fato de que é no dia-a-dia que os professores são chamados a decidir, opinar, interagir com o estudante e acima de tudo organizar o trabalho pedagógico para sua prática docente, aqui o trabalho pedagógico é compreendido como trabalho material que assegura a inseparabilidade entre teoria e prática social (FREITAS, 1995). Tais exigências requerem do professor conhecimentos sobre “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como a relação da disciplina com o projeto de curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação profissional professor-aluno, que lhes são desconhecidos” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26). Essa realidade indica que a docência na Educação Superior não mais está pautada na transmissão de informação e que precisa dar conta das novas maneiras de acesso ao conhecimento.

*(...) Mas, a sala de aula tem esse poder da docência (para o professor) isso é muito importante. Mas ela (a docência) tem perdido um pouco o brilho dentro da própria instituição. As pessoas estão tão preocupadas em “Lattear”, de ser pesquisador, que o professor está deixando de preparar aquela aula, e fazendo o “arroz com feijão” pra ir pra sala de aula. E eu digo sempre que aula de cuspe e giz ainda é o grande momento da vida da aprendizagem. Por mais que você passe um e-mail, faça aquele diálogo via as mídias, as TICs, ainda é no olho no olho da sala de aula, seu relato de experiência; você provar para o menino que está chegando no curso agora... eu até falei com eles (alunos) essa semana: “Vocês descobriram porque é que eu pego o primeiro semestre?” (responderam) “Não”. E eu insisti: “É porque é mais fácil de ensinar?” (responderam) “Não”. “Pego porque é o cartão de visita do curso”. Eu quero o primeiro semestre pra mostrar a eles o quanto é importante estar ensinando. A gente deveria, quanto mais qualificação tivesse, pegar os meninos do primeiro semestre, pra mostrar a eles que a gente passou por aquele momento. E que somos o cartão de visita. (...) motivar e estar mostrando que talvez eles estejam no curso certo, ou não. Nem todo mundo que entra na licenciatura tem o dom de docência. Às vezes ele pode ser um ótimo pesquisador e, às*

*vezes, ele está no momento errado. Mas, eu não tenho o direito de dizer a ele, ele vai descobrir. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – HORTENSIA)*

A formação do professor deve estar alinhada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional, é isso que nos narra Hortensia, que reconheça a importância de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se (re)constróem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura.

Portanto, compreender a formação do professor da Educação Superior relacionada ao seu desenvolvimento profissional, significa reconstruir os significados da sua ação profissional; investir na profissão docente e nos seus saberes; estabelecer uma formação relacionada aos vários momentos da trajetória e carreira profissional; possibilitar a criação de espaços e lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo; investir na dimensão coletiva a fim de evitar o isolamento dos professores e estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político; e, por fim, debater as perspectivas de formação como processo sistemático com acompanhamento e envolvimento dos professores, desde o planejamento, até a discussão pública de seus resultados, superando o entrave das discontinuidades de gestões administrativas.

*Para pessoas como eu, que vem de uma realidade de bacharéis, não temos contato com esse tipo de formação sistematizada do processo pedagógico, primeiro, eu acho que, uma carga de informações, como eu diria... conteúdos conceituais, foi como eu aprendi, eu acho que é importante, sabe? Até pra você conseguir ler, tem todo um vocabulário que a gente não domina e que, na medida em que você vai lendo, vai se formando, você tem capacidade. Mas, eu acho que esse tipo de informação ela tem que vir junto de experiências, assim, associado à concreção. Vamos discutir a partir do seu programa, da sua ementa. Trazer o caso do seu aluno. Enfim, eu acho que a relação com a prática real seria muito mais interessante. Quando você fica muito na teoria não. (...) Uma coisa que eu acho interessante é até que isso seja feito num ambiente interdisciplinar, multidisciplinar, (...) acho que a diferença de saberes, a forma de ensinar cada coisa, nos faz perceber a especificidade de sua própria área. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – AÇUCENA)*

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida, Açucena percebe essas nuances. Partindo desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou

(neste momento)?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero chegar a ser?”.

*Frustra muito o professor a falta de condição. Por exemplo, no meu departamento, até bem pouco tempo, nós não tínhamos um laboratório de informática. Nós tínhamos uma série de equipamentos numa sala de aula que era pra aluno digitar coisas. Nós não tínhamos programas, softwares livres pra gente fazer um trabalho mais avançado. Até bem pouco tempo pra gente pegar um data show era uma briga. A gente brigava com outro colega pra ver quem pegava primeiro. Depois colocaram data show, projetor nas salas, mas a maioria não funciona. As salas são muito quentes, não são climatizadas, com ventiladores que fazem barulho. Trocaram os quadros, colocaram quadros de vidro, mas não tem pincel e às vezes o pincel não funciona. A questão dos funcionários que geralmente não atendem. O professor precisa de apoio. A biblioteca, principalmente na minha área, é muito fraca. (...) Todo semestre, eu gosto de levar meus alunos pra fazer um trabalho na biblioteca, para que eles se acostumem a ir a biblioteca, pesquisar os livros, pesquisar nas bases de dados, etc. e tal.. Chegava lá era um calor absurdo, nunca ninguém fez nada pra aquilo melhorar. (...) Essa falta de infraestrutura, sabe? Frustra. Frustra muito. O que, às vezes, dá vontade de você pegar e fazer o “feijão com arroz” e vir pra casa e descansar a cabeça. Porque você ficar dando “murro em ponta de faca”, querendo fazer um trabalho diferenciado e não conseguir. Essa questão da prática docente dentro da universidade, a frustração é muito grande. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – GIRASSOL)*

Uma grande maioria de mestres e professores descreve um modelo de profissionalismo em plena decomposição, sem que se tenha à vista outro modelo suficientemente pertinente e consistente para substituí-lo e, eventualmente, suplantá-lo. Vários relatórios recentes (VAILLANT, 2007) mostram que muitos docentes manifestam um forte desacordo com suas condições trabalhistas e, em particular, com as condições materiais, seja o salário, seja a infraestrutura das instituições.

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por serem professores; baixos níveis de exigência das universidades de formação de professores, para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação no ensino superior, associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima. Mas existem caminhos para se sobrepor a estes percalços

*(...) eu acho que a participação no grupo de pesquisa, (...) tem sido um momento riquíssimo de aprendizagem e diálogo, de compreensão de determinadas coisas, que até então eu estava sem condição de analisar, de compreender. O mestrado também se constituiu um momento riquíssimo de aprendizado, momento de formação. Até porque a gente*



*parte da premissa de que, ao pesquisar sobre algo, a gente também está dentro dessas inquietações. Isso também vai te constituindo, vai te formando também. O Souza Santos fala muito disso (...) da autoformação. (...) A instituição não tem, a UEFS, não tem nenhum programa, não tem nenhum projeto de formação. A gente tenta buscar isso, suprir essa lacuna nesses espaços de pesquisa, de estudos em nível de titularidade, de graduação e pós-graduação. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ALECRIM)*

*O colegiado ele tenta fazer oficinas, entre um semestre e outro, oficinas pedagógicas, trazer pessoas convidadas, que falem que discutam o assunto (de interesse do curso). (...) Tentam fazer isso, provocações. Em alguns momentos pontuais a depender do coordenador, tenta criar alguns momentos, (...) e tem algo assim, pessoas que entendem que a gente deve trabalhar esse lado pedagógico de uma forma mais intensa (...) que já existem articulações entre professores que pensam em comum, nesse sentido pra tentar movimentar alguma coisa e não ficar cada um isolado na sua disciplina. Então assim, existe um movimento nesse sentido, mas é algo que existe pra uns, pra outros não, então, não é algo intenso, ou algo que talvez, você não se movimente tanto pra conseguir algum resultado. Então acaba sendo assim, uma rede de afinidades que acontece. Mas, eu estou falando isso porque eu sinto essa questão, converso sobre isso, (...) talvez para algumas pessoas se você conversasse sobre isso nem existisse. Por quê? Porque existem pessoas no curso, (...) que acham tudo isso uma grande bobagem. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – PRÍMULA)*

Como destacam as narrativas docentes, Alecrim e Prímula, a organização e dinamização de espaços de compartilhamento acerca do ensinar e do aprender no ambiente acadêmico são tomadas como fatores importantes para o processo de elaboração das práticas docentes e constituem-se como imprescindíveis para que o processo de elaboração acerca das práticas avance.

De acordo com Isaia e Bolzan (2002), a aprendizagem da docência envolve a constituição de trocas interativas, as quais possibilitam o compartilhamento de ideias e significados sobre o conhecimento pedagógico, de modo a permitir a reconfiguração de ideias e saberes de forma compartilhada. Entretanto, estas trocas são destacadas como situações pouco frequentes, ou até mesmo inexistentes, no contexto de atuação do docente na universidade. Quando ocorrem, refere-se a iniciativas pontuais, como alguns Departamentos, Colegiados, Núcleos de Pesquisa, mas não há visibilidade para essas ações. Numa divulgação de ações pontuais poderíamos iniciar um movimento de integração dessas práticas, mas infelizmente, não é isso que acontece. Por outro lado, na falta de um acompanhamento específico a essas necessidades formativas dos docentes, a instituição acaba por comprometer a sua própria concepção de formação.

Junto ao conceito de profissionalização tem-se falado do profissionalismo, já abordado no início deste eixo, mas precisamos reafirmar estes conceitos, no contexto

real, como a capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração. Os estudos sobre o profissionalismo levam em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente e perceber que, a ampliação e reflexão sobre as suas funções e atribuições, enquanto docente, representa que são capazes de realizarem muito mais, além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da sala de aula.

Esse novo profissionalismo, ou profissionalismo estendido, segundo a visão de Hargreaves e Goodson (1996), se manifesta principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem e planejem conjuntamente, mas inclui também a realização de funções mentoras ou relacionadas com a formação inicial e continuada dos professores (MARCELO GARCIA, 1999/2013), assim, como aspectos mais centrados na formação como proposta institucional.

As narrativas revelam o processo de desenvolvimento profissional dos docentes na sua instituição, a UEFS. As demandas estão expostas. As experiências se fazem ao longo do caminhar de cada professor. O exercício de reflexividade ainda é de ordem pessoal (autoformação), pois depende muito mais da busca individual de cada um. Há a necessidade explícita de ampliar e articular estas relações entre os docentes (interformação).

A docência precisa se constituir em condições de viabilização do desenvolvimento pessoal e profissional. Por onde começar? Talvez, se tentássemos pela compreensão de que uma docência de melhor qualidade, passa pelas condições institucionais de trabalho, pelo apoio ao professor nos aspectos pedagógicos, cultural, ético, enfim, é preciso reconhecer que os professores são portadores de uma história de vida e aprendizagens, e que estas, se constituem pelo desvelamento das suas experiências. Quais experiências nos fazem professores?

#### 4.3 AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS: SEUS CONTEXTOS, CONTEÚDOS E FORMATOS

Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos acontecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.”(...), “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. (JOSSO, 2004, p. 39-41).

Este eixo, tomado como o principal nesta pesquisa, traduz a possibilidade de análise em relação às experiências formadoras ao longo do processo formativo dos docentes universitários. Entendo que, quando os professores organizam ideias com intenção de narrar a formação de vida e trabalho, as suas representações em torno dessas questões se evidenciam, e junto a isso, revelam um referencial que é teórico, mas sobretudo, pessoal... é um repertório de vida! E é assim, que eles vão dando sentido as experiências enquanto transformação, aprendizagem significativa, constituição de saberes adquiridos e sentidos por cada um.

A experiência formadora perpassa por um processo de construção composto por três modalidades de elaboração, segundo Josso (2004). A primeira que consiste em “ter experiências” a partir de acontecimentos ou situações vividas significativamente sem terem sido provocadas. A segunda modalidade em “fazer experiência” a partir de acontecimentos vividos provocados por nós mesmos. A terceira modalidade em “pensar sobre as experiências vividas”, tanto as provocadas, quanto as não provocadas e ao colocar essas experiências em relação a outras experiências de vida, as quais surgem outras significações que estabelecem novas relações e significados, servindo, assim de interpretação desses contextos socioculturais formalizados, permitindo-nos um alargamento do campo da consciência, da mudança, da criatividade, da automatização e responsabilização, gerando aprendizagem, conhecimento e formação (JOSSO, 2004, p. 51).

Pensar sobre e, reconhecer a experiência, provoca atitudes interiores indispensáveis, tais como, a abertura para si, para outros e para o meio, e essa abertura, traduz-se, numa disponibilidade para o que pode acontecer e ser explorado, numa procura pela sabedoria de vida.

As narrativas nos revelam o quanto que perdemos por não dar voz e escuta aos docentes. Como não reconhecer que o professor da educação superior precisa estabelecer uma rede de relações, que possibilite o compartilhamento de suas vivências e ressignificação de seu fazer/saber? É preciso reconhecer que a experiência faz caminho na formação, mas para isso é preciso fazê-la emergir. Por isso, a necessidade de reconhecermos as experiências formadoras dos docentes, seus contextos conteúdos e formatos.

*(,,,) foi muito interessante o curso de Lucile, porque a gente teve oportunidade de conhecer realidades diferentes, de conhecer pessoas interessantes, interessadas no mesmo tema. Então, ela acabou reunindo*

*peessoas com interesses afins, de origens diferentes, de cursos diferentes, de tempos diferentes. É uma pena que algumas pessoas tenham sido flutuantes, entravam e saíam poucos realmente entraram no início e ficaram até o final. Isso foi muito interessante, essa vivência. As dinâmicas, as oficinas, não sei que nome aplicar, mas assim, as estratégias de ensino, que ela aplicava no próprio desenvolvimento do curso, não só ela explicava o que era, mas a gente vivenciava aquilo, então, isso fez com que a gente compreendesse realmente. Eu acabei fazendo muita propaganda desse curso, muitas pessoas foram depois fazer (...) a gente convidou ela para fazer oficinas pedagógicas lá no curso (...). A gente estava em processo de reforma curricular, e experimentar essa vivência das estratégias que ela nos ensinou, discutir isso através dos textos e das experiências de cada um, ouvir histórias de professores diferentes que já tinham aplicado (...) então tudo isso foi muito rico. Esse curso foi um divisor de águas na minha vida. (...) deveria ter uma especialização, ou deveria ter um curso mais aprofundado, porque talvez a gente não tivesse condição de fazer, pela carga horária, por outras atividades que a gente tem aqui na universidade. Então, eu acho que foi perfeito da forma como foi, como extensão, com essa carga horária, com essa duração, aonde a gente ia amadurecendo de uma semana para outra e experimentava coisas na disciplina; chegava lá para escutar (o que cada um fazia) e, também, trazia coisas (para o grupo) que a gente tinha feito, para ouvir (os colegas), numa roda de discussão. Então, tudo foi muito proveitoso.*

*(...)*

*Eu sou professora na disciplina que eu acabei de sair (da aula) e vim pra cá. É uma disciplina de duas horas semanais, ela é só teórica (...). O objetivo da disciplina é que o aluno conheça quais são os objetivos do curso (...) de acordo com os DCNs, conheça os projetos pedagógicos e os caminhos que a universidade pode trazer pra ele, para flexibilizar o curso dele, para ele não ficar só com as disciplinas (obrigatórias), os componentes curriculares que estão elencados naquele fluxograma. Então, o objetivo da disciplina é falar e mostrar a eles os caminhos: ele é um estudante, calouro, que chegou (agora). Então, como eu aplico isso no meu dia a dia? No que isso me transformou? Eu li um artigo sobre portfólio reflexivo de um semestre pro outro, eu apliquei esse portfólio reflexivo. Aí a gente compactua com o aluno o plano de ensino, o cronograma que a gente vai trabalhar, que estratégias a gente vai utilizar. Hoje, eu recebi sugestões deles, eles escreveram, se reuniram em grupos e escreveram sugestões de atividades, dinâmicas que a gente pode fazer. A gente lê isso e aplica no nosso semestre. Então, esse semestre é diferente dos anteriores, porque é uma turma diferente que deu sugestões diferentes, e que a gente aplica ou tenta aplicar. A gente faz isso em casa, as duas professoras, a gente pega essas sugestões, cria o cronograma, tem objetivos, tem algumas aulas que tem que acontecer, mas a gente permeia o semestre todo com essas sugestões deles. Depois, a gente apresenta pra eles o cronograma que a gente criou, o plano de trabalho que a gente criou e aí eles leem, debatem, discutem e aí a gente aprova em grupo, é compactuado. Então, isso tudo foi um impacto na minha vida, imagina! (risos) Se eu estudei de forma tradicional, como é que eu vou fazer um plano de ensino junto com o aluno, com o semestre em andamento, já? Isso é totalmente... pra mim é inovador, é diferente a cada semestre. Isso requer que a gente pense mais, não é nem ficar pensando que dá mais trabalho; (isso) faz com que a gente exerça mais o nosso pensamento, a nossa reflexão, pegue o que a gente sabe e exercite o tempo todo, junto com eles, com os questionamentos deles e aplicando uma estratégia,*

*como é o portfólio; se surgir uma dinâmica (que tem de ser no grupo), por exemplo, aprendi a usar um tipo de sistema representacional para dividir os grupos, então a gente aprendeu isso esse semestre, (no outro) que vem a gente vai e utiliza. Tudo isso juntando com os cursos, por exemplo, o curso de Lucile, oficinas com leituras, aí a gente vai o tempo todo transformando. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – PRÍMULA)*

Para Prímula, o contexto do Curso de Extensão, a ampliação das discussões para o seu Colegiado e a repercussão de tudo o que aprendeu nesses espaços, em sua prática docente, é uma grande conquista. Na medida em que narra, deixa evidenciar a sua satisfação em perceber que há mudanças em sua forma de lidar com o ensino, a aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico, o olhar sobre o aluno, sobre o planejamento. A reflexividade evidenciada nesta narrativa reafirma o que já discutimos em outros tantos momentos desta tese, a relação entre docência, ensino e reflexividade é importante para a compreensão mais alargada do trabalho docente.

A prática docente se caracteriza através da diversidade de elementos ligados tanto à cultura na qual se desenvolve, quanto nos diferentes modos de apropriação dos conhecimentos, saberes e práticas desenvolvidas em contextos de interação didática a partir do ensino.

Segundo Bolzan (2002), neste processo de reflexão e inquietação o professor externa seus esquemas teóricos e concepções formuladas acionando todas as suas referências, na tentativa de aproximá-las da problemática atual. A sua reflexão permite pensar sobre a situação passada, estabelecendo conexões com as situações futuras de ensino as quais serão propostas e elaboradas. E este processo de reflexão, realizado individualmente, ou em grupo, poderá tornar consciente os modelos teóricos e epistemológicos que perpassam o seu fazer pedagógico/profissional e ao mesmo tempo possibilita a relação entre os resultados de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais estruturadas. Portanto, pensar a respeito do fazer e do saber-fazer exige processos racionais e intuitivos, os quais fazem parte do pensamento prático do educador. Encontrar espaços que fomentem esse pensar elaborado, para alcançar uma reflexão e, conseqüente aprendizagem, é papel da instituição.

*Com o curso de avaliação e ensino-aprendizagem eu passei a conhecer instrumentos, ferramentas e até a conhecer teorias que modificaram a minha prática. Por exemplo, eu não sabia fazer um mapa conceitual. Lá eu aprendi a fazer um mapa conceitual e eu achei que o mapa conceitual ajuda muito o aluno a compreender a própria teoria (...). Eu já apliquei. Ao mesmo tempo em que eu estava aprendendo, eu comecei já a aplicar na*

*sala de aula. Trabalhar com portfólio, por exemplo. Foi uma coisa que eu tive conhecimento no curso. Eu comecei a trabalhar com portfólio também com meus alunos. Memorial. Essas coisas todas, essas ferramentas (...), eu introduzi imediatamente na minha prática. E deu um bom resultado. Pra mim, foi muito interessante. E, também, os trabalhos com a questão mais psicopedagógicas do curso (de Lucile), que foi trabalhado com o professor Iron, aquilo também me ajudou bastante na minha prática. Aí a prática mexe com a atuação. Foi formação mesmo. Foi processo de formação mesmo. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – GIRASSOL)*

*Depois de já estar inserido nesse nível de ensino, na UEFS, foi quando eu me aproximei do curso de extensão “ensinagem, aprendizagem, avaliação do curso superior”, o curso promovido pela professora Lucile. Foi quando, nesse espaço, eu tive a condição de discutir as especificidades dessa atuação de ensino. Principalmente com relação à discussão epistemológica, a base que fundamenta tanto a construção, como a apropriação do conhecimento, desse conhecimento pelos sujeitos. Ficou muito presente essa discussão dos aspectos epistemológicos que desembocam em questões metodológicas, ontológicas. Mas, foi um espaço muito importante, muito rico, que a gente teve a oportunidade de debater questões ligadas às estratégias de ensino, às questões de avaliação, às questões de conceito, de determinados conceitos, e aliado, a troca ali do grupo, às experiências que a gente compartilhou foram fundamentais para nortear o meu trabalho, para consolidá-lo enquanto prática docente. Essa experiência pra mim foi marcante e foi fundamental pra que eu pudesse tocar aqui a atuação de forma mais coerente, mais sensata. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ALECRIM)*

Girassol e Alecrim expõem as marcas de aprendizagem deixadas, também, pela vivência do Curso de Extensão. Embora o contexto de elaboração da proposta do curso já tenha sido apresentada no capítulo dois, vale reafirmar o valor dessa iniciativa para os docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Até mesmo os que não conseguiram concluí-lo, revelam a grande contribuição e ressaltam essa sensibilidade de Professora Lucile Ruth para identificar o que 'lhes faltava', no sentido de conhecimento do exercício prático da docência e conduzir com tanta leveza e competência uma proposta dessa natureza.

É recorrente as aprendizagens geradas pelas situações de reflexão sobre a própria prática. Isso nos faz acreditar que a contextualização de experiências é um caminho promissor para se atrair o professor que deseja repensar concepção que perpassa a sua formação, e conseqüentemente, a formação que se pretende aos estudantes com os quais lida no cotidiano acadêmico.

*No curso que eu fiz com a professora Lucile, ali foi ótimo porque realmente foi como se ela tivesse me dado, assim, uma atualização. Então algumas dúvidas que eu tinha, eu pude solucionar. Era ela e Iron que davam o curso, mas ela era assim, digamos, o eixo, e eu pude tirar algumas dúvidas*

como: “Oh, pró! A taxionomia de Bloom ainda é válida? As operações concretas de Piaget são válidas também para adulto ou só para criança?” Então coisas assim, que na minha prática iam surgindo e ela foi esclarecendo, e Iron também foi sugerindo leituras, e aí a gente pode construir alguma coisa. Então, duas contribuições que eu considero fundamentais naquele curso, além do próprio curso em si, da reciclagem geral e das dúvidas que tiraram. Mais duas coisas que pra mim foram muito importantes: a primeira foi que pela primeira vez de uma forma científica e acadêmica, eu ouvi falar em Ausubel, porque até então o que eu ouvia falar de aprendizagem significativa eram coisas assim meio que soltas, eu ouvi falar aqui, ali, li alguma coisa, mas ali, pela primeira vez, foi assim: “Ausubel é isso, o trabalho dele se destina a isso e você pode aplicar aqui”. Inclusive, a professora Lucile teve ainda a generosidade de dizer: “Traga o seu plano de curso pra gente ver como é que está”. Isso pra mim foi ótimo, porque botou as coisas no lugar. E uma segunda coisa, foi assim uma crítica embasada, uma crítica bem feita, sem nenhum tipo de partidarismo político que ronda aqui na universidade, que a professora fez a resolução CONSU 46. Porque até então a resolução CONSU 46 pra mim era assim: “Eu tenho que seguir isso aqui? É. Então vamos seguir”. Era mais uma resolução. Ela não. Ela chegou e disse assim: “Vamos analisar a resolução CONSU 46. Olha o que a resolução diz, olha o que é a aprendizagem, a questão do aluno diz respeito a ...” Então, quando ela me mostrou a questão da avaliação processual e os conflitos na resolução 46 (...) você tem que dar três notas e você não avalia um processo. Ali, foi que foi me despertou, eu disse: “Realmente, meu Deus! É um contexto, não é um bloco”. Então aquela coisa de dizer assim, a cabeça do aluno não é um HD que você chega lá deposita e depois você vai lá e tira. Então, são coisas assim que começam a fazer sentido. Eu sigo a resolução, ela é uma resolução da universidade, eu tinha que seguir, mas hoje eu sigo com consciência. Eu sigo criticamente, dizendo pro meu aluno que existem falhas nessa resolução. Falhas inclusive de concepção pedagógica e que hoje eu tenho leves instrumentos porque a professora Lucile tem capacitação extrema, eu tenho adquirido da experiência com ela, de poder fazer críticas e levar isso ao conhecimento do aluno. Então foi assim extraordinário, então são duas coisas, que eu agradeço muito a ela, porque foram duas coisas que me deram chão. Foi Ausubel, e a partir daí, quando eu comecei a usar (sua teoria), inclusive citando nas monografias que a gente orienta, pesquisas dos alunos, eu senti que houve assim impacto de pessoas na área, até do Departamento de Educação, que entendiam e diziam: “você estão citando Ausubel, que bom! Ah! Que ótimo!” Houve assim, aquele retorno no sentido... Continua, vão buscando outros autores, mas é por aí. Eu digo, puxa vida, eu estava lá, ainda, só falando de Piaget, só falando de Paulo Freire empiricamente e agora algumas coisas, a gente começa a ver que “linkam”, que tudo tem um sentido. Infelizmente é uma falha da nossa formação, a gente pega as vezes um professor que gosta muito de Paulo Freire, mas ele fica só ali. Aí você bota Paulo Freire lá no trono e os outros??? Não amplia não é? Foi assim, sensacional! (...) Esse foi o curso de formação que te falei (...) é uma pena que só foi aquele período, e que foi um curso assim, muito focado na avaliação. Mas ela me justificou que, é a partir da avaliação que você vê toda a sua prática. É a partir daí que você vai ter base... “É, mais eu queria que você pró desse umas olhadas em outras coisas” falei com ela, mas ela já estava perto de se aposentar, também, aí infelizmente perdemos, eu perdi. Na verdade pra ela também foi um sofrimento ter que se afastar dessas atividades. Puxa vida! Aquilo era bom demais! Você está no auge da produção aí você... Exato e ela com aquele senso de escuta, pra mim é uma coisa extraordinária! Porque mesmo eu colocando aquelas

*dúvidas, aquelas angústias e ela naquela escuta, aquilo era muito bom, e Iron, também, dava um suporte. Então, foi um momento de entrosamento, além da turma que também era bacana. Tinha o pessoal de outros cursos, bem simpáticos. Você acaba conhecendo outros colegas que você as vezes nem tem tanta proximidade. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II - FLOR DE LOTUS)*

Quantas aprendizagens! Na narração de Flor de Lotus temos aí uma experiência constituída de um referencial que ajuda a professora a avaliar a situação (JOSSO, 2004). Os saberes que aí se revelam são resultantes das experiências, assim como os conhecimentos. Nesta lógica, Josso (2004) vai nos chamar a atenção para dizer que a “dialética entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo, estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora”. (p.49)

*(...) desde 2010 eu participo de um grupo, na verdade é um programa de extensão e pesquisa daqui da universidade (...) É um processo de formação pelo qual eu passei e que me dá muita alegria. Vou te dizer. É um (...) lugar que me garante formação com colegas de várias áreas e (quando fui participar desse programa) eu não sabia nem o que era (familiaridade com a temática) lá em 2010; e hoje, muita coisa passou e eu aprendi. (...) tem essa coisa da avaliação, também. Acho que mudou muito a minha forma de ensinar com o curso (de Lucile) (...) a minha experiência de extensão mudou muito a minha forma de ensinar. (...) a extensão, primeiro ela muda a forma de relação com o aluno. Completamente. Eu vivi outra experiência de extensão (...) em uma escola aqui de Feira. Foi impressionante, como nós estabelecemos - eu e as outras pessoas que participaram da extensão - uma relação muito legal. De formar o grupo. E tem uma coisa. A percepção de compensação, esse estreitamento da relação com o aluno e o próprio processo de ensino-aprendizagem, aconteceu com as experiências de extensão. (isso) tem me ajudado muito em ser professora. Vários projetos. Tem alunos de várias origens, de vários cursos. E é muito legal. Tem me ensinado bastante.*

*(...)*

*Eu vou comentar outra coisa que eu achei interessante. A gente lá (no meu curso), agora, a gente tem uma turma especial. A gente chama turma especial é..., não especial nesse sentido (de educação especial). Mas, é uma turma que é o que? Não sei se você já ouviu falar, que é dentro de um programa da UEFS chamado PRONERA. E, em razão dessa turma, a gente tenta familiarizar, estabelecer a relação do nosso curso dentro da pedagogia da alternância. Há uma parte de professores que é de Pedagogia. No caso, é Ludmila e Fábio. E, embora esse último semestre não tenha acontecido nenhuma reunião, infelizmente, mas essa coisa tem se mostrado muito interessante. Nunca tinha acontecido (nada igual na universidade) e os encontros foram enriquecedores, embora poucos professores participem, a verdade é essa. Mas, eu acho que, para os professores, de uma maneira geral, vai ser muito bom. Do ponto de vista de você parar pra pensar sobre sua prática pedagógica. É uma coisa que a gente não faz. E são discussões muito interessantes que apareceram no meio desse processo.(...) (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – AÇUCENA)*



Açucena consegue transcender a vivência do curso de extensão e elaborar a sua percepção sobre a experiência formadora em dois contextos vivenciados no seu Colegiado/Departamento: a experiência com a extensão, e a experiência com o curso especial do PRONERA. Ela enfatiza o papel da extensão na mudança da sua relação com a docência e com os sujeitos envolvidos nesse processo. Ela consegue articular de forma consciente, a atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004)

Somos resultado da interação das diversas experiências, enfim, “não nascemos professores, tornamo-nos” uma experiência travada no fazer e agora percebida no relato dessas experiências vividas e carregadas por uma bagagem a ser somada a novos conhecimentos. Assim, a itinerância de vida, de cada um, pode ser incorporada com o espaço da academia. O professor universitário vai, ao longo do tempo, adequando-se a sua realidade, reconhecendo as especificidades da sua profissão, desenvolvendo a sua profissionalidade.

[...] quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite nos associar aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida. (JOSSO, 2010, p. 124).

O mais importante nessas narrativas, se é que é possível assim dizer, foi perceber nas interfaces das histórias e que é reeditada em cada nova narrativa, o fato da experiência formadora ser, exatamente aquela que, ao ser relatada, é capaz de transformar a vida do professor que narra, e do outro, que escuta o pesquisado, pois as histórias se encontram sendo impossível não dar conta das intercessões, visto que a realidade da docência universitária segue um percurso, às vezes, muito próximo (JOSSO, 2004).

As narrações aqui apresentadas não chegaram a ser compartilhadas entre os pares, mas, sem dúvida, do lugar de pesquisadora, já não sou, também, mais a mesma. Que estas narrações ecoem por todos os espaços de ensino superior, pois muito mais do que simples histórias, elas falam de cada um de nós, professores universitários, que nos constituímos em meio aos fazeres, saberes e não saberes, desse espaço chamado universidade.

#### 4.4 AS EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO, PELO OLHAR DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Este eixo, último a ser abordado no capítulo, tem o compromisso de trazer possibilidades de se repensar a concepção de formação dos docentes universitários e o

seu desenvolvimento profissional, sobre o olhar de quem é a(u)tor principal nesse estudo: os próprios docentes.

Como vimos em vários excertos no decorrer desta produção, não é comum encontrarmos programas de pós-graduação que contemplem a formação docente de seus estudantes (prováveis futuros professores do Ensino Superior, ou mesmo, já atuantes), salvo em cursos que o principal foco é a Educação, como exemplo os cursos que oferecem de forma optativa disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, Docência Universitária, Formação do Docente Universitário, entre outras nomenclaturas.

As instituições de ensino superior, quando investem na qualificação docente dos seus professores, geralmente o fazem se referindo ao incentivo a pós-graduação, como já sinalizei o exemplo da própria UEFS quando apresentados os dados nos Relatórios de Gestão da universidade sobre a capacitação docente. De forma não sistematizada, as instituições também organizam cursos, palestras, seminários, mas na maioria das vezes organizados através de incentivo financeiro aos Núcleos de Pesquisa que abordam discussões muito específicas dos temas e objetos de estudos.

Não é muito frequente encontrarmos nas instituições, programas adequados e bem estruturados de acompanhamento dos seus docentes, isto é, programas voltados para a docência universitária, seus saberes e especificidades, nem mesmo, para acompanhamento da sua adaptação, específico aos iniciantes, ou de avaliação do seu trabalho pelos alunos, o que sabemos é que há uma carência desse espaço de discussões e a troca de experiências entre os pares, além de uma contínua reflexão sobre a sua prática. Esse panorama esboça muito da realidade em que os docentes dessa pesquisa se incluem, no caso, a UEFS.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), a falta de atenção dada à formação docente do professor confirma a prevalência, no meio acadêmico, da concepção de que “[...] a docência em nível superior não requer formação no campo do ensinar”, bastando, ao professor, apenas [...] o domínio dos conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36).

Esta naturalização da docência como uma profissão aprendida no dia-a-dia e desprovida de saberes específicos para além do 'domínio do conteúdo' reforçam uma visão não profissional da docência, ou, nas palavras de Gauthier (1998), a concepção de

que o magistério é um 'ofício sem saberes'. Esta realidade só dificulta a apropriação crítica da cultura universitária, dos currículos e seus condicionantes (históricos, sociais, políticos, epistemológicos), das situações concretas de sala de aula, o que repercute significativamente na qualidade do trabalho daqueles que ensinam no nível superior, bem como na sua capacidade de intervenção consciente e crítica na realidade.

Na tentativa de dar visibilidade ao que de fato se constitui como 'falta' aos professores universitários, as narrativas apresentam expectativas e possibilidades de pensar o desenvolvimento profissional dos docentes dentro de uma concepção de formação que faça sentido aos professores, principais interessados nessa questão.

*Eu acho que um programa que tinha chance de dar certo, seria um programa que na sua própria constituição fosse pensado, fosse gerido, elaborado pelo próprio grupo. Talvez um espaço de formação colaborativo, um espaço de formação onde a gente pudesse pensar e trazer as nossas práticas, conversar sobre elas, dialogar sobre elas. A partir dessas necessidades, ou dessas dificuldades, a gente buscar suporte teórico para dar conta delas. Eu acho que seria um programa que atenderia as minhas expectativas. Principalmente, fazendo essa relação intrínseca, imbricada entre teoria e prática. Porque uma das questões que eu vejo mais problemáticas dentro da formação é você ter esse distanciamento. Você vai fazer um curso, você vê toda a beleza, toda a profundidade dos conhecimentos teóricos, das bases que vão orientar o seu trabalho, mas quando você chega na sua sala de aula, esse intervalo é muito dinâmico. Me parece que causa uma esquizofrenia entre a sua formação... esse momento formativo e o momento de atuação. Eu creio que esse espaço colaborativo de busca, de superação das dificuldades que a gente encontra no nosso dia a dia, eu acho que atenderia essa perspectiva de eu estar me formando e retomando a minha atuação de forma coerente, de forma crítica, reflexiva. Esse permanente diálogo daria conta. Um exemplo foi, de certa forma, o curso. Por exemplo, a gente trouxe muitas questões ligadas a avaliação. Então, houve a mediação de diálogo com o curso e a professora Lucile, que conduziu o debate, ela foi apresentando caminhos, não só procedimentais, mas caminhos conceituais, de como a gente pensar a forma de avaliar. Refletir uma concepção de aprendizagem tal, escolhida, pensada por cada um de nós. Nesse momento o curso foi significativo. Ele respondeu as questões que nós nos deparamos no dia a dia. Foi algo teórico colocado lá, muito bem colocado, bonitinho, arrumado, que não foi possível de colocar em prática. Inclusive, houve na própria turma, solicitação de vários momentos que pudesse dar conta disso. Não só do aspecto da avaliação, mas a questão das estratégias, a questão da própria interlocução com os alunos, as questões afetivas, do processo, enfim. Então, acho que daria conta. Se nós conseguíssemos fazer desse momento de troca, um momento de conhecimento, de busca e de retorno à sala de aula, agora, com mais elementos, com pensar na prática, com mais pistas para o professor superar essas dificuldades. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ALECRIM)*

Alecrim aborda um aspecto que é discutido, entre outros autores, por Nóvoa (2002), quando propõe organização de redes de colaboração mútua, em que o professor tenha

oportunidade de trocar experiências, compartilhar saberes, em que cada docente assuma o papel de formando e formador. Para isso, o diálogo entre os professores precisa ser oportunizado. Outro aspecto é a construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada por meio de apoios, de consultorias, ou seja é a proposta de criar uma nova cultura na profissão

*Eu acho que (proposta de formação pela instituição) seriam fundamentais. A primeira coisa, (seria) a universidade quando (rever) a forma de fazer concurso, (pois) ela prioritariamente (deveria) escolher professores. Porque a própria universidade, erra nisso (ao fazer o concurso). Então, por exemplo, vamos supor, um concurso para ensinar zoologia, aí eles botam lá veterinário, zootecnista, biólogo, mas eles não aprovam licenciados, eles não botam professores que tenham tido mestrado ou doutorado com disciplina pedagógica. Então, o erro já começa na contratação de profissionais “dadores de aula”. Bom, mas vamos dizer, mas não tem (licenciado competente) no mercado, não tem gente (licenciada) no mercado. Tá tudo bem, vamos lá, contratou o profissional (não licenciado). Mas assim que o profissional chegar aqui, ele tem que passar por um aperfeiçoamento, ele tem que entender o que é um plano de ensino. Muitas vezes, a gente está pegando programas de cursos de departamento, que a ementa é o conteúdo programático, não é a ementa. Professores redigindo objetivos, que mais parecem a justificativa do curso e você pergunta; “Cadê o objetivo?” Está aí pró. Professor, isso aqui é a justificativa, isso aqui não é o objetivo. Eles não sabem distinguir. Ainda tem aqueles colegas que são humildes: “Oh! Eu nunca tive formação na área pedagógica, eu fiz enfermagem, eu fiz medicina, se você puder me ajudar...” Nossa! Esses são ótimos, porque eles sentam, eles querem aprender, mas tem as barreiras, porque estão voltados para as áreas deles, mas de qualquer forma, eles vêm pelo menos, eles vêm (em busca do) ao auxílio, vão procurar uma colega que é da área de licenciatura para dar uma ajuda, mesmo que minha ajuda, não seja lá essas “coca-colas”, mas pelo menos, foi buscar. “Você que é da área de licenciatura, me dê uma luz aqui”. Então, eu acho isso importante. É a universidade priorizar realmente a formação do seu professorado e não ter o corpo docente cheio de gente que dá aula, que dá (somente) aula, que faz mini palestras e (chama) isso como dar aula. Então nós não temos essa política aqui, a capacitação docente visa só o mestrado, o doutorado para ter números, pra atender as expectativas da CAPES. Ah! A UEFS, hoje, é a 49ª. Ai que maravilha, que universidade maravilhosa! E não se prima pela formação docente! “Eu não admito que numa Universidade no semi-árido, com todas as dificuldades regionais que nós temos, o aluno seja obrigado a fazer trabalho de conclusão de curso dentro de uma metodologia, de tudo voltado para pesquisa e onde é que fica a extensão? onde é que ficam as atividades de ensino? (A responsabilidade social?) Quando a universidade está alicerçada em ensino, pesquisa e extensão, é lógico que essas três vertentes, elas tem que estar expressas, não só no currículo, mas também no histórico do aluno. Porque muitas vezes, Ana, o histórico vai dizer muita coisa.(...) o currículo o aluno faz (como) ele quer, pode fazer uma transformação, mas ele tem que garantir a formação dele lá no histórico. (...) Então, a gente vê que a universidade, não se preocupa. Dá graças a Deus, quando entra o professor, distribui a carga horária. Agora o professor vai pra sala de aula. Canso de chegar no Departamento e “Oh! Professora, esse aqui é o professor fulano de tal (recém-contratado). E às vezes, eu que saio para apresentar, eu gosto muito de fazer isso, porque digo assim, eu sou da UEFS, sou professora, então me sinto assim no dever. Já apresentei a universidade a mais de cinco ou seis*

*colegas, que chegam assim, perdidos sem saber nem como é que é a DAA, então a gente sai assim pelo departamento e dialoga (...) quando vai ver esse colega vai pra sala de aula. Quando chega lá é aquele horror, aquela coisa, aquela falta de identificação com o trabalho docente, hostilização dos alunos, ou então aquela prática asséptica do tipo: “Gente, vamos fazer silêncio. Eu venho aqui dou minha aula, (depois) vocês saem, tudo bem?” “Ah! Tudo bem, o pacto é esse, ah tá!” PowerPoint, pá, pá, pá, “estude o capítulo tal do livro tal, tudo bem? Tudo bem. Tchau”. E foi dado todo o conteúdo é o que importa. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – FLOR DE LOTUS)*

Flor de Lotus, narra as dificuldades encontradas pelo professor que inicia a docência sem nenhum tipo de assistência para sua adaptação à instituição e ainda propõe uma nova forma de pensar a inserção dos professores via concurso, a partir de indicadores que sinalizem as condições mínimas para a docência na universidade. Não sendo possível, estende a proposta a uma formação inicial e contínua para os ingressantes na carreira. É o que Marcelo Garcia (2010) enfatiza como “os elementos sociais e culturais da profissão docente e no assumir deles por parte do professor principiante” (MARCELO GARCIA, 1999, p.114), entendido como o processo de socialização, no qual “seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento”

*Um programa de formação para professores, principalmente da minha área, do meu departamento, vou falar só da minha área, a do meu departamento porque são áreas correlatas. Primeiro, deveria ter um nivelamento. Vamos dizer assim, nivelamento, ou seja, esses professores deveriam entrar na universidade e só ir pra sala de aula depois que fizessem uma etapa básica, um ciclo básico, como tinha antigamente nos cursos de graduação, tinha um ciclo básico. Primeiro, ele tinha que fazer um ciclo básico de Pedagogia. Aquelas benditas 60 horas de metodologia de ensino, onde eles tivessem noções de didática. Tem professor que não sabe usar quadro, não sabe usar recursos audiovisuais, não sabe... então, a prática dele é o cuspe e giz. Primeiro deveria dar conta disso aí. Preparar o professor pra entrar na sala de aula. Depois, Filosofia da Educação. Trabalhar com a questão filosófica e metodológica da educação. Trabalhar autores brasileiros como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Sucupira e etc.. se não desse conta de todos os outros, pelo menos Paulo Freire. Aquela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. E terceiro, trabalhar, também, aspectos psicopedagógicos. Porque a maioria dos professores não sabe identificar quando um aluno está com problemas. Os cursos noturnos têm problemas muito específicos. São geralmente pais de família, pessoas que são arrimo de família, também tem os que não estão casados, não tem uma família só, mas tem pai e mãe que estão lá, que precisam ser sustentados. Essas pessoas trabalham durante o dia e quando chegam à noite estão extremamente cansadas, desgastadas, mas tem que estudar. Alguns chegam com fome. Não jantaram, não lancharam e entram na sala de aula irritados. O professor, por sua vez, também chega de sua jornada de trabalho como técnico, (profissões diversas) e tal, também ele chega cansado. São dois sujeitos que se encontram praticamente na mesma*

*situação. Meus colegas chegam depois de uma viagem de ônibus de Salvador cansados, passam no departamento às carreiras. Eles têm que estar preparados pra lidar com aspectos também psicológicos, psicopedagógicos, ou seja, aliar a psicologia à pedagogia para poder lidar com essas questões. Tem alunos que chegam com problemas de separação, com problemas de doenças na família, com problemas de depressão. Eu tive vários alunos que tentaram se matar na universidade. O professor tem que ter esse apoio. Por que só o pedagogo(a) tem isso? Nem os licenciados têm. Esses três momentos: primeiro, preparar pra entrar na sala de aula (utilizar recursos, fazer um plano de aula, se organizar como professor); ter noção do que é um currículo e do que é um projeto político pedagógico e onde ele está inserido nisso aí. Aquela matéria dele onde é que se insere nessa parte tão importante que é o PPP, o currículo do curso. Por que é que eu tenho que dar esse assunto? O que vai contribuir? O que a minha matéria, a minha disciplina ou meu componente curricular, como queira chamar, vai contribuir para esse conjunto? Eles não têm noção disso. Eu também não tinha não. Foi preciso, eu fazer todas essas disciplinas. Mestrado, doutorado, especializações, mais cinco anos no projeto de extensão lidando com professores, um curso de especialização na área de ensino superior, um curso de aperfeiçoamento na área de ensino-aprendizagem pra eu chegar e poder ousar dizer isso pra você. Agora eu fico olhando meus colegas que chegam, fazem o concurso, que... até os concursos da universidade deveriam mudar. No momento que você faz o concurso, você tem que ver se aquela pessoa tem aptidão para ensinar. Porque ainda tem isso. A pessoa vai ensinar porque quer um status, (profissões diversas) ele bota lá no cartãozinho de identificação, que ele é professor universitário. E isso dá um status enorme. E ele chega cá na universidade e é um péssimo professor. Tem aptidão ou ele está só querendo status? Primeiro, no concurso, fazer qualquer tipo de teste pra ver se ele tem aptidão. Aquela aula que a gente dá. Aquela aula tem que ser mais rigorosa. Ela tem que ter critérios. Começar essa formação daí, da porta de entrada da universidade. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – GIRASSOL)*

Girassol segue uma linha de formação em vários aspectos, não só didático-pedagógico, ou de socialização do professor, mas, também, no aspecto da formação humana, passando pelas questões psicopedagógicas que tanto se apresentam no exercício docente e que fazemos “vista grossa”, passa despercebido.

*Eu acho que a gente deveria ter formação de recursos humanos (...). Atividades esportivas. (Quanto a) nossa formação enquanto docente, (não há uma preocupação) com a nossa saúde. Estamos engordando, diabetizando. Uma série de coisas que não estão se preocupando com a saúde do professor. Ele tem que estar bom, lindo e maravilhoso ali dando aula. Tarefairo. Eu queria que tivesse uma formação que se preocupasse menos de coisas tarefairas, que tivesse a questão da integração do funcionário enquanto ser humano. Não me importa se quiserem colocar professores e funcionários (juntos). Eu não tenho problema com isso não. Mas, gostaria que a cada ano, pelo menos uma vez por ano, a gente tivesse alguém que ouvisse as nossas ideias ou fizessem uma coisa diferente. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – HORTENSIA)*

Hortensia sinaliza um aspecto bem interessante e pouco discutido, que é a vulnerabilidade da saúde dos professores, principalmente, frente ao seu exercício

profissional, evidenciando, também as condições de trabalho e as atribuições profissionais como fatores determinantes para o adoecimento docente.

*Eu acho que (uma proposta de formação para a UEFS) eu manteria muito do que eu já recebi nesse curso de extensão. De estratégias de ensino, metodologia de ensino e aprendizagem, sempre atualizando. Porque talvez, o curso hoje, tenha coisas novas que talvez quando eu fiz, eu não sei quanto tempo tem que eu fiz, mas talvez um ano atrás. (...) Então, eu acho que é assim, sempre essa constante atualização em metodologias e também o olhar da avaliação. Eu acho que nós não sabemos avaliar e é importante, também, saber avaliar, não de uma forma punitiva, não de uma forma quantitativa, talvez até tentar transformar essa legislação da universidade que a gente tem, agora, hoje, atual. Então, assim, essa associação das metodologias de ensino, e também, das metodologias de avaliação, que na verdade não deve haver uma desconexão disso, a avaliação é uma continuidade do ensino, é pra saber até onde eu fui, o que eu preciso melhorar, onde é que eu não entendi, em fim é algo que ajuda na própria formação e não algo que é só para concluir e constar lá naquela caderneta eletrônica. Então, partindo da relação das questões que você vivencia no cotidiano. Lucile fazia muito isso. Isso, estudos de caso, a gente contava os nossos casos e ela tentava dar sugestões, para dar soluções, porque os casos se repetem. Relação professor - aluno essa complexidade que é, muitas vezes o aluno se sente refém. Então, assim eu acho que a participação do psicólogo é fundamental, pra que a gente saiba como lidar com isso, e hoje, tem muitas questões éticas, que tem que se respeitar muito mais, porque antes não se levava em conta, até mesmo a questão do preconceito, de como você lidar, de como você tratar. Os estudantes que podem ser vulneráveis e alvos de algum tipo de preconceito, tanto entre eles, como de aluno para professor e de professor para aluno também. A homossexualidade, esse sistema de cotas, quem veio da escola pública, quem veio da escola particular. (...) Então, tudo isso essas relações são importantes de serem trabalhadas. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – PRÍMULA)*

A necessidade de construir a profissionalidade docente quando profissionais assumem o magistério superior faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Em geral vemos que estes são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde são sugeridos cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas. Foi nessa linha a proposta do Curso de Extensão em Avaliação e Aprendizagem tão sinalizada pelos professores.

Entretanto, são processos, em geral, duração temporária, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor. Também são poucos que preveem um acompanhamento dos docentes com alguma permanência, para ajudá-los a consolidar aprendizagens.(CUNHA, 2009)

As diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor da educação superior. Entretanto são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

A Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS propõe no seu Plano de Desenvolvimento Institucional a criação de um programa de desenvolvimento profissional e formação, Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais – ProFACE. Este programa foi recentemente implantado, mas ainda não implementado.

É importante considerar as questões, ou olhares, trazidos pelos professores, para contribuir nessa construção colaborativa do referido programa, visto que esta é a sua concepção maior: ser uma construção coletiva e não prescritiva. Que possamos construir uma universidade mais sensível às questões da docência universitária, pois, é preciso lembrar que a principal finalidade da universidade é a formação profissional, mas, sobretudo, humana.

Estar aberto às experiências e poder refletir sobre elas, requer: parar para sentir, para ouvir, para ver, o que dizem os docentes. Isso já é um bom começo para dar sentido à formação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu acho que a formação (...) é a essência da universidade. A universidade é uma instituição de ensino superior, até mais do que pesquisa, mais do que extensão, ensino é a base de tudo. Então assim, se a gente não tem essa fonte pra gente beber, pra gente buscar, fica aquela lacuna e eu acho que isso é fundamental. Se você conseguir levar esse ideal a frente, se você conseguir executar de alguma forma vai ser muito importante para a manutenção da universidade, na sua missão. (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II - PRÍMULA)*

*Eu queria que realmente essa sua pesquisa... que esse retorno social, redundasse num trabalho acadêmico, essa é a minha expectativa. (...) eu tenho a lhe declarar (...) que depois você procure ver (...) o que é possível em se fazer para dar esse retorno. Claro que não pode ser de forma compulsória porque não é uma política acadêmica, mas pelo menos entre os que querem. Você abrir um espaço para uma discussão, uma coisa pedagógica, um acompanhamento, tentar minimizar, mitigar um pouco os nossos anseios, dentro do que for possível, já ficaria muito agradecida, muito mesmo. É porque eu vou sair daqui só na compulsória, porque eu adoro ensinar, adoro estar com os alunos (Risos). (MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – FLOR DE LOTUS)*

Esse é o momento de concluir o texto da pesquisa proposta, mas sem dúvida, a inquietação que me move, e as novas questões, que emergiram deste estudo, não serão findadas.

Chegar a este ponto da investigação significa que muito já foi feito, analisado e refletido. Vêm à lembrança desde os motivos que me levaram à proposição deste estudo, as leituras necessárias, as escolhas de como tratar as fontes obtidas junto aos sujeitos. Enfim, o caminho percorrido até aqui exigiu fôlego e disposição. Mas não costumo me esquivar dos desafios que a vida me impõe. E eis, que, aqui está a tese!

Ouvir dos professores Prímula e Flor de Lotus, as palavras finais na realização da entrevista narrativa, sensibilizou-me. Senti muita responsabilidade, mas, também, uma sensação de fragilidade... será possível conseguir o que elas desejam? O que elas desejam, é também do meu maior desejo: quero ter o reconhecimento do valor da minha profissão através de ações, que deem prioridade aos processos de formação e desenvolvimento profissional na instituição da qual sou parte, a UEFS.

Este estudo se propôs a *compreender o sentido atribuído por professores universitários, à experiência no contexto da docência, e as possíveis influências que estas exercem sobre o seu processo formativo*. A pesquisa permitiu essa compreensão na medida em que fui me apropriando das fontes e interpretando cada dizer. A experiência é fonte de saber, mas de saber consciente, de saber que transforma, que mobiliza, que vira ao avesso, que forma.

O início de qualquer experiência tem como primeiro componente uma carga emocional decorrente dos sentimentos: o medo, a satisfação, a amizade, entre tantos outros, é o que estimula “a fazer qualquer coisa”; é o que forma. A possibilidade de atribuir significado à experiência, numa vivência de formação, é um componente fundamental para transformá-la numa experiência fundadora de novos conhecimentos e aprendizagens. Josso (2004) propõe considerar que as experiências se constituem em vivências particulares. Apresenta como exemplo a vivência de uma infinidade de situações. Estas atingem o status de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou, sobre o que foi observado e sentido.

Ao longo do estudo debruçei sobre as experiências dos docentes universitários, na constituição dos seus saberes, seu desenvolvimento profissional, sua a formação.

Macedo diz “(...) Para ser formativa uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um *ponto de vista*, de uma *atitude*, de um processo profundo relacional de *compreensão*.” (2010, p. 51). Tenho a certeza que este estudo foi formativo não só pela possibilidade de discutir a formação, ou por ser a conclusão de estudos do doutorado, mas, sobretudo por ter me possibilitado se da perspectiva construir sentidos enquanto Ser em formação, exercitando uma compreensão significativa das informações que estão intra e extra escritas nesse texto. Desse modo, percebo que minha prática formativa qualificou ainda mais a itinerância construída ao longo dos anos de docência.

Assim, com este estudo, tenho a plena compreensão de que uma formação que faça sentido para os docentes universitários passa pelo reconhecimento das experiências que foram formativas para cada um e lhes gerou aprendizagens.

A opção por uma metodologia de pesquisa que envolvesse as abordagens biográficas para a construção das fontes a serem investigados decorreu da forma como me (re)posicionei diante do objeto, mas, também, da caminhada que tenho nos percursos de estudo sobre histórias de vida e formação, daí ser uma construção edificada a partir das discussões acadêmicas imbricadas com as leituras realizadas.

Ao chegar nessa etapa final em que encontro algumas respostas, percebo que a escolha pela forma de caminhar, nessa aproximação com o objeto de investigação, foi acertada, enriquecendo meu aprender. Como investigar sobre as experiências formadoras dos docentes universitários sem passar, nem que seja em parte, pela história da vida de cada um?

Assim, a realização da entrevista narrativa com os professores revelou-se de uma riqueza capaz de provocar-me uma verdadeira sedução pelas narrativas. Como foi difícil me desapegar dos textos! Talvez porque renderam algumas dezenas de laudas, que não

foram esgotadas neste estudo. Teria material para produzir, quem sabe, outra tese.

Essa vivência encontra eco com o que vem atravessando a tese desde o seu princípio: para reconhecer as experiências dos docentes como formadoras, foi necessário olhar para a pessoa que é hoje e que foi, assim como para as aprendizagens que construiu e para as significações destas em sua vida.

A realização do trabalho com as narrativa ofereceu-me a possibilidade de realizar diferentes análises aprofundadas, no entanto, me mantive próxima ao problema que levantava desde o início do processo investigativo, encontrando ali ricos elementos para compreendê-lo.

Reconheço meu aprender no decorrer desse processo. O fato de redirecionar a metodologia da investigação, como citei no capítulo 2, não diminuiu as minhas expectativas no percurso, possibilitando uma vivência em que fui me envolvendo e sentindo a construção da tese ganhar significado, não só em relação ao que sou como profissional, mas, sobretudo, ao que sou como pessoa. Tive oportunidade de me aproximar mais de teorias que já conhecia, porém, algumas com as quais ainda não tinha uma relação tão íntima e aprofundada. Essa aproximação ocorreu de forma natural, decorrente das análises que fui realizando.

Ao me colocar refletida nesse cenário, me dei conta de minha real partilha nesse caminho, não se tratando apenas do posicionamento objetivo de investigadora. As discussões acadêmicas e todos os novos movimentos vividos simultaneamente colocaram-me mais próxima de minha própria ação como docente universitária, permitindo uma escuta e um olhar diferentes, especialmente em relação aos meus pares.

Por fim, resta dizer: “Porque qualquer projeto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução do presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação”. (NÓVOA, 1988/2010). Que seja este o fruto gerado por esse estudo!

## REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R., (org) . **Escolas e mudança**: papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994

ALVES, Rubem. **O Retorno e Terno**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1992.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação. **Rumo à sociedade aprendente**. 8 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.

BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. 2007. 265 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG/RS, Porto Alegre/RS. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp046116.pdf>

BEILLEROT, Jacky. **La formacion de formadores**: entre la teoria y la práctica. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2006.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2010. 167 p.

BOLÍVAR, Antônio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru/sp: EDUSC, 2002.

BORDAS, Miguel Angel. Modas descritivas: o observador e a construção do cenário empírico. Disponível em: [www.onlinetb.com/.../MODA%20DESCRITIVAS.doc](http://www.onlinetb.com/.../MODA%20DESCRITIVAS.doc), s/d.[2012]

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2002.

BRAGANÇA, Inês F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>

BRAGANÇA, Inês F. S. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @ambienteeducação**, SP, v. 2, p.37-48, ago/dez. 2009. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/4\\_braganca.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/4_braganca.pdf)

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

BRITTO, S; MIKLOS, P. *Porque Eu Sei Que É Amor*. In: **CD Sacos Plástico**, TITÃS, 2009

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educ. Pesqui.** [online]. 2002, vol.28, n.1, pp. 11-30. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>.

BUENO, Belmira Oliveira et al . Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 32, n.

2, Aug. 2006 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200013#nt10](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200013#nt10)

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos**: Um campo e uma problemática. 3 ed. Lisboa: Educa, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horiz. antropol.** [online]. vol.9, n.19, pp. 283-302. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832003000100012>.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto 3**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**. vol. 13, número 3, Porto Alegre. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

COMTE-SPONVILLE , André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes** . Tradução de Eduardo Brandão . São Paulo/SP: Ed. Martins Fontes, 1999 . Versão digital obtida em : [http://www.pfilosofia.pop.com.br/03\\_filosofia/03\\_03\\_pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes/pequeno\\_tratado\\_das\\_grandes\\_virtudes.htm](http://www.pfilosofia.pop.com.br/03_filosofia/03_03_pequeno_tratado_das_grandes_virtudes/pequeno_tratado_das_grandes_virtudes.htm)

CORALINA, Cora. Saber Viver. Disponível em:

<http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2012/12/cora-coralina-poeta-e-contista.html>

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. Campinas/SP: Papirus, 1989.

CUNHA, M. I. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Maria (Orgs.). **Universidade Futurante**: Produção de ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [online]. vol.23, n.1-2, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.

*CUNHA, M. I. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara/SP: Junqueira e Marin Editores, 1998.*

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na

formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. Et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUNHA, M. I. (Org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, 2008, p. 182-186. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2585>

CUNHA, M. I. O campo da iniciação à docência universitária como desafio. *Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED*, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/iles/ile/Trabalhos em PDF/G T04-6134--Int.pdf>.

CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.

CUNHA, M. I.. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.

D'ÁVILA, C. M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. **Revista da FAGED**, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007a. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2740/1937>

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?. NASCIMENTO, AD., e HETKOWSKI, TM., (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007b. 310 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-14.pdf>

D'ÁVILA, Cristina. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos A. e D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas/SP: Papyrus, 2008. 23-44

D'ÁVILA, C. M. Aprendiz de Professor: a importância da abordagem experiencial na

construção identitária docente. Cristina d'Ávila (org.) **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba/PR: Editora CRV, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo- projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Ana Maria Iorio; RAMALHO, Betânia Leite; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Zenilda Botti. **Desenvolvimento profissional docente na educação superior**: entre redes e sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2009

**DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, 2014. Disponível em:**  
<http://www.dicionariodoaurelio.com/>

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? MASETTO, M. (org.) **Docência Universitária**. Campinas: Papirus, 1998.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo/SP: Paulus, 2010.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2008.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: FREIRE, M (Org.) **Grupo**: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. 3º ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários) p. 29 – 38.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam", São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989, p. 31

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: Edufba, 2009.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: Edufba, 2009.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire Na Escola do Século XXI. **USP/IPF** - disponível

em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/342.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf)

**GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade.** *Cad. Pesq., São Paulo* nº 98, p. 85-9, ago. 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>

GATTI, B. **Entrevista:** Especialista expõe fragilidades da formação inicial dos docentes. *Todos pela educação*, 21/10/2008. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/172/especialista-expoe-fragilidades-da-formacao-inicial-dos-docentes>.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100012&script=sci_arttext)

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: **Docência no Ensino Superior:** desafios da prática educativa. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011

ISAIA, S. Aprendizagem Docente. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

ISAIA, S; BOLZAN, D. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1551>

JOSSO, Marie - Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p.35-50.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie - Christine.. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie - Christine.. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo/SP: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.

W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 90-113



LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LARROSA, J; KOHAN, W. Apresentação da Coleção Educação: Experiência e Sentido. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: RS, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>

LEE, Rita. *Minha Vida* (In My Life - John Lennon / Paul McCartney / Vrs. Rita Lee). In: **CD Aqui, Ali, Em Qualquer Lugar**. Rio de Janeiro/RJ: EMI, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

**LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. In.: PIMENTA, Selma Guarrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.**

LIMA, Ana Carla Ramalho E. Caminhos da Aprendizagem da Docência: Os Dilemas Profissionais dos Professores Iniciantes. 2006. 140f. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, UNEB/BA, Salvador/BA. Disponível em: [http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma\\_4/2004\\_l2\\_ana\\_carla\\_ramalho\\_evangelista\\_ima.pdf](http://www.ppgeduc.com/dissertacoes/turma_4/2004_l2_ana_carla_ramalho_evangelista_ima.pdf)

LIMA, Ana Carla Ramalho E. Caminhos da Aprendizagem da Docência: Os Dilemas Profissionais dos Professores Iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos A. e D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas/SP: Papirus, 2008. p.135-150

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986

MACEDO, Roberto Sidnei. *O Currículo como trajetória, itinerário, itinerância e errância. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED: "Educação não é Privilégio". Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1224t.PDF>*

MACEDO, R. S. *Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador, BA: Edufba, 2009.*

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2010.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus/BA: Editus, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte/MG: Autêntica, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto/PT: Porto Editora. 1999. ed/reimpressão: 2013

MARQUES, Maria Inês Corrêa. UFBA na memória: 1946-2006. 2005, 388 f. **Tese** (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador/BA. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11705/1/Maria Ines Marques.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11705/1/Maria%20Ines%20Marques.pdf)

MARQUES, Zoraya. M. O. Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior. 2006, 238f. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN. Natal / RN. Disponível em: <http://www.natal.rn.gov.br/bvn/publicacoes/zorayamom.pdf>

MASETTO, M. T. . **Ética , compromisso e competência.** PUCviva Revista, v. No. 27, p. 71-75, 2006. Disponível em: [http://www.apropucsp.org.br/revista/r27\\_r13.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r27_r13.htm)

MONTE, M; BROWN, C. *Amor I Love You.* In: **CD Memórias, Crônicas e Declarações de Amor.** Rio de Janeiro/RJ: EMI, 2000.

MOREIRA, D. J. G. Necessidades formativas no campo pedagógico : a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. 2014. 123f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA, Feira de Santana/BA. Disponível em: <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-moreira-2014.pdf>

MOROSINI, Marília CostaM.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional.In: **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Marília Costa Morosini.(Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOROSINI, M.C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. vol. 2. Porto Alegre: INEP / RIES. 610P, 2006. Disponível em: [http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF)

MUSSI, Amali de Angelis. Docência no ensino superior:conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. **Tese** (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select...>

MUSSI, Amali de Angelis. Professores do ensino superior: processos de desenvolvimento profissional e a base de conhecimentos para a docência. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABROMOWICZ, A. ; MELLO, R. R. **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas, Papirus, 2000. p. 139-162.

- NONO, M. A. **Professores Iniciais**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995
- NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 2002.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos**: Um campo e uma problemática. 3 ed. Lisboa: Educa, 2008. p.3-8.
- NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto, 2000. NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- ORAÇÃO à Santa Teresa de Ávila. Disponível em:*  
[http://www.paulinas.org.br/diafeliz/? system=santo&id=913](http://www.paulinas.org.br/diafeliz/?system=santo&id=913)
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 27, n. 1, Abr. 2011. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017)
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação** : perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2011.
- PIMENTA, S.; A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 41-59.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. Formação pedagógica de professores de uma universidade pública baiana :teares, linhas e tessituras. 2014. 171f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA, Feira de Santana/BA. Disponível em: <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-ramos-2014.pdf>

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M.; CRUZ, A.R.; MARTINS, E. S. (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976. Disponível em: [http://minhateca.com.br/Andrebarreto159/Livros+2014+novidades+novidades+baixar/Paul+Ricoeur++Teoria+da+Interpreta\\*c3\\*a7\\*c3\\*a3o+-+O+Discurso+e+o+Excesso+de+Significa\\*c3\\*a7\\*c3\\*a3o+\(1976\),58163795.pdf](http://minhateca.com.br/Andrebarreto159/Livros+2014+novidades+novidades+baixar/Paul+Ricoeur++Teoria+da+Interpreta*c3*a7*c3*a3o+-+O+Discurso+e+o+Excesso+de+Significa*c3*a7*c3*a3o+(1976),58163795.pdf)

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M.(orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. ed/reimpressão, 2009 480p Editora: Padrões Culturais Coleção: Tempo Social. Disponível em: <http://minhateca.com.br/Jessica.Maria.Gomes/Documents/livros+em+pdf/livros/tornar-se+peessoa+-+Carl+Rogers,5996089.pdf>

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise—especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601>

SÁ, Maria Roseli G. B. FARTES, V. L. B.; **Currículo, formação e saberes profissionais: A (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli G. B. CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: **Currículo, formação e saberes profissionais: A (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SÁ, Maria Roseli G. B. Que experiências nos fazem professores? Desafios a docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: **Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa**. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011

SADALLA , Ana Maria F. A.; SÁ-CHAVES, Idália da S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. In: **ETD – Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, jun.,2008. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1601>

SANTOS, Ana Maria Fontes dos. Uma aventura universitária no Sertão Baiano: da

Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana / 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia – UFBA/BA. Salvador/ BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/13027>

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-90.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: PFAFF, Nicolle.

WELLER, Wivian. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Vozes: Petrópolis, 2010. (p.210 – 222).

SISCAR, M. A paixão ingrata. In: NASCIMENTO, E; GLENADEL, P. (Org.). **Em torno de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro:CNPq/7Letras, 2000. p.160-187

SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; RIBEIRO, M. (orgs). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009a.

SOARES, Sandra Regina . PED AGOGIA UNIVERSITÁRIA : Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade . In: **Educação e contemporaneidade** : pesquisas científicas e tecnológicas / Antonio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski (organização). - Salvador : EDUFBA, 2009b. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-05.pdf>

SOARES, S.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?. **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez/2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/18/14>

SOARES, S.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>

SOUZA, Elizeu C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **educação**, Santa Maria: RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344>

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, Pannomica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 113, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, R; SATER, A. Tocando em Frente. In: LP "**Maria Bethânia - 25 anos**", 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. **Relatório de Gestão 2003-2007** / Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA: UEFS / ASPLAN, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA . **Relatório de Gestão 2007-2011/** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana/BA: UEFS, 2012.

VAILLANT, D. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. 2007. Disponível em:  
<<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>.>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos A.; CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S. e KAPUZINIAC, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAC, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani (org) **Docência na educação superior**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.(Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Disponível em:  
[http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos\\_prograd/Docencia\\_da\\_edu\\_superior.pdf](http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Docencia_da_edu_superior.pdf)

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A. e d'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas/SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA. Miguel A. **O ensino universitário** : seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEDBA** – Educação e Contemporaneidade,

Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em:  
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757>.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – CONVITE AOS PROFESSORES

Assunto:

Pesquisa de Doutorado - A EXPERIÊNCIA, NA DOCÊNCIA: EM BUSCA DOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

CCO: destinatários

DE: Ana Carla Lima

Prezado/a colega, bom dia!

Meu nome é Ana Carla Lima, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientanda da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Roseli Sá.

Sou, também, professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS).

Estou em fase de obtenção de dados da pesquisa intitulada “A EXPERIÊNCIA, NA DOCÊNCIA: EM BUSCA DOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS”.

Seu contato foi localizado em virtude de sua participação e integralização de carga horária em um curso de Extensão ofertado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU/UEFS), ministrado pela Prof<sup>a</sup> Ms. Lucile Ruth de Menezes Almeida e professores colaboradores.

Este estudo tem como objetivo “*Analisar como os professores compreendem a experiência, no âmbito da docência universitária e o sentido atribuído à sua formação*”.

Sendo assim, convido-o a participar dessa pesquisa disponibilizando um tempo para que eu possa realizar, *a priori*, uma entrevista narrativa com você.

Compreendo que todos/as devem ter muitas atividades e compromissos no exercício das atividades profissionais e acadêmicas, mas será muito importante para todos nós, docentes da UEFS, construir essa leitura das nossas necessidades formativas para propor a Instituição uma melhor condição para exercermos a docência e todas as atividades que dela decorrem.

À disposição para maiores esclarecimentos. aguardo ansiosamente o seu retorno.

P.S. Basta responder a esse e-mail informando um número de contato para que possamos agendar esse encontro.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

Ana Carla Lima

Tel -

E-mail -



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Av. Reitor Miguel Calmon - Vale do Canela**  
**CEP: 40110-100 – Salvador – Bahia – Brasil**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, pelo presente termo, convido-o a participar, como colaborador na construção de dados do meu estudo de doutorado intitulado “*A Experiência, na Docência: em busca dos sentidos da formação dos professores universitários*”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Roseli de Sa. A experiência neste contexto é entendida como as oportunidades registradas ao longo do percurso formativo de vida profissional e pessoal, que nos marcou, articulado com o processo de formação dos adultos.

Este estudo justifica-se pela necessidade de se ampliar a discussão sobre a formação do docente que atua no Ensino Superior, visto que historicamente esta veio sendo compreendida no sentido restrito da educação formal, mas sem uma reflexão sistematizada de compreensão do seu processo formativo. Deste modo a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como os professores compreendem a experiência, no âmbito da docência universitária e o sentido atribuído à sua formação. E como objetivos específicos: Traçar o percurso de inserção dos professores na docência universitária; Propor a produção de narrativas orais, individuais e/ou coletivas, sobre experiências do âmbito da docência para provocar uma (auto)reflexão dos docentes em relação ao seu processo (auto)formativo; Analisar a partir das narrativas dos professores, o sentido atribuído as aprendizagens experienciais, do saber-fazer e dos conhecimentos relacionando-as a sua trajetória de inserção na docência.

O que se deseja é saber: “Como os professores da Universidade Estadual de Feira de Santana compreendem a experiência, no âmbito da docência universitária e a relação desta com sua formação?” É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado em uma entrevista narrativa poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos junto aos docentes universitários, para que possamos materializar por meio da narrativa, as experiências e aprendizagens que reconhecemos como integrantes do nosso projeto de (auto)formação.

Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. Como procedimentos para construção dos dados faremos entrevistas narrativas com nove professores, um por Departamento. Nas sessões poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente.

É importante dizer que o participante não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo, se assim desejar. O

seu nome será ocultado caso não permita a revelação da identidade, entretanto, solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável.

Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (NEPPU), do qual eu faço parte como pesquisadora. Os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a construção da tese do doutorado que será defendida publicamente em data a ser informada posteriormente e será importante contar com sua presença. Um exemplar da tese será destinado à Biblioteca da UEFS e os resultados da pesquisa serão compartilhados com a comunidade acadêmica.

Caso você aceite de forma voluntária participar da pesquisa certifique-se, antes de assinar, que foi suficientemente informado(a) sobre a pesquisa, seu objetivo e a não obrigatoriedade da participação. O seu aceite compreenderá a prévia autorização para que seja entrevistado(a) e filmado(a), reafirmando que os textos e imagens geradas sejam utilizadas unicamente para fins científicos desta pesquisa.

Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos.

Nosso endereço para contato é:

Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS  
Departamento de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária  
(Anexo Módulo 2 – sala 11)  
Av: Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, CEP: 44036- 900.  
Feira de Santana – Bahia  
Telefone e Fax: (75) 3161-8084  
E-mail:

Feira de Santana, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Participante da Pesquisa**

**Ana Carla Ramalho Evangelista Lima  
Pesquisadora Responsável**

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – PERFIL BIOGRÁFICO DO PROFESSOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Av. Reitor Miguel Calmon - Vale do Canela**  
**CEP: 40110-100 – Salvador – Bahia – Brasil**

**PERFIL BIOGRÁFICO – SUJEITOS COLABORADORES**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ - Local: \_\_\_\_\_

**1. Dados de identificação:**

E-mail e telefone para contato:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Natural de: \_\_\_\_\_

**2. Dados sobre formação:**

Graduação:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação – Mestrado/ Doutorado/ Pós-Doutorado:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

**3. Dados sobre experiência profissional:**

Tempo de magistério superior: \_\_\_\_\_ Na UEFS: \_\_\_\_\_

Outros Níveis em que atuou e/ou atua (Docência):

Outra atividade profissional:

Tempo de profissão:

## APÊNDICE D - MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ENTREVISTA NARRATIVA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Av. Reitor Miguel Calmon - Vale do Canela**  
**CEP: 40110-100 – Salvador – Bahia – Brasil**

**MEMÓRIA PEDAGÓGICA II – ENTREVISTA NARRATIVA**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ - Local: \_\_\_\_\_

Prezado (a) Professor (a),

Agradeço a sua disponibilidade em participar, como sujeito colaborador do meu estudo que tem como objetivos:

- Analisar como os professores universitários compreendem as experiências vividas no contexto da docência e as relacionam com a sua formação.
- Traçar o percurso de inserção e desenvolvimento profissional dos professores na docência universitária;
- Identificar neste percurso as experiências consideradas como formativas pelos professores, seus conteúdos e contextos formativos;
- Sistematizar as experiências reconhecidas como formativas, pelos docentes universitários para definir princípios que contribuam na construção da concepção de formação.

A experiência neste contexto é entendida como as oportunidades registradas ao longo do percurso formativo de vida profissional e pessoal, que nos marcou, articulado com o processo de nossa formação. Por isso gostaria que me contasse sobre: Como tem sido a sua itinerância na docência, sua escolha por ser professor, as aprendizagens que vem construindo nesse percurso, experiências que considera importantes para seu processo formativo. Enfim, os tópicos a seguir podem ser considerados como norteadores para a organização do seu pensamento.

- 1) Percurso de formação acadêmica/profissional;
- 2) Ser professor(a) universitário(a)
- 3) Percurso de aprendizagens e constituição de saberes – a profissionalidade docente
- 4) Experiências formativas
- 4) Concepção de formação

Estarei a sua disposição para ouvi-lo e sempre que perceber a necessidade farei pequenas intervenções, mas muito pontuais. Ao término da sua fala, farei alguns questionamentos a título de esclarecimento. Vamos começar?

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO**

### **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS**

**Aprovado no Conselho do Departamento de  
Educação, na Câmara de Extensão e no  
CONSEPE (Resolução CONSEPE Nº  
168/2006) Entrou em vigor na data de sua  
aprovação 21 de Novembro de 2006.**

**LUCILE RUTH DE MENEZES ALMEIDA**

## APRESENTAÇÃO

O curso de extensão **Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Implicações Epistemológicas e Metodológicas** terá duração de 60 horas aula, com três horas semanais a ser desenvolvido no semestre 2005.1.

O Curso se destina a professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. A turma deverá se compor de no máximo 20 participantes. Os encontros acontecerão nos dias de terça-feira à tarde e as inscrições deverão ser feitas no Departamento de Educação.

O Curso tem o objetivo de dar oportunidade a docentes da UEFS refletir sua prática educativa e avaliativa com colegas de outros Departamentos, ocasião em que os participantes possam diagnosticar os caminhos de melhoria do processo ensino e aprendizagem do qual a prática avaliativa é parte integrante. O referencial teórico a ser discutido pretende apresentar aos docentes, as discussões mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, não perdendo de vista uma visão de sua trajetória.

O presente projeto se constitui dos seguintes pontos: Justificativa, Objetivos, Temário, Metodologia, Operacionalização e Bibliografia.

### 1. JUSTIFICATIVA

Considerando as mudanças que estão ocorrendo na cultura e a emergência de novos paradigmas que se fundamentam num novo olhar sobre a construção de conhecimento, visão de homem, educação, aprendizagem e a diversidade do cotidiano da sala de aula e da escola é que propomos a realização desse Curso de Extensão, via Departamento de Educação da UEFS com vistas a favorecer a compreensão desses novos paradigmas.

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre avaliação e muitas vezes, tem se delegado a mesma, a razão do fracasso escolar. Alunos temem e reclamam da avaliação, pois na maioria das vezes um único teste decide sua aprovação ou reprovação. Docentes e discentes vivenciam uma prática de avaliação que consideram não ser satisfatória, entretanto, o caminho de superação não tem sido encontrado.

Faz-se necessário compreender que a avaliação é um dos elementos da dinâmica e complexidade do processo de ensino e aprendizagem e que sua prática acontece estruturada em pressupostos epistemológicos que constroem visão de mundo, natureza humana, escola, ensino e aprendizagem. Portanto, uma melhor compreensão do significado e função da avaliação no contexto educacional requer uma análise dessa complexidade implícita na proposta de ensino da disciplina e como ela busca efetivar a aprendizagem.

O Curso propõe identificar avaliação como um dos elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, assim como criar um espaço de reflexão e discussão do professor para analisar seu planejamento de ensino e sua prática educativa e avaliativa, possibilitando ao mesmo, apoiado com um referencial teórico, identificar e propor estratégias de aprendizagem, de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, utilizar instrumentos de coleta de dados relevantes para uma prática avaliativa na qual o erro tem tratamento construtivo a serviço da aprendizagem e desenvolvimento humano. Desta forma, busca-se oferecer ao docente um espaço de leitura e discussão da diversidade das práticas avaliativas que lhe permita análise crítica, reflexão e identificação de caminhos para construção de uma prática avaliativa formativa comprometida com a melhoria da aprendizagem e formação profissional universitária.

Durante o Curso o referencial teórico que estará sendo discutido se iniciará com o texto Modelo epistemológico e pedagógico de Becker (2001), onde o grupo poderá refletir

sobre a estruturação epistemológica e pedagógica da proposta tradicional e relacional. O modelo pedagógico tradicional e o modelo pedagógico relacional se estruturam em concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano bem diferente e em consequência organizam o processo de aprendizagem e ensino de maneira bem diversa. Estudiosos como Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), Luckesi (2002), Cappelletti (1999), Esteban (2001), Silva (2004), Melchior (1999) e (2003), Moretto (2001), André (1999) e outros apresentados na bibliografia oferecem textos ricos de informações e discussões sobre a função da avaliação formativa comprometida com a melhoria do processo de aprendizagem e ensino. A leitura destes textos poderá trazer subsídios para as discussões sobre a prática educativa e avaliativa dos participantes do Curso.

## 2. OBJETIVOS

### GERAL

Oportunizar espaço de compartilhamento e reflexão teórico-prática sobre os pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos, a natureza, o sentido e as formas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem na universidade.

### ESPECÍFICOS

- Identificar os pressupostos epistemológicos, visão de mundo, homem e aprendizagem do modelo epistemológico tradicional e relacional e as implicações na prática avaliativa.
- Analisar a função e relevância da avaliação formativa para a efetivação da aprendizagem significativa.
- Identificar no processo de ensino e aprendizagem a função e interatividade dos objetivos, critérios, dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e avaliação para a formação pessoal e profissional do aluno universitário.
- Discutir a relevância do tratamento do erro para o processo e mediação da aprendizagem significativa.
- Analisar a proposta da prática avaliativa da disciplina que o docente leciona evidenciando os caminhos possíveis de melhoria da prática avaliativa docente.

## 3. TEMÁRIO

### **NÚCLEO TEMÁTICO 1: A avaliação educacional na complexidade do cotidiano escolar e sala de aula:**

- Pressupostos epistemológicos: visão de mundo, homem, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano implícitos na prática educativa e avaliativa.
- Os modelos pedagógicos tradicional e relacional, suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano e implicações no fracasso e sucesso escolar.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 2: Avaliação Formativa na complexidade do processo ensino e aprendizagem:**

- A função da avaliação formativa no planejamento e prática educativa na perspectiva da Pedagogia das Diferenças, suas possibilidades de contribuir para um novo dimensionamento do cotidiano escolar e postura docente reflexiva.
- A abordagem metodológica qualitativa da avaliação, suas contribuições para a prática avaliativa no âmbito da disciplina numa perspectiva da Pedagogia Relacional. Identificação de instrumentos de coleta de dados que se adequem as atividades desenvolvidas durante o processo de aprendizagem: produção de texto, relatório de pesquisa, mapa conceitual, estudo de caso, portfólio, diário reflexivo, teste escrito e outros que os docentes estejam utilizando. Importância da reflexão sobre os dados coletados

promovendo encaminhamentos para melhoria da aprendizagem e proposta de ensino.

- Função e interatividade entre objetivos, critérios, estratégias de aprendizagem, tarefas escolares e avaliação numa postura docente reflexiva.
- O tratamento do erro: posturas e consequências.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 3: Avaliação de conteúdo conforme sua tipologia:**

⑩ O significado das práticas avaliativas envolvendo os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvidos.

### **NÚCLEO TEMÁTICO 4: Análise da prática de avaliação da disciplina que leciona:**

- Análise do planejamento da disciplina, identificação de avanços para proposta de aprendizagem, apresentação de caminhos de melhoria do ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O desenvolvimento do Curso deve ocorrer num processo dialético entre a leitura da prática educativa e avaliativa do professor e a leitura e discussão dos textos selecionados da bibliografia do Curso. Busca-se a constituição de uma comunidade de aprendizagem, na qual os participantes sejam sujeito ativos do seu processo de construção do conhecimento, cujo eixo central será a articulação entre os conteúdos teóricos trabalhados e as experiências de ensino e avaliação dos participantes. A implementação dessa metodologia se apoiará na utilização de atividades como: Painel imagético, Mapa conceitual, Diário reflexivo, Portfólio, Estudo e Discussão de textos indicados, Resumos informativos de textos indicados, Auto-avaliação escrita e oral durante o Curso e Sessão de vídeo e Estudo de Caso.

## **AVALIAÇÃO**

O Curso propõe uma prática avaliativa formativa, mediada pelo professor e colegas docentes que venha possibilitar a análise dos projetos de ensino e aprendizagem desses professores. Esta prática avaliativa buscará permitir aos sujeitos do Curso evidenciar a formação dos conceitos chaves que estruturam os modelos epistemológicos e pedagógicos das práticas avaliativas.

## **RECURSOS**

Para as atividades que serão desenvolvidas durante o Curso será necessário sala com vídeo e retroprojetor.

Recursos materiais necessários: papel metro, pincéis atômicos de cores variadas, tubo de cola grande, xerox, rolo de fita crepe. Cartazes tamanho ofício duplo para divulgação do Curso entre os professores nos Departamentos. Folders apresentando a proposta do curso. Fichas de inscrição e processo de inscrição no Departamento.

## **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ALONSO, Myrtes. (Org.) et al. **O trabalho docente: teoria e prática**. SP: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli. (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: SP: Papirus, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAPPELLETTI, Isabel (org.) **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. SP: Articulação Universidade/Escola. 1999.

COLL, César, et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3



ed. RJ: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar! RJ: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5 ed. SP: Ática, 1994.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. Reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Publicação do autor, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. RJ: DP&A, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAPHAEL, Hélia Sonia e CARRARA Kester (orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica, desafios e perspectivas**. 2ª ed. S. P. : Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. SP: Cortez, 1988.

SHORES, Elizabeth F. e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, Clarilza Prado de. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, s/d.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque Globalizador do pensamento complexo: uma proposta para currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. SP: Cortez, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. SP: Pioneira,

1998.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto alegre: Globo, 1979.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 20 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, E. H. e ABREU, M. D. 1992. **Avaliação**: novos tempos novas práticas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação concepção dialética** - libertadora do processo de avaliação escolar. S.P.: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad: V. 3)

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças por uma práxis transformadora. SP: Libertad, 1998.

\_\_\_\_\_. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. SP:Libertad, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Introdução à avaliação educacional**. SP: IBRASA, 1989.

ANEXO 2 – PDI/UEFS – 2006-2010

Disponível em: <http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdi-uefs>

ANEXO 3 - PDI/UEFS – 2011-2015

Disponível em: <http://www1.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdi-uefs>

## ANEXO 4 – CONVITE IMPLANTAÇÃO DO ProFACE

# Convite



## SEMINÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO PROFACE



A PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação convida a todos para a palestra *Pedagogia Universitária: Diálogos, Saberes e Práticas*, que será ministrada pela Professora Sandra Regina Soares (UNEB), a ser realizada no dia 08 de dezembro de 2014, às 8:30h no Auditório I, Módulo I, como atividade de implantação do ProFACE – Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais.

---

Prof. Rubens Edson Alves Pereira  
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

## ANEXO 5 – UEFS EM DADOS

## ANEXO 6 – CARTA ASIHVIF

### CHARTRE DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION ET DE RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN ÉDUCATION - ASIHVIF

#### 1. Préambule : la charte : ce qu'elle est, ses fonctions, ses usages

##### 1.1 La charte : ce qu'elle est

Il s'agit d'un document écrit qui fait date. Elle atteste de l'existence d'une réflexion sur nos références communes, axiologiques, épistémologiques et méthodologiques. Elle donne des repères éthiques pour les pratiques de l'Association.

##### 1.2 La charte: ses fonctions

Ses fonctions sont triples : identitaire, constituante, référentielle. En tant qu'énoncé de principes qui orientent la pratique des récits de vie, la charte rassemble formateurs, chercheurs et intervenants en une collectivité instituée.

Au-delà de cette identité interne à l'Association, la charte présente la spécificité de l'ASIHVIF et en assure la crédibilité dans le champ large des pratiques de l'approche biographique.

##### 1.3 La charte: ses usages

La charte n'est pas un instrument de normalisation des pratiques des membres de l'Association. Elle n'a pas non plus pour objet d'être la référence éthique des narrateurs. Positivement, la charte constitue une référence commune pour le questionnement des membres d'ASIHVIF.

À ce titre, il est requis de tout candidat à l'adhésion à l'ASIHVIF qu'il souscrive aux propositions de la charte et qu'il contribue à son évolution. La charte fait l'objet d'un débat périodique.

#### 2. L'objet de l'Association

2.1. Le but de l'ASIHVIF est de développer des pratiques d'histoire de vie par le moyen du récit de vie, dans les champs de la formation, de la recherche et de l'intervention.

Il s'agit d'une démarche qui met au centre le sujet narrateur, en tant que celui-ci définit son objet de quête et développe un projet de compréhension de soi par soi et par la médiation d'autrui.

2.2. La visée qui oriente, traverse et soutient les pratiques de récit de vie est l'émancipation personnelle et sociale du sujet. Par « émancipation », on entend l'action qui tend à substituer un rapport d'égalité à un rapport d'assujettissement.

Comme pratique de formation, le récit de vie permet au sujet de saisir ses enjeux existentiels au sein de la collectivité.

Comme pratique d'intervention, le récit de vie permet au sujet, à partir d'une explicitation de son parcours de vie, de disposer des moyens nécessaires à une prise de conscience

réflexive et critique, en vue de se situer comme acteur social dans un projet d'action plus lucide et plus pertinent.

2.3. Cette démarche autobiographique a donc une triple fonction; celle de recherche (production de connaissances), celle de formation et celle d'intervention (mise en forme de soi dans une perspective d'action sociale).

2.4. Les effets de l'expérience d'une pratique de récit de vie sont multiples et essentiellement relatifs à la singularité des personnes qui s'y engagent. Ils peuvent être d'ordre épistémique (un gain de savoir quant à son passé, son avenir et ses ressources et contraintes actuelles), identitaire (selon la variété des dynamiques possibles), voire thérapeutique.

2.5. Une des conséquences majeures de la manière dont l'Association définit son objet est de récuser le clivage entre théorie et pratique. Celui-ci concerne la distribution hiérarchisée des places du chercheur, du praticien et du sujet narrateur (individu ou groupe). L'Association entend lui substituer un rapport dialectique où les théories interrogent les pratiques et vice versa. Elle en attend un effet de renouvellement à la fois dans le champ des pratiques de recherche, de formation et d'intervention et dans le champ de la théorisation, en éducation permanente et en formation des adultes tout spécialement.

3. La relation du formateur, du chercheur et de l'intervenant avec le narrateur (individuel ou collectif)

### 3.1 Une humanité partagée

La production narrative en groupe requiert un climat de confiance mutuelle qui soutient la reconnaissance de la singularité du sujet et l'ouverture à l'altérité vécue comme une humanité partagée.

### 3.2 Un partenariat

La construction d'un projet de recherche-formation-intervention par le récit de vie s'appuie, d'une part, sur l'explicitation de l'offre faite par le formateur, le chercheur ou l'intervenant et, d'autre part, sur l'expression par les narrateurs potentiels de leurs intentions et de leurs attentes. Les narrateurs sont donc partenaires dès le début de la démarche. Ce partenariat se fonde sur la reconnaissance de l'autonomie du narrateur dans la construction de son témoignage et sur le devoir de réserve de celui qui accompagne le processus narratif à chacune de ses étapes (production, socialisation, analyse et interprétation). C'est ainsi que le narrateur demeure le sujet auteur à la fois de son récit et du sens qui en est proposé. Le tiers - accompagnateur (formateur, chercheur ou intervenant) participe à une co-production du sens lorsqu'il croise le récit avec sa question de recherche et communique les résonances qu'éveille en lui le récit.

### 3.3 Une contractualisation

L'engagement concret des partenaires dans cette démarche se traduit par une contractualisation explicite. Celle-ci porte notamment sur les modalités de réalisation et les clauses qui protègent la confidentialité et les droits d'auteurs des narrateurs.

### 3.4 Une pratique en contexte



L'approche biographique peut se pratiquer dans des contextes institutionnels variés, dont les caractéristiques doivent être prises en compte, d'une part, dans l'appréciation de l'opportunité d'une mise en oeuvre de l'approche biographique et, d'autre part, dans la construction du projet concret.

#### 4. Les exigences de la fonction de formateur, de chercheur ou d'intervenant en récit de vie

4.1. Il appartient au formateur, chercheur ou intervenant en récit de vie de construire par rapport à sa propre pratique une analyse critique et une évaluation. Celle-ci se réalise, d'une part, dans l'interaction avec les narrateurs à propos de la démarche autobiographique qu'il accompagne et, d'autre part, dans le partage de son expérience à l'occasion de pratiques de co-animation et lors de sessions d'analyse de pratiques entre pairs au sein de l'Association. Ces échanges revêtent un caractère de convivialité dégagee, autant que possible, des relations hiérarchiques.

4.2. L'Association demande que le futur formateur ait lui-même fait l'expérience d'une démarche autobiographique.

4.3. L'Association ne privilégie aucun référent théorique particulier. Elle valorise le recours à des théories et méthodes plurielles et favorise les débats sur ces questions par exemple lors de présentations de productions écrites des membres.

#### 5. Ouvertures

L'Association entend mettre en oeuvre un certain nombre de chantiers. A titre d'exemple, on peut citer :

- la dimension esthétique de la formation-recherche-intervention en histoire de vie;
- l'inscription de la perspective anthropo-formative en histoire de vie;
- la dimension interculturelle des histoires de vie.

Source : <http://www.asihvif.com/1/upload/charte.pdf>