

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

NIVIA MARGARET ROSA NASCIMENTO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE  
INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS**

Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Orientadora

Porto Alegre  
2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CURSO DE DOUTORADO**

**NÍVIA MARGARET ROSA NASCIMENTO**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE  
INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Co-orientador: Prof. Dr. Edgar Zanini Timm

Porto Alegre  
2011

NIVIA MARGARET ROSA NASCIMENTO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE  
INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS  
AUTOBIOGRÁFICAS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 13 de Janeiro de 2011

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

---

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

---

Prof. Dr. Lourdes Maria Bragagnolo Frizon

---

Prof. Dr. Marcos Vilella Pereira

Porto Alegre  
2011

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

A Deus, princípio e fim de todas as coisas, obrigada:

- por ter permitido a realização deste estudo;
- por ter colocado no meu caminho pessoas de boa vontade que só me fazem crescer, algumas das quais encontrei nesta Universidade;
- pelas oportunidades que vem me concedendo há muitos anos, desde quando decidi ser professora;
- por ter me presenteado com a orientadora que escolhi.

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, **prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Menna Barreto Abrahão**: sua delicadeza, presteza, conhecimento e dedicação não só orientam, ensinam a viver decentemente a vida de professora;

Ao prof. Dr. Edgar Zanini Timm, co-orientador desta tese, o exemplo de conhecimento e solidariedade humana e cristã ensinaram-me, não apenas um pouco mais sobre pesquisa, mas a ser uma professora melhor;

Ao meu grande amor, Luis Carlos Rosa Furtado, que reencontrei neste caminho: o carinho e amizade sem limites me acalmam a alma e o coração, encorajando-me a prosseguir;

A minha filha Daniele Nascimento Lemos, que me inscreveu neste Programa de Pós-Graduação por iniciativa própria: sua determinação e amor incondicional me ensinaram coragem e ousadia;

A Ireni Aparecida de Brito, técnica de ensino superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, minha colega e amiga: a amizade, a cortesia e profissionalismo me ensinam até hoje;

Aos professores universitários da UEMS, sujeitos da minha tese, colegas que me encheram de emoção e sentimento de agradecimento, por tudo que me ensinaram com seu amor pela profissão, sua disponibilidade e amizade;

Aos meus irmãos, Júlio Cesar Nascimento e Rosemay Nascimento, pelo apoio em alguns momentos importantes da realização deste estudo;

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas oportunidades que me proporciona desde o primeiro momento em que abriu suas portas para mim;

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sua Faculdade de Educação, que me acolheu quando eu só trazia na bagagem de professora universitária um sonho e uma questão, nem tão clara, para investigar.

## OFERECIMENTO

- Ao meu pai (*in memorian*), homem da política e do povo que me ensinou princípios de honestidade, solidariedade, justiça e civismo;
- A minha mãe, a primeira professora que conheci: ensinou-me não só as primeiras letras e as primeiras histórias, mas princípios de fé, de coragem e decência;
- Aos meus filhos Emerson, Daniele, Naiara e Lorena e meus netos Júlia, Maria Fernanda, Gabriel, Isabella, Henrique e Sarah, por existirem na minha vida: bênçãos que agradecerei a Deus por todos os dias de minha existência;
- Ao meu irmão Marco Antônio (*in memorian*): lembro de algumas palavras quando me fazia alguns elogios, demonstrando acreditar em mim e querendo ajudar-me na escolha do caminho.

## RESUMO

Este estudo, que apresenta um trabalho de pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso, desenvolvida com o método autobiográfico, pautado pela narrativa autobiográfica, teve como foco histórias de vida de professores universitários. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores, com idade de trinta a quarenta anos, que atuam a pelo menos cinco anos na educação superior, com formação em bacharelado, considerados bem sucedidos em seu trabalho, através da análise das narrativas que fazem de si. As histórias de vida dos professores pesquisados têm como contexto fundamental a própria história de construção e desenvolvimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em que eles e a pesquisadora atuam. Todos fazem parte do quadro permanente de professores, admitidos por concurso público e trabalham em cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade. Para a operacionalização da pesquisa foi utilizada a entrevista-narrativa, submetida à técnica de análise conforme explicitada por Bolivar (2001). Os resultados do estudo são apresentados em textos, enquanto dimensões, construídos a partir dos achados das narrativas em diálogo com o referencial teórico. Tenho por tese que a vivência reflexionada no desempenho docente da vida universitária, na perspectiva do cuidado de si, contribui para o processo de desenvolvimento da profissionalização, como parte integrante da estética da existência; da vida como obra de arte.

Palavras-chave: profissionalização de professores; narrativas autobiográficas; estética da existência; invenção de si.

## **ABSTRACT**

This study, presents a research of qualitative approach, characterized as a case study, developed with the autobiographic method, directed by narrative investigation, which had as focus life stories of professors that work in an university. The research had the objective of understanding the process of professional development of professors, with ages ranging from thirty to forty years old, who acted for at least five years of superior education, with a bachelor degree, considered successful in their jobs, through analysis of narratives which they made about themselves. The life stories of the interviewed professors have as fundamental context the very building story of the State University of Mato Grosso do Sul, where they and the researcher work. All of them make part of the group of professors, admitted by public exam of qualifying and work in courses of superior degree and post-degree at the University. In this research it was used the interview-narrative, analyzed as explained by Bolivar (2001). The results of the study are presented in texts, as dimensions, built from the findings of the autobiographic narratives, in dialog with the theoretical reference. I have by thesis that the life experience given thought about the scholar work in university life, in the perspective of the care for the self contributes for the process of development of the professionalization, as integrating part of aesthetics' existence.

**Keywords:** professionalization of teachers; autobiographic narratives; aesthetics' existence; invention of the self.



## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
2.1- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	28
2.2- O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO CONCEITO.....	46
2.3- OS SABERES DOS PROFESSORES: DAS CONCEPÇÕES AO COMPROMETIMENTO COM A PRÁTICA.....	52
2.4- A PROFISSIONALIZAÇÃO E O FAZER-SE PROFESSOR: A ARTE DA EXISTÊNCIA.....	56
2.5- A POSSIBILIDADE DA INVENÇÃO DE SI: A MEMÓRIA, O SI, O TEMPO, COMO ELEMENTOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO.....	58
2.6- SUBJETIVAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES DA NARRATIVA.....	61
<b>3- INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
3.1- AS INTENÇÕES DO ESTUDO E A METODOLOGIA: EXPLICANDO A OPÇÃO METODOLÓGICA.....	67
3.2- OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	73
3.3- A RECONSTRUÇÃO DE ALGUMAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: O MÉTODO.....	78
3.4- O ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS: OS FUNDAMENTOS.....	88
3.5- O CONTEXTO DO ESTUDO: A OPÇÃO PELO ESTUDO COM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DA UEMS.....	98

3.6 OS SUJEITOS DO ESTUDO: PROFESSORES BEM-SUCEDIDOS COM FORMAÇÃO EM BACHARELADO.....101

3.7- OS PROCEDIMENTOS, A TÉCNICA, OS INSTRUMENTOS: RECONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA E ENTREVISTAS NARRATIVAS.....104

#### **4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

4.1- O PROCESSO EM CAMPO: O CAMINHO, OS INSTRUMENTOS, A ANÁLISE.....107

4.2- VIDAS DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA POSSÍVEL OBRA DE ARTE.....111

4.2.1- DEISE COSTA: UMA HISTÓRIA DE SURPRESAS E REALIZAÇÕES PRECOSES E FELIZES.....111

4.2.2-AMANDA CABRÁLIA: A CONSTRUÇÃO DA LEALDADE E PROIBIDADE DE FAZER AOS OUTROS, O QUE DESEJA PARA SI.....121

4.2.2.1- VIVER É FAZER UM LADRILHO DE BRILHANTES NA ESTRADA DE OUTROS ANDANTES.....122

4.2.3-CLEMENTINO DAVID: O COMPROMISSO ÉTICO DE CUIDAR DE SI E CUIDAR DOS OUTROS.....127

4.2.3.1- APRENDIZAGENS DE PROFESSORES: ALGO QUE PODE DESFRALDAR-SE NO INÍCIO DA VIDA.....127

4.2.3.2- O TATEIO NA BUSCA DE SABERES PROFISSIONAIS: A OPÇÃO ÉTICA DO TRABALHO.....131

4.3- AS DIMENSÕES: A VOZ DOS PROFESSORES SOBRE SI.....133

4.3.1- AS RELAÇÕES DE AFETO NA PERSPECTIVA DE CUIDAR DE SI E DOS OUTROS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....136

4.3.2- VALORIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS COMO EXEMPLO DE UM CAMINHO DE VIDA E DE TRABALHO.....139

4.3.3- VIVER É TRANSFORMAR-SE PROJETANDO A VIDA: A INVENÇÃO DE SI.....142

4.3.4- POSTURA PARA DESENVOLVER AUTONOMIA COMPARTILHADA.....	147
4.3.5- A VIDA VIVIDA E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA: A INFINITA INCOMPLETUDE DO SUJEITO PROFESSOR.....	150
4.3.6- A LUTA SOBRE SI MESMO: A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA.....	153
4.3.7- O OUTRO COMO REFERÊNCIA PARA APRENDIZAGENS E SABERES: A SINGULARIDADE E A PLURALIDADE ENTRECruzAM-SE NA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	156
4.3.8- A VIDA COMO OBRA DE ARTE: ESTILO E ÉTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES.....	159
<b>4- SÍNTESES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Eis - me a frente de uma das tarefas humanas que considero das mais difíceis, o ato de escrever algo para que seja lido por outrem. Esta tese de doutoramento em educação consta de um estudo intitulado “O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas”. O ensino e educação de professores profissionais é meta dos programas de formação de professores, na busca de alternativas possíveis, para que desenvolvam habilidades e competências necessárias ao ofício e sejam também capazes de qualificação ao longo de toda a carreira e trajetória de vida. Esta evolução na formação de profissionais já é demonstrada por alguns estudos sobre as profissões da área das ciências humanas e sociais, incentivada pelo cenário social da atualidade, repleto de transformações rápidas e avanço tecnológico, o que torna imperioso o aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre a formação e o papel dos professores, na construção de sua autoformação e profissionalização, para que também evoluam e busquem a sua própria profissionalização e especialmente, para que se discuta a questão do cuidado de si, na possibilidade da invenção de si e da construção da vida como uma obra de arte, como promotoras de utopia e autonomia do ser humano professor.

O professor profissional é um articulador de situações de aprendizagem, da colaboração e partilha de saberes, e o ensino um processo relacional que acontece diante do diálogo e da comunicação entre as pessoas em ambientes favorecedores, os quais muitas vezes devem ser criativamente criados pelo professor, como gestor de condições para aprendizagem. O ato do ensino, assim como o trabalho docente só poderá ser analisado e compreendido nas vivências interativas de comunicação, situações e contextos complexos e incertos. Neste sentido, as competências profissionais são um conjunto de conhecimentos, posturas e atitudes necessárias à função de ser professor que garantam o seu papel, posturas estas de ordem cognitiva, afetiva, prática, relacional e pedagógica. Portanto, a formação de professores implica também o desenvolvimento de sua profissionalização, a qual tem implicações no ato de saber refletir, saber analisar, saber justificar suas práticas e experiências com autonomia e responsabilidade. O desenvolvimento da profissionalização inclui a elaboração da própria profissionalização a partir das experiências da profissão, da trajetória de vida, das fantasias das construções, dos ideais, projeções, saberes e até resistências. Considerando estas prerrogativas, optei por um estudo de abordagem qualitativa, que priorize

a voz dos professores, para que seja possível a compreensão do seu processo de profissionalização, considerando a “arte da existência”<sup>1</sup> e a “invenção de si”<sup>2</sup> como possibilidade de fazer história, pois concebo que ao mesmo tempo em que se construíram como professores profissionais, construíram também a sua história pessoal e a história da universidade onde iniciaram a carreira e ainda trabalham como docentes.

Em minhas leituras e estudos sobre metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, encontro respaldo em Minayo (2000), o caminho do pensamento é singular, construído pelo investigador, portanto sem um ponto determinado de chegada e com Minayo (2002) compreendo que a metodologia inclui concepções teóricas, constituindo-se em algo mais do que um conjunto de técnicas, pois envolve a criatividade do pesquisador, e consiste, portanto, em forma singular de abordar a realidade, sujeita ao olhar de quem investiga e sujeita também ao objetivo da pesquisa, constituindo estes os pressupostos do caminho escolhido por mim para o desenvolvimento deste estudo, por tratar da investigação da maneira ou de como os indivíduos singulares e únicos desenvolvem sua profissionalização no contexto plural de seu trabalho, compreensão que não está isenta de minha leitura de investigadora, também singular, porém não isenta de minha trajetória de vida e vivências e experiências pessoais. Nesta linha, em que o foco maior é o significado que os atores conferem ao longo do caminho da investigação, incluindo também o olhar do investigador encontrei o apoio necessário para organizar meu pensamento investigador e efetivar a pesquisa sob algumas fases ou ciclos: o ciclo epistemológico (ciclo de pesquisa, como objeto e delimitação do problema); o ciclo morfológico (fase exploratória, como a relevância do objeto para a ciência); o ciclo teórico (continuidade da fase exploratória, como definição de conceitos à luz do referencial teórico e literatura) e o ciclo técnico (tratamento do material ou o trabalho de campo, incluindo a relação entre os instrumentos de coleta e os dados obtidos).

---

<sup>1</sup> “Artes da existência devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 1983, p.198).

<sup>2</sup> Invenção de si, aqui considerada como resultado de algumas técnicas de cuidado do corpo e da alma para manutenção ou transformação pelo conhecimento de si ou domínio sobre si, envolvendo pensamentos concepções e conduta (JOSSO, 2006).

Portanto, ao re-construir e analisar as Histórias de Vida de docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tenho como elemento condutor a história de minha própria vida, vivida e vivenciada, como professora desde os vinte anos, buscando fatores constituintes da identidade e atuação dos docentes da educação superior, embrião que trouxe à luz a profissionalização do professor universitário, responsável e bem sucedido aos olhos da comunidade acadêmica, e a sua imbricação à história da Universidade, na perspectiva de considerá-los sujeitos e ao mesmo tempo objetos atuantes e partícipes desta historicidade, mas influenciados por ela também. Tenho comigo que muitas de minhas reflexões tiveram inspiração nas leituras de Foucault (1994, 2002, 2004) e Josso (1988, 2004, 2006, 2010), a partir de seus escritos apaixonados pela vida na perspectiva da historicidade e do sujeito que se constrói no caminho pelas escolhas que faz, por exemplo quando nos declara sobre a relação de seus livros com sua história (FOUCAULT, 1994). As escolhas e opções de estudo em geral trazem as marcas da história de quem os faz. Após ter escolhido os professores para participarem como sujeitos deste trabalho de tese, concluo que os critérios de escolha estão impregnados por minhas concepções e podem representar meu próprio projeto de vida profissional.

Em meio a este processo de definição do tema e a paixão pelo ensino, em especial pela educação de quem ensina, encontrei no meu próprio arquivo da memória algumas lembranças que testemunham isto, como estudante do Curso de Pedagogia e, posteriormente, como professora de crianças e adolescentes, como coordenadora nas séries iniciais e habilitação magistério, como professora das disciplinas pedagógicas na educação superior, nos encontros com professores, cursos, seminários e conferências onde posso encontrar a origem da questão. As incertas conseqüências da educação de professores e de sua preparação para o exercício docente são, sempre, a preocupação que prevalece no meu pensamento de professora universitária. A par destas críticas, em confronto com o trabalho que os professores realizam com os alunos, na busca da concretização do ato de ensinar e aprender, constantemente meu pensamento volta-se para a questão, pois percebo que mesmo aquele professor considerado capacitado, experiente e titulado, permite que alguns alunos não aprendam, permaneçam retidos na série e, colabore assim, para o aumento dos índices estatísticos de reprovação e evasão nos cursos de graduação.

Tenho percebido que há uma considerável dificuldade de grande parte dos professores com quem tenho convivido em minha trajetória em comprometer-se a ensinar a todos e de profissionalizar-se, de adquirir autonomia sobre si e sobre seu trabalho. Por quê?

Como são construídos os saberes e concepções dos professores em geral, enquanto instrumentos de profissionalização? Quais as características identitárias dos professores considerados por mim como bem sucedidos? O que contam sobre suas vidas e sobre a forma que elegeram para desenvolver uma vida profissional com características de sucesso? Como se apresentam as possibilidades formativas centradas na Universidade? Como foi a sua trajetória? Como dizem ter sido a sua vida ou como lidaram com os acontecimentos de sua trajetória, os quais poderão ter se constituído em instrumentos para torná-los profissionais bem sucedidos? O que os professores contam sobre suas concepções, aprendizagens, saberes, sobre a organização de sua vida e seus projetos? Em quais pontos de sua história estão as construções formadoras da identidade? Como dizem ter sido a atuação da Universidade, enquanto local de trabalho e formação, uma vez que estes docentes iniciaram aqui sua experiência profissional? Esses professores a quem me refiro, assim como eu, vêm executando seu trabalho, misturando boas intenções com um pouco de conhecimento teórico e conhecimento prático, mas poderão completar cinco, dez, vinte anos de profissão, para concluírem que não fizeram a diferença na qualidade das aprendizagens de seus alunos ou de proporcionar um futuro melhor para eles.

Talvez, assim como eu, também tenham muitas histórias para contar sobre a sua vida e sobre a vida de seus alunos, mas tenham perdido oportunidades de desenvolver o cuidado de si pela prática de liberdade sobre si, na perspectiva da invenção de si, transformando a sua vida e a vida de seus alunos. Liberdade que se respalde na ética com perspectiva de estética da vida pessoal e profissional para a invenção de si e assim, transforme a sua vida pelo seu próprio projeto de futuro, colaborando na transformação da vida dos seus alunos. Neste contraditório contexto, tenho observado que alguns professores são diferentes, não somente em suas ações pedagógicas, mas nas questões que envolvem a ética e a política, como no tratamento e comprometimento com o aluno, com o conhecimento e com a instituição.

Tenho observado, também, que apesar do expressivo aumento dos investimentos e programas de capacitação do professor universitário, do grande número de profissionais que são titulados a cada ano, atendendo inclusive exigências sociais e dos órgãos responsáveis pela educação nacional, do aumento gradativo e contínuo de trabalhos de pesquisa no campo da educação e de elaborações teóricas sobre a prática docente, o alcance dessa produção pelo professor parece não acontecer. Embora a formação de professores seja o objeto primeiro nessas pesquisas, parece não haver efetiva relação desta investigação e produção com a transformação do exercício do professor no interior das instituições, ou com a prática docente

concreta, ou seja, essa produção parece não se transformar em subsídios teóricos e práticos, que garantam um ensino bem sucedido, autônomo, livre e responsável. Isto me faz questionar a possibilidade de haver contribuições diretas da pesquisa e dos cursos de formação, inicial e permanente, para transformação da prática dos professores ou para o desenvolvimento de sua profissionalização, sem a consideração de outras variáveis, tais como o contexto pessoal e social, a trajetória de vida, incluindo os sucessos e insucessos, as experiências agradáveis e desagradáveis, o grupo familiar, as oportunidades, as dificuldades; as condições objetivas de trabalho; a cultura institucional; conhecimentos e aprendizagens entre os pares.

A diversidade de situações por mim vivenciadas enquanto docente e, em vários momentos como gestora universitária junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, à frente da coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, talvez tenham sido os grandes desencadeadores deste estudo. No trabalho que realizei por alguns anos na UEMS, à frente do Núcleo de Ensino e Apoio Pedagógico aos cursos de graduação da área de ciências humanas e sociais aplicadas, no atendimento a professores e alunos, tive oportunidade de constatar que a titulação dos professores não é o grande diferencial da atuação. Observava, também, que alguns jovens professores universitários, independentemente de sua titulação, construíram alguns conhecimentos e saberes, que os possibilitaram bom relacionamento com os alunos e com a instituição, que os possibilitou também a socialização de conhecimentos, além do diferencial que conseguem fazer nos cursos para os quais são designados, permitindo uma avaliação positiva ou um julgamento por parte da comunidade acadêmica em geral, como detentores de uma prática bem sucedida.

A partir dos estudos que realizei por ocasião do curso de mestrado em educação, entro em contato com uma literatura variada que contempla a natureza e especificidades da docência, abordando a prática docente, inclusive que trata da prática docente como construção pessoal. A investigação de processos de desenvolvimento profissional da docência tem sido realizada segundo essa literatura, a partir de diferentes perspectivas teóricas (NÓVOA, 1995; REALI e MIZUKAMI, 1996; MIZUKAMI et al., 2002). Gimeno Sacristán (1999) escreve que a investigação sobre a formação de professores deve centrar-se na essência de sua prática, na identidade<sup>3</sup> dos professores, analisando demanda real da prática docente, iniciando-se pela análise da consciência dos professores sobre a própria prática. O conceito de prática docente

---

<sup>3</sup> Identidade segundo Ciampa (1987) é a vida em metamorfose e consiste em questão social e política. O homem transforma, transforma-se e é transformado pelo ambiente onde vivencia suas experiências, onde exerce suas atividades, e ainda produz a si mesmo para concretizar uma identidade.



está ligado ao modo como os professores a compreendem, considerando sua dimensão cultural por ser compartilhada com outros em atitude de colaboração ou contribuições, e construída no tempo e no espaço por sujeitos históricos. Assim como todas as ações humanas, a prática de professores acontece num contexto social e interpessoal, assumindo certos vestígios do passado e deixando um legado de valores ao futuro.

Neste sentido, segundo Bolívar (2005) “...conhecer o discurso dos agentes como um meio de fazer emergir a identidade profissional”(BOLÍVAR, 2005, p. 1), o que confere à metodologia com uso de narrativas relevância na construção de identidades. A identidade pode ser entendida a partir da narrativa com seus elementos próprios, como seqüência temporal dos fatos, trama de argumentos e personagens presentes na trajetória.

Com Libâneo (2001) aprendi que os professores deverão ser cultos e capazes de analisar a sociedade onde trabalham, analisar as implicações políticas, as diferenças sociais, e serem capazes de agir frente a contextos singulares e incertos, pois os fins políticos do ensino são ficam comprometidos pela ineficiência da prática no sentido de que pode não colaborar com a promoção do aluno, como cidadão e como ser humano. Quando o professor não tem consciência da amplitude de seu trabalho e das conseqüências de sua prática ou não compreende a importância de um processo de ensino concreto e contextualizado, poderá ingenuamente estar colaborando com o fracasso intelectual e social de seus alunos. É, pois, neste sentido que a dimensão política perpassa a reflexão dos professores sobre o ensino que realizam e sobre a ação de ensinar, como escreve Schön (1992), tornando-se relevante o estudo dos saberes e práticas como envolvidos por suas experiências e trajetória, uma vez que não socializa tão somente os saberes construídos nos cursos de formação, mas também os saberes construídos no exercício da profissão.

Mizukami (1996, p.60) discute a formação de professores e sua trajetória e afirma que: “o professor, suas trajetórias, aprendizagens e sínteses são de grande relevância quando se pretende a eficiência social da escola” e, quanto à construção da prática docente frente às características e complexidades da sociedade atual, Mizukami et al.(2002) escrevem:

...conhecimentos, crenças e metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de que e porque o fazem... as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas (.MIZUKAMI et al. 2002, p.48).

Há, portanto, uma dinamicidade dos quadros referenciais ao longo da trajetória devida pessoal e profissional, pois podem ser reelaborados e ressignificados por interações

sociais e por reflexões instaladas por si e por outrem, podendo as concepções e valores estarem ligados à história individual, a partir das vivências anteriores ao processo formativo, referenciais afetivos que permitem a organização de um índice na memorização. A identidade profissional é construída a partir de referenciais afetivos e temporais.

Considerando que a sala de aula assim como o processo de ensinar e aprender consiste em espaço onde diversos fatores estão constantemente envolvidos, pois ao tratar de pessoas é sempre muito complexo, posto que cada humano traz sua cultura, seus aprendizados já construídos em outros espaços mas traz também suas dificuldades, seus caracteres de personalidade, suas emoções e sentimentos que estão presentes o tempo todo do processo. Construir alternativas de convivência com estas questões é algo muito importante na vida profissional do professor, e é neste sentido que se valorizam as aprendizagens da experiência construídas ao longo de sua vida, seja na escola, na família ou na comunidade como influenciadores da maneira como o professor enfrentará estas situações repletas de diversidade e de multiculturas como é o espaço pedagógico das instituições escolares.

Porém, embora já houvesse percebido a complexidade da formação pessoal e profissional dos professores, não havia ainda construído nenhum saber ou conhecimento sobre a metodologia das Histórias de Vida ou do método de cunho autobiográfico, sobre os quais tomei conhecimento e acabei me interessando no curso de doutorado, especificamente no Seminário Instrumental em Pesquisa (Auto) biográfica: Investigação/Formação ministrado pela prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. A participação como aluna nesse Seminário vem intensificando meu interesse pelas histórias de vida, tanto pelo conteúdo e diversidade que a vida encerra, como pela beleza da forma como cada vida é contada.

Neste intuito, como objeto de investigação, na ótica de quem aprende sempre, a compreensão da trajetória da vida faz emergir conceitos importantes de temporalidade, experiência, construção de conhecimentos e aprendizagens, identidades, concepções e saberes docentes. Investigar o desenvolvimento profissional por meio das Histórias de Vida dos docentes não significa ignorar os processos formativos formais, mas analisar o processo de formação no que diz respeito aos aspectos sociais, econômico, político e cultural, que a singularidade das histórias de vida nos proporciona, na perspectiva de encontrar o lugar dos processos formativos, no movimento da dinâmica das vidas. Ao abordar lembranças, contos, referências, construções e aprendizagens constituintes da própria história de vida e de formação pela experiência, a partir das narrativas das histórias de vida dos docentes, em

exercício na profissão de educação superior, para compreender os processos de formação e profissionalização, na perspectiva da “arte da existência” e do “cuidado de si”<sup>4</sup> em Michel Foucault, sugerindo as Histórias de Vida, como arte formadora da existência, na perspectiva da expressão da temporalidade vivida e da autonomia para invenção de si.

A autonomia do professor e as suas possíveis práticas de liberdade para a subjetivação conduzem-me aos estudos de Michel Foucault, que tomaram em toda a sua obra a direção de uma moral plural, na concepção de que não há um sujeito uno ou uma moral estabelecida, mas um sujeito que se constrói e uma moral de origem ética e plural. A partir do estudo dessa moral ou destas morais éticas que observou na Antiguidade Grega, Foucault passou a estudar a estética da existência, a ética, a verdade e o sujeito que faz e se faz em liberdade das “falas livres em que gregos e romanos discutiam a melhor maneira de conduzir suas vidas” (ESCOBAR, 1984). Liberdade de luta pela arte de cuidar de si ou de construir e reconstruir o sujeito pela arte de cuidar de si.

Considerando essas leituras entre outras, e levada ainda pelo desejo de analisar as Histórias de Vida dos professores para compreender o desenvolvimento de sua profissionalização a partir de suas próprias descrições e narrativas, tive a intenção de articular a formação com a história de suas vidas por eles contadas, procurando perceber as construções identitárias profissionais e os saberes por eles construídos, bem como suas concepções e dificuldades de formação e de autoformação ou ainda, me valendo da idéia de Foucault (2004), sobre a busca da escultura da própria existência suas experiências de vida e formação na busca de esculturar a própria existência e inventar-se, fazendo história. Minha opção pela metodologia das Histórias de Vida (ABRAHÃO, 2001, 2004, 2006) e (JOSSO, 2002) deve se ao fato de entender que as trajetórias individuais e singulares do indivíduo, neste caso o professor, contadas por meio de suas narrativas, me possibilitariam analisar as implicações do que foi vivido e está na memória no processo de profissionalização, pois narrar a sua própria história a um pesquisador significa revelar o sentido de sua vida, e é pelo sentido do vivido pelos professores ao se profissionalizarem que me interessa.

Para discutir a profissionalização na perspectiva do indivíduo enquanto sujeito e agente do processo, ao refletir sobre suas vivências as valida como experiências formativas,

---

<sup>4</sup> O termo “cuidado de si” foi tematizado inicialmente no curso Collège de France em 1981 e 1982, com publicação no Brasil sob o título de “A hermenêutica do sujeito”, implicando um conjunto de experiências e técnicas elaboradas pelo sujeito para transformar-se a si mesmo.

me valho de reflexões sobre leituras que realizei de Josso (1988, 2004, 2010) entendendo que o sujeito, ao narrar seu próprio processo formativo, instala um processo de flexibilidade importante, no sentido do resgate da autonomia sobre o processo de aprendizagem, e da consciência do papel de outrem sobre o que o sujeito é capaz de fazer, na arte de formar-se e inventar-se. Na perspectiva da arte da existência, o cuidado de si, enquanto prática de Si no cotidiano da vida implica trabalho árduo sobre Si e poderá definir as condições da estética e da ética de viver e viver bem, inclusive na profissão. Neste sentido, segundo Foucault (2004) o cuidado de Si consiste em algo mais do que ter consciência da importância de algumas necessidades, consiste em atitudes concretas sobre Si, pelo poder de Si.

A formação, por vezes denominada autoformação, que supõe aprender sempre, e formar a si mesmo, inclusive enquanto adulto, pela dimensão antropológica que a caracteriza, traz à tona questionamentos e dúvidas sobre a relação pedagógica, que se processa continuamente e por toda a vida, a partir de vivências, encontros, desencontros e oportunidades, que pela reflexão, poderão transformar-se em experiências significativas, estruturantes de uma singularidade. Neste sentido, Moita (1995) atribui à metodologia das Histórias de Vida a possibilidade de estabelecimento de diálogo do eu (individual) com o contexto (social), mobilizando saberes e concepções, formando a identidade profissional. Nos relatos e descrições da trajetória pessoal e profissional do professor, há uma idéia presente, que importei dos escritos de Gimeno Sacristán (2000), a idéia de que do passado resta-nos uma realidade seletiva, fazendo existir o que está na memória: “Quem conta a história são os que a fazem como narração” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.38). O que não está guardado na memória, o que não ficou guardado como imagem não rege presente dos homens, mas as imagens e construções do passado permanecem impressas influenciando e fazendo cultura. A história é construída pela narrativa dos sujeitos, narrativa que representa o passado destes sujeitos.

Considerando, portanto a relevância do estudo dos processos formativos dos professores em exercício pleno da função, do ponto de vista do sujeito, soma-se a idéia de que, apesar da responsabilidade dos adultos com a própria formação, há uma possibilidade formativa centrada nas instituições, em especial nas universidades, com o objetivo de atender aos interesses sociais da formação de professores, incrementando esse processo por meio de uma pedagogia universitária própria. Inclusive porque, a autonomia dos professores, na busca de formação continuada e permanente, depende sempre da comunidade acadêmica a qual pertence.

Estas idéias situaram o presente estudo de tese, que contempla o interesse pelas Histórias de Vida de professores, enquanto método de investigação. Fica, portanto, declarado que o meu processo de formação pessoal e profissional alia-se ao interesse, que considero socialmente relevante, por um conhecimento centrado no processo de formação do ponto de vista do sujeito, no vislumbre de uma futura e cumulativa elaboração teórica da formação, como parte de uma ciência da educação, que possa integrar as contribuições de todas as áreas e subáreas das ciências humanas, na tentativa de compreender a formação do ponto de vista do sujeito. Aqui concordo com Josso (1988) que ao abordar a “plurifuncionalidade da formação contínua”, diz que se consideramos importante a elaboração de uma teoria da formação, torna-se indispensável compreender como interagem as atividades educativas, no movimento plural das dimensões individuais de quem aprende. Além das dimensões psicológica, sociológica e cultural e até econômica que atravessam a formação, há uma dimensão de tempo, incluindo a co-existência de passado, presente e futuro, num processo de simbiose e intersecção permanentes.

Neste contexto, outros objetivos fizeram-se pertinentes no estudo, como expor as Histórias de Vida de professores, que ajudaram a construir a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por meio da análise da história de suas vidas e das relações estabelecidas no trabalho; refletir sobre os elementos presentes na trajetória de vida pessoal e profissional, na perspectiva da invenção de si e da construção da vida como obra de arte, porém me interessando pelos elementos que representam maneiras de viver, formas de vida enquanto sujeitos de uma prática docente, práticas que envolvem também as vivências no contexto do trabalho de professor universitário, explicitadas pelos professores em suas narrativas singulares como parte integrante do processo de profissionalização.

Nesta perspectiva da arte de inventar-se e fazer história, a intenção é propor reflexões e apresentar a minha compreensão sobre o lugar que das experiências, no contexto amplo das Histórias de vida, ocupam na formação permanente e transformação da identidade profissional do professor universitário. Para tanto, busco em Abrahão (2004, 2006) e Bolívar (2001) os fundamentos para o trabalho metodológico e procedimentos com Histórias de Vida, segundo a qual, as histórias de vida são narrativas a partir da solicitação de um investigador, o qual intencionalmente, ao participar de sua elaboração, confere uma dimensão ética e política às Histórias de Vida, na medida em que desafia a possibilidade de recuperação da memória do sujeito da narração. Como sujeitos da pesquisa, elegi três bacharéis, professores da UEMS, que iniciaram a carreira na docência universitária nesta instituição, onde trabalham e vêm se

capacitando no decorrer dos anos, a partir da criação da universidade, em 1994. Nesta escolha, optei por não selecionar nenhum professor com formação pedagógica ou licenciado no intuito de investigar o desenvolvimento da profissionalização e identidade pautado na vida pessoal e profissional dos professores a partir das vivências no contexto do próprio trabalho e no processo de constituir-se professor sem os subsídios teóricos e práticos que um curso de formação inicial em Licenciatura pode proporcionar. E, principalmente porque, o que verdadeiramente me chamava a atenção, quando trabalhava no setor de apoio pedagógico junto aos cursos de graduação, era a forma diferenciada e a postura de alguns professores ao lidar com as questões de ensino, de administração e política na universidade.

No capítulo primeiro, apresento o referencial teórico, uma síntese das leituras que venho construindo sobre formação, profissionalização e vida de professores, na perspectiva da Pedagogia Social Crítica.

No capítulo segundo, contextualizo o tema e as intenções do estudo, com base na minha trajetória de vida e, apresento o referencial teórico e metodológico para o desenvolvimento do estudo, com opção pelas Histórias de Vida e pela “arte da existência” em Michel Foucault (2000, 2004d). Para realizar efetivamente o que pretendo, elejo uma abordagem, que permite compreender os significados e sentidos que os sujeitos atribuem as suas aprendizagens e construções, seus pontos de vista e seu modo de olhar os fatos e fenômenos, por meio de suas narrativas. Ao descrever, evocar e analisar sua trajetória de vida, seus caminhos, suas práticas, os professores refletem e reconstroem sua trajetória, na medida da experiência.

No capítulo terceiro, apresento os dados, as narrativas dos professores e a minha fala também, bem como análise, à luz do referencial deste trabalho de tese, balizadas também pela minha própria história, pelas aprendizagens, concepções e ressignificações. Nossos desejos de professores têm raízes no passado e no presente, nas avaliações dos ideais cumpridos e frustrados os quais também projetamos na vida de nossos filhos e de nossos alunos.

As considerações finais consistem em uma síntese ou provisórias conclusões sobre a importância e as possibilidades de compreensão do processo de formação e profissionalização do professor universitário, a partir da história da sua vida por ele contada e refletida, analisada na transversalidade da experiência de vida e formação, vivenciada também nas instituições de ensino, como espaço social e pedagógico para construção de vida e de saberes.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração deste referencial teórico consiste em resultado de construções que venho realizando ao longo de minha trajetória de caminhante pelas trilhas da docência, o que me conduziu a retomadas de algumas leituras, rascunhos e rabiscos no contexto de aulas que ministrei e também assisti; de palestras que proferi e outras que participei como ouvinte, muitas diretamente relacionadas ao tema que ora estudo e outras nem tanto, porém igualmente servindo de aporte teórico para a compreensão mais aprofundada do tema.

Em se tratando de conhecimentos e estudo, pode-se dizer que desde a Antiga Grécia, a filosofia foi concebida como a possibilidade de libertar o homem dos mitos e crenças infundadas. A obra de Emmanuel Lévinas oferece outra postura a esta filosofia, considerada por ele como capaz de desmistificar mitos, fazendo considerações inclusive sobre a presença dos mitos ainda na filosofia ocidental, a ontologia. No intuito de sair da ignorância, os filósofos da Antiguidade fazem filosofia para conhecer-se e ao espantar-se com a grandiosidade do inatingível, o firmamento, por exemplo, desencadeia-se um processo de idolatria, que seria o precursor de todo o conhecimento baseado na racionalidade. Esta idolatria ou admiração do Mesmo, do que não poderia ser transformado nem questionado, inclusive por ter um caráter de inacessibilidade, poderá ter se constituído na gênese de todo o conhecimento racional, que caracterizou a era da modernidade. E esta mesma idolatria, por vezes, impede a transcendência e o reconhecimento do Outro<sup>5</sup> como revelador do Infinito<sup>6</sup>, conduzindo ao aprisionamento do ``Mesmo<sup>7</sup>, representando a perda de todos os caracteres que dizem respeito à individualidade e a singularidade do pessoal, conferido, também, pela existência do ser no mundo, pois,

A filosofia ocidental foi, na maioria das vezes, uma ontologia: uma redução do Outro ao Mesmo, pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser. O seu sentido último tem a ver com a permanência do Mesmo, que é a razão...o fato de a razão ser no fim das contas uma manifestação de uma liberdade, neutralizando o outro e englobando-o...a neutralização do outro que se torna tema ou objeto é precisamente a sua redução ao Mesmo ( Lévinas, 2008, p. 30).

---

<sup>5</sup> O Outro é representado pelo mundo, pelas coisas do mundo, pelas pessoas, pelo próximo.

<sup>6</sup> Infinito é ser transcendente, é o absolutamente Outro, do qual pode apenas haver uma idéia, está afastado da idéia porque é exterior e infinito. A idéia de infinito define-se pela idéia de algo interminável e ao Desejo metafísico, que inclui a ética de responsabilizar-se pelo Outro, o qual representa a própria transcendência. (Lévinas, 2008, p.36).

<sup>7</sup> O Mesmo, como explica Lévinas (2008), representa a característica de uma existência impessoal.

Nesta visão, a ontologia resulta da valorização do Mesmo e da busca do ser, enquanto reduz o Outro ao que está posto, como a Terra, por exemplo.

Para romper com este aprisionamento e dessacralizar o Mesmo, há um sentido ético produzido pela linguagem, a qual representa o poder de compreensão crítica do ser, pois pela linguagem, enquanto movimento ou gene do sentido ético, instala-se a tensão que proporciona a saída do ser pelo dizer, no sentido crítico de resistir ao aprisionamento mítico, religioso ou filosófico. Assim, a valorização do Outro enquanto alteridade oportuniza o fim do encantamento com o Mesmo e da negação do Outro, possibilitando a análise do sentido como o fundamento das coisas inteligíveis e o Rosto<sup>8</sup> como fundamento da ética filosófica. Ética que supõe a vida de um sujeito vulnerável, em permanente desencantamento com a sua própria essência ou com o ser continuamente desfeito pela temporalidade. Neste sentido, a questão é conceber a linguagem como possibilidade de responsabilidade ética pelo Outro, no reconhecimento de sua capacidade de abertura para o infinito.

A linguagem, caracterizada pela relação representa a resistência, permitindo a transcendência do outro, pois os pensamentos falam, permitindo a transcendência e a alteridade; e o dizer, que não é o dito, significa a afirmação do eu pelo discurso. Uma transcendência que não conduz à integração e uma alteridade que não completa, mas esvazia num constante movimento para o Outro. Portanto, numa relação metafísica de transcendência do Mesmo ao Outro, mediada pela linguagem e caracterizada pelo discurso, o que proporciona ao Mesmo sair de si, produzindo pensamento e alteridade. Este confronto com o Outro possibilita o rompimento da Totalidade e o sujeito torna-se senhor de seu próprio existir pelos caminhos que o outro vai lhe mostrando. Neste sentido, em se tratando de identidade, o que proporciona a sua formação é a separação dos elementos e da não integração do eu com o outro que transcende, relação pautada pela ética da alteridade em permitir a transcendência e principalmente, do Mesmo que não toma posse do Outro.

Nesta perspectiva, importa pensar o processo de desenvolvimento da profissionalização dos professores na direção do Infinito, resultante da relação ética de alteridade do Eu com o Outro que representa a consciência transbordante, no sentido de que não se processa como conhecimento mas como Desejo infinitamente possível e num movimento constante do Eu para o Outro, jamais plenificado, porém sempre colocando o Eu

---

<sup>8</sup> Rosto, em Lévinas (1988) representa uma outra maneira de ser e de viver do sujeito, manifestada pelo diálogo do Mesmo com o Outro, a partir da concretude da vida social, mas completamente abstrata.



em questão, ou esvaziando pela resistência à Totalidade, que seria a integração do Eu com o Outro. Isto nos permite a concepção de que o professor, na sua profissionalização permanente e contínua, tem um destino próprio, sendo a memória pessoal, que está no interior singular e na individuação permitida pelo segredo da intimidade do Eu, que a partir da relação com o Outro, a qual não é nostálgica nem frustrante, mas possibilidade alegre e utópica para além do ser. Há, pois, uma possibilidade do indivíduo humano professor, ao lançar o olhar para o Outro, alimentar-se da esperança de concretização de um projeto de vida pessoal e profissional e alavancar a busca desse ideal de ser pelas práticas de liberdade do cuidado de si na perspectiva da invenção de si.

Para tanto propõe a liberação do anonimato e das generalizações do ser, enquanto indivíduo único capaz de construir um conhecimento racional, único, porém sem dogmas, não mítico e não violento para com o outro. O rosto do Outro<sup>9</sup>, enquanto uma relação ética abre a possibilidade de um conhecimento não dogmático a partir das relações face a face e de uma subjetivação responsável autônoma e infinita, portanto, sem horizontes definidos. Nesta perspectiva o fim da mitologia responsabiliza o humano pelo seu destino e pela sua subjetivação ao tornar-se sujeito a partir do Outro. Viver, conviver, subjetivar-se e aprender a fazer parte de um jogo sem trama definida, mas permeado por relações éticas. O pensamento ou o pensar sobre consiste em algo que o extrapola, ou a metafísica, daí a idéia de infinito para pensar a exterioridade, ou ainda, a intenção de conhecimento de um objeto envolve uma perspectiva de infinito.

Neste sentido, chamo Foucault (2004d) quando nos ensina que não há um sujeito a priori, soberano, mas um sujeito construído, “constituído por práticas de sujeição a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos” (FOUCAULT, 2004d, p. 291). A profissionalização dos professores e sua identidade profissional em contínua construção são permeadas por relações consigo mesmo, com os outros e com o meio social, consiste em processo que envolve e é envolvido por relações humanas e interpessoais, assim como todo o fenômeno educativo, de crescimento e desenvolvimento da pessoa e de sua socialização.

Algumas questões da profissionalização são ligadas às concepções de alteridade e ética, na perspectiva das relações a partir do eu e da possibilidade de inventar-se considerando

---

<sup>9</sup> O Outro aqui considerado nos termos do que explica Lévinas (2008), o outro metafisicamente desejado, que envolve um desejo impossível de ser satisfeito, o absolutamente Outro na sua nobreza (Lévinas, 2008, p. 20, 21).

aspectos, se não determinantes, influenciadores no desenvolvimento profissional dos professores.

Lévinas (1988) ao tratar a ética como filosofia primeira, introduz o conceito de alteridade, ligando-a ao conceito do outro, ou seja, de que o eu não existe sem o outro, ou melhor, o eu precisa do outro para sua existência e para sua subjetivação. Os estudos de Emanuel Lévinas estão focados na dimensão ética do ser, pois o homem só o é e poderá descobrir o sentido do ser a partir das relações com o outro, sem o que não há sujeito, não há sentido nem autonomia<sup>10</sup>. Nesta visão, a ética é o centro do pensamento do homem e está baseada na abertura para o reconhecimento do outro. Portanto, estamos diante de outra perspectiva de relações pessoais e de invenção do eu, de que só é possível a “invenção de si” a partir do reconhecimento do outro, e mais, os conceitos individuais só se constituem nas relações com o outro, sendo a ética da alteridade uma condição para formação de conceitos e subjetivação.

Contrariando toda a possibilidade de um ser universal e transcendental, que se constitui independente das relações de forma autônoma, na ética da alteridade reside a gênese da existência e da subjetivação. Toda a existência humana procede do outro. Nas relações com o outro, não apenas constroem-se conceitos, mas aí está toda a origem dos conceitos, sendo o outro a condição primeira para a existência do eu. O outro, enquanto anterioridade do eu, confere historicidade à constituição do eu, havendo sempre a possibilidade de abertura para a constituição de um novo ser de um sujeito que se forma sempre e continuamente na relação com o outro, numa dimensão metafísica de um sujeito sempre inacabado.

Implica, portanto, em compreender o ser como algo em formação contínua, não autóctone, assim como sua capacidade e racionalidade, que historicamente só poderão ser construídas pelas relações com o outro, nunca prontas ou acabadas, mas em constituição pela ética da alteridade das relações humanas. Isto equivale dizer que há também na constituição do eu e do sujeito em permanente subjetivação, uma dimensão temporal presente em todo processo histórico. O ser humano está constantemente por ser, por constituir-se como racional, como intelectual, como humano, numa perspectiva de infinitude e metafísica. O Outro representado pelo desejo infinito e possibilitado pela alteridade, faz da racionalidade

---

<sup>10</sup> Emmanuel Levinás (1988) também explorou a ontologia, tecendo reflexões para o além do ser, o outro do ser, questionando a relação entre sujeito e objeto para analisá-los como irredutíveis um ao outro.

uma capacidade historicamente construída a partir da alteridade e da ética que envolve as relações humanas.

Neste sentido, o Outro jamais poderá ser conhecido ou conhecido na totalidade, pois, por sua infinitude não permitiria esse conhecimento verdadeiro e pronto. O outro, enquanto desejo de ser, na sua dimensão metafísica, inclusive pela sua alteridade, só permite que o conheçamos parcialmente, guardando sempre um conhecimento inacabado e aberto a outras possibilidades de ser ou de vir a ser. Ou, em outras palavras, reduzir o ser a um objeto de conhecimento, com sua essência lógica, poderia significar tratá-lo como algo possível de perfeição ou de absoluto acabamento. No dizer de Lévinas: “conhecer equivale a captar o ser a partir do nada, ou reduzi-lo a nada, arrebatá-lo a alteridade” (LÉVINAS, 1988, p. 31). A pretensão do conhecimento do ser como um sistema universal equivaleria à negação de toda a sua possibilidade de infinito crescimento e desenvolvimento.

A alteridade, portanto, assim como outrem, não são entidades cognoscíveis, não podem ser tratadas como temas de conhecimento porque guardam sempre novas possibilidades de ser de forma diversa e imprevisível, assim como o desejo infinito de ser e de subjetivar-se a partir das relações, pela incompletude do sujeito. Aliás, o ser é infinito não apenas pela sua incompletude, mas pelo desejo nunca satisfeito do outro, desejo proporcionado pela alteridade e histórico no sentido de construção permanente do sujeito que, continuamente, busca estabelecer ou equilibrar a sua existência. E é justamente essa dimensão de subjetivação e incompletude gerada na alteridade, que envolve a ética, enquanto princípio das relações e da constituição do eu, que faz do ser um ente singular e único, não passível de ser conhecido na coletividade nem partir de sua universalidade.

Conforme Rollando (2001), há nos escritos de Lévinas já a partir de 1953, uma crítica à cultura ocidental, de um conhecimento quase tirano, que ao conhecer tenta dominar. De um lado a pretensão do conhecimento neutro do sujeito agindo sobre o objeto, e de outro uma “tirania”, que para conhecer domina e reduz ao universal, a alguém sem identificação nem singularidades. O outro, neste caso, é tratado como uma parte de um todo igual. Esta postura contraria toda a concepção ética de liberdade que caracteriza a autonomia, pois ser

livre e autônomo é fazer somente o que for evidentemente ético<sup>11</sup>, capaz de recusar qualquer ordem externa despida de razão.

## **2.1- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Aqui o objetivo é discutir a formação e profissionalização do professor universitário, na perspectiva de suas aprendizagens construídas a partir de sua história de vida e individuação e, de sua experiência profissional, possibilidades e limites, considerando o papel da universidade neste processo. Portanto ao abordar os saberes plurais envolvidos na formação, a intenção é focar os saberes da experiência, que supõe reflexão, no vislumbre de uma formação, que supere a racionalidade técnica e analise as relações de poder imbricadas na profissionalização.

Há mais de três décadas, o debate a respeito da formação de professores<sup>12</sup> vem abordando também a educação superior e provocando, nas universidades, mudanças pedagógicas. Novas questões descortinam-se sobre o saber e o saber-fazer do professor universitário, remetendo à universidade a responsabilidade do processo formativo, frente à necessidade de posturas alternativas que respondam à demanda da atualidade. Neste estudo, não tenho somente a intenção de analisar estes saberes, mas especialmente os discursos e falas dos professores do ensino superior sobre seus saberes e compreender o sentido dos saberes e competências construídas também no contexto da historicidade da instituição, onde trabalham.

O conceito de formação é discutido por Marcelo García (1999) quando nos apresenta as tendências do referido conceito. Da impossibilidade de tratar a formação de professores como linguagem técnica pela filosofia que lhe sustenta e a sua historicidade; da utilização de conceitos múltiplos e contraditórios, não se limitando, pois, a formação profissional, mas de pessoas em geral; como uma ação vinda de fora do indivíduo contribuindo no seu desenvolvimento pessoal e social, em especial a ação exercida sobre adultos para aquisição de

---

<sup>11</sup> Para Rollando (2001, p. 14 ) ser autônomo significa recusar s o comando irracional, arriscando-nos até mesmo a morte, se esse for o preço da liberdade...o tirano pode matar mas não pode sujeitar a vontade, enquanto permanecer livre a reserva interior, a oposição do pensamento, a dimensão privada do pensamento discordante.

<sup>12</sup> Formação neste estudo considerada como educação dos professores e sua preparação para o ensino.

saberes e de saber-fazer, portanto com uma função social de transmissão de saberes, inclusive saber-ser, na perspectiva do desenvolvimento da estrutura de pessoas.

É possível, porém, também falarmos de formação institucional, quando da formação e organização de instituições que tratam de formação de pessoas. Assim há duas possibilidades de formação, a formação do ponto de vista do objeto e a formação do ponto de vista do sujeito. Logo, o conceito de formação apresenta-se sob diversas perspectivas, ou como sendo o percurso percorrido pelo sujeito até formar-se, ou o percurso que faz na busca de sua identidade e ainda, como um trabalho sobre si mesmo. Segundo Zabalza (2004) o elemento pessoal da formação está na sua raiz, representada por valores e metas, o que a torna impossível de ser vista pelo seu ângulo técnico ou instrumental. Neste sentido, a autoformação supõe a participação do indivíduo de forma independente na sua própria formação e a heteroformação consiste em formação desenvolvida fora do sujeito, sem envolvimento de sua personalidade e ainda, a interformação que se processa a partir das relações entre os pares em formação permanente.

Quanto à concepção de formação, penso-a como o desenvolvimento pessoal do indivíduo, baseada em suas próprias reflexões. Esclareço, com isto, meu entendimento de formação, especificamente da formação de professores com base no princípio de que os adultos, sujeitos da formação participam deste processo com suas habilidades, competências e saberes e, pela reflexão conferem sentido às vivências, ressignificando-as e as transformando em experiências formativas. Alguns pesquisadores já apontam para a importância da construção de teorias da formação com o fim de tornar claros seus princípios, pressupostos e caminhos que poderão conduzir o sujeito rumo a sua própria formação. Aliás, importante também o que nos diz Marcelo García (1999), que ser um professor significa mais do que ensinar, significa relacionar-se com pessoas, com alunos e colegas de trabalho em uma instituição social e conduzir este processo de relações a tal ponto que aprendam.

A formação dos professores no seu princípio de continuidade é também permanente, pois embora haja fases neste processo, a formação envolve uma educação baseada em princípios ligados à ética, aos valores e a pedagogia, os quais não dependem dos conteúdos nem do nível de formação, havendo, porém uma interligação entre eles. Assim também a profissionalização é desenvolvida ao longo da carreira e através dela e constitui em aprendizagem contínua de interação e combinações de formatos de aprendizagem. Podemos dizer sim que o curso de graduação ou a formação inicial seja a primeira fase deste longo

processo de desenvolvimento da profissionalização. Escudero (1992) escreve que atualmente não é possível se pensar em processo de formação de professores que não articulada com a perspectiva de mudança e de abertura a novos saberes. Mudanças também ligadas a organização das instituições educativas, como as universidades e seu reconhecido potencial no desenvolvimento profissional de seus docentes. Portanto, sem supervalorizar o contexto das instituições como únicos formadores, quero salientar que o contexto próximo dos professores é referência considerável e relevante na possibilidade formativa dos professores e como transformadora da educação e da escola, enquanto instituição.

Alguns trabalhos de pesquisadores a exemplo de Schön (1992) e Conelly e Clandinin (1995) apontam para a importância da articulação tória-prática na formação de professores, nos dizendo que os profissionais da educação desenvolvem um conhecimento próprio, a partir das vivências e experiências pessoais, sendo dada a importância ao conhecimento como parte de reflexões dos próprios professores sobre suas práticas e que sejam os professores os sujeitos de seu conhecimento e segundo Giroux (1990) a formação dos professores deverá desenvolver a capacidade crítica e promover o desenvolvimento intelectual, mas também social e emocional.

Tardif (1999), na discussão sobre a epistemologia dos saberes docentes, a competência docente integra saberes plurais, inclusive os saberes da experiência, relacionados aos saberes da formação acadêmica. Os saberes da formação acadêmica ou saberes profissionais são saberes da ciência, teorias e concepções, que orientam a prática educativa e são incorporados pelo professor. Importa saber de que forma o professor universitário tem feito suas escolhas, que concepções de educação e valores as influenciam.

Quanto aos saberes curriculares, os mesmos são tratados por Chevillard (1985) como transposição didática, denominados como sendo o processo adequado de transformar saberes científicos em saberes escolares, proporcionado pelo projeto pedagógico e pelo planejamento de ensino, retratando a dialética entre conteúdos e conteúdos a ensinar, os quais sofrem uma transformação, quando o professor os escolhe para ensinar aos alunos. Importa discutir como a universidade vem tratando estas questões e, como a universidade enquanto instituição social, ambiente de trocas e interações coletivas, plurais e contextuais está influenciando os saberes singulares dos professores universitários. Esta é uma das questões que remete aos saberes da experiência, construídos na cotidianidade, os quais a partir dos desafios da prática, o professor os valida e os incorpora à sua profissionalização.

Foi com Tardif (1991) que aprendi que entre todos os saberes, os da experiência são fundamentais, pois de tratam de um saber pessoal, singular e por isto não passível de generalizações. Neste sentido já ocorrem avanços na pesquisa investigativa da profissionalização do professor universitário, enfocando a identidade do professor e suas trajetórias de vida, como escreve Nóvoa (1992, 1995) enquanto local de construção de aprendizagens e saberes da profissão. Mas ainda se pode dizer que são poucos os estudos sobre os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior, apesar do aumento da oferta da educação superior no país, requerendo contratação de profissionais em caráter de urgência e muitas vezes sem critérios claros para tal. Soma-se a isto o fato de, como nos mostra Tardif (op.cit) de que, muitas vezes e não raro, o professor universitário não produz seu próprio saber, usa os de outrem e numa relação de exterioridade, deslegitima sua prática.

Os saberes docentes são, segundo Tardif (1999) temporais, situados, plurais. Os professores incorporam ao longo do tempo, algumas representações e crenças a partir de sua vida escolar de aluno a respeito do que significa ser professor, e ainda quando no início da carreira, estes saberes são complementados pelos desafios que enfrentam diante da problemática de sala de aula. Em outros momentos ainda, os diferentes contextos de trabalho ajudam a construir saberes temporais, na busca de manter-se ou sobreviver na profissão e aquisição de competência na estruturação da prática profissional. Portanto neste início de carreira reside a necessidade de criatividade e de envolver-se com as questões que envolvem a profissão para que desenvolvam o gosto e o sentimento de saber-fazer ou de ser competente. Além destes existem outros saberes ligados ao desenvolvimento do programa ou da proposta de trabalho, o saber adequar o tempo e o ritmo de aprendizagem dos alunos, assim como as motivações e conhecimentos para compreender as relações pessoais no grupo e na instituição. Esta prerrogativa faz-nos concluir que sempre o professor carrega as marcas de si. Ao organizar o trabalho pedagógico, o professor ao fazer suas opções didáticas, definir metodologias de ensino e avaliação, coloca também um pouco de sua história. Neste sentido, podemos dizer que os saberes são concretos, situados e personalizados, pois retratam as marcas do vivido pelo professor, traços de cultura de pensamentos, embates.

Considerando que a profissionalização de professores envolve saberes e competências, cabe escrever um pouco do que aprendi com Tardif e Gauthier (2001) sobre a perspectiva sócio-histórica dos saberes dos professores, como referência neste estudo, uma perspectiva centrada na análise do trabalho docente no seu âmbito socioprofissional que submete os saberes a dimensão pessoal e contextual. Digo, pois, que a definição de saber não

é muito clara e são utilizados diversos ângulos, como crenças, certezas, saberes conseqüências das práticas, como “habitus” em Bourdieu (1972), como esquemas de ação e de pensamentos construídos na história pessoal e familiar em Raymond (1993), segundo a qual não construímos ainda uma definição de saberes do ensino ou ainda, constituem-se em percepções e opiniões presentes no discurso dos professores.

Diante disto, pretendo dar ênfase à dimensão social dos saberes como expressão da prática e à dimensão ligada à argumentação, pressupostos da capacidade crítica em detrimento à dimensão da subjetividade<sup>13</sup> e julgamento<sup>14</sup> e a informação do conhecimento. Considero aqui saberes dos professores também como vivências, valores e engajamentos políticos, como um “saber que se desenvolve no horizonte do outro e em vista dele” (Tardif e Gauthier, 2001, p.185). Saber algo significa estabelecer razões ou argumentar a respeito de fatos e ações julgadas como verdadeiras, assumindo uma dimensão de intersubjetividade do saber, implicando, sempre, outro construído a partir de interações coletivas com base na comunicação dos indivíduos na sociedade. Os valores são, pois, normas compartilhadas pelos indivíduos da comunidade e instituídas pela lingüística na ação comunicativa e dialógica, a exemplo do que escrevem Ricoeur (1995), Habermas (1971) e Gadamer (1980).

Neste sentido, saber alguma coisa diz respeito a ser capaz de responder o porquê de fazer e o porquê de dizer tal coisa, ou esclarecer razões, justificativas que sejam capazes de validar o discurso ou a ação e “saber-fazer” significa mais do que fazer ou fazer bem, significa fazer bem e justificar esse saber, explicitar o saber por suas razões teóricas e fundamentos. Porém estas exigências da racionalidade são decididas em função da discussão e da argumentação dos sujeitos, da prática destes sujeitos e de linguagem discursiva sobre suas práticas. Há um ator, um sujeito humano que age em função de seus próprios objetivos e de seus próprios projetos. Saberes estes que constituem a epistemologia da cotidianidade<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Subjetividade como corrente de pesquisa ligada ao neocartesianismo de Chomsky (Teoria da Estrutura Inata) na América do Norte e Europa ao neokantianismo de Piaget (teoria da Psicogênese), as quais objetivam estudar regras que regem os processos cognitivos.

<sup>14</sup> Julgamento como proposição ligada à dimensão assertiva do saber desenvolvida por Kant na obra “A crítica da razão pura”, segundo Habermas (1987), saberes que afirmam verdades a respeito da realidade e da natureza dependem das percepções, e ainda em Popper (1986) em que o conhecimento objetivo constituem-se em julgamentos e hipóteses.

<sup>15</sup> Epistemologia relativo á epistême (do grego) significa ciência do conhecimento (Novo Aurélio do Séc. XXI, 1999, p.780). Epistemologia da cotidianidade relativo aos conhecimentos construídos pelos indivíduos no cotidiano.



constituídos por saberes comuns e implícitos dos sujeitos, conduzindo a comunidade a uma mudança de paradigma, como explica Kuhn (1970), onde a discussão assume uma dimensão de contestação dos quadros de referência, quando a partir de determinado saber, outros saberes são contestados. Segundo Kemmis (1996, no Prólogo) ainda na década de setenta, Michel Foucault já demonstrava que a ciência da Era da Modernidade, característica do século XIX ocupou-se de descobrir as forças que determinavam as ações dos homens com o objetivo de controlá-las com precisão, porém não passou de aperfeiçoamento das ciências de épocas anteriores em que as formas de vida dos homens eram estudadas em segundo plano, ou subjacentes aos mistérios superficiais da natureza, ou por assim dizer, a ciência natural direcionaria as ações humanas e as ciências humanas.

Nesta visão, a prática deve ser pensada e estudada como algo construído, não podendo ser pensado como um mero saber: “o sentido e a significação da prática educativa constrói-se nos planos social, histórico y político, o qual só se pode entender-se de forma interpretativa e crítica”<sup>16</sup> (KEMMIS, 1996, p.23). Nossos atos humanos e discursos estão apoiados em saberes que conferem sentido as nossas ações podendo ser explicitados por meio das razões do nosso modo de agir, configurando o “saber-fazer” como produto de uma racionalidade advinda do saber social e prático partilhado e compartilhado pelos sujeitos sociais a partir da comunicação e do diálogo.

Assim, a natureza do trabalho do professor o conduz às tomadas de decisão e a escolhas de acordo com os julgamentos além dos fatos como o são na realidade empírica, que estruturam e orientam seu trabalho, a exemplo de regras morais e sociais e de sua trajetória de vivências e experiências do passado as quais são fonte de sentido, para fundamentar os critérios para ações no presente e abrir uma perspectiva de devir ou de vir a ser como profissional. Pela experiência e por meio de sua prática o professor faz algumas escolhas que permitem agir na diversidade dos casos e dos contextos colaborando na administração de sua prática profissional. Considero, portanto, que os saberes dos professores relacionam-se ao contexto social e histórico onde o professor exerce seu trabalho e das condições concretas, à sua organização e diversidade a todos os conhecimentos adquiridos no exercício da função. O professor poderá usar seu arsenal de cultura pessoal e seus valores pessoais para orientar sua vida profissional, mas estes valores estão ligados à sua prática profissional e constituem-se em instrumentos que estão a serviço de seu trabalho de ensinar.

---

<sup>16</sup> A tradução da Língua Espanhola para Língua Portuguesa é minha.

Embora a instituição organize alguns aspectos das atividades do professor, na maior parte, as iniciativas do trabalho são de sua inteira responsabilidade condicionada pela interação com os alunos, refletindo sobre sua ação, na perspectiva da racionalidade prática, conforme Schön (1992) em função de seus próprios objetivos e finalidades. Diante disto considero pertinente a discussão sobre a dimensão social do fenômeno educativo para a compreensão do trabalho do professor e das implicações de sua formação e profissionalização, pois para que os alunos aprendam é preciso que estejam em colaboração voluntária, tornando-se agentes de seu próprio aprendizado, conferindo um sentido aos saberes do professor, ou melhor, é para isto principalmente que o professor necessita de saberes da profissão, para que os alunos aprendam.

Esclareço ainda que minha concepção de formação de professores e de sua profissionalização compactua com a visão do professor como prático reflexivo, e de saber como construto social produzido pela racionalidade prática de seus atores, consistindo como um critério para o desenvolvimento da profissionalização a capacidade de racionalizar sua prática e refletir sobre ela, criticando-a, fundamentando-a e explicitando-a teoricamente, atingindo dimensões de deliberação e argumentação. Há uma relação do saber do professor, sua profissionalização e racionalidade porém uma racionalidade de interação com o contexto da comunidade acadêmica, nas práticas do dia-a-dia dos sujeitos que ensinam e aprendem, nas suas imperfeições e limitações humanas, com base nas vivências e experiências de vida.

Em se tratando de competências, não raramente presenciamos alusões sobre professores universitários, indicando como parâmetro de competência a habilidade de trabalhar coletivamente, criatividade, liderança e ética, flexibilidade, enquanto aquelas competências de sala de aula que dizem respeito ao trabalho pedagógico não são levadas em consideração. Para Tardif (1999) a personalidade é o mediador da interação e como o magistério é uma profissão de interação humana, a personalidade é um mediador considerável. Sendo o objeto do trabalho os seres humanos, ou seja, os alunos, este trabalho exige uma grande sensibilidade no trato com pessoas e com suas diferenças. Porém essa sensibilidade pode ser construída na experiência e pela experiência, em semelhança aos valores éticos e morais que também podem ser construídos no contexto da experiência profissional. Alguns estudiosos europeus, a exemplo de Nóvoa (1992) e Pérez Gómez (1992) têm tratado a profissionalização como construto social, por sofrer influência das condições sociais e históricas. Neste sentido, a formação docente desloca-se da perspectiva acadêmica

para centrar-se na profissionalização ou no desenvolvimento pessoal e profissional, não como algo que nos é dado, mas algo construído em integração com o outro e com o meio.

Além disto, segundo Bolívar, Fernández e Domingo (2001), especialmente neste final de modernidade ou nesta transição para posmodernidade, não é mais possível dissociar a dimensão emocional e pessoal da eficiência do trabalho, pois ensinar é uma prática que envolve emoções integradas às habilidades e trabalho. Neste sentido, tratar as questões emocionais e pessoais do ensino implica postura política que valoriza o ensino e o trata como uma questão também de envolvimento pessoal, influenciada pelas emoções e pelos sentimentos. Daí a importância de estudos que coloquem o professor e sua profissionalização no centro do processo de ensino, ou objetivem uma compreensão do desenvolvimento de sua profissionalização, pois as características da sociedade atual, com suas incertezas e competitividade exigem dos profissionais, melhor qualificação, e em particular dos professores, o preparo para trabalhar com pessoas numa sociedade injusta e estratificada como a brasileira. É o que nos coloca Pérez Gómez (1992), é necessária a consciência de que talvez as instituições não consigam preparar o futuro professor para agir nesta sociedade, diante de sua extrema complexidade. Diante disto, algumas instituições já vislumbram mudanças em seus projetos pedagógicos, na perspectiva de novas concepções, na busca de trabalhar nas bases do que propõe Delors (2000), saber, saber ser, saber fazer e saber conviver.

Conforme Escudero (1999) a formação de professores deve acompanhar ações de mudança no currículo, na perspectiva da melhoria do processo de aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que gera transformações ou alterações de currículo, maneiras de ensinar, de estratégias, gera sempre transformações nas atitudes educativas e formativas, que significando, muitas vezes, novos sonhos, novo comprometimento e utopia. Toda formação supõe mudança, ela por si mesma já significa transformação de algo ou de alguém, e neste sentido, no momento em que proporciona essas transformações, gera novas possibilidades de aprendizagens nos sujeitos e na sua respectiva prática, gerando, portanto, melhoria na qualidade de aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, acontece com a escola e no caso deste estudo, a universidade e sua organização, podem agir no sentido de providenciar um contexto, ou um ambiente favorável, ao desenvolvimento profissional dos professores para o desenvolvimento de seus processos contínuos e de aprendizagens permanentes. Saliento, com Marcelo García (1999), a importância do contexto mais próximo como referência para o desenvolvimento de saberes dos professores.

Logo, não é possível pensar os conteúdos da formação específica de conhecimentos de uma maneira desarticulada dos conteúdos de formação pedagógica. Estes conteúdos deverão estar em articulação com o conhecimento didático dos conteúdos, pois este conhecimento tem se mostrado como o grande diferencial dos professores em relação aos especialistas em geral, ao possibilitar a organização do pensamento e a organização do trabalho pedagógico do professor. Há também, outra questão importante na formação de professores que se trata da articulação teoria-prática. Todo o professor desenvolve um conhecimento próprio e prático, que emana de sua prática em sala com seus alunos, que provém do cotidiano e da concretude da prática, em situações didáticas e pedagógicas muito específicas.

Neste sentido, Schön (1992, p. 23), ao propor a “reflexão na ação”, explica que os conhecimentos dos professores, nem sempre explicitados adequadamente, estão subjacentes às atividades de ensino que desenvolvem: “nosso conhecimento está implícito nos nossos exemplos de ação e também apontam para os conhecimentos construídos a partir da prática e propõe o “conhecimento prático pessoal”, produzido a partir das experiências pessoais de cada professor, que a partir de uma racionalidade os fazem rotina de sala de aula. A prática e sua reflexão epistemológica como escreve Marcelo García (1999), assume relevância na formação de professores. Conhecimento prático e conhecimento teórico, sempre em articulação, deverão organizar-se em uma proposta curricular que proporcione ações significativas de ensino aprendizagem.

No Brasil, a temática da ação e reflexão foi introduzida na década de noventa a partir de Schön, Tardif, Gauthier, Zeichner e Nóvoa, tratando o professor como sujeito autônomo com capacidade e incumbência de tomar decisões, assumindo postura de gosto pelo processo de ensinar e investigando sua própria prática e de outrem. Muitas vezes os professores revelam competências inesperadas quando diante de situações únicas e as vezes conflituosas de ensino, fazendo emergir um conhecimento espontâneo, nem sempre possível de ser explicitado ou descrito.

O desenvolvimento da profissionalização dos professores implica construção de identidade docente, profissionalismo e autonomia diante de questões pedagógicas e administrativas da instituição educativa, como escreve Nóvoa (1991): “a perspectiva crítico-reflexiva implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade

profissional” (NÓVOA, 1991, p. 25). No exercício da profissão, o professor vai construindo sua identidade por meio de postura questionadora, criando e recriando alternativas de trabalho considerando seu próprio projeto de ensino.

Neste sentido, importa que as pesquisas sejam objetos de discussão e diálogo entre os professores, abrindo espaços para debates, interações e criticidade, influenciando professores e instituição e transformando os espaços administrativos em espaços pedagógicos. Esta postura, segundo Zeichner (1997) colabora para a validação dos estudos investigativos. Quando os professores participam dos processos de investigação como agentes ou sujeitos, abre-se a possibilidade de construção de saberes pessoais e profissionais.

Conforme Pérez Gómez (1988), a prática, quando objeto de análise e reflexão sobre a própria ação, torna-se um espaço de construção do pensamento prático dos professores, constituindo-se em fonte de conhecimento e epistemologia. Esta ação de reflexão sobre a própria prática atende a dimensão individual da formação e profissionalização de professores, não sendo homogênea, importando observar as características pessoais dos sujeitos que aprendem. Cada indivíduo possui características, não apenas pessoais e cognitivas, mas também de contexto, as quais deverão ser consideradas, para que os indivíduos desenvolvam todas as suas potencialidades formativas e se tornem profissionais eficientes e autônomos. É necessário conhecer as expectativas e interesses pessoais, porém analisá-la ou orientá-la em relação ao grupo de professores, considerando-os parte de um contexto mais amplo da instituição onde estão inseridos e trabalham, neste caso, a universidade. Assim, importa que a formação possibilite ao professor questionar sua prática e reconhecer o conhecimento acadêmico e prático de outros ou de seus pares; que seja capaz de indagação e implementação de curiosidade investigativa; de reflexão e crítica, como escreve.

Com o objetivo de compreender a formação de professores, na sua inerente complexidade, faço, neste capítulo, considerações a partir de alguns conceitos e paradigmas, entendendo que poderão colaborar na compreensão de orientações e opções teóricas e, assim proporcionar mudanças no ensino e na educação de professores. Bertrand (2001) sugere uma categorização dos discursos e práticas, baseada em alguns tópicos: o sujeito, a sociedade, os conteúdos e as interações.

A teoria espiritualista, a mais antiga, que renasce na década de setenta, é conhecida como metafísica ou transcendental, aborda a dimensão espiritual, o sentido da vida e a relação do sujeito com o Universo. O ser humano deve, nesta dimensão, entrar em contato com a

divindade dentro dele e no Universo e ser capaz de transcender o conhecido para desenvolver-se espiritualmente. As teorias educativas de Maslow<sup>17</sup>, Ferguson<sup>18</sup> estão centradas nos valores espirituais, dentro desta corrente.

As teorias tecnológicas ou de orientação tecnológica, supõem que a aprendizagem poderá ser otimizada pela via de recursos tecnológicos, no design e nos materiais didáticos de comunicação, como computador, televisão, vídeos, ambientes informatizados e software de interação. A orientação de abordagem tecnológica, que concebe o professor como um técnico, detentor das habilidades e destrezas necessárias para que o ensino aconteça e o aluno aprenda, sendo o ensino, neste caso, uma ciência aplicada. Para Perez Gómez (1992), segundo a abordagem tecnológica: “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, P. 402). Neste caso, aprender a ensinar resume-se em adquirir as técnicas produzidas sobre o ensino pela ciência, tendo na ação a referência da competência. Conforme Marcelo García (1999), experiência importante foi realizada nos Estados Unidos na década de oitenta e, constantes no relatório sob o título A Formação de Professores Centrada nas Competências, com relatos das experiências na formação de vários cursos de bacharelados e de professores.

Conforme Marcelo Garcia (1999), dentre orientações ou abordagens decorrentes da prática dos professores, há uma orientação importante denominada de acadêmica<sup>19</sup> de que o professor deverá possuir saberes de especialista em uma área ou disciplina, e ser capaz de proporcionar a construção de conhecimentos científicos e culturais, devendo isto fazer parte dos grandes objetivos dos cursos de formação, consistindo, pois, em característica relevante da profissão.

Segundo Pérez Gómez (1992), além do conhecimento do conteúdo e da estrutura interna da matéria com seus princípios e elaborações teórica, deverá o professor possuir conhecimentos didáticos e critérios de investigação validados pela academia, dentro de sua área específica de conhecimento. E ainda admite como um saber importante do professor o

---

<sup>17</sup> Abraham Maslow (1908-1970) dos fundadores da Associação da Psicologia Humanista, sugere uma nova abordagem na psicologia voltada para o espírito. Em sua obra “Introdução à psicologia do ser”(1968), Maslow vislumbra a quarta força, a psicologia transpessoal ou transhumana.

<sup>18</sup> Marilym Ferguson (1938-2008) é autora da obra “A Conspiração Aquariana” (1980).

<sup>19</sup> A teoria Acadêmica segundo Yves Bertand (2001) nos remete ao ensino de qualidade, conforme o ensino que praticava Platão na Akademeia.

conhecimento didático da matéria a ser trabalhada, conforme Shulman (1986), o que implica transformação do assunto a ser estudado em conteúdo organizado didaticamente possibilitando a construção de saberes.

Quanto a esta questão, importa acrescentar e refletir sobre o que vem predominando na educação brasileira, em certo grau na educação básica, mas fortemente na educação superior, onde é atribuída muita importância aos conteúdos específicos do conhecimento em detrimento do conhecimento didático, como se o conhecimento científico específico da determinada área fosse suficiente saber para saber ensinar. Nesta ótica é que Pérez Gómez (1997), ao abordar esta questão, denomina o professor de intelectual, esclarecendo que não basta ser uma enciclopédia, nem precisaria sê-lo, porém é importante ser um intelectual que compreenda a estrutura e características epistemológicas de sua disciplina, e seja capaz de transformar esse conhecimento em conteúdos de ensino e de organizá-los didaticamente, para que os alunos o aprendam.

Bertrand (2001) ao focar os problemas da falta de cultura dos alunos e das especializações sem fundamentos gerais, que poderão deixar lacunas na compreensão da realidade, para uma formação de qualidade, analisa a teoria acadêmica como aquela que define características de formação geral<sup>20</sup>. Não apenas a rapidez, mas a grande quantidade de informações que o século XXI proporciona ao indivíduo, poderá, por vezes, atrapalhar e ofuscar a compreensão do mundo e a interpretação de fatos e fenômenos importantes da realidade.

Nesta ótica, Ortega y Gasset (1959) já tratava a instrução sem cultura como uma barbárie. Segundo ele, o homem ao existir constrói cultura ao participar da sociedade com sua forma singular de viver no tempo histórico. A partir de suas escolhas, o ser humano tem possibilidade de construir realidades singulares por meio do contato consigo mesmo. Viver é uma tarefa que implica escolhas: “essa vida que nos é dada é dada vazia, e o homem tem que ir preenchendo-a, ocupando-a” (ORTEGA Y GASSET, 1959, p. 50). A vida é um projeto pessoal. A técnica, enquanto criação e recriação da realidade pelo homem pode representar a sua reação de horror ao vazio, de reagir energicamente à negação de sua existência singular. A

---

<sup>20</sup>Formação geral, segundo Bertrand (2001) inclui aquilo que toda pessoa culta deve saber, como ética, filosofia, literatura e lógica ou, as Humanidades (teatro, poesia, Línguas, música e artes).

invenção da técnica foi, segundo Ortega y Gasset (1965) a forma encontrada pelo homem para garantir sobrevivência, agindo e transformando a natureza<sup>21</sup>.

A partir da sociedade industrial, com a necessidade de preparação de mão de obra e de formação de profissionais bacharéis, das iniciativas de democratizar a educação, já nos anos cinquenta e sessenta, toda a cultura clássica, que caracteriza a teoria acadêmica, passou a não ser o conhecimento mais importante, cedendo lugar à ciência, à tecnologia. A era moderna, com sua reconhecida explosão da ciência, afastou o homem de saber clássico da Antiguidade. E já no final do século XX, Morin (1998) retoma e as reflexões e analisa a necessidade da formação humanista e clássica, como uma garantia de sobrevivência num universo saudável.

Portanto, quando se trata de formação e desenvolvimento profissional de professores, a qualidade da formação das pessoas deve ser debatida e questionada por pesquisadores e formadores e por todos que de uma maneira ou de outra se interessam pelas orientações da educação no Brasil e no Mundo. É comum colocações de que o nível de conhecimento vem baixando com o passar dos anos, que os alunos saem das escolas e das universidades com seus certificados, mas não sabem escrever; que se tem constatado algumas notas muito baixas, como o zero em redações de vestibulares, talvez pela escassez de leituras; que a mediocridade está cada vez mais presente nos concursos de todas as áreas. São questões analisadas e demonstradas por Libâneo (1991). Outro risco que a humanidade em geral corre é a especialização em demasia, que limita a cultura e supervaloriza os conhecimentos específicos, científicos e tecnológicos.

Isto não significa dizer que a formação geral é incompatível com a formação especializada, porém a formação geral deverá desenvolver o espírito crítico<sup>22</sup>; a abertura a novos saberes; a curiosidade científica; a capacidade para resolver problemas e conviver na democracia e, no dizer de Morin (1998, p.52) “para uma cultura humanista e cidadã”, quando escreve sobre a necessidade de proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de

---

<sup>21</sup> Na obra “Meditación de la técnica” (1965), Ortega y Gasset escreve que a técnica representa para o homem a reação a tudo o que está posto na natureza e a possibilidade de criação e transformação, fazendo cultura e adaptando a realidade a Si mesmo. A técnica é a adaptação do meio ao sujeito.

<sup>22</sup> Formação ou desenvolvimento de espírito crítico, aqui considerado como o desenvolvimento de operações intelectuais, elaboração e exercício do pensamento. Aprender a pensar e analisar.



integrar saberes e conhecimentos, para responder aos desafios e a complexidade da matéria, dos seres vivos e fenômenos na sua interdependência, na sociedade e no Universo.

A educação, enquanto processo social e humano, torna-se um importante instrumento na possibilidade de ocasionar momentos reflexivos e de implementação de reformas nas propostas educacionais. A complexidade da vida exige a elaboração de conceitos e metodologias, que contemplem o conjunto das áreas de conhecimento como o meio ambiente, a produção agroindustrial e a estrutura antropológica e política da sociedade. A análise das relações sistêmicas poderá, a partir de novos construtos conceituais e metodológicos, contribuir para uma visão coerente e convergente de todas as áreas do conhecimento e, acima de tudo, contemplar as ações e práticas reais do homem com o homem e o universo.

Neste sentido, a formação e profissionalização, enquanto formação do homem, seu desenvolvimento intelectual seus saberes, como sujeitos dos processos de educação para a complexidade incluem-se no foco de debates nesta sociedade de incertezas. Segundo Pérez Gómez (1992), o professor trabalha em situações envolvidas por uma singularidade e especificidade, que fazem seu trabalho, por vezes, assumir caráter de complexidade e incerteza. “O ensino como uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.410), conferindo à experiência um lugar especial no ato de ensinar.

Segundo Zeichner (1993), as experiências práticas devem estar contempladas na formação de professores, aprendizagem e formação. Aprender a ser professor poderá partir da observação de bons professores e da experiência em situações reais. Os professores devem ser ouvidos em suas necessidades e dificuldades presentes em suas práticas, pois os professores é que devem estudar a melhor maneira de ensinar, considerando a reflexão sobre sua prática movidos pela paixão de ensinar cada vez melhor. A formação de professores neste sentido deverá incluir o desejo dos professores.

Quanto à importância da experiência no processo de ensino, Dewey (1938) se apresenta com sua Teoria da Experiência, abordando a importância da qualidade das experiências e da transferência das experiências em aprendizagens futuras.

Pérez Gómez (1992) cita a abordagem tradicional e a abordagem reflexiva como integrantes da perspectiva prática da formação de professores. Na abordagem tradicional, a formação consiste em aprender a ser professor por tentativas, não sendo necessária a articulação da teoria e prática, havendo assim, ênfase no saber-fazer. Na abordagem reflexiva

sobre a prática há uma proposta de reflexão, fundada em Dewey (1938)<sup>23</sup> quando abordava o ensino reflexivo, na perspectiva da análise dos fundamentos que subjazam a qualquer crença ou conhecimento.

Neste sentido, Schön<sup>24</sup> (1987) lançou contribuições relevantes sobre a epistemologia da prática<sup>25</sup> para a formação de professores, introduzindo o conceito de “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1997, p. 26), na possibilidade de aprendizagem dos professores a partir da reflexão de sua própria ação docente. O vocábulo epistemologia tem origem em epistemê (do grego), do verbo epistemai que significa familiarizar-se com algum assunto ou experiência ou uma forma de conhecimento ligado à prática. No caso deste estudo, a epistemologia da prática está ligada aos conhecimentos construídos pelos professores, enquanto agentes reflexivos sobre a prática e partícipes ativos e críticos da educação escolar.

Outra teoria, que considero de relevante reflexão é a denominada por Marcelo Garcia (1999) de personalista, que trata da educação como possibilidade de desenvolvimento da pessoa. Uma educação centrada na pessoa, que surgiu em reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos e da falta de atenção à subjetividade e à liberdade do indivíduo que aprende sob a influência da psicologia americana e da filosofia fenomenológica de origem européia e no início do século XX, Neil com a escola de Summerhill (Inglaterra), deu origem às escolas livres a partir de 1960. E por este caminho também, Maria Montessori<sup>26</sup> (Itália), fundamentada em Lombroso<sup>27</sup> e em Rousseau<sup>28</sup>, propôs uma educação centrada na criança, e adequada ao seu desenvolvimento.

---

<sup>23</sup> Dewey (1859-1952) é um dos filósofos, cuja teoria dá sustentação ao ensino reflexivo. Em uma de suas obras “Como Pensamos” (1959) define o ato de pensar reflexivo: “o ato reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença” (1959, p.8). DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

<sup>24</sup> Donald Schön (1992) autor de estudos relevantes dos processos reflexivos e do conceito de reflexão escreve que fez seus estudos a partir da Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), construindo a teoria da prática reflexiva e a formação de professores reflexivos. A Teoria da Indagação consiste em o professor analisar sua prática, identificando algumas estratégias para melhorar, ou com propósito de mudança. (MARCELO GARCIA, 1999).

<sup>25</sup> Schön (1987) aborda a epistemologia da prática como o conhecimento construído pelos professores a partir da própria prática ou a partir dos problemas da escola.

<sup>26</sup> Segundo Bertrand (2001), a proposta de uma educação natural de inteira liberdade de Maria Montessori teve origem na filosofia do antropólogo italiano Lombroso e em Rousseau, uma educação natural de inteira liberdade.

<sup>27</sup> César Lombroso (1835-1909), professor universitário, médico criminologista italiano, estudioso da loucura. Alinhado ao pensamento positivista, analisou as influências do meio sobre a mente e questões antropológicas.

De acordo com Bertrand (2001), as fontes que originaram a Teoria Personalista foram as idéias inovadoras dos pioneiros da educação, como Neill e as experiências pedagógicas; a psicologia de Rogers, Adler, Maslow, em recusa aos preceitos de Freud, de um indivíduo dominado por instintos e, à concepção behaviorista, de um indivíduo respondente aos estímulos do meio. E ainda, a obra de Kurt Lewin(1975), segundo a qual o desenvolvimento acontece a partir de objetivos e necessidades interiores de cada indivíduo.

Portanto, o centro desta corrente é a pessoa, suas percepções, percepções de si, os entendimentos individuais de cada situação. Em se tratando do paradigma personalista da formação de professores, como escreve Marcelo García (1999), valoriza o caráter pessoal do processo de ensinar e aprender. Nesta ótica, a eficácia do trabalho do professor depende do que aprendeu como um ser único, das suas próprias elaborações na busca da realização de seus objetivos pessoais e sociais, dependendo a sua eficácia ou eficiência da percepção que tem de si, do conceito positivo de si mesmo e do mundo, e com maturidade pessoal e profissional. Acreditar nas capacidades do outro e nas possibilidades de otimização do processo de aprendizagem dos alunos; ser realista e ter consciência da realidade próxima e distante de si; ter a consciência de sua posição no mundo, da sua importância enquanto cidadão; ter autonomia pessoal para fazer seriam algumas das características do perfil de um professor ou de potencialidades a serem desenvolvidas pela formação de professores, segundo esta orientação. Importa descobrir o modo pessoal de ensinar, e não um método eficaz para ensinar a todos.

Quanto ao currículo, a orientação personalista<sup>29</sup>, supõe a prática integrada à teoria, priorizando os aspectos formativos. As características pessoais e as relações interpessoais dos professores e dos formadores assumem, neste caso, papel preponderante.

As teorias sociais da educação pautam-se no princípio de que a educação deverá servir para mudar e reconstruir a sociedade, considerando os componentes da cultura cotidiana, haja vista a crise social, cultural e ecológica que ora se desfralda. A educação deve fornecer instrumentos afetivos, intelectuais e psicomotores, que desenvolvam habilidades e

---

<sup>28</sup>Jean Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, escritor e teórico político inspirou vários movimentos pela liberdade; autor de obras como Emílio (1762), onde aborda temas políticos relacionados a relação do indivíduo com a sociedade, no sentido de conservar sua bondade . (BONAVIDES, 1962).

<sup>29</sup> O Programa de Formação Personalizada da Universidade do Texas constitui-se em exemplo deste tipo de formação, baseado nos trabalhos de Frances Fuller (MARCELO GARCÍA,1999,p. 38).

competências, inclusive de criatividade, para o estudante fazer as intervenções necessárias à transformação de situações reais do dia a dia, possibilitando a evolução humana e social.

Ainda, por opção, considero necessária uma especial atenção às pedagogias sociais de conscientização, seguindo orientações de Paulo Freire<sup>30</sup> e dos autores da Pedagogia Crítica, como Shor, Giroux e McLaren.

A pedagogia da conscientização elaborada por Freire (1967), ao desencadear uma discussão sobre o papel da educação na democratização da sociedade, coloca em questão o conflito de culturas diante dos problemas da humanidade, na busca de uma vida melhor, que envolve a formação do homem e a cultura crítica. Também questionou as forças sociais, que fazem do indivíduo um admirador ou contemplador, qualificando a sociedade brasileira de fechada, quando conduz o homem à alienação e ao silêncio, tornando-o submisso e acrítico. Num contraponto, escreve que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, nas ações, na ação-reflexão”(FREIRE, 1984, p. 92). Educar-se e profissionalizar-se são processos que não podem prescindir do diálogo, do desenvolvimento de idéias próprias e da expressão dessas idéias pela linguagem, na perspectiva de valorização dos aspectos afetivos da vida, importantes no processo de construção de saberes e de promoção humana.

Convém ressaltar que as elaborações de Paulo Freire<sup>31</sup> são importantes para os problemas educacionais que se colocam nos dias atuais, pela relevância dos pontos que priorizam a formação do homem, vislumbrando uma melhor qualidade da vida física, emocional, crítica e transformadora.

È possível perceber que Paulo Freire respalda-se nas obras de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas, e que manteve diálogo permanente com educadores americanos, como Henri Giroux, Donald Macedo, Ira Shor e Peter MacLaren. A partir deste diálogo, diferentes perspectivas teóricas e práticas foram se desenhando e influenciando o conhecimento no mundo inteiro.

---

<sup>30</sup> Paulo Freire delineou uma “Pedagogia da Libertação”, intimamente relacionada com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários, chegando a influenciar em movimentos como os das Comunidades Eclesiais de Base (CEB) ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)) acesso em 20 março de 2008.

<sup>31</sup> Paulo Freire propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política. As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963

Guardadas algumas diferenças, principalmente as referentes ao conceito de cultura e à problemática social, que supõe uma perspectiva antropológica, há um diálogo também com o pensamento de John Dewey (1859-1952), introduzido no Brasil por Anísio Teixeira, quando Freire insiste no conhecimento da vida da comunidade ou da realidade próxima e da pesquisa do meio. Ao resgatar daí a idéia de "aprender fazendo", da relação entre teoria e prática, e da linguagem como meio de aprendizagem, Freire vislumbra uma educação libertadora ligada à mudança social.

Com Vygotsky<sup>32</sup> percebe-se a semelhança, quando Freire ressalta aspectos relativos às mudanças sociais e educacionais, e reconhece a capacidade de mudança do indivíduo e da sociedade pela experiência e pela relação com a linguagem ou com a palavra. A linguagem falada ou escrita, neste caso, é um meio de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Para Vygotsky a linguagem é o sistema mais importante de signos no desenvolvimento da criança. Importa ainda, acrescentar que a influência de Freire atingiu muitos países, porém na Europa isso se fez notar a partir de 1970. Com Shor e Freire, a partir de 1980 e 1990, surge a pedagogia de conscientização social da pessoa, quando elaboram a Pedagogia da Libertação (1992), dentro da perspectiva da Pedagogia Crítica, que supõe o crescimento pessoal como um processo de ação, interação e cooperação humanas.

Nesta mesma perspectiva, McLaren (1977), ao defender a importância da escola e seu caráter emancipatório, denuncia as práticas pedagógicas exclusivas, afirmando que os professores devem construir alguns conceitos e saberes, que lhes permitam tornarem-se agentes de luta contra a opressão, a desigualdade e a injustiça social, iniciando pelo trabalho na escola com seus alunos. Ao abordar a educação escolar, no que concerne aos acontecimentos no interior da escola, McLaren (1977) faz colocações que conduzem às reflexões sobre o papel do professor e sua relação com os saberes construídos frente à realidade social. Assim, educar na diversidade como escreve Zeichner (1993) não é apenas ensinar de formas diferentes com diferentes estratégias, mas promover os alunos, possibilitando-lhes autonomia pessoal e socialização, reconhecendo todas as etnias, valores e estilos de aprendizagem. Exige mudança dos contextos: tornar o currículo flexível; inovar as estruturas da escola; compartilhar trabalho; optar por atividades que considerem necessidades

---

<sup>32</sup> A teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), com raízes na teoria marxista do materialismo dialético, pressupõe que as mudanças históricas na sociedade produzem mudanças na natureza humana, sendo o desenvolvimento dos processos mentais superiores desenvolvidos no homem pela socialização.

e ritmos de todos; assumir no cotidiano, postura social, ética e política de educar na diversidade para democracia. Exige mudanças pessoais: abertura a novos significados e contextos, mudança de atitude e valores.

Imbernón (2000), quando aborda a questão da diversidade, afirma que:

Na balança da diversidade, também há dois pratos que devem estar equilibrados: por um lado os princípios compartilhados, o trabalho conjunto, os grandes objetivos e, por outro, essa análise específica sem a qual dificilmente poderemos iniciar e transformar a educação em nosso meio (IMBERNÓN 2000, p. 87)

A diversidade implica pluralismo e participação; aceitação de várias realidades e estilos, na defesa de princípios democráticos e justos. Educar para diversidade significa favorecer a igualdade de oportunidades, o respeito a todos os saberes, a todos os alunos e identidades, constituindo fator de inclusão social.

## **2.2- O DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO CONCEITO**

O desenvolvimento da profissionalização dos professores implica processo de racionalização de conhecimentos colocados em prática por meio de planejamento direcionado a determinado contexto social e econômico, porém não se restringe ao espaço da sala de aula; a profissionalização envolve disponibilidade, participação social e comprometimento com a promoção do aluno como cidadão e da universidade, como instituição com função social definida. Uma característica da profissionalização dos professores é a sua capacidade de reflexão e questionamento das práticas, assim como a autonomia para tomar decisões relativas às metodologias para a construção do conhecimento e o envolvimento com questões administrativas e de gestão da instituição.

Diante dos desafios enfrentados pelos cidadãos em nossa sociedade pautada por mudanças e transformações rápidas de toda a ordem, inclusive dos sistemas educacionais, é necessário que a profissionalização e o papel do professor também acompanhem este

processo. Para isto, uma das prioridades é que o professor passe do status de executante para o status de profissional<sup>33</sup>.

Neste sentido, o desenvolvimento da profissionalização do professor envolve capacidades de agir em situações complexas; refletir e optar por estratégias adequadas aos objetivos e à ética e analisar criticamente suas próprias ações e os resultados destas ações, além de aprender ao longo de toda a carreira por meio da auto-avaliação permanente e constante. Esta visão nos faz entender que a profissionalização do professor não se resume em aquisição de conhecimentos específicos e científicos, assim como uma lista ou outra que se possa elaborar sobre competências de um professor, não seria suficientes para explicar toda a função profissional dos professores, em processo de interação com alunos e comunidade em contextos diversos de numa sociedade multicultural como a atual. No entanto, convém ter presente, embora apenas como referência, algumas capacidades ou habilidades, para que se compreenda que o desenvolvimento da profissionalização dos professores não se efetiva somente pelo domínio de conhecimentos específicos de sua área de formação<sup>34</sup>, mas inclusive por outros esquemas relativos à análise das situações na diversidade, planejamento e avaliação e a decisão para fazer uso dos conhecimentos que possui, assim como assumir postura adequada a um educador e ter consciência de seu papel na educação e respeito ao outro, dominando suas emoções quando necessário e assumir atitude de colaboração e abertura a novos saberes e construções.

A concepção de profissional e de exemplos de profissionalismo, assim como o processo de profissionalização está, atualmente, vinculado à questão ética dos objetivos e estratégias educativas. Neste caso, a aplicação de regras e de técnicas dá lugar a construção individual a partir de conhecimentos adquiridos, mas construídos na própria situação, de forma independente e autônoma. Desta maneira, um professor profissional é um indivíduo autônomo com conhecimentos, habilidades e competências adquiridos e validados academicamente e também com conhecimentos adquiridos pela experiência como escreve Tardif (1999).

---

<sup>33</sup> Conforme Perrenoud, Paguay, Altet e Charlier (2001), o professor profissional é considerado um prático que adquiriu pelo estudo e pela experiência a autonomia para organizar situações de ensino e ações intelectuais, com vistas aos objetivos propostos, considerada a complexidade da função e especificidade da realidade.

<sup>34</sup> Conhecimentos científicos e culturais aprendidos e ensinados, conhecimentos relativos à metodologia e aos procedimentos didáticos.

Contudo, sendo estes conhecimentos construídos pela prática em contextos singulares e diversificados, quase únicos, colaboram para a construção da autonomia profissional, especialmente quando o professor é capaz de relatá-los e explicitá-los a outrem, ou seja, consiste no processo de desenvolvimento da profissionalização. Portanto, o processo de racionalização dos conhecimentos, quando resulta em práticas bem sucedidas e eficientes, colabora para o desenvolvimento da profissionalização, sendo o professor capaz de agir em situações diversificadas pelo uso de suas habilidades, competências e autonomia. Assim, o professor torna-se capaz de refletir e assumir riscos de uma situação de ensino, assim como conviver com a demanda e a complexidade do contexto nunca igual, relatar e justificar suas ações e práticas. Por isto, diz-se que uma das características da profissionalização do professor é responsabilidade e autonomia.

Pode-se dizer que uma das características da profissionalização é a capacidade do professor de articular o processo de ensino-aprendizagem em diversas situações de ensino. Sendo o ensino um processo intencional e interpessoal, é função do professor como agente do ensino proporcionar condições para que se efetive seu processo de aprendizagem. Neste sentido, pelo diálogo e pela comunicação, o professor, em sua profissionalização é capaz de fazer as intervenções necessárias em cada situação de ensino, definindo metodologia e controlando o processo de forma responsável. É o que coloca Altet (1994), quando escreve que uma das dificuldades do processo de ensinar é justamente por tratar-se de um processo que envolve relações e interações entre pessoas com saberes diferentes (FREIRE, 1994), podendo ser as informações previstas muitas vezes alteradas pela reação dos alunos e das vivências variadas que se apresentam e perpassam as relações com pessoas e com o meio.

Neste sentido, é o que escreve Tardif (1992) quando trata do ensino enquanto um processo interativo que pela sua especificidade não convém tratá-lo como uma transmissão de conteúdos, mas como um processo dinâmico, que envolve professor, aluno, conhecimentos e todas as evoluções e mudanças dos agentes envolvidos e do contexto. Sendo, portanto, quase impossível fazer uma previsão exata e sem riscos das situações, diante da incerteza do que poderá acontecer a partir da diversidade das vidas e da trajetória de cada um. Importa que seja o professor capaz de tomar decisões diante do imprevisto, analisá-lo, refletir e justificar os procedimentos e metodologia.

Embora termos como aperfeiçoamento, formação contínua, reciclagem e desenvolvimento profissional por vezes se confundam, neste estudo de tese, a concepção



adotada é de professor como um profissional do ensino exercido com autonomia, orientado para a mudança, aberto a novos saberes, com valorização do contexto e das particularidades do trabalho, conforme escreve Marcelo Garcia (1999).

Neste sentido, importa que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento organizacional do ambiente onde exerce seu trabalho, como a política que o fundamenta, a cultura, as metas e limitações da comunidade acadêmica, estrutura e gestão; que tenha conhecimentos relacionados ao ensino, como a estrutura da academia, as relações ali estabelecidas, a organização do trabalho pedagógico, como objetivos, procedimentos e avaliação e a estrutura do conhecimento propriamente dito, assumindo atitude de reflexão na ação e sobre a ação, conforme Schön (1992). Ainda esclareço que neste estudo, o significado de profissionalização de professores liga-se a concepções de autonomia e ética na elaboração de estratégias e organização do trabalho didático pelo próprio agente do processo, a partir de uma base de conhecimentos científicos e racionais. Pois, o que constitui a profissionalização são conhecimentos racionalizados, boas práticas adequadas à diversificadas situações.

A opção pelo termo desenvolvimento profissional dos professores deriva da concepção de professor como um profissional com autonomia sobre seu trabalho capaz de interagir em diferentes contextos assumindo atitude de abertura a novos saberes e detentor de postura crítica e reflexiva. Assim também o termo desenvolvimento apresenta-se como evolução e continuidade de formação ao longo da carreira, contrariando a idéia de tradicional do aperfeiçoamento ou reciclagem<sup>35</sup> na profissão seja algo justaposto a formação inicial ou ao curso de graduação, mas um processo embasado na valorização das aprendizagens em contexto, de caráter organizacional na direção da mudança e da transformação social. Portanto, o desenvolvimento da profissionalização dos professores constitui-se em processo coletivo, envolvendo todo o contexto e todas as pessoas ou comunidade da academia, enquanto universidade. É algo que não afeta apenas o professor, mas todos aqueles que de uma forma ou de outra assumem responsabilidade pelo aperfeiçoamento e melhoria da educação superior<sup>36</sup>, uma vez que, o desenvolvimento profissional acontece e se faz notar no

---

<sup>35</sup> Reciclagem definida como um dos aspectos do aperfeiçoamento constituído por treinos intensivos, em geral, quando se constata a falta de qualificação para determinada atividade, ou, lacuna na qualificação dos professores (Marcelo Garcia, 1999).

<sup>36</sup> Educação superior ou ensino superior são termos semelhantes no sentido de que ambos estão sendo usados para designar o ensino desenvolvido a nível do antes denominado terceiro grau oferecido por faculdades e universidades. Observa-se, porém, que a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996), quando classifica em níveis a educação brasileira, a denomina de Educação Superior.

contexto em que trabalham os professores. Poderia dizer também que o desenvolvimento da profissionalização dos professores caracteriza-se pela permanente busca de respostas às questões da ciência e do conhecimento; pela atitude de pesquisa e investigação, significando iniciativas próprias ou em grupo de transformar a prática, tendo em vista a melhoria do trabalho, o sucesso dos alunos e seu próprio. Aliás, em se tratando de ensino e aprendizagem ou mesmo educação não se pode tratar o sucesso dos alunos ou da universidade independente do sucesso dos professores, pois eles estão articulados e imbricados na práxis.

Considero, concordando com Marcelo García (1999), que algumas dimensões se fazem presentes ou podem nos dar a direção para a discussão do desenvolvimento da profissionalização, como: conhecimento pedagógico, significando atuação e aperfeiçoamento do ensino; conhecimento e compreensão de si mesmo, significando a imagem de si próprio; desenvolvimento cognitivo significando desenvolvimento de construção de conhecimentos metodologias; desenvolvimento teórico como a capacidade de reflexão sobre sua prática. Sob estas relações é que defendo a importância de se estudar a profissionalização dos professores universitários em articulação com a epistemologia da formação, envolvendo os aspectos do desenvolvimento da universidade, o ensino que os professores desenvolvem e da sua capacidade de inovação e mudança tanto dos professores como da instituição que constroem.

Parto, pois do pressuposto que assim como a universidade colabora na formação e na profissionalização de seus professores, os professores também fazem a instituição que idealizam a partir de suas concepções, vivências, sucessos alcançados, experiências e trocas de saberes nos mais diversos âmbitos de suas vidas. Nesta visão, importa que as Instituições de Ensino Superior constituam-se em espaços de participação, com professores criativos, inovadores e investigadores a partir de suas classes e turmas de alunos; que tenham atitudes de colaboração com colegas e alunos e que estes alunos formem-se como cidadãos autônomos e críticos a exemplo de seus professores. Porém, concebo que todas estas proposições passam pela postura e prática de professores comprometidos com os valores e com a política filosófica da Universidade e da sociedade onde estão inseridos. Diria que os caminhos da universidade e os caminhos dos professores em sua profissionalização entrecruzam-se na busca do sucesso pessoal, social e profissional e institucional: “formação e mudança devem ser pensadas em conjunto” (ESCUDERO, 1992, p.57). Isto implica postura de coletividade e colaboração superando práticas individualistas.

Para isto, torna-se relevante prestar atenção nas questões de organização da instituição e de seu organograma no sentido de assumir com seriedade as relações de interação entre a universidade e a profissionalização dos professores, entendendo a universidade como um local de base para a qualidade do ensino, a qual poderá facilitar ou não os avanços. Comprometer-se com o desenvolvimento profissional dos professores significa mais do que atribuir obrigações ou atribuições aos professores, mas implica também dinâmica de organização, concepções de autoridade e participação; normas para incentivar as relações pessoais de colaboração e comprometimento; a comunicação entre as pessoas que ali trabalham; definição de papéis sociais e responsabilidades.

Entre as iniciativas institucionais adequadas ao desenvolvimento da profissionalização a sugestão incidiria, entre outras, na criação de lideranças internas que impulsionem a inovação e a mudança por parte de todos os setores da instituição; a criação de uma cultura de coletividade e colaboração entre todos; gestão democrática que incentive decisões por parte dos professores para que desenvolvam autonomia sobre o processo de ensino, organizando currículo, elaborando planos de ensino, refletindo e conduzindo a aprendizagem, e responsabilidade sobre o destino da instituição, participando da elaboração de projetos pedagógicos e de auto-avaliação institucional e de professores, pois conforme Gimeno Sacristán (2000): “o desenvolvimento profissional dos professores está até certo ponto prefigurada na política curricular” quando colaborou na tentativa de formar um novo modelo de profissional da educação analisando os processos mentais do professor no momento que planeja e faz a intervenção pedagógica e continua trabalhando na modernização da escola pela via da organização curricular. E diz mais: “estudos academicistas e construções teóricas, que não incorporem o contexto real no qual se configuram e desenvolvem, levam à incompreensão da própria realidade que se quer formar” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 107).

A partir da idéia de que o ensino é uma atividade prática, devendo ser concebido como tal e, portanto, envolvido por uma dimensão ética, o desenvolvimento profissional dos professores deve ser concebido como processo e como um conjunto de instrumentos que conduzem o professor a reflexão sobre sua prática contribuindo para que os professores produzam conhecimento e aprendam com suas próprias experiências. Logo, é possível que se analise as práticas imbricadas no desenvolvimento profissional por meio do estudo de suas biografias, autobiografias e entrevistas narrativas sobre si e sobre suas práticas. Isto significa

considerar o professor pessoa, o sujeito que aprende. Neste sentido, a reflexão consiste em importante estratégia para a formação e profissionalização por meio de alguns mecanismos que proporcionem o questionamento, análise e avaliação de suas práticas docentes, e possa desenvolver autoconsciência pessoal e profissional. Nesta linha de investigação, são importantes os estudos de Shulman (1992); Marcelo Garcia (1991); Schön (1991) e com entrevistas-narrativas Conelly e Clandinin (1990) para investigar as experiências dos próprios professores no mundo.

Quanto a formação e profissionalização do professor universitário poderia se pensar em programas para a iniciação na profissão da docência, principalmente para aqueles que além das atividades docentes e de investigação como aprendizes que devem também tomar conhecimento de toda a cultura e organização da instituição universitária, que nada mais é que uma organização humana com normas, cultura e rituais e hábitos localizados no espaço e no tempo.

Penso que o que caracteriza um professor bem sucedido considerando o desenvolvimento da profissionalização é a sua capacidade de refletir na ação e sobre sua ação e adaptar-se, com capacidade de domínio em situações novas. A sua capacidade de adaptação a situações novas, sua experiência, com capacidade de responder a demanda e a complexidade dos problemas, explicitar teoricamente sua prática e fundamentá-la.

### **2.3- OS SABERES DOS PROFESSORES: DAS CONCEPÇÕES AO COMPROMETIMENTO COM A PRÁTICA.**

A profissionalização de professores, seus saberes e suas práticas constituem questão relevante de reflexão e ainda um desafio acadêmico, pois apesar da considerável literatura, a subjetividade da questão e a especificidade e singularidade das sociedades, especialmente nos países em desenvolvimento como o Brasil, questões como o multiculturalismo e a desigualdade social precisam ser encaradas com seriedade e trabalhadas pelas instituições educativas em todos os níveis da educação.

No Brasil, especialmente a partir da década de setenta, a escola passou a ser alvo de muitas críticas em relação ao papel da reprodução da estrutura de classes, época também em que se iniciaram estudos sobre a prática docente e a escola como um todo, haja vista o

aumento dos índices de exclusão escolar e social. A escola passa neste momento histórico, a ser estudada nos seus aspectos e fatores internos, como a prática pedagógica dos professores e os mecanismos que a permeiam.

Como referência histórica, para lembrar que o tema já vem sendo discutido, destaca-se os estudos de Mello (1982), que coloca a competência técnica do professor como um meio de concretizar a dimensão política da educação escolar. Além do conhecimento dos conteúdos, a competência técnica do professor implica também compreender as relações que acontecem no interior das instituições, e perceber-se sujeito da organização do trabalho pedagógico para vislumbrar as conseqüências sociais de sua prática.

Em Libâneo (2000) encontramos duas linhas para analisar as propostas que circulam no meio educativo: os estudos que analisam externamente a escola e o ensino; e os estudos de natureza pedagógica ou estrutural, que analisam a escola pelo viés da psicologia em seus aspectos internos. Como uma terceira proposta, conforme o autor, estaria presente a análise dos fatores externos à escola e sua relação aos aspectos ou ações internas, a exemplo do processo de ensino.

Inicialmente, os estudos voltavam-se para a verificação das falhas do processo de ensino, no intuito de proporcionar alternativas à formação do professor, como o responsável pelo fracasso do processo de aprendizagem. Em paralelo surgem movimentos no meio acadêmico, para formação de professores segundo as novas características econômicas e sociais que emergem na atualidade: “praticamente todas as reformas educativas dos anos 80 em vários países destacam medidas relacionadas com a formação e profissionalização dos professores para ao atendimento de novas exigências geradas pela reorganização da produção” (LIBÂNEO, 2000, p. 83). Considera-se necessário que o professor constitua-se como um profissional que pense a sua própria prática e a relacione ao contexto e conceba o conhecimento com historicamente construído.

As relações sociais, que se estabelecem no interior da escola, são vistas como meios ou determinantes do processo de ensino/aprendizagem e formação do aluno. “Ressaltando práticas de convivência entre professores e alunos, especialmente entre os próprios alunos e a atenção aos problemas sociais que se passam fora da escola” (LIBÂNEO, 2000, p.24). A forma de relacionar-se dentro da escola e assumir postura democrática, consciente dos problemas sociais como a desigualdade e a exclusão social, poderão desenvolver ou propiciar a criação de situações facilitadoras do processo de conhecimento. Processo de conhecimento,

neste caso, não necessariamente vinculado a conhecimentos formais ou conteúdos ou aqueles que a humanidade acumulou e validou, mas, sobretudo, os conhecimentos organizados a partir de critérios que priorizam referências e fatores sociais ou culturais.

Desta forma, a atenção das investigações volta-se para a relação entre currículo, estrutura de classes, cultura e poder e para as discussões sobre contribuições do currículo, se para a reprodução das desigualdades sociais ou libertação de grupos e classes oprimidas.

Libâneo (2000, p.25) afirma que: “o currículo nesse sentido, não tem a ver com a organização de matérias, mas a um terreno de luta e contestação”. O currículo, nesse caso, não é visto como transmissão de cultura por meio de matérias ou disciplinas na continuidade social e cultural, mas como processo de produção política de cultura, partindo da idéia de que cada grupo social ou classe tem saberes expressos na maneira de agir, sentir e de conceber o mundo.

Para McLaren (1977), o imperialismo cultural é o domínio ou poder exercido pelo grupo cultural dominante quando este tenta universalizar experiências e costumes por meio de normatização, vendo as diferenças de outros grupos como carências. É necessário o cuidado dos professores em analisar como os conteúdos e as práticas de sala de aula poderão beneficiar ou excluir determinados grupos. Quanto aos saberes e práticas dos professores, entende-se que é o próprio professor que os elabora e os refaz a partir de suas reflexões, desfraldando assim um processo de autoformação e aprendizado permanentes. Para isto, é necessário que o professor compreenda, entre outros aspectos, a origem e o processo de conhecimento do aluno.

Ao considerarmos, pois, o processo de profissionalização como construção permanente de saberes e práticas, é vital que o professor reconheça a importância dos conhecimentos das diferentes culturas: dos componentes curriculares, dos alunos e seus contextos, da cultura escolar e da cultura específica da escola na qual o professor trabalha, dos fins e metas da educação, do currículo e de políticas públicas educacionais e suas relações com os contextos históricos culturais em que foram geradas, e também de teorias pedagógicas em suas diferentes fundamentações teóricas e suas possibilidades e contribuições, na compreensão de práticas pedagógicas em processos educacionais de natureza micro e macro.

Sendo assim, o professor apropria-se de conhecimentos, que lhe permitem conhecer-se, conhecer e compreender o mundo e as possibilidades para transformar a sociedade. Isso significa adquirir poder via conhecimentos para ser capaz de fazer sua própria história e

cultura. Ao apropriar-se criticamente dos conhecimentos, poderá o professor tornar-se livre para fazer escolhas e tomar decisões, refazendo sua história e transformando sua vida.

O humano da sociedade multicultural precisa ter capacidade para ouvir, dar atenção e respeitar todas as diferenças. Para isto será necessário reconstruir o saber da escola e a formação do educador, pois seus papéis e funções não são cristalizados. Não há um dono dos saberes ou os detentores dos saberes, há seres humanos em constante processo de ensino interagindo com criatividade para aprender no mundo e com o mundo.

Os professores precisam prestar-se ao entendimento e promover habilidades de convivência e a solidariedade em tempos de competitividade e agressões. A escola e, principalmente a universidade, precisam preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária e intercultural. Giroux (1988, p.8), ao considerar a escola como “uma esfera pública que mantém associação indissolúvel com as questões de poder e democracia”, analisa-a como função política e intelectual dos professores. Há, nessa visão, uma conexão escola, sociedade, poder e ensino. O professor é chamado a conceber seu próprio trabalho, a participar da vida da escola, de sua organização e planejamento, a tomar decisões em conjunto com seus pares, assumindo sua função de intelectual transformador<sup>37</sup>, possibilitando unidade entre concepção e execução, criatividade e imaginação pessoal. Conforme Mizukami: (1996,p.63) :

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto nem inteiramente escolhidas por eles (MIZUKAMI, 1996, p.63).

Ao reelaborar referenciais, o docente ressignifica teorias, constrói sínteses e conhecimentos, transformando a própria prática a partir de valores e crenças que foram sendo construídas e incorporadas ao seu fazer docente, muitas vezes validadas pela experiência.

---

<sup>37</sup> Intelectual transformador é expressão usada por Giroux (1988) para designar o profissional capaz de inserir a educação e a escola na esfera política e colocá-la a serviço da luta, da reflexão e da crítica sobre as relações de poder, no intuito de vencer as injustiças, mudando a si, aos alunos e a sociedade.(p.32)

## **2.4 - A PROFISSIONALIZAÇÃO E O FAZER-SE PROFESSOR: A ARTE DA EXISTÊNCIA**

Para abordar a questão da importância do professor conhecer-se e qualificar-se, parto do que escreveu Foucault: “não sou um escritor, nem um filósofo, nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor” (FOUCAULT, 2004e, p.294), pois talvez o tenha feito no intuito de fazer valer um ato político justo, ao exercer o direito de autodenominar-se ou qualificar-se, ou como ele mesmo diria, praticar o esforço espiritual que permite à alma conhecer-se. Escrever sobre si é cuidar de si, o que poderá conduzir a introspecção e novas experiências de Si, experiências novas intensificadas pelo ato de contar a vida. Escrever sobre si implica prestar atenção sobre si mesmo, sobre os estados da alma e às mudanças ou fases da vida e abrir novas perspectivas e novas vivências. Portanto, há sempre uma perspectiva de futuro, quando o passado e presente se entrelaçam no ato da reflexão sobre a caminhada, sobre o que já foi feito, ou do porque foi feito em determinada circunstância da vida, abrindo possibilidades de mudanças ou transformações, que podem acabar colaborando na formação da integralidade e da individuação do homem.

Admitir, pois, diversas formas de constituição do sujeito significa admitir que não existe um sujeito a priori ou universal, mas uma variabilidade e transformações sempre possíveis. Admitir um indivíduo sujeito de suas ações implica também conceber a dimensão histórica da ética e do indivíduo, pela sua liberdade e pelas suas ações, na perspectiva de uma ética crítica e criativa e de um sujeito enquanto obra de si mesmo. Assim, o cuidado de si como possibilidade da invenção de si e da estética da existência adquire importância no processo de profissionalização dos professores, quando se destaca a sua dimensão ética de prática de liberdade.

Porém, Lévinas (1993) nos diz que não é tão simples, pois a autonomia requer libertação da irracionalidade do comando, requer que deixemos bem livre a dimensão da consciência que na sua perspectiva discordante, é interior e privativa; poderá ocorrer a morte pela tirania, mas não a morte das vontades, porque estas estão guardadas no interior do ser consciente. Não é tão simples porque a tirania possui instrumentos nem sempre muito claros, como a sedução, que retira a liberdade e a autonomia do indivíduo de obedecer em liberdade ou de não obedecer, conduzindo-o a obediência como se esta fosse parte do próprio indivíduo, isto é, arrebatando o pensamento livre e transforma a tirania ou a escravidão do pensamento em coisas naturais e até, por vezes, necessárias.



Importa reconhecer a importância dos saberes subjetivos, construídos pela experiência no contexto de suas vidas e, admitir que desempenham papel relevante nos investimentos individuais, que cada um exerce na relação com os saberes e aprendizagens. Isto requer tomar conta de Si ou, tomar para si o seu poder de formação e autoformação, no dizer de Pineau (2006). Assim também as narrativas, pela reflexão tornam-se Histórias de Vida, a partir da reapropriação do sentido de fatos e acontecimentos presentes na trajetória.

Dominicé (2006) quando se refere aos saberes pessoais e singulares aborda a perda de referências e emergência de novas tecnologias e novos saberes, suscitando a “reconversão” de alguns alicerces educativos, segundo os quais as Histórias de Vida e a busca de si tornam-se constituintes do sujeito e de sua formação, no desafio de enfrentar as transformações sociais: “devemos mudar totalmente nosso modo de ser, nossa relação com os outros, com as coisas...” (FOUCAULT, 1994, v.3, p.749). É possível ao indivíduo ser artista de si mesmo e construir seu próprio “êthos”.

Na perspectiva foucaultiana, a invenção de si consiste em processo constante e artesanal de reelaboração de si mesmo, de constituição cotidiana de si, numa relação de tensão do sujeito, entre manter a sua identidade e o movimento exterior a ele, na separação de si, que lhe propõe sempre um vir a ser ou um devir. A formação de professores como processo contínuo e sistemático não se reduz a uma etapa da vida, mas se estende por toda a existência e inclui todo o percurso profissional ou toda a carreira. Neste contexto, a profissionalização do professor, na perspectiva de aprender a ensinar, abrange várias etapas, desde a formação inicial até a formação permanente.

Neste sentido, reporto-me ao que estudei em Lévinas (2008) sobre a exterioridade do Outro em relação ao Mesmo, quando o Mesmo que seria o indivíduo em processo de subjetivação busca no Outro o sujeito de seu projeto de vida, sem transformar-se nele, mas em alteridade a ele, colocando-se no lugar e é neste sentido também que vejo a questão da ética primeira como filosofia no sentido de que abre outra perspectiva para o Eu, que não o seu domínio; uma ruptura com a sua identidade, mas com a possibilidade apenas de transformação e de novas construções e não de seu aprisionamento, da transcendência metafísica em direção ao Outro e não um prolongamento do eu.

Nesta perspectiva, Delory-Momberger (2006) aborda um projeto de formação inscrito na história de vida, num movimento de ligação entre passado e futuro, com uma

dimensão de prospecto individual de vida. As histórias de vida, incluindo a escrita de si e compreensão de outrem, poderão servir de instrumento para fazer aflorar os projetos de vida pessoal e de autoformação.

## **2.5 - A POSSIBILIDADE DA INVENÇÃO DE SI: A MEMÓRIA, O SI, O TEMPO COMO ELEMENTOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO**

Uma das questões éticas da atualidade que conduz ao debate é a questão do tempo, ou a dimensão temporal da existência. Conforme Lévinas (1997), a estrutura do tempo não é definida no presente e nem na retomada de si, e o si é uma condição do sujeito, resultado do movimento rememorativo elaborado intencionalmente pela consciência. Não como retomada de si, mas sim como reflexão e crítica sobre si à dimensão do tempo, a partir da exposição a outrem.

Desejar ser outro, mas Outro invisível ou absolutamente outro, o Outro que não está na consciência do Si Mesmo, mas na sua total exterioridade, aliás, o eu metafísico também está absolutamente em separado do Si Mesmo, pois está além do que se pode atingir constituindo-se de um ideal que baliza a busca, a utopia, o Rosto que representa o desejo daquilo que significa o devir, o vir a ser. A liberdade apresenta-se, pois, como condição da invenção de si, liberdade de experiências para tomar a si mesmo pelo poder sobre si e inventar seus destinos, de agir a favor de si e de seus projetos. Uma prática de liberdade com características positivas de promoção do sujeito, no sentido de que pelo poder de si e sobre si, poderá fazer aflorar suas ações, vontades, desejos e desejos de saber, por exemplo. Trata-se de um poder que possibilita a liberdade do sujeito sobre si. Segundo Deleuze (1992) trata-se de um poder que possibilita a invenção de modos de existência a partir de uma relação consigo, havendo necessidade da conquista de liberdade, a liberdade já está presente no desejo, no pensamento e nos modos de vida.

A arte de cuidar de si consiste em exercício filosófico ético e moral de si mesmo orientado para a estilização da existência, que significa mais do que determinar regras de conduta, significa transformação e singularidade, fazendo de sua vida uma obra de arte.

Segundo Josso (2004) importa tomar consciência de que reconhecer-se como um sujeito capaz de agir segundo as circunstâncias da vida, permite que o indivíduo conceba os acontecimentos de sua trajetória de vida como possibilidade social e cultural, para que seja

possível transformar a vida, construindo-a com lucidez, enquanto experiência ético-moral intransferível. Os caminhos constroem-se no existir, pois não existe uma essência única e absoluta, existem seres se fazendo no caminho pelas experiências e pelas escolhas singulares e intransferíveis, na singularidade da existência e na pluralidade das relações pessoais e contextuais.

Uma dessas escolhas poderá ser a de fazer da própria vida profissional uma arte de viver ou de viver com arte, transformando-se e permitindo-se alguns descaminhos para inventar-se e inventar novas formas de profissionalização. Escolher ser professor profissional implica fazer escolhas corajosas e inventar novas formas de profissionalizar-se, a partir das relações que ocorrem no contexto social de trabalho. O professor poderá fazer de sua vida profissional uma obra de arte originalmente singular, conferindo um estilo ao processo de desenvolvimento da profissionalização. Neste pensamento, as reflexões proporcionadas pela narrativa, como uma técnica de trabalho sobre si, uma atitude de voltar-se para si mesmo representam possibilidade individual e singular de invenção de si e estilização da vida pessoal e profissional. “Caminhar para si apresenta-se assim como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 59). O processo requer conhecimento do que somos e do que fazemos e do que gostaríamos de ser, enquanto sujeito que se relaciona consigo e como o mundo.

Desta forma, faço uma relação dos saberes que os professores adquirem no exercício da profissão e dos mecanismos que constroem para desenvolver sua profissionalização, como exercícios de liberdade e possibilidades de exercícios de reflexão sobre si mesmo, ao questionar seus pensamentos e concepções, extraviando-se de seus conceitos estabelecidos e relativizando os saberes, como sugere Morin (2007) e como propunha Freire (1983) na concepção de um ser humano sempre inacabado. O indivíduo constitui-se em sujeito.

Ademais, na possibilidade do olhar do Eu para o Outro (LÉVINAS, 2008) e a partir de saberes não acabados, mas questionados, para viver uma existência com estética e beleza singular, como escreve Josso (2010), num exercício de reflexividade, ressignifica vivências e informações e as confere sentido, incorporando-as como saberes. As experiências, quando ressignificadas, constituem o sujeito, que se elabora a partir de novas construções, realizando a sua mais importante obra: a sua vida sem igual gerada em liberdade.

Portanto, proceder à escuta dos saberes, das verdades e das experiências singulares dos professores pode constituir-se em postura ética apropriada no mundo da atualidade em que vivemos, no propósito de preservar a liberdade que provém das relações de poder, em que o poder é exercido sobre o outro, mas também o é limitado por ele. Há uma relação de reciprocidade na subjetivação e de conquista da liberdade sobre si. Liberdade, inclusive, proporcionada pela narrativa. Por meio da narrativa, o indivíduo inscreve suas vivências no tempo e expressa seus pensamentos, conferindo sentido às suas experiências que estão na memória, transcendendo o tempo. Os acontecimentos estão inscritos no tempo, mas transcendem a ele, quando ficam registrados e transformam-se em experiências constitutivas do sujeito.

Neste sentido, Paul Ricoeur em sua obra “A memória, a história, o esquecimento” (2007), discute a memória e o esquecimento como intermediários entre o tempo e a narrativa. A memória, externada pela narrativa, poderá conduzir o indivíduo ao seu eu escondido e permitir a revisão do que foi vivido, então visto sob outra perspectiva, de outra forma e com outro significado. Este novo olhar sobre a trajetória representa, não apenas uma nova forma de olhar a memória pessoal e coletiva, mas também uma possibilidade de desenvolvimento da profissionalização a partir da retrospectiva do vivido, que sendo externado e refletido pela narrativa de si, é inscrito no tempo passado, mas ressignificadas no agora e validadas como experiências constitutivas da construção da história de vida.

## **2.6- SUBJETIVAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E IDENTIDADE: POSSIBILIDADES DA NARRATIVA**

As características deste início de século fazem com que a vida tome formas nunca antes vistas, diante de condições impostas pela existência repleta de conflitos entre gerações, entre passado e futuro e entre tradições. A concepção de homem como parte de um todo, capaz de construir sua identidade vem sendo substituída pela concepção de um indivíduo que pode fazer a própria identidade autonomamente, um homem sujeito de uma identidade singular, embora não desprovida dos atravessamentos postos pelas vivências hauridas do contexto macro-estrutural.

O racionalismo com suas explicações na totalidade<sup>38</sup> do mundo tende conduzir ao uso das metodologias baseadas em narrativas pessoais, como representantes das experiências vividas socialmente. Algumas narrativas de histórias de vida nos mostram isto. Para fazer a vida, muitas vezes torna-se necessário quebrar algumas barreiras e romper com algumas tradições e rigores. Nesta construção criativa e inovadora de construção da própria vida, surgem novas perspectivas de autobiografia, sendo quase impossível prever o futuro, como escreve Dominicé (2006): “a vida toma sua forma em parte no vazio e a biografia se elabora, em consequência, principalmente no incerto” (DOMINICÉ, 2006, p.347). Neste sentido, não apenas as histórias de vida são atingidas por esta mudança, como a própria construção das identidades.

O movimento da vida, ou o percurso a ser vivenciado já não é mais tão linear. Um caso típico é a vida profissional. O percurso biográfico da profissão é estruturado no todo da existência, a partir de diferentes aprendizagens e em momentos diversos, na descoberta de uma vida pessoal própria, aceitando as rupturas e aprendendo a incerteza, independente da projeção de outrem. Esta biografia adulta, sendo construída em ambiente social, com forte influência do setor econômico, com possibilidades, pois, de modificações, retrata uma existência de escolhas complexas e aleatórias, pois nem os diplomas, que em outros tempos passados eram a garantia de acesso ao mundo do trabalho, em nossos dias não garantem esta conquista. Os empregos são relativizados e não raro até inacessíveis.

Qualquer transformação social poderá modificar o curso da vida, assim como as migrações, a instabilidade política mundial, guerras e tumultos, que repercutem nos valores e concepções. Diante disto, muitas vezes nem é possível escolher, como por exemplo, o rumo a tomar, que atitude assumir diante da pobreza, da maldade e da corrupção. Os jovens, por sua vez, **dependem**, em última instância, da concepção dos adultos mais velhos, que não raro, buscam a conservação de tradições e costumes, na tentativa de preservar a segurança e a integridade. E, não raro também, os adultos vivem contradições de valores e atos entre a conformidade e a divergência, confrontados pela instabilidade social.

---

<sup>38</sup> Totalidade segundo Lévinas (2008 ) envolve um indivíduo que cumpre papéis, que não se examina a si mesmo e que toma atitudes narcisistas, atitudes de Mesmo, não se aproximando do Outro que existe nele mesmo. Esta relação de proximidade com o outro na perspectiva da metafísica e da transcendência, representada pela idéia de infinito, é a ética das relações, como filosofia primeira.

Quanto a isto, segundo Lévinas (2007), o “Outro” se mostra ao eu pela linguagem, pelo direito da palavra na alteridade. Colocar-se no lugar do outro implica projeto e possibilidade, que pela narrativa torna possível a reflexão sobre si. O indivíduo, ao ir se constituindo em suas experiências, constrói consciência de si ao se colocar no lugar do outro, ou pelo olhar do outro vislumbra uma possibilidade de ser o outro, que não se mescla com o Si Mesmo, ou melhor, o eu não deixa de ser o si mesmo para ser o outro; há sempre uma possibilidade, que vai constituindo a identidade do sujeito. Pelo olhar do Outro, o Eu coloca-se no mundo e ao mesmo tempo separa-se dele, tomando consciência de si, de si no mundo, que representa o outro, mas não como parte dele. Esta alteridade permanente garante ao outro o direito de ser outro e estar continuamente a olhar para o Si Mesmo, ou para o Eu, numa relação de heterogeneidade e assimetria. O Outro, enquanto referência, sempre está a olhar para o Eu, mas em uma relação de poder, que desencadeia o processo de identificação do Eu com o Si. Esta relação é que faz da identidade do sujeito algo que pode ser mudado e transformado, não na totalidade, mas no infinito das possibilidades identitárias e formativas. Pois a totalidade representa algo pronto que não necessita mudança, mas a generosidade característica da alteridade representa a humildade de um indivíduo sempre inacabado, que pelo desejo metafísico de ser outrem, está constantemente formando-se e fazendo a própria identidade, sem deixar de ser o Mesmo, o Eu permanece.

A construção de Histórias de Vida enquanto metodologia de investigação, submetese às condições biográficas, o que implica considerar as biografias na perspectiva da diversidade, como idade do sujeito e o movimento da vida. Os adultos jovens assumem, de acordo com suas possibilidades, as contradições de suas vidas, e em algumas vezes, as escolhas serão cheias de tensões e aleatoriedade. importa conceber as narrativas de si como um material, que pressupõe a transformação da lógica da construção biográfica, pois adquire com este enfoque uma nova forma de elaboração, a partir de um novo horizonte, considerando os ambientes sociais e econômicos e as características pessoais da dinamicidade individual e singular da vida.

Acrescenta-se a isto o fato de não ser mais possível idealizar um futuro e ter a garantia do sucesso, tanto profissional como pessoal: a época é de incertezas. Professores, em permanente processo de profissionalização, deverão ser capazes de inventar e inventar-se<sup>39</sup> ou

---

<sup>39</sup> Inventar-se, segundo Bolívar (1999) é um processo de narratividade, de conferir uma identidade ao próprio eu, pelo significado atribuído ao que é narrado ou autorelatado, na elaboração ética da vida. Quando, pela reflexão

criar alternativas, para conferir sentido à própria existência e descobrir um fio condutor para a própria vida. É grande o número de adultos jovens, que por contingências sofridas são obrigados a reorganizar a modalidade da existência e refazer suas vidas.

Nesta perspectiva toda a formação<sup>40</sup> poderá ser pensada considerando-se a descontinuidade da existência, para estudá-la do ponto de vista do sujeito, de como este se forma e como aprende. Esta nova perspectiva da biografia necessita de um trabalho formativo, que extrapole os registros psicológicos de desenvolvimento pessoal e avance para a globalidade dos saberes e aprendizagens.

Para Dominicé (1988), diante da descontinuidade da existência, por vezes, marcada por acontecimentos inesperados e fatos imprevisíveis, urge pensar outros aportes teóricos de formação, acompanhados de processos terapêuticos, criando procedimentos formativos, com finalidades existenciais ou para construção da existência. Neste sentido, um exercício de introspecção ou uma atenção especial ao particular interior, além de possibilitar a investigação dos processos formativos individuais, desenvolve o processo de conscientização do sujeito sobre suas atividades mentais, cabendo dispensar uma atenção ao movimento de seus próprios saberes. Uma reflexão sobre como me tornei assim ou, como adquiri tais idéias e saberes podem possibilitar a apropriação do movimento individual próprio, na construção da identidade pessoal e profissional. Igualmente, o ato de falar ou escrever sobre si mesmo, na sua própria linguagem poderá ser de grande importância, pois coloca a pessoa na situação de responsável pelos saberes construídos e não construídos e, o situa como sujeito de suas aprendizagens e de sua formação, abrindo o caminho para o processo reflexivo, na perspectiva da construção da própria existência em que se inclui a vida profissional, como no caso desta pesquisa. No momento de contar a vida, seja abordando fatos pessoais ou profissionais, o processo de reflexão inicia com o movimento da memória, do pensamento ao ordenamento da atividade interior, e também guarda um sentido de exposição a si e aos outros da passagem do vivido, sentimentos e emoções que, pela linguagem, podem ser transmitidos de maneira ordenada e inteligível.

---

da narrativa, o indivíduo elabora seu projeto de vida, articulando passado, presente e futuro. Do que foi e ainda poderá ser a sua existência. Narrar a vida consiste em um mecanismo de inventar o Eu.

<sup>40</sup>Aqui considerada nos termos do que escreve Josso (1988), formação que não permite a distinção entre o ato de formar e o ato de formar-se.

Considero que pesquisar o desenvolvimento profissional dos professores a partir de suas narrativas da própria trajetória consiste em opção epistemológica e política. Epistemológica quando o pesquisador assume postura de entendimento de como se processam os fenômenos, ou seja, na sua maneira de entender do outro, passando inclusive da posição de exterior ao objeto para embrenhar-se nele, enquanto teoriza; e política quando atribui ao professor o direito de falar sobre si e sobre seu trabalho. Importa dizer que na atualidade há uma tendência à valorização dos aspectos pessoais da investigação em educação. Diante da crise de identidade<sup>41</sup> que caracteriza o presente século, as narrativas do eu podem constituir-se em importante contribuição para reconstrução da identidade profissional.

A concepção de homem como parte de um todo mais amplo, mas fora dele e responsável único pela construção de sua identidade remonta o início da ciência da modernidade, porém começa a ser questionada e evolui para o entendimento de que a identidade se forma também pelo confronto com o outro e com todos os seres. Não há um agente constitutivo da identidade; há vários agentes em interação, inclusive virtual e tecnológica, influenciando as pessoas e fazendo comunicação. A presença de múltiplos comunicadores e de múltiplos receptores de mensagens altera valores e concepções, multiplica contatos e multiplica também conhecimentos humanos, formando identidades.

O fato dos indivíduos humanos tornarem-se agentes de redes abertas de comunicação altera os padrões e faz do homem atual e do seu Eu um ser múltiplo e fluido pelas situações vivenciadas através da máquina. A televisão, a cibernética e a tecnologia da informação permitem que o sujeito assuma mais de uma identidade ou outra personalidade, dependendo do número de pessoas que encontra. Informado destas possibilidades alternativas de ser e agir, de pensar e de sentir e das variadas formas de viver, assume mesmo que temporariamente novos modos de ser, com outra identidade, com outra maneira de viver. A televisão e todos os meios de comunicação, e com mais intensidade a cibernética influenciam a constituição de diferentes sujeitos e os legitimam na sua pluralidade. Nos instrumentos de tecnologia os indivíduos se mostram e mostram um eu diverso, que também se projeta.

No pensamento de que não existe um sujeito a não ser sob a ótica do contexto em que vive e convive, ou situado na historicidade do seu ambiente, importa estudá-lo a partir de

---

<sup>41</sup> Da obra de Kennet J. Gergen, psicólogo social, *The Saturated self: dilemmas of identity in contemporary life* (1991), segundo a qual, o processo de saturação social, e o característico da século XX altera os modos de compreensão do eu e a concepção enquanto “eu identificável” pela fragilidade das bases sociais que o sustentam



um lugar ou de um meio social, com suas relações de poder e com o poder. Segundo Foucault (1987), o conhecimento tem história, a partir da relação entre as pessoas.

Sobre constituir-se, posso considerar uma forma de exercer o cuidado de si, conforme Foucault (1994) como forma do sujeito cuidar do corpo e da alma, algo que vem se modificando, ao passar do tempo.

Nesta direção, esclareço que este estudo de tese representa uma possibilidade de reflexão e alguns questionamentos ainda muito presentes, que acompanham a minha trajetória profissional desde há alguns anos, especialmente a partir do trabalho, que realizei nas instituições de ensino de níveis diversos, porém atingindo seu ápice nos últimos anos a partir do trabalho nas instituições de ensino superior, no decorrer do cenário já descrito nos capítulos anteriores deste relatório de pesquisa. As questões sobre: como se constitui o sujeito; como se forma e como se profissionaliza o professor universitário e como aprende a ser professor indicam, pois, que me interessa pela compreensão do processo de profissionalização, não distinguindo a ação de formar, na ótica de quem se forma da ação de constituir-se sujeito, também da ótica de quem aprende, com base em Josso (2004) e de cuidar-se com base em Foucault (2002).

Quando me refiro à profissionalização do professor, tenho presente sua autonomia construída na existência, quando passa “de um status de executante para um status de profissional” (Perrenoud, Paguay, Atlet, Charlie 2001, p.11). Nesta ótica, o professor é considerado um prático e capaz de planejar e executar com autonomia suas atividades cotidianas, na busca de objetivos, na complexidade do processo de ensino, nem sempre igual, por tratar-se de ação humana, a qual acontece no bojo de contextos diferenciados, com pessoas também diferentes.

Estou ciente de que a profissionalização de professores envolve e está envolvida pela dimensão pessoal e profissional, uma vez que a construção de saberes e concepções que a possibilitam, acontece por toda a trajetória e nesta estão incluídas as construções dos saberes na profissão. A construção da identidade profissional também perpassa a vida pessoal e profissional e o “sentir-se professor”, conforme Abrahão (2007, p. 106). Neste sentido é que as Histórias de Vida por meio da narrativa evidenciam a maneira como o indivíduo dialogou com o conhecimento e com a realidade para construir a sua identidade.

### 3. INVESTIGAÇÃO

#### 3.1- AS INTENÇÕES DO ESTUDO E A METODOLOGIA: EXPLICANDO A OPÇÃO METODOLÓGICA

Há alguns anos, quando eu ingressava como docente na Universidade, e diante de uma situação de imprevisto, quando o governo do estado praticamente virava as costas para as aspirações da população de ter acesso à educação superior, num ímpeto de fazer um pouco de justiça e em solidariedade aos sonhos dos alunos, improvisamos uma sala de aula no pátio externo da instituição, pois a energia elétrica não funcionava, estávamos sem prédio e sem local para trabalho e estudo. A Universidade estava para ser fechada por questões políticas que a envolviam. Posteriormente, analisando este momento histórico, tive a convicção de que as ações dos professores não apenas fazem a história da educação e das instituições; mas ajudam a escrever a história de vida dos alunos e a história de sua formação profissional.

O saguão escuro daquela jovem instituição universitária estava cheio de pessoas, alunos, alguns professores e funcionários. Subi num palanque improvisado pelos alunos para ministrar minha aula, na ânsia de fazer valer nosso poder de cidadãos, e falei do papel da democracia e da importância das ações democráticas e críticas, que poderíamos ter para compreendermos a complexidade das relações de poder, que envolvem todas as ações educativas e sociais, por mais simples que pareçam. A tensão imperava no ambiente, porém de mãos dadas com a paixão e o sonho por uma educação superior, e de qualidade para todo o interior do estado, ainda jovem e carente deste grau de ensino. Pois, para nossa agradável surpresa, a instituição foi reavivada e o prédio iluminado; logo estávamos de posse do mesmo, com as aulas transcorrendo dentro da normalidade.

Relato este episódio apenas para ilustrar o fato de nossas experiências pessoais estarem permanentemente colaborando com nossa própria formação e profissionalização, e simultaneamente formando pessoas, alunos e outros envolvidos no trabalho educativo, institucional e sistemático. Outros poderiam relatar experiências pessoais semelhantes a esta ou não, mas não menos importantes na construção da subjetividade, como retrato dos esforços diários, que travam na construção da própria existência e do inventar-se. Ao estudar e tentar trabalhar com Histórias de Vida de professores, imediatamente me vem a mente estes fatos e episódios que, muitas vezes, inconscientemente, acrescentamos a nossa biografia. Eles fazem a ligação entre o pessoal, o social e o profissional. Por isto, interesse-me pelo diálogo, sob a

forma de pesquisa científica, com pessoas que dedicam suas vidas à desafiadora tarefa de ensinar, educar e, principalmente de por em prática uma educação com significado histórico e social.

Digo, portanto, que o que torna estes diálogos interessantes é a qualidade das individualidades, o trabalho realizado muitas vezes no anonimato solitário, mas com profundo compromisso e cuidado na formação de pessoas que fazem a sociedade, não apenas como um aglomerado de humanos, mas como humanidade. Biografias e práticas combinadas revelam as raízes das histórias e das experiências de cada um, do singular que poderá inventar o plural. Elementos, por vezes, considerados irrelevantes na formação e profissionalização de professores, a exemplo das experiências, fatos, e trabalhos passados e presentes, como fazedores da história pessoal e social. A construção de uma educação de qualidade pelo viés da qualidade da profissionalização dos professores, a partir da ótica da possibilidade de inventar-se e fazer história, a idéia de que não se perca a memória, que as histórias e os diálogos colaborem para recuperar o sentido ou o significado da história de cada um, para construção coletiva da formação e do desenvolvimento profissional e ainda, trazer novas possibilidades para a existência.

Os diálogos ou entrevistas constitutivos deste trabalho de tese retratam alegrias, tristezas, sonhos, fatos e vivências de alguns jovens professores universitários, que pelo seu dedicado trabalho, têm demonstrado engajamento na luta pelo estabelecimento de uma educação comprometida e de qualidade. As história da vida de professores não mais está à margem do seu trabalho de educar, encontra-se no centro dos debates, congressos e discussões atuais sobre ensino e educação de professores e de qualquer assunto educativo.

Desde 1995, e antes até, em primeira experiência numa instituição privada, iniciando minha carreira como professora universitária, ensinava didática, sociologia da educação e filosofia da educação para estudantes de graduação nos cursos de Licenciatura no Estado do Mato Grosso do Sul, já naquela época buscava entender, depois de algumas experiências com educação básica, a relação entre educação e compromisso social, ou como se formaria um professor bem sucedido e comprometido com o sucesso dos alunos e com seu próprio sucesso ou reconhecimento junto à comunidade acadêmica. Há, não raro, diversificados problemas e dificuldades entre alunos e professores, e percalços de toda ordem permeando o processo de aprendizagem.

Quando ingressei no curso de doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, especialmente nos Seminários em Pesquisa (Auto) biográfica: Investigação/ Formação, tive uma experiência, talvez até reveladora, a partir de importantes estudos sobre as Histórias de Vida, os quais me conduziram a descobrir um novo campo intelectual de estudos, na compreensão dos processos formativos de pessoas e profissionais. Como não poderia deixar de ser, os mesmos estudos conduziram-me a minha própria descoberta, quando comecei a aprimorar meu memorial, até então, uma experiência totalmente nova. Esta experiência foi especialmente decisiva na seleção da metodologia, bem como dos professores universitários que escolhi para fazerem parte do diálogo neste trabalho de tese.

Com certo encantamento pelo tema, registro que este estudo também faz parte de minha biografia ou, de minha história pessoal, como professora desde os vinte anos e, talvez imbricada, influenciada e influenciando as histórias de vida de pessoas, cujas narrativas aqui estarão presentes. As histórias cruzam-se e se entrecruzam, as experiências constroem-se e se reconstroem, apesar das vivências singulares e únicas, no contexto social de nossas vidas de profissionais. Por isso, convidei para fazer parte deste diálogo, três professores que considero estudiosos e bem sucedidos, além de comprometidos com o processo de ensino e educação, têm demonstrado participação ativa e constante na história da universidade onde trabalham .

Por estudiosos e bem sucedidos os estou considerando segundo minhas próprias constatações, enquanto estive à frente do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da UEMS. São professores que demonstraram uma atuação coerente, sempre procurando aperfeiçoamento pedagógico e participação nos assuntos acadêmicos, além do relacionamento positivo com os alunos, pois também com estes meu trabalho relacionava-se. Em várias oportunidades estive conversando e dialogando com alunos de turmas diversas para chegar a concluir que os referidos professores desenvolvem uma boa relação professor-aluno e têm conseguido desenvolver uma prática de sucesso nas aprendizagens.

Reafirmo que, ao lembrar episódios de minha história de professora pretendo justificar a opção metodológica pelas Histórias de Vida, com sua perspectiva transformadora de reconstrução, para além da interação entre indivíduos, e pela reflexão proporcionada e instigada, fazer emergir alguns significados e fatos individuais, porém também contextuais, a partir do contexto social onde aconteceram e relacioná-los, porque compactuo com a idéia de Abrahão (2006), de que nesta direção as Histórias de Vida assumem o papel ético-político,

incorporando-se de autenticidade, pois não aconteceram no vazio são produto de um sistema social, econômico e cultural.

Neste intuito, a idéia que pauta este estudo de tese é que a metodologia da pesquisa retrata o papel do pesquisador qualitativo, com suas concepções, pela posição que assume diante dos sujeitos, o que confere às Histórias de Vida um caráter crítico e participativo, construído a várias mãos, pela reflexão e produção coletivas. No caso desta pesquisa, essa postura adquire relevância, considerando que as Histórias de Vida serão analisadas na perspectiva de imbricá-las à história da Universidade, a qual, entendo, também foi construída pelo trabalho dos professores que se profissionalizaram neste contexto social. Este estudo de investigação narrativa, enquanto possibilidade metodológica, tem na narrativa de fatos da vida pessoal e profissional dos professores, a possibilidade da reestruturação de experiências e atribuição de sentido, o que pode contribuir com o processo de sua profissionalização.

Concebo, portanto, que pela narrativa poderemos eu e professores investigados, promover um diálogo reflexivo e desenvolver a compreensão profunda dos significados da situação social que envolveu o processo de profissionalização no tempo em que aconteceu, além de entender o significado das vivências presentes nas suas histórias de vida. De outro modo, talvez não fosse possível estudar as próprias percepções do conhecimento prático dos professores ou fosse mais difícil não transmitirem-me as suas percepções, sentimentos e conhecimentos da experiência e de vida. E ainda, “a competência da pesquisa qualitativa é, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que na crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se, conferindo às Histórias de Vida o valor de uma adequada estratégia de pesquisa qualitativa”.

Segundo Connely e Clandinin (1995), as Histórias de Vida integram a pesquisa qualitativa em sua condição de atividade contextualizada. O significado que os sujeitos atribuem a sua história, as suas experiências e a sua própria formação é o conceito principal desta abordagem de pesquisa. O importante, neste caso, não são os fatos em si, mas os significados atribuídos pelos sujeitos do contexto específico de onde falam e o sentido que atribuem às experiências e o modo como contam suas vidas e seu processo formativo.

Conforme Abrahão (2006), o caráter dialético das Histórias de Vida as faz entendidas como parte de um sistema, pois ao mesmo tempo em que estão inscritas em determinado momento e o são ali enunciadas, são parte de um sistema social mais amplo, como cenário de toda uma vida passada e presente do sujeito. A investigação biográfico-narrativa está situada ou acompanha a tendência da atualidade e do pensamento social, porém com perspectiva

própria. O pensamento social vem assumindo diferentes perspectivas e configurando-se de forma diferenciada para acompanhar a nova realidade que se descortina e caracteriza esta época, denominada de Era de transição da Modernidade para a Pós-modernidade.

O pensamento social da atualidade, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001) tem novas configurações, a exemplo da compreensão dos fenômenos sociais como textos, significados pela interpretação dos sujeitos. As instituições sociais, nas quais o homem vive e produz são criadas pelo indivíduo, que as criou conforme sua própria compreensão da realidade, compreensão que é produto e se expressa pela linguagem articulada e pelos diálogos e interações sociais. E, ainda, pela narração biográfica, no dizer-se o homem se auto-interpreta e confere identidade ao sujeito que é parte da comunidade.

A legitimidade epistemológica da narrativa auto-biográfica está fundamentada no fato de se entender o ensino como relato na ação. O professor que ensina é tanto o sujeito como o objeto da ação, na perspectiva da autoformação e da transformação da ação. Ao contar as próprias histórias, os professores subjetivam-se pela tarefa investigadora de um pesquisador, possibilitando a dinamicidade da materialidade do sujeito que se transforma e transforma suas práticas.

De acordo com Connelly y Clandinin (1995) o estudo da narrativa é o estudo da maneira como os homens experimentam o mundo, ou o estudo das experiências do homem e do mundo. A narrativa tem vários sentidos, porém neste estudo assume caráter de análise da narrativa como produto falado, sendo, portanto, o fenômeno a ser investigado como método de investigação, no sentido de que é usado para recapitulação de experiências pelo sujeito que faz a narrativa.

A investigação biográfico-narrativa dentro do território das escrituras do eu<sup>42</sup>, inclui as histórias de vida, como expressão das experiências pessoais na dimensão temporal. Neste sentido, conforme Bolívar, Fernández e Domingo (2001) adquire o caráter de investigação experiencial, pois tem o foco nas experiências pessoais de vida e normalmente iniciam como no caso deste trabalho de tese, com narrativas autobiográficas, a partir de um diagnóstico interativo sobre o percurso de uma vida, segundo dimensões atribuídas pelo pesquisador e posterior análise, no intuito de atribuir significado às narrativas.

---

<sup>42</sup> Território das escrituras do eu, segundo Bolívar, Fernández e Domingo (2001) é termo utilizado por Gusdorf (1990) para situar as histórias de vida, história oral e narrativa autobiográfica.

Convém lembrar que as pessoas em geral contam histórias de suas vidas e de outras vidas, porém o investigador narrativo tem o objetivo de descrever vidas e contar histórias sobre vidas, além de escrever sobre as experiências narradas, como afirmam Connelly y Clandinin (1995). Ao reconstruir a experiência pela reflexão, o sujeito atribui significado as suas vivências e as organiza cronologicamente por temas até construir um todo com significado, constituindo a sua história.

A narrativa, além de representar a realidade, a constrói a partir do modo como o sujeito atribui sentido a sua vida e o tempo em que aconteceram os fatos. O ato de narrar por meio da linguagem envolve interpretação de pensamentos, sentimentos e ações, assumindo assim o papel de significar vivências e construir experiências. Portanto, o conteúdo das narrativas poderão ser ou não reais, podendo assumir o sentido dado pelo discurso. Logo, o enfoque narrativo prioriza o diálogo do sujeito com a realidade social e a vida cotidiana através do tempo. Enquanto estrutura de significado, a narrativa possibilita ao indivíduo pensar e atribuir sentido a própria existência, pois as ações, as práticas e os pensamentos estão estruturados nas práticas narrativas. A narrativa é uma experiência expressada por Bolívar, Fernandez, Domingo (2001).

A narrativa tem características que a justificam como construtora da identidade, como a sua fundamentação na epistemologia construtivista e interpretativa, sob a qual a experiência e a ação são mediadas pela linguagem da narrativa. A narrativa constitui-se em estrutura central do sentido que o indivíduo atribui ao vivido, pois a identidade pessoal é vivida como uma narração. Os argumentos presentes que configuram a narrativa e são significados pelo tempo formam a identidade pessoal constituída no tempo.

Enquanto constituinte da identidade pessoal, o fato de serem as experiências reais ou imaginárias não faz a diferença, pois o sentido que caracteriza a identidade é atribuído pelo discurso da narrativa, pois importa o diálogo que o indivíduo estabelece na sua relação social e comunitária e a expressão que a faz pela narrativa da relação consigo e com os outros, pois “uma narrativa é um encadeamento de acontecimentos, cujo significado lhe é dado por seu lugar na configuração total da sequência”<sup>43</sup> (Bolívar, Fernández e Domingo, 2001, p.24).

A narrativa retrata a identidade dos sujeitos pelo que contam ou ocultam, pelos argumentos que usam, pela posição que assumem diante dos acontecimentos de sua trajetória de vida. Os episódios e vivências adquirem o sentido atribuído pelo sujeito que os viveu e os

---

<sup>43</sup> A tradução da Língua Espanhola para Língua Portuguesa é minha.

relata como narração, formando a identidade configurada na história de vida. Assim, o que possibilita a unidade dos acontecimentos na decorrência da trajetória de vida é a trama, ou o sentido reconstruído pelo indivíduo no momento que conta sobre sua vida. Para garantir-se como autor de sua vida, o sujeito lança mão de alguns mecanismos, localiza o acontecimento no tempo, configurando a dimensão temporal da trama argumental<sup>44</sup>, seleciona critérios para eleger sucessos e justificar fracassos, ordena os fatos no seu particular desenvolvimento pessoal e humano, conferindo à narrativa uma plena significação, condicionada pela existência temporal.

As narrativas são também dependentes da cultura, no sentido de que expressão na sua forma a tradição cultural, regras aceitas ou não aceitas, modelos de trama argumental, resguardada a singularidade de cada vida. Por sua vez, também a narrativa forma a comunidade de linguagem compartilhada no meio social, pelas quais os indivíduos dão sentido às suas experiências.

As Histórias de Vida, construídas mediante narrativas autobiográficas, como aqui neste trabalho de tese, enquanto objeto e método, consiste em investigação e construção de sentido a partir de fatos sociais vividos em uma dimensão de tempo e na reflexividade sobre a própria vida e de reconstruções consecutivas provocadas pelo pesquisador referentes a um grupo social e profissional que a influenciou, sendo possível, portanto, a leitura de uma sociedade a partir de uma história de vida (FERRAROTTI, 2006). Partindo de temáticas específicas, em interação com um investigador, que em geral as propõe, as Histórias de Vida realizam-se em consequência da reflexão sobre a vida e de sucessivas reconstruções. Pela arqueologia pessoal o indivíduo reúne elementos até então soltos e fragmentados presentes na sua trajetória, os interpreta e sintetiza para construir a sua história de vida.

Como metodologia de investigação, as Histórias de Vida compreendem o mundo dos sujeitos, que informam, mas são também investigadores de sua própria trajetória, quando interpretam e analisam os fatos, ações e vivências de suas vidas. As sucessivas reflexões que acontecem durante a narrativa oferecem condições para se construir e compreender o todo de uma história de vida. Construção e compreensão feita em colaboração de pesquisador e sujeito que narra. A relação de pesquisador e sujeito, a partir das recordações, associações entre os acontecimentos e justificativas para fracassos e sucessos na vida, faz emergir um

---

<sup>44</sup> Trama argumental segundo Bolívar, Fernández e Domingo (2001) é termo utilizado por Paul Ricoeur (1995) para explicar que as tramas narrativas colaboram para que se situe as experiências no tempo.



confronto entre o eu vivido, o eu contado e o eu ideal, até chegar à construção da história com sentido e significados próprios. É por meio da narrativa que sujeito e pesquisador ordenam e organizam os fatos vividos de forma solta e fragmentada, muitas vezes sem sentido ou significado.

Quanto à importância de reconstruir Histórias de Vida para compreender o desenvolvimento profissional de professores, acrescento também o fato de ser muito comum entre professores, quando se aborda o processo de ensino e aprendizagem, aparecerem nas falas aspectos da vida própria, aspectos relevantes para eles, pois os sucessos em geral têm a marca das histórias e trajetórias de vida. Considerando que as experiências de professores, tanto pessoais como profissionais, constituem parte do que são e do que praticam em sala de aula. Investigar seu desenvolvimento profissional dentro do contexto da sua própria vida, constitui-se em relevância social no estudo da teoria e prática docente. Ouvir os professores na sua individualidade talvez seja a primeira tarefa para se construir uma compreensão de como se constitui esse professor sempre aprendiz. Assim, compreender a formação e profissionalização dos professores não prescinde de ouvir deles como desenvolve a sua prática o que resulta, também, analisar concepções presentes no seu discurso e nos tipos de saberes por eles verbalizados.

### **3.2 – OS OBJETIVOS DA PESQUISA**

O ensino e a educação de professores e seu comprometimento na formação de cidadãos críticos, como sujeitos de uma educação democrática de qualidade para todos têm feito parte do caminho que venho percorrendo desde jovem, quando iniciava a carreira no magistério. A formação do cidadão e do homem, comprometido com o outro e com a sociedade, capaz de reflexão sobre seu fazer pedagógico são questões que instigam minha curiosidade investigativa. Estão muito presentes na memória alguns momentos de minha vida, embora apenas tateando na busca de alternativas quando, em família, participava de alguns processos de inclusão dos pobres e analfabetos na sociedade, ensinando-os a escrever o próprio nome e a ler pequenas palavras.

A delimitação do tema: o desenvolvimento da profissionalização do professor universitário circunscreve-se no trabalho que venho realizando desde 1995, no envolvimento com a formação de professores, acumulando experiências, mas também dúvidas e questionamentos. Como professora nos cursos de graduação, já percebia o maior

envolvimento com a comunidade acadêmica, e crescimento intelectual de alguns professores em relação a outros. Esta situação se confundia cada vez mais, e por ocasião de exercer a coordenação do curso de pedagogia, e ter me envolvido com o processo de estágio dos alunos, mais me instigava sobre os fatores ou determinantes da profissionalização.

Alguns anos depois, à frente do Núcleo de Ensino, responsável pelo apoio pedagógico aos cursos da área de ciências humanas, sociais aplicadas, fui surpreendida com alguns episódios e constatações no que se referia aos professores universitários bem sucedidos, pois a relação da formação pedagógica ou de bacharelado não se apresentava como fator determinante disto. Alguns, embora sem formação pedagógica ou licenciatura, destacavam-se tanto no trato com os alunos, na relação com eles, na organização do trabalho pedagógico, na habilidade ao conduzir o processo de ensino / aprendizagem e também no envolvimento com questões políticas e administrativas da universidade, comprometendo-se com seu crescimento, seu projeto e avaliação. Questiono como é a caminhada pessoal e profissional destes professores que demonstram ser diferentes e bem sucedidos? Como estabeleceram as relações no contexto do trabalho, a ponto de desencadear seu desenvolvimento profissional e, neste interim, inventarem-se como professores universitários, capacitarem-se e em paralelo, participar do processo de fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;

Daí surge o objetivo geral do estudo: compreender o desenvolvimento profissional de professores universitários, com titulação de bacharéis a partir da (re) construção de suas histórias de vida, identificando condições que favorecem esta profissionalização.

Por meio da metodologia de pesquisa qualitativa com Histórias de Vida, na perspectiva do estudo de caso, por meio da investigação narrativa, propus a três professores universitários da instituição à qual estou vinculada profissionalmente, a produção de narrativas individuais, com vistas à construção das suas próprias histórias de vida e formação, em virtude de que não tiveram formação pedagógica. Um é bacharel em turismo, um é bacharel em Ciências Contábeis e outro bacharel em Direito. Parto do pressuposto de que a profissionalização e a construção identitária desses professores se dão pela vivência reflexionada no desempenho docente na vida universitária como professores.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada, que localiza o observador no mundo”, desenvolve-se num determinado contexto social e tempo histórico, sempre sujeita a interpretação e visão de mundo de quem pesquisa. Ao estudar as coisas em seu ambiente natural, e os fenômenos a partir do significado atribuído

pelo sujeito, o pesquisador confere à pesquisa qualitativa uma abordagem naturalística. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa envolve o estudo das Histórias de Vida, como representante dos significados individualmente construídos, para compreender o fenômeno no seu todo.

Nesta direção, procuro expressar uma compreensão do todo das histórias de vida dos professores pesquisados, analisando tensões presentes nas relações e correlações do discurso e refletir sobre o significado atribuído à própria vida, enquanto obra de arte pessoal e produção própria. Concebo, portanto, que os relatos sob a forma de linguagem, expressam os contextos e experiências contextuais do sujeito, que pela apropriação do discurso, ele apropria-se também de uma visão particular de mundo.

E ainda, na intenção de clarificar as interrogações escolhi como problema de pesquisa o seguinte: como se desenvolve a profissionalização do professor universitário considerado bem sucedido e qual a participação da Universidade nessa profissionalização?

Derivam-se da questão primeira, outras questões orientadoras da investigação:

- a) Como se constituem ao longo da vida as identidades e os saberes profissionais dos bacharéis professores universitários, considerando o fato de não terem cursado uma Licenciatura, que possivelmente os prepararia para a atividade de ser professor?
- b) Como se profissionalizam os professores bem sucedidos no trabalho na perspectiva do “cuidado de si” e da “invenção de si”?
- c) Como a Universidade participa neste processo?
- d) Como se configurariam as ações da instituição universitária a respeito da profissionalização do professor universitário, na perspectiva de uma prática docente bem sucedida sob a ótica dos próprios professores?
- e) De que maneira se processa a ocupação de si de professores universitários, na perspectiva da subjetivação, em construir a vida profissional como uma obra de arte?

Estas questões emergiram das falas dos professores pesquisados, quando abordei o processo de desenvolvimento da profissionalização do professor bacharel, que não teve na formação inicial e, não raro, nem nos cursos de pós-graduação, a formação didático-pedagógica para o exercício da profissão. O estudo pretendeu verificar também a participação

da universidade, mesmo indireta no processo de desenvolvimento profissional de professores, embora não havendo implementação de políticas ou ações metodológicas para este fim, porém proporcionando trocas de experiências e aprendizagens entre os pares, por meio de reuniões e algumas assessorias.

A atitude investigativa da compreensão do “como aconteceu a profissionalização” presente no problema desta pesquisa, objeto de investigação, na perspectiva de processo permanente, na ótica de quem aprende sempre, faz emergir conceitos importantes de temporalidade, experiência, construção de conhecimentos e aprendizagens, identidades e saberes docentes. Investigar o desenvolvimento profissional na ótica dos docentes não significa ignorar os processos formativos formais, mas analisar o processo de profissionalização no contexto econômico político e cultural, que a singularidade das Histórias de Vida nos proporciona, na perspectiva de encontrar o lugar dos processos constitutivos, no movimento da dinâmica das vidas.

Parto do princípio de que, como assinala Abrahão (2006), História de Vida não é a vida na integralidade, é a vida contada, com sentido e significada. A narrativa de vida é um momento no processo de produção de uma história de vida. A História de Vida, enquanto metodologia de investigação/formação tem início quando o indivíduo retoma algumas estruturas de sua trajetória, na possibilidade de organizar a própria vida, a partir da ressignificação de sentido, que a vida inclui.

A narrativa, quando reflexionada, torna-se história de vida pela reapropriação do sentido e, por meio o que o narrador imprime às vivências hauridas e, por meio dessa reflexão, pode representar experiências. Na interação com outras subjetividades, é possível o conhecimento do próprio processo de formação, na medida em que se colocam em questão as práticas de conhecimento, fazendo emergir oportunidades de aprendizagens pela experiência. As práticas biográficas, na possibilidade de se pensar a formação, representam não apenas as histórias singulares, como também as manifestações do indivíduo na capacidade de produzir a si mesmo, ou como diriam Maturana e Varela (2001), na capacidade de autopoiesis<sup>45</sup>.

Segundo Josso (2004) o que constitui a experiência formadora são aprendizagens articuladas aos conhecimentos, saberes e fazeres, com significação e funcionalidade para si e,

---

<sup>45</sup> Autopoiesis, segundo Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), é produzir a si mesmo, referindo-se aos sistemas que produzem seus componentes, interações e transformações, regenerando o sistema que o produz.

em específico para cada situação didática, o qual acontece a partir da mobilização dos registros, que são, por sua vez, individuais e singulares. Neste sentido, desenvolver-se como profissional da docência ou aprender a ser professor pela experiência inclui o processo de integração de habilidades e saberes, e da capacidade de resolver problemas, em articulação com formulações teóricas num tempo também singular e subjetivo.

A abordagem autobiográfica permite a interrogação dos saberes e das referências, no sentido da compreensão de si e do processo de formação. Para isto é preciso observar as experiências, para poder considerá-las como formadoras. A narração do si mesmo, na perspectiva da construção da narrativa a partir de recordações de toda a vida implica deixar vir à tona e evocá-las, mas também organizá-las sistemática e coerentemente em torno de uma temática da formação. Neste sentido para Foucault (1999) admite a experiência como fundadora da história e criadora da ciência, estando os saberes entre as duas condições. Numa perspectiva histórica- crítica, a experiência torna-se o espaço de constituição do sujeito a partir da relação consigo mesmo e com os outros: “a experiência que é a racionalização de um processo” (Foucault, 1984, p. 137). A operacionalização da experiência poderá ser gerada pela narrativa ao configurar as ações.

Na abordagem autobiográfica, as recordações simbolizam a compreensão da própria formação de quem narra. As recordações têm uma dimensão concreta constituída das percepções e uma dimensão não concreta constituída por sentimentos e valores. Segundo Josso (2006) essas recordações ou referências traduzem-se em experiências formadoras porque formam o corpo de saberes e aprendizados do professor, ilustram a história de vida e a história das transformações.

É neste sentido que Josso (2004) apresenta as dimensões antropológica, ontológica e axiológica da narrativa de formação. Antropológica porque sempre inclui a essência humana, independente da condição sócio-cultural; ontológica porque propicia o questionamento do próprio eu; axiológica porque evidencia sempre valores presentes em atos, pensamentos e opções. E ainda, porque “nos identificamos com nossas experiências” (JOSSO, 2006, p.41), quando a formação confunde-se e funde-se com identidade, integrando saberes e saber fazer. Nesta perspectiva, a formação e a profissionalização acontecem em meio ao processo individual e coletivo.

### **3.3 - A RECONSTRUÇÃO DE ALGUMAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES: O MÉTODO**

A opção metodológica de abordagem qualitativa pelo método autobiográfico com uso de Histórias de Vida justifica-se pela natureza desta investigação, que pretende analisar aspectos singulares do sujeito, a partir dos valores, hábitos e concepções, como constituintes da história da vida pessoal e profissional do indivíduo. Partindo das narrativas individuais e particulares, a intenção é atribuir significados às vivências e experiências por eles narradas.

Segundo Minayo (1999), a pesquisa de abordagem qualitativa permite a compreensão das diversas representações e significados singulares dos indivíduos, dada à complexidade destas construções, por vezes únicas, e de suas relações com o contexto sociocultural. “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1999 C, p. 21). Este tipo de abordagem, de acordo com Minayo (2000), ocupa relevante posição por estudar os fenômenos que envolvem pessoas e suas experiências em diferentes contextos, não preocupando-se com a demonstração quantitativa, mas com a qualidade dos discursos, não dispensando a interação do pesquisador e investigados.

A complexidade presente na construção das representações inscreve-se na dinamicidade das relações interpessoais que o indivíduo estabelece e, também, na sua relação com o contexto balizado por pensamentos e conhecimentos, que lhe são próprios. As representações vão tomando forma no movimento que a trajetória da vida assume. Neste sentido, a metodologia de pesquisa com o uso de Histórias de Vida por meio de narrativas representa um possível caminho por possibilitar o diálogo, tendo como fim a compreensão do sentido presente na comunicação entre pessoas ou sujeitos por meio da linguagem. O estudo consistiu em compreender as narrativas, atingindo o seu sentido pela crítica, para construção das histórias de vida dos professores

O método autobiográfico representa um caminho possível, por viabilizar a compreensão do processo de auto e heteroformação, desenvolvida a partir da narrativa autobiográfica. Segundo Josso (2004) pessoas envolvidas com o ensino e educação de professores, tanto em formação inicial como na permanente, têm demonstrado atenção à história de vida dos alunos, na perspectiva de que ninguém forma o outro, mas cada indivíduo guarda em si a possibilidade de constituir-se e conhecer-se. Esclarece a autora:

Trabalhar com história de vida no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundado em uma subjetividade explicitada, ou seja consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares ( JOSSO, 2004, p.21).

As Histórias de Vida poderão ser objeto de conhecimento, na perspectiva da postura do pesquisador, assumindo papéis diferenciados de diferentes modalidades durante o processo de investigação e, ainda, contribuir para um processo de reflexão sobre a formação e autoformação, na perspectiva do sujeito participante que relata sua história. Neste sentido, a metodologia das Histórias de Vida busca desencadear nos autores das narrativas uma produção de conhecimentos, com sentido para o próprio narrador, enquanto sujeito desse projeto de conhecimento.

Os professores, ao profissionalizam-se, ao mesmo tempo aprendem também um pouco de si e do próprio processo de aprender, o qual é pessoal e portanto único. É possível que por este caminho os indivíduos, em permanente formação humana, social e intelectual, compreendam a si mesmos, ao analisar dificuldades, percalços, obstáculos e avanços do seu processo formativo, otimizando a construção da trajetória, na contínua e permanente arte da escultura da existência, como diria Michel Foucault.

A Teoria dos Sistemas em Bertalanffy (1990) ofereceu um suporte científico para o desenvolvimento de pesquisas com utilização do método autobiográfico, abrindo perspectivas para o estudo de individualidades, a partir da inclusão do conceito de autopoiesis, ou a capacidade de qualquer ser vivo produzir a si mesmo<sup>46</sup>. Como exemplo desta opção teórica, a obra “O Método” de Edgar Morin (1980) concebe o ser humano como um ser social pertencente a uma generalidade, à parte de raça, gênero ou grupo, porém capaz de refletir sobre suas ações na busca da consciência de si. Todos os seres humanos são capazes de refletir sobre e si e reconstruir-se.

Para situar as Histórias de Vida como metodologia no contexto histórico, importa remeter às grandes mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, que caracterizaram o século XX. Mais exatamente, a partir da Revolução Industrial, tem-se a origem destas inovações e

---

<sup>46</sup> Os trabalhos de Humberto Maturana e Francisco Varela em especial com a obra “A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana” (2001) é referência neste sentido.

movimentos, quando grande parte do mundo passou por mudanças que atingiram não apenas o modo de pensar, mas inclusive, o modo de vida das pessoas. Conforme Josso (2006) a cultura do início do século vinte, contada pelos indivíduos que a viveram, foi substituída pela cultura racional a partir da metade do século. A história oral permitiu o acesso do conhecimento daquele modo de vida aos pesquisadores.

Porém, as mudanças sociais da era pós-industrial interessam às Histórias de Vida no sentido de que a partir daí a transmissão dos saberes tradicionais às gerações jovens foi transformada por inovações e outros modos de pensar e conceber a vida moderna.

As duas grandes fases das Histórias de Vida tiveram início a partir de 1920 nos Estados Unidos, com posterior descaso pelo método, ampliando-se na Europa a partir de 1950, usado para recolher testemunhos históricos e outros, na perspectiva de conservação e registro de documentos e testemunhos de vida ameaçados de desaparecimento. Neste sentido a lógica das Histórias de Vida incide sobre a memória coletiva, que possibilita a evolução dos métodos em ciência e pesquisa, na perspectiva de fazer falar o que estava em silêncio ou esquecido, para ser merecedor de estudo.

Conforme Josso (2006), a metodologia de pesquisa denominada de “Histórias de Vida” introduziu-se em Sociologia, em investigação com imigrantes, utilizada como metodologia de observação participante no início do século XX por W.I. Thomas e F. Znaniecki, em Chicago, já com pressupostos de intervenção e compreensão das condições sociais de trabalho e formação. Porém mais tarde, com o avanço das pesquisas de cunho quantitativo, esta prática metodológica entra em declínio e só vem a ser revitalizada a partir da década de sessenta, com maior incremento a partir dos anos oitenta.

Atualmente as “Histórias de Vida” já se constituem em metodologia de pesquisa e formação, com história e literatura considerável, utilizada no ensino superior de vários países como Canadá, Bélgica, Suíça, França, Brasil, Itália, Alemanha, Grã-Bretanha, Portugal e por pesquisadores europeus como G. Pineau, P. Dominicé, M. Ch. Josso, M. Finger, entre outros.

Inicialmente, as narrativas e Histórias de Vida foram utilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na formação continuada, uso justificado pela ideia de que quando os adultos retornam à universidade, trazem projetos de vida e razões pessoais, retratos do movimento não linear, que por vezes, a trajetória de vida faz. Segundo Pineau (2006), quando os adultos buscam uma formação, buscam também um saber e saber-fazer eficaz,



constituintes do sonho e das esperanças de aprender a ser e a ser melhor, no intuito de realização pessoal e profissional, sendo relevante que este saber-fazer tenha um sentido particular, sempre inscrito no dia-a-dia da vida pessoal e profissional. As Histórias de Vida possuem essa prerrogativa da valorização do vivido como instrumento construtivo de saberes e de identidade.

Com esta concepção, convém admitir que nenhuma aprendizagem ou conhecimento processa-se apenas sob a lógica da disciplina, podendo ser oferecida aos outros por professores ou instituições. Há, também, perpassando as aprendizagens e conhecimentos acadêmicos, uma lógica dos saberes construídos a partir de experiências e ideias e interesses pessoais de quem aprende, deslocando os formadores da posição de detentor do processo para uma posição de escuta, na perspectiva de criar um espaço aos saberes subjetivos, fazendo evoluir a relação na direção da individualização do processo de aprendizagem e formação.

Nesta direção, Morin (1980) escreve que o próprio sujeito que se forma é o sujeito da formação, assumindo-se como centro e centralizador de seu próprio processo de conhecimento, na busca de garantias de sua integridade ou ego.

A par de diversificadas formas de uso das Histórias de Vida, neste estudo optei pela entrevista narrativa com base na minha familiaridade com os sujeitos, devendo a história de vida considerar sua própria lógica. A liberdade da palavra do entrevistado, que caracteriza esta investigação, para que o sujeito exprima-se sem restrições ou constrangimentos, procurei não negligenciar fatos importantes presentes na memória, chamando a atenção para alguns fatos por ele citados, quando necessário. Na dúvida sobre a opção pela conversa individual ou em grupo, o início do processo foi a entrevista individual, com o aprofundamento a partir de uma conversa no grupo, abordando melhor os temas. O diálogo e a conversa informal no grupo possibilitam as lembranças singulares que poderão estar guardadas na memória e ser por vezes evocadas no grupo, a partir do relato dos pares. Há sempre a possibilidade de eu me ver no outro ou ele em mim.

Importa acrescentar que objetivei desenvolver o respeito pela realidade e pela concretude das histórias, devendo por isto, reproduzir o conteúdo do que é contado na integralidade, sem modificações, no intuito de preservar o discurso e as falas implícitas no silêncio, nos erros e nos gestos. Pois o registro na íntegra é um ponto a considerar na narração da história de vida, incluindo as condições e o contexto da sua produção, para proporcionar o

sentido do que foi contado. Está presente, neste caso, a oralitura<sup>47</sup> quando se produz um discurso para o outro ouvir e presentes também as trocas entre quem fala e quem ouve, não isentando totalmente o auditor, neste caso, o pesquisador, de ser um co-autor do discurso.

O contexto é um complexo que ultrapassa o conjunto de palavras ou vocábulos e, constitui-se de tons, gestos e dramatizações. Na medida em que fala, o sujeito é responsável pela geração dos efeitos de suas narrativas, e observa também o comportamento de quem ouve as falas, os silêncios, as pausas, a admiração e a emoção. Há também a possibilidade de dissimulação pelo sujeito, exageros da paixão pelo fato que narra, ou alterações do vivido para torná-lo, mais bonito do que parece. Assim como as modificações involuntárias do vivido, no intuito de apagar fatos não muito agradáveis, ou até não-verdades para si mesmo, justificativas de fracassos, na busca inconsciente de harmonizar alguns fatos presentes na memória não totalmente aceitas por ele.

No entanto, cabe reconhecer que gestos, tons e reações são possuidores de sentido e ajudam no entendimento das narrativas de vida ou, se quisermos, das narrativas autobiográficas. Apesar de constituir-se em documento emanado do sujeito de uma história, a narrativa autobiográfica poderá, a partir do tratamento dos dados e análises, constituir-se em documento essencial para a compreensão de minha preocupação maior: o desenvolvimento profissional do professor universitário, com titulação de Bacharel. Como as concepções podem, por vezes, estar relacionadas com a trajetória pessoal e profissional, é necessário conhecer e analisar a carreira do professor. Toda carreira tem uma história que envolve fatos mais ou menos significativos e mais ou menos conscientes.

Na perspectiva de que o homem é sujeito do conhecimento que produz, mas é também objeto deste mesmo conhecimento, para compreendê-lo e compreender sua formação e identidade, importa que seja estudado a partir da produção de sentido e do processo de subjetivação que o faz um sujeito único. Para isto, há uma opção teórica que implica ética no sentido da preservação de valores, de interesses, das histórias e das vivências singulares e únicas. Singulares porque são pessoais e particulares do indivíduo e únicas porque mesmo em indivíduos semelhantes, os contextos fazem com que as vivências sejam experienciadas de forma singular. Nesta ótica, Morin (1980) escreve que o sujeito forma e é formado por ele mesmo. O sujeito que se forma assume o processo da formação e coloca-se no centro do processo de conhecimento, na tentativa de garantir a própria integridade física e moral.

---

<sup>47</sup> A produção de um discurso que se faz diante de alguma assistência.

Considero, pois, que ouvir professores, na sua individualidade, constitui-se em importante tarefa, para se construir uma compreensão da profissionalização de professores e de como se constitui um professor profissional, sempre aprendiz. Assim, compreender a profissionalização dos professores não prescinde de ouvir deles como se desenvolve a sua profissionalização que envolve práticas e saberes construídos, o que resulta, também, em verbalização de concepções presentes no seu discurso.

No intuito de compreender a profissionalização de professores pela (re) construção de suas histórias de vida, está presente a ideia de que a vida do homem é permeada por práticas sociais, e como assinala Foucault<sup>48</sup> (1994, v.4) permeada inclusive por práticas de poder e de subjetivação. O indivíduo elabora modos de subjetivação, para constituir-se por meio das práticas de si, estilizando a própria vida como uma obra de arte. Neste sentido, investigar a profissionalização implica refletir sobre os modos como estes sujeitos constituem-se. A subjetivação, presente na investigação narrativa e marcada pelo diálogo consigo e com os outros, além de constituir-se em um meio importante de construção de conhecimento social, é também um meio de construção do eu que narra e conta a história. Há uma possibilidade identitária e de invenção de si neste tipo de processo investigativo. Há a possibilidade da metamorfose da vida, das transformações do eu e da construção da identidade pessoal e profissional. A investigação narrativa não está isenta do risco de um exercício de poder, no sentido de que conhecer a vida do outro pode ser um meio de servir à idéias conservadoras, que permitem manter como estão as coisas e os fenômenos sociais, e não compreendê-los na perspectiva da mudança e da transformação. Portanto, para que as narrativas contribuam no processo de invenção de si, é necessário que sejam articuladas com o contexto social e político e, sejam eticamente negociadas e amparadas em processo de reflexão e crítica pelo indivíduo que conta a história e por quem a ouve para uma reconstrução coletiva e participativa, relacional e comunitária.

---

<sup>48</sup>Estudioso de assuntos como a filosofia do conhecimento, poder, epistemologia e subjetivação, Michel Foucault discute o poder enquanto uma relação de forças, que atravessa as pessoas a todo o momento e produz efeitos de saber e subjetivação. Todas as suas análises são em relação aos fatores que influenciam a vida do indivíduo, enquanto ser único, capaz de interagir e reagir das mais diferentes formas, em diferentes situações. O importante são as reações da pessoa e sua liberdade para agir, transformar e transformar-se.

Em uma de suas entrevistas, Michel Foucault declarou: “O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início”<sup>49</sup> (FOUCAULT, 1994, V.4, p.777). O indivíduo constrói-se sujeito processualmente em sua existência. Esta concepção de subjetivação, que ultrapassa a palavra dita pelo sujeito, num processo construído, analisado e reflexionado, a partir das práticas historicamente situadas, pode ser refletida com base em algumas idéias de Foucault.

Neste sentido é que pretendo articular a (re) construção das histórias de vida dos professores como uma forma solidária de compartilhamento, e por isto de colaboração, na perspectiva de uma estética da existência com a investigação do processo de desenvolvimento da profissionalização de professores, concebendo-a como arte e como resultado de um processo de subjetivação, partindo das trajetórias e vivências, que reflexionadas vão se constituindo em experiências formadoras do sujeito. E mais, em permanente processo de estética, a existência dos professores universitários provavelmente estará também sendo (re) construída durante o desenrolar desta pesquisa.

Segundo Ortega (1999), pela experiência, os sujeitos são transformados, constituindo-se em uma nova forma de ser. Nas relações dos indivíduos consigo mesmo e com os outros, a subjetividade vai se constituindo, alicerçada em vivências e reflexões, como colaboradoras na escultura de um novo ser. Cabe aqui uma reflexão sobre o contexto de transformações sociais e econômicas, que permeia a vida dos professores e das instituições educativas onde trabalham, pois algumas mudanças contextuais afetam os modos de vida e as relações sociais, incluindo o questionamento de valores tradicionais, dificuldades de conseguir emprego e manter-se nele; as pessoas são tomadas pela responsabilidade de construir seu próprio projeto de vida e agir nele. Isto equivale a militar em prol de si mesmo com autoridade. Segundo Pineau (2006) as raízes teóricas das Histórias de Vida estão inscritas nos períodos de crise de paradigmas éticos e políticos do saber-poder sobre a vida fazendo com que alguns modelos permaneçam ou não, e outros surjam.

Em outra de suas entrevistas, Foucault (1988) declarou: “cada um dos meus livros representa uma parte de minha história. Por uma razão ou por outra, pude provar ou viver essas coisas”<sup>50</sup> (FOUCAULT, 1994, v.4, p.779). A fronteira entre a vida pessoal e profissional

---

<sup>49</sup> A tradução da Língua Francesa para Língua Portuguesa é minha

<sup>50</sup> A tradução da Língua Francesa para Língua Portuguesa é minha.

e entre passado e futuro são muito estreitas, sugerindo aos indivíduos o tratamento das questões pessoais para sobreviver na profissão e vice-versa. Se há uma influência recíproca entre passado e futuro, entre vida pessoal e profissional, é necessário que as questões da vida em geral sejam tratadas pessoalmente por quem as vive. O movimento (auto) biográfico, enquanto relação entre percurso de vida e discurso, presente desde a Antiguidade, com toda sua complexidade e amplitude, tende a permanecer relevante na atualidade, porque o ato de falar sobre si ou sobre a própria vida para compreendê-la tem uma dimensão antropológica, ou melhor, faz parte da existência humana e de sua necessidade de sobrevivência, em diferentes momentos sociais, dos setores econômico e social da humanidade. Nesta ótica, os estudos de Michel Foucault podem ser ao método autobiográfico de investigação e às histórias de vida, pois as questões que este filósofo perseguiu na sua intelectualidade foram as relações do homem com a sua própria verdade, enquanto sujeito e objeto ao mesmo tempo, por meio da ciência; as relações do homem com outros por meio de relações de poder e as relações entre verdade, poder e si. O poder adquirido pelo sujeito, para em práticas de liberdade subjetivar-se e transformar a sua vida, construindo-a e a sua maneira segundo seu projeto de ser.

Pois, conforme Foucault (1994), não há um sujeito universal, os sujeitos constituem-se: “não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que se encontra em qualquer lugar: o sujeito se constitui por meio das práticas de assujeitamento”<sup>51</sup> (FOUCAULT, 1994 v.4, p.733). Narrar a própria vida, ou narrar fatos da própria vida poderá servir de instrumentos valiosos na constituição dos sujeitos: “o que conta é a lembrança do que se fez e daquilo do que se é tido como feito” (op. cit. p. 800).

Considero, portanto, que as Histórias de Vida podem ser incluídas no campo denominado por Foucault de artes da existência ou práticas de si, não somente pela tradição que, no Ocidente se inicia com os gregos, passa pelo Cristianismo e culmina nas ascetes leigas da Modernidade, mas especialmente por representar um espaço formativo na perspectiva da implementação de uma prática educativa crítica e libertadora. Logo, se traduzem em importante instrumento de investigação, na medida da contribuição ética e política aos processos da invenção de si, enquanto processos individuais, singulares e autônomos, em que a promoção humana e a subjetivação seja o foco maior, em comunhão com uma dimensão criativa e emancipatória possível, mas não obrigatória.

---

<sup>51</sup> A tradução da Língua Francesa para Língua Portuguesa é minha.

As Histórias de Vida, aqui constituídas como inquérito dirigido a mais de um personagem ou sujeito, exige do pesquisador a apresentação, neste caso, facilitada pelo conhecimento mútuo e relação interpessoal, oportunizando a entrada imediata na matéria. Porém, tenho presente que busco recolher aspectos, fatos e saberes específicos e singulares dos sujeitos, incluindo suas emoções e sentimentos, devendo recensear todas as informações e aprofundamentos, garantindo a singularidade dos discursos, mas finalmente, na interpretação, buscando a pluralidade que os constituem.

A abordagem de pesquisa pelo uso das Histórias de Vida, enquanto metodologia, consiste em instrumento de profissionalização, pois possibilita identificar as experiências que poderão ter proporcionado o desenvolvimento da profissionalização dos professores, assim como seus saberes, os seus modos particulares de aprendizagem, além daqueles saberes próprios do curso de graduação. Ao explorar os percursos e trajetórias pessoais dos sujeitos, é possível estabelecer relações com os diversos saberes construídos, possibilitando que o próprio sujeito redefina seus projetos de vida pessoal e profissional.

Porém, por tratar-se de inquérito não diretivo<sup>52</sup>, a técnica da entrevista narrativa guarda certa complexidade passível de uma diversidade de compreensões e sujeita à empatia entre narrador e investigador, abrindo espaço, ou não, para conversa informal e divagações casuais. No caso desta pesquisa, apesar de ter orientado a narração, instigando a memória sobre alguns fatos particulares, por caracterizar-se de metodologia centrada na pessoa para estudo de um fenômeno social e não apenas acontecimentos ou fatos, procurei permitir que se contassem de acordo com suas preferências e ritmos para, posteriormente, a partir dos elementos narrados, ir questionando e instigando a reflexão dos sujeitos, na perspectiva de construir a suas histórias, não desprezando seus sentimentos e emoções presentes no momento da narrativa.

Pois, por constituir-se em material personalizado e qualitativo, a História de Vida representa a relação do si consigo, devendo os dados ser analisados em bruto, com todas as imperfeições e qualidades, considerando também como dado para análise a observação do não verbal, como o são as intervenções além das palavras. Gestos não voluntários comunicam, por vezes, uma imagem idealizada. Portanto, importa ter presente que as narrativas constituem-se

---

<sup>52</sup> Ver Carl Rogers, psicoterapeuta, nascido em Chicago em 1902, considerado representante da corrente humanista não diretiva. Rogers concebe o ser humano como fundamentalmente bom e curioso, que, porém, precisa de ajuda para poder evoluir. Eis a razão da necessidade de técnicas de intervenção facilitadoras. Como metodologia a não-diretividade é a característica (Rogers 1970).

em conhecimento e não em meros contos e, para que seja garantido o rigor e a cientificidade, deve-se analisar os discursos em bruto, na íntegra. Para Legeune: “a autobiografia é o relato introspectivo que uma pessoa faz de sua própria existência, quando a ênfase recai sobre sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” (LEGEUNE, 2008, p. 14). Para que seja possível a compreensão do processo de profissionalização do ponto de vista dos sujeitos, optei por permitir que contassem sobre si, sem anunciar inicialmente nenhuma questão.

Nesta fase, informal, porém, imprescindível, além de coletar dados, a intenção foi preparar os professores, facilitando o processo de reflexão sobre a trajetória de vida e profissionalização, caminhando assim para a compreensão do próprio processo formativo pelo sujeito e construção de suas histórias de vida. Neste momento, meu objetivo foi desenvolver a reflexibilidade sobre o que foi vivido, analisando progressos, dificuldades, acertos, erros de percurso e o percurso, como um todo, ultrapassando a dimensão evocativa da história da vida, que é uma habilidade possivelmente desenvolvida no momento do indivíduo fazer a leitura, mesmo que solitária, do que contou sobre si. Quando eu retornava para o próximo encontro já os colocava a par do que haviam falado no encontro anterior, e assim continuávamos o diálogo.

No início, a intenção foi trabalhar com material escrito, porém quando solicitei um memorial a cada um dos sujeitos, para dar início ao processo de investigação, fui informada por eles, de que não possuíam conhecimento sobre memoriais para elaborá-lo. Estariam agora, por ocasião desta pesquisa, desencadeando pela primeira vez uma reflexão sobre seu percurso de vida. Optei por iniciar com uma conversa bem informal, para que elaborassem, buscando na memória, aspectos relativos à vida e a profissionalização próprias, analisando, já neste início, o que foi constituinte deste processo, abrindo possibilidades de se interrogarem sobre suas idéias e sobre o que vem a ser a sua narrativa de vida, como sujeitos participantes desta investigação.

Esta opção permitiu aos sujeitos que se narrassem no seu próprio ritmo, alongando-se quando assim o escolhessem, repetindo as entrevistas quando necessária a volta e o aprofundamento da informação, tendo presente a dificuldade causada pelo alongamento do discurso e a digressão que, em geral, acontece.

Quando me encontrei pela primeira vez com cada um dos sujeitos em espaços e momentos diferenciados, expus meu objetivo de entrevistá-los e solicitei que contassem um

pouco de sua trajetória de vida. Conversamos um pouco antes de ligar o gravador e logo solicitei a autorização para ligá-lo. Não desliguei mais. Foi muito informal e produtivo o primeiro encontro com cada um, pois falaram durante um longo tempo com entusiasmo e desprendimento. Na verdade, o momento foi para mim marcante, quando um dos professores comentou o procedimento de investigação, considerando-o muito interessante, além da beleza do momento da disponibilidade me conferindo a certeza de ter feito uma boa escolha, quando selecionei os professores que considero bem sucedidos.

Penso que a interação entre eu e sujeitos foi facilitada por tratar-se de assunto que envolve diretamente um dos setores mais importantes da vida do homem: a profissão, incluindo, mesmo que indiretamente, o caminho percorrido pela universidade, seu contexto de trabalho.

Nos encontros posteriores sempre discutíamos, no sentido de que explicitassem o que foi contado, discutido e transcrito por mim a partir do encontro anterior, no intuito de induzir à reflexão e construir as histórias de vida. A memória e a tomada de consciência de atos e acontecimentos poderão conduzir o sujeito à identificação dos momentos que marcaram a trajetória e transformaram ou não, a vida pessoal e profissional, explorando momentos significativos na profissionalização e construindo experiências.

Em alguns momentos foi necessário formular questões para direcionar a narrativa, solicitando que contassem fatos marcantes da vida intelectual e profissional e as conseqüências desses fatos na vida.

### **3.4 - O ESTUDO A PARTIR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: OS FUNDAMENTOS**

A ideia de reconfiguração do pensamento social não é algo muito novo. Conforme Bolívar e Domingo (2006), há mais de vinte anos, a partir de Geertz (1994), tem-se refletido sobre a necessidade de se compreender a sociedade e a cultura como um conjunto de textos a serem interpretados: “a explicação interpretativa centra sua atenção no significado que as instituições, ações, imagens, expressões, acontecimentos e costumes têm para aqueles que possuem estes costumes” (GEERTZ, 1994, p. 34). A linguagem constitui-se em possibilidade de agir no mundo e condição para transformá-lo.



A narrativa como investigação biográfica vem se constituindo como enfoque próprio em educação dentro das abordagens qualitativas, justificado inclusive pelo fato de que a ciência da modernidade nem sempre consegue explicar o que se entende por conhecimento em ciências sociais, pelo distanciamento que procura manter entre investigador e objeto investigado, o que conforme Bolívar (2002) caracteriza objetividade e despersonalização, próprias do positivismo da Era Moderna. Na investigação (auto) biográfica, mediante narrativas de vida acontece justamente o contrário, os “objetos de estudos” falam deles próprios, reconhecendo-se como e proporcionando a quebra da dualidade sujeito-objeto de conhecimento.

O uso da investigação narrativa em pesquisas qualitativas vem tomando vulto, possibilitando a compreensão e a significação das dimensões não apenas cognitivas, mas afetivas das ações, algo muito importante nos dias atuais, em que as pessoas voltam-se para o próprio eu, na busca de alternativas de uma vida mais alegre e saudável de autorealização e bem-estar. Contar-se ou contar as vivências próprias, interpretando suas próprias ações é um meio de subjetivação, constituindo-se em condição para a construção de conhecimento. O processo reflexivo, consigo mesmo e com o outro, que se instaura no momento da narrativa possibilita compreensão e significados que produzem subjetivação.

Neste sentido, são relevantes as contribuições de Dilthey<sup>53</sup> (1910) ao propor o estudo das relações pessoais, quando nos ensina que o ser humano só pode ser compreendido a partir de sua relação com o meio e com sua história. A possibilidade de compreensão do outro, permite ao homem colocar-se no seu lugar e imaginar outra vida para si mesmo. Dilthey e Ortega y Gasset<sup>54</sup> propondo que a partir das vivências é possível compreender as ações do homem. As manifestações humanas devem ser compreendidas a partir de seu contexto, ou seja, se os acontecimentos naturais devem ser explicados; os acontecimentos históricos e culturais devem ser compreendidos na sua historicidade. As concepções, valores e fins que atribuímos às coisas e objetos são configurações das vivências que constroem a realidade viva

---

<sup>53</sup> Segundo Dilthey (1833-1911), psicólogo e pedagogo alemão, os pressupostos fundamentais do conhecimento estão na vida e não se pode conceber pensamento antes de conhecer a vida e a realidade com suas categorias de objetividade faz parte das vivências. A realidade objetiva existe a partir das vivências, ou nada existe independente da consciência humana.

<sup>54</sup> Ortega y Gasset (1883- 1955), filósofo espanhol segundo o qual o conhecimento do universo é necessário ao intelecto, desenvolvendo uma ciência que estuda o sentido da vida, a logosofia.

e concreta, ou seja, a realidade vai sendo construída a partir das vivências. Na expressão das vivências humanas, a realidade é construída.

E mais, os significados, nesta visão, estão contidos nas vivências, fato que torna quase imprescindível investigar vivências para compreender a realidade objetiva ou não, vivências e significados que não implicam apenas o intelecto, mas os afetos, os sentimentos, os valores, ideias, ideais e todos os aspectos que fazem a vida humana e a conferem sentido, na sua inquestionável singularidade e especificidade pessoal. A realidade objetiva e o mundo na sua historicidade têm, pois, a sua célula principal ou o seu gene nas vivências humanas. Todas as expressões ou feitos humanos só se tornam compreensíveis porque há alguém as tentando entender, pois as singularidades dos atos e das vivências pessoais acontecem no todo do mundo compreensível e histórico, onde o indivíduo compreende e é também compreendido, tornando-se sujeito e objeto de seu mundo real. Nesse sentido, compreende-se o construto jossiano, referente ao sujeito como singular-plural (JOSSO, 2006).

De acordo com Bolívar (2002) o advento da investigação narrativa está ligado às transformações ou mudanças ocorridas nos anos setenta em ciências sociais, quando tem início questionamentos sobre a ciência positivista que caracteriza a ciência exata ou da modernidade, que passa a dar espaço a uma perspectiva de interpretação segundo a qual o investigativo e metodológico é o significado atribuído pelos sujeitos. Os fenômenos sociais e educacionais são textos relatados na primeira pessoa, o “Eu” é autointerpretado na sua dimensão temporal e biográfica.

Considerar a voz dos professores ou os aspectos pessoais e emocionais do processo de ensino é uma opção política, no sentido de que há um deslocamento do lugar que os agentes do processo ocupam no desenvolvimento e do conhecimento que se produz em educação. Ouvir dos professores como aprenderam, onde construíram seus saberes e a forma como o construíram diz respeito a admitir o contexto social e interpessoal como fonte de aprendizagens. Conforme Connelly e Clandinin (1995) compreender o desenvolvimento profissional dos professores implica tratá-lo como algo construído a partir de diversos lugares, fatos, vivências e por vários agentes compostos pelas relações sociais e pessoais, relações de cunho intelectual, moral e afetivo.

Nesta perspectiva, de uma ciência que pode ser classificada como pós-moderna ou pós-empiricista conforme Gergen (1992), a partir da qual o conhecimento emerge da interação entre o sujeito e seu contexto, sendo estruturada a partir da interpretação da realidade que o

sujeito faz, segundo suas referências pessoais. O indivíduo é concebido como alguém que constrói os significados de sua trajetória para construir sua história e o conhecimento. A construção do conhecimento tem, neste sentido, uma dimensão pessoal do sujeito que o constrói.

Ainda nesta visão, a investigação narrativa possui um enfoque próprio, e consiste em uma metodologia de abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva autobiográfica como algo criado pelo sujeito e dentro de um conceito de identidade também constituída por meio da narração, como esclarece Gimeno Sacristán (2000), “quem conta a história é quem a faz como narração” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 38). Esta visão conduz ao entendimento de que a epistemologia da investigação narrativa envolve questões de epistemologia e também de ideologia política, pois envolve concepções de conhecimentos e ações sobre o conhecimento e sobre o desenvolvimento do homem. Concepções de que não há um conhecimento ou profissionalização externa ao sujeito, mas um conhecimento construído na singularidade da trajetória de vida e do contexto de vivências, significados na individualidade de um sentido também atribuído pelo indivíduo.

Quanto à definição do termo “narrativa”<sup>55</sup>, pode se dizer que consiste em atividade lingüística ligada a ação de comunicar ou ligada às ações da linguagem humana. As narrativas são um meio de perceber a realidade, no sentido de que a realidade é única para cada sujeito que a percebe, sendo construída pela narração. Constitui-se em expressão da realidade pelo homem.

Nos dias da atualidade, em que a complexidade do conhecimento e dos saberes é sempre acompanhada de intensa quantidade de informações, pela avançada tecnologia de comunicação e informatização, há uma tendência à valorização das aprendizagens coletivas e cooperação entre os pares no ambiente de trabalho, assim como ao desenvolvimento profissional que acontece ao longo da trajetória de vida. Desde a década de setenta, a partir dos estudos de Vygotsky (1999) na perspectiva social e interacionista, os estudos da aprendizagem são vistos do ponto de vista da relação entre interação social e aprendizagem e da aprendizagem e linguagem. A isto, acrescento a psicologia de Bruner (2001), a psicologia narrativa de Connely e Clandinin (1995). E ainda, revisando a literatura, encontro a

---

<sup>55</sup> Aristóteles (1982) já a definia como uma das formas (schemata) de linguagem. Para Bolívar (2002), narrativa é a qualidade estruturada da experiência reconstruída pelo significado do que foi vivido e do que sucedeu na trajetória de vida.

abordagem (auto) biográfica ou das Histórias de Vida desenvolvida na França, Suíça e Canadá, que se preocupam com a importância do grupo na aprendizagem e valorização do indivíduo, que aprende e se profissionaliza no contexto de suas histórias pessoais.

Na prática das Histórias de Vida, o narrador conta sua história e busca a construção de sentido a partir de fatos temporais e pessoais. Segundo Pineau e Le Grand (1996): “Essas falas de sujeitos sobre sua vida...são indicadores, mas também operadores de unificação vital de autoprodução de vida” (PINEAU e LE GRAND,1996, p.23). Os sentidos construídos pelos sujeitos poderão explicar a diversidade e a vida social como influenciadores de sua profissionalização.

Segundo Bruner (1991), pela narrativa, o indivíduo organiza as experiências e a memória e constrói uma versão de si mesmo. Fatos que, muitas vezes estão às soltas na trajetória e sem sentido ou significado, pela narrativa adquirem sentido e são organizados na história de vida a partir do ato de narrar sobre si, e neste sentido por meio da narrativa as experiências socializam-se, pois sempre há ouvintes e, por isso também, as narrativas colaboram na construção da realidade. Na obra “Atos de Significação” (2002), Jerome Bruner aborda os fundamentos da mente humana pelo viés cultural, concebendo a mente como criadora de significados a partir das interações com o meio cultural e responsável pelos caminhos e direções que o ser humano assume na tomada de decisões, atitudes e concepções. Mente e cultura poderão criar significados, fazendo cultura e institucionalizando locais e contextos. E, ainda, conforme escrevem Connely e Clandini (1995), o homem é um contador de histórias, que extrai sentido do mundo através das histórias que conta, e vive a vida por ele contada. Assim, a vida do indivíduo é um texto, pois só existe com sentido e significado a partir da narratividade.

Uma base de fundamentação das ciências narrativas é a que entende a vida como um texto, pois é fato que o indivíduo se conta para si e para os outros em textos falados e escritos ou mesmo mentais, estando continuamente fazendo interpretações e reformulações do que pensa sobre si e do que realmente é ou deseja ser. Conforme Bolívar, Fernández e Domingo (2001), a vida é convertida em texto quando se escreve ou se fala de si. A narração que o indivíduo faz de si, num projeto de vida a ser vivido ou já vivido constitui a sua identidade pelo uso da linguagem. Somos o que somos e o que dizemos que somos.

Segundo Paul Ricoeur<sup>56</sup> (1994), estudioso da narração, a pessoa não é distinta de suas narrativas nem de suas experiências; a identidade e narrativa fundem-se, pois a identidade implica história pessoal. A temporalidade é o fio tramado pela narrativa ou a narrativa é a articulação do tempo e não se restringe às vivências, tudo o que foi vivido é proporcionalmente relativizado pela dimensão temporal. O ato da narrativa não se encerra no momento em que a linguagem é dirigida a um interlocutor ou entrevistador, mas partilha com o outro a experiência que é própria de um mundo particular do indivíduo que narra. Se o homem só existe no tempo, ou em relação ao tempo e a existência humana é temporal, o discurso também é temporal, pois a narração sempre se refere a uma ação ou vivência que acontece em determinado tempo.

O exercício da narrativa autobiográfica consiste em fazer uma relação do passado com o presente, do que o indivíduo era e o que atualmente o é e, ainda de uma projeção futura do que poderá ser ou deseja ser, a partir dos sucessos constatados e das experiências significadas na ação da narrativa.

Portanto, a História de Vida não se restringe a contar fatos de uma vida ou eventos passados, mas a reconstrução da história que faz a identidade do eu contado, refletido e interpretado. Os sujeitos reconhecem-se nas histórias que contam sobre si mesmos (Ricoeur, 1995). Assim, “a identidade não é uma autoimposição do meio nem ao menos o desenvolvimento de uma essência prévia”<sup>57</sup> Bolívar, Fernández y Domingo (2001, p.94). A História de Vida não consiste em recordações do passado, mas sim numa reconstrução no presente, com vistas a um projeto de vida futura e a identidade pessoal constitui-se em articulação da dimensão temporal que adquire forma e existência por meio da narrativa daquilo que vivemos. Não há identidade pessoal independente do que é narrado ou contado sobre si mesmo.

Com base em Lévinas (2008), podemos dizer que a linguagem, expressão da narrativa, caracteriza-se a partir da relação do eu com o outro, possibilita ao eu sair de si e juntamente com o outro, mediados pelo desejo, quando em processo de reflexão pelo

---

<sup>56</sup> Paul Ricoeur, filósofo francês, professor visitante da Universidad de Chicago, tem investigado profundamente a narração e contribuído com a fundamentação epistemológica da narratividade. Uma de suas obras mais importantes é “Tempo e Narração”(1994), onde faz relação entre o tempo e a narração, ou mais que isso, caracteriza a narrativa como uma síntese do tempo.

<sup>57</sup> A tradução é minha

pensamento, proporciona alteridade. Como o eu e outrem não se diluem, mas se mantêm separados, constrói-se a identidades singulares. Na medida em que o eu entrega-se ao outro, pela alteridade, permitindo que o outro se revele, numa perspectiva de liberdade e transcendência, gerando a linguagem com um sentido ético de permissão à exterioridade e ao Infinito. “Para ter a idéia de Infinito, é preciso existir em separado...não é a insuficiência do eu que impede a totalização, mas o Infinito de outrem” (LÉVINAS, 2008, p. 69). De toda esta relação que permeia a vida, na sua singularidade, emerge um sujeito em constante processo de subjetivação, construindo inclusive sua identidade profissional.

Narrativas, que incluem a palavra, permitem um desencantamento<sup>58</sup>, na medida em que o ser que fala assiste a sua própria fala, e ao assistir, critica e cumpre-se como ser. A palavra também permite que o Rosto<sup>59</sup> se manifeste na sua exterioridade, orientando ou mostrando outras direções, ao quebrar a totalidade do Mesmo, pelo frente a frente que possibilita, também, a significação exercida pelo ser que fala. “A linguagem representa o próprio poder de continuidade do ser ou da história...o discurso põe em relação ao que permanece essencialmente transcendente” (LÉVINAS, 2008, p.189). Assim, a linguagem, por meio do discurso consiste em relação ética de caráter racional<sup>60</sup>, pois permite o acolhimento de outro, quebrando estruturas e fazendo subjetivação quando o eu, mesmo e autóctone sai de si, e na perspectiva da alteridade, permanece transcendente.

Neste sentido é que o diálogo narrativo dos sujeitos e pesquisador, aqui instaurado pela metodologia de investigação narrativa e reconstrução de Histórias de Vida, enquanto relação ética proporcionada pela linguagem poderá quebrar o encantamento por vezes conferido pela palavra e, pelo discurso da interlocução e possibilitar aos envolvidos no diálogo as (re) construções e subjetivação, responsabilizando o Eu a inventar-se pela crítica ao mesmo e à Totalidade. Responsabilidade porque a permissão para que o outro ou o infinito manifeste-se ao eu é uma questão ética em favor do bem e em favor da vida. Na palavra que

---

<sup>58</sup> Desencantamento aqui considerado, conforme Lévinas (2008), o questionamento sobre si próprio, quebrando a idéia de perfeição e totalidade.

<sup>59</sup> “O Rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo” Lévinas (2008, p. 188). O Rosto representa o que não pode ser compreendido na

<sup>60</sup> Racional, pois a ética em Lévinas (2008) supõe o encontro do Eu com o Infinito e com o Outro, encontro que só poderá se efetivar pelo face a face; encontro que não reduz a alteridade, mas a proporciona e instaura o movimento de identificação do Eu.

representa a linguagem da relação do eu com o outro, é possível prestar atenção ao que é falado e fazer questionamentos à própria linguagem.

Ainda, nesta direção, quanto à constituição da identidade, se pode dizer com Bolívar, Fernández e Domingo (2001) que esta está inscrita na recuperação de sentido da comunidade, a qual é criada pelas tradições culturais e influencia ações individuais. Ao falar sobre suas ações, o sujeito constrói e configura vida em uma história, em que ele mesmo é o ator e o narrador. As comunidades são criadas pelas histórias contadas nessas comunidades, onde vão sendo construídas as identidades pessoais dos indivíduos que dela fazem parte. Neste sentido, a identidade profissional dos professores é também constituída pela instituição onde trabalham, pois no ingresso, muitas ações lhe são impostas pelas obrigações do trabalho, ações nem sempre voluntárias, mas que fazem parte de uma rotina ou status institucional. A identidade pessoal e profissional possui diversas representações, enquanto entidades dinâmicas, que se constroem e se transformam no contexto, sendo passíveis de perda de autonomia, na medida de sua reconstrução pelas influências do contexto da trajetória carregada de sentido e de valores.

A narrativa caracteriza-se pela possibilidade de diálogo e de subjetivação do sujeito. Pela narrativa é permitida a negociação cultural ou a negociação entre as versões diversas de uma mesma história, podendo ser interpretadas como caso geral, embora envolva detalhes e singularidades de uma vida (Bruner, 2001).

Isto significa dizer que o sentido que o indivíduo atribui as suas vivências e a significação das experiências que levam a construção da história de vida do sujeito estão inscritos em um marco social e histórico anterior às suas ações, vivências e posturas, e colaboram na constituição das identidades, sempre mediadas pela narração. Pois a narração, ou o ato de contar e refletir sobre a caminhada proporciona também a subjetivação.

Importa lembrar que a narratividade inscreve-se em um pensamento científico que valoriza a expressão das experiências e a interpretação dos agentes. Conforme Dilthey (1949), as interpretações do sujeito sobre si mesmo e sobre as ações humanas são realmente aquelas que as definem e as validam, e a ação humana só poderá ser contada, narrada ou explicada por quem a pratica. Logo, nesta visão a narrativa caracteriza a ação do sujeito, que a atribui sentido e significado e constitui-se em uma forma eficaz de compreender e expressar a vida pelo próprio autor da mesma. Incluem-se aqui as atividades docentes, que por acontecerem em situações específicas e singulares carregadas de intenções e se dar nas relações de pessoas

também únicas, poderão ser melhor explicadas e compreendidas por meio de narrativas de professores.

Para Bolívar, Fernández e Domingo (2001), pela narrativa é possível compreender as ações do homem, suas intenções, não apenas emoções e sentimentos, mas o sentido do trabalho executado, e assim também com professores, seu processo de profissionalização e o conhecimento por eles construído. A narrativa, portanto, consiste em uma forma legítima de conhecimento, que segundo Bruner (1997) constitui-se em ordenar experiências e entender o mundo. São formas distintas de cognição, cujas formas de validade também são diferenciadas. Portanto, o conhecimento científico narrativo é um conhecimento prático que representa significados e intenções pessoais construído pelo método biográfico e narrativo, por um discurso que expressa desejos, ações e histórias particulares, concretas e temporais representado nas vozes dos sujeitos e investigador, seus atores. A narrativa autobiográfica apresenta-se como modo de organizar a experiência, permitindo que se extrapole a realidade factual, com uma mistura de imaginação, e oferecendo os meios necessários para manejar os afastamentos em relação aos cânones da cultura:

Talvez sua propriedade principal seja sua seqüencialidade: uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens ou autores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significado próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo, ou *fábula*.” (Bruner, 1997, p. 46).

Assim, o modo narrativo de conhecer e pensar caracteriza-se por apresentar a experiência concreta do homem realizada em tempos e lugares diferenciados, descrevendo suas intenções, privilegiando a investigação narrativo (auto) biográfica.

O conhecimento narrativo, em sua forma legítima, tem funções próprias e se faz por descrição e narração individual ou em grupo, que possibilitam a compreensão das ações humanas e como os indivíduos dão sentido às ações que realizam, não devendo ser generalizadas a ponto de não considerar as singularidades.

Neste sentido, segundo Bolívar (2002) a narrativa é algo mais do que metodologia, pois a partir das narrativas de histórias individuais constrói-se a realidade e constrói-se também conhecimento social, pela expressão de dimensões das experiências vividas pelos indivíduos, além de dar voz ao eu que, na sua individuação, relaciona-se e dialoga o tempo todo com a comunidade onde vive. Neste jogo de diálogo lingüístico e comunicativo e de



subjetivação dos indivíduos constrói-se conhecimento social. Segundo Gadamer (1992), a compreensão dos indivíduos determina a sociedade e suas formas de vida em instituições sociais, no sentido de que pela linguagem expressam a realidade e a transformam em texto com significado articulados pelo tempo.

A ênfase não está nos elementos comuns, nem nas generalizações, mas nos elementos singulares, que possibilitam a configuração de uma história de vida também singular e expressada pelo investigador. Também é papel do investigador desenvolver uma trama de argumentos, segundo o tema estudado, que proporcione unidade à história de vida dos sujeitos.

Os resultados da análise narrativa, por consistir-se em narração particular e tratar de Histórias de Vida, não supõem generalização. Minha tarefa neste estudo, portanto, consistiu em configurar os elementos em uma História que representasse e desse significado aos dados, expressando a história de vida de cada um dos professores. A construção das histórias de vida, aqui estudadas, envolveu também o desenvolvimento de argumentos, que explicitam as vivências e os fatos presentes na trajetória pessoal de vida dos sujeitos, na dimensão temporal em que se sucederam, para resultar na compreensão de suas histórias de vida.

Logo, a análise foi organizada em dimensões a partir de um conjunto de dados, com coerência e significado. Coerência porque os argumentos é que determinam quais dados são realmente representativos ou não, considerando a finalidade do estudo. Optei por seguir o caminho proposto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001): descrever o contexto onde aconteceram os fatos; dar atenção à estrutura do tempo e do lugar de onde fala o sujeito, assim como à continuidade dos fatos narrados e, considerar também as pessoas que por ventura tenham influenciado as suas trajetórias pessoais.

Em educação, a investigação narrativa requer critérios de análise que enfoquem a vida na sua forma original, na procura de detalhes ricos de significados, envolvendo sentimentos, desejos, motivos pessoais, além dos enunciados ou fatos expressos, pois a narrativa objetiva a vida representada nas intenções do indivíduo, que muitas vezes poderá não estar nas palavras. As transformações da sociedade e do mundo aliadas à necessidade de explicar as ações das pessoas, neste caso de professores, nos chama a procurar entender os fenômenos sociais a exemplo do ensino e a profissionalização como texto, valorado, significado e interpretado por quem conta a história.

A construção das histórias de vida, a partir da vida contada pelos sujeitos da investigação, neste estudo de tese, professores em processo de profissionalização, representa uma possibilidade de compreender a complexidade dos processos de formação e conquistas humanas, que envolvem aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos, expressos muitas vezes nos conflitos, angústias e perplexidades que por vezes se apresentam nas narrativas. Importa atribuir sentido e compreender a experiência vivida, com base na premissa de que as ações humanas só possuem sentido para quem as faz, os sentidos das ações só poderão ser explicitadas nas suas intenções e propósitos pelos próprios autores.

### **3.5 - O CONTEXTO DO ESTUDO: A OPÇÃO PELO ESTUDO COM HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES DA UEMS**

No intuito de re-construir histórias de vida de professores, considerando também a história da universidade onde trabalham, por considerar que a profissionalização dos docentes é construída no contexto social e cultural das instituições onde exercem sua profissão, elegi como campo de estudo de tese a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul<sup>61</sup>, como o locus importante onde se deram as vivências e cenário de relevantes conquistas e sucessos de professores bem sucedidos. Os sujeitos investigados neste estudo de tese são professores que iniciaram a carreira praticamente ao mesmo tempo em que a UEMS também iniciava a construção de sua história. Eu os acompanhei, trabalhei junto e presenciei suas conquistas e sucessos profissionais, como colega e principalmente por ter estado por alguns anos à frente do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação, oportunidade em que realizava um trabalho de apoio e supervisão pedagógica junto aos cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, envolvendo alunos e professores.

Para ilustrar a participação dos professores na história do fortalecimento da instituição, foi importante explicar um pouco do crescimento da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e do seu importante papel no desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, inclusive nos municípios do interior, assim como o modo como algumas pessoas a ajudaram a se estabelecer. Neste sentido é que julgo importante conhecer suas histórias e a biografia intelectual dos professores que mesclaram suas histórias com a história da

---

<sup>61</sup>Por reconhecer que a utilização da memória como única fonte de análise a partir de narrativas pessoais dos sujeitos, optei por descrever um pouco da história da UEMS e de seus avanços descrevendo a realidade e o contexto pelas individualidades dos professores. A memória dos professores reconstruída pela narrativa foi relacionada ao contexto da universidade onde realizam seu trabalho docente.

universidade, para entender como colaboraram na construção desta história e como ampliaram seus estudos e se capacitaram, enfim, como vêem suas práticas e sua profissionalização, enfocando a relação entre a prática por eles exercida, formação e biografia.

Importa esclarecer que a re-construção das histórias dos professores de forma participativa com eles, enquanto sujeitos do estudo, e o relato que teço sobre a história da UEM não significa estudar profundamente a história da instituição, pois não é este o foco do trabalho que ora realizo, porém como acima me referi, esta universidade fez e faz parte da vida profissional dos sujeitos, consistindo em contexto social das experiências, buscas, lutas, aprendizagens e sucessos. Por outro lado, considero importante contextualizar este cenário, por conceber que os professores exercem influências no contexto onde trabalham, ao mesmo tempo em que são influenciados por ele, dadas as características social, econômica e cultural das instituições. Nesta direção, explico a seguir um pouco da historicidade que envolve a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no intuito de facilitar o entendimento sobre o porquê do entrelaçamento das histórias.

Com sede em Dourados, município do Estado de Mato Grosso do Sul, localizado a 220 quilômetros da capital, Campo Grande, a UEMS foi criada pela Constituição Estadual de 13 de Junho de 1979, artigo 190 e artigo 48, das Disposições Transitórias da Constituição Estadual de 05 de Outubro de 1989.

Partindo de um projeto que já a caracterizava como Universidade, e contrariando o que geralmente acontece no País, a UEMS não nasceu de um centro ou faculdade; recebeu autorização para funcionamento como universidade em vinte de agosto de 1997, pela Deliberação de CEE/MS N° 4787.

Com o objetivo de delinear-se como instituição voltada para as necessidades, interesses e características regionais, a UEMS tem como meta principal ministrar a educação superior de graduação, desenvolver ensino, pesquisa e extensão e organizar-se administrativamente para atender à demanda de todo o Estado, preocupando-se em alcançar também as regiões do interior, principalmente onde esse nível de ensino ainda não tenha chegado.

Cumprindo o compromisso com a interiorização do ensino e com o desenvolvimento do Estado, a Universidade, em seu projeto inicial, implantou Unidades de Ensino em quinze municípios: Dourados, Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados,

Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Atualmente a Instituição oferece cinquenta e quatro cursos de graduação espalhados pelo interior do Estado, oito cursos de pós-graduação Lato Sensu e três cursos de pós-graduação Stricto Sensu (mestrado), aonde vem desenvolvendo uma política de busca de afirmação e melhoria da qualidade do ensino, produção intelectual e capacitação dos professores, aliadas a um nascente projeto de avaliação institucional, plano de capacitação docente e participação em concorrências nacionais para pesquisa com recursos externos.

Tendo presente que sessenta por cento dos professores da educação básica, que atuavam nos municípios de abrangência da UEMS, por ocasião de sua criação, não possuíam curso superior, a instituição decidiu viabilizar a formação desses profissionais, atendendo as exigências sociais e preceitos da Lei 9394/96<sup>62</sup>, que prevê um prazo para que todos os atuantes na educação tenham curso superior. Apesar de estar sempre focada na formação de professores, a instituição, ao afirmar-se e desenvolver-se, foi criando outros cursos, para atender a demanda social a que se propôs.

Quanto à formação de professores, a UEMS a tem caracterizado como um processo de acesso à cultura, que exige a aquisição de competências e habilidades na área de ação e a compreensão da dinâmica social e escolar, em consonância com as especificidades dos cursos, na busca de formar um profissional que possua domínio de saberes específicos e com sólida fundamentação teórica e, que seja “pedagogicamente competente e politicamente hábil para o exercício da profissão” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, p.5) Para isto, assim descreve sua atuação:

A Universidade, definindo-se pela formação de profissionais cidadãos para agir em tempos e situações sempre novos e diversos, com que vão deparar-se na vida real e tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam, constitui-se em processo dinâmico e interativo que faz brotar mentes criativas (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UEMS, p.5).

Nesse sentido, o egresso dos cursos de graduação deverá, entre outras habilidades, ser capaz de interagir na área de atuação específica, sem, contudo perder de vista a totalidade e a dinamicidade da realidade social concreta. Deve organizar-se para contribuir na formação do cidadão, sujeito da história, capaz de transformar o contexto para o bem da democracia e

---

<sup>62</sup> LDB, aqui refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996.

da maioria da população. Supõe-se que esta missão esteja impregnada no fazer dos professores balizando suas ações e práticas.

Ciente de que a UEMS vem se construindo em um caminho paralelo a história e profissionalização de alguns professores, que iniciaram a carreira juntamente com a sua criação, achei por bem, no caminho metodológico das Histórias de Vida, trabalhar a reconstrução da história de vida de alguns professores e na compreensão do desenvolvimento de sua profissionalização contribuir para o aprofundamento das questões relativas a formação e profissionalização de professores, algo que considero relevante não apenas para a UEMS, universidade que vem se construindo na busca de fortalecimento e buscando também a capacitação e aperfeiçoamento dos professores, mas também contribuindo para discussões em outras instâncias do ensino e educação de professores e sua formação humana no aspecto pessoal e profissional.

### **3.6- OS SUJEITOS DO ESTUDO: PROFESSORES BEM SUCEDIDOS COM FORMAÇÃO EM BACHARELADO**

Investigando a vida de professores a partir de sua história contada por eles, envolvendo fatos e vivências presentes nas narrativas, concebo-as como representante do vivido social e vejo-as como símbolo de aspecto da comunidade acadêmica pesquisada. Para tanto, como sujeitos da pesquisa elegi três bacharéis, professores universitários, que iniciaram a carreira na docência universitária na UEMS, onde trabalham e vêm se capacitando no decorrer dos anos, a partir da criação da universidade, em 1994. Nesta escolha, tive o cuidado de não selecionar nenhum professor com formação pedagógica ou licenciado, justamente para investigar a subjetivação presente na formação e na identidade profissional, pautadas na vida pessoal e nas vivências no contexto do próprio trabalho de ser professor.

Os critérios para seleção dos participantes foram os seguintes: a) ser professor do quadro permanente da UEMS, pois importa a vivência do processo propiciado pela instituição enquanto local de formação; b) o exercício do magistério como sendo a única atividade profissional exercida, ou o envolvimento com a docência como atividade profissional única; c) gosto explicitado e declarado pela profissão, que implica opção profissional declarada pela docência; d) ter demonstrado ser bem sucedido na atuação frente aos alunos e a Universidade.

Os professores universitários que escolhi como sujeitos deste estudo são professores admitidos por concurso público, ainda atuantes, os quais denominei de Deise Costa, Amanda

Cabrália e Clementino David<sup>63</sup>. Os professores pertencem ao quadro permanente desta Universidade, não possuindo titulação de licenciados, dos quais, dois são mestres em estudo de doutoramento. Desde que iniciaram a carreira de professor universitário envolvem-se nas mais diversas atividades no âmbito da UEMS, são pesquisadores, pertencentes ao grupo de professores que compõe o quadro de trabalho em regime de tempo integral, envolvidos continuamente com a administração da instituição e com os problemas e dificuldades que lhe dizem respeito. Como membros dos Conselhos Superiores da UEMS (CEPE E COUNI)<sup>64</sup>, e têm demonstrado interesse e colaboração para o crescimento e fortalecimento da educação superior da universidade e do estado.

Deise Costa é bacharel em Turismo, começou a trabalhar como professora no Curso de Turismo da UEMS com vinte e dois anos, e vem se capacitando, atualmente em fase de doutoramento na área de Economia. Foi coordenadora do curso de sua formação e conselheira do CEPE. Clementino David é bacharel em Direito, foi coordenador do curso de sua formação nesta instituição, onde trabalha desde sua criação; foi pró-reitor de ensino de graduação e conselheiro do CEPE. Amanda Cabrália é bacharel em Ciências Contábeis, iniciando a carreira de professora universitária na UEMS e também já foi coordenadora do curso de sua formação e conselheira do COUNI, atualmente doutoranda na área de Economia.

Seguindo a natureza desta investigação dentro da abordagem qualitativa de pesquisa, que pressupõe a compreensão dos fenômenos que envolvem pessoas, os significados que estas atribuem às coisas, aos saberes e às construções próprias; percepções, sentimentos e crenças como balizadores de ações e práticas, as quais somente poderão ser analisadas e explicadas se resgatadas as recordações e crenças singulares, a intenção foi obter aspectos da realidade pesquisada e, a partir da singularidade e especificidade do caso, estabelecer alguns focos de discussão sobre a profissionalização de professores universitários.

Para isto utilizei a técnica de entrevista narrativa, num processo de diálogo, partindo das respostas obtidas, com o cunho de construção de histórias de vida.

Para Marconi e Lakatos (2006) o questionário consiste em instrumento de técnica de pesquisa constituído de questões ordenadas, as quais deverão ser respondidas por escrito, sem a intervenção do investigador, consistindo inclusive, em instrumento econômico, pois não

---

<sup>63</sup> Deise Costa, Amanda Cabrália e Clementino David são pseudônimos que atribui aos professores universitários investigados neste estudo de tese.

<sup>64</sup> CEPE e COUNI são conselhos superiores da UEMS. CEPE é Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e COUNI é Conselho Universitário.

demanda muito tempo para ser efetivado. Os sujeitos podem fazê-lo simultaneamente, o que neste caso será de grande valia, uma vez que a investigação será realizada na sede da UEMS. O objetivo foi tomar informações sobre família, formação, profissão, fatos e vivências, pois os esclarecimentos deverão aparecer nas narrativas, com minha interferência direta quando necessário.

Os diálogos e as entrevistas foram concebidos a partir das questões e objetivos da pesquisa, assim como das referências teóricas adotadas. Lidei, pois, com narrativas de professores a respeito da sua trajetória de vida pessoal e profissional, aspectos da formação, relacionando-os e instigando-os em todo o momento, em relação com o contexto micro e macro, que poderão incluir conceitos fundamentais da docência universitária, reconstruindo suas histórias de vida.

Para Lüdke e André (1986, p.12) numa pesquisa de abordagem qualitativa, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Considera-se o modo como os pesquisadores encaram o problema em foco, como os pontos de vista são descritos, analisados e aprofundados. Neste caso, como já mencionado, algumas informações dos sujeitos foram tomadas por meio de questionário, porém dialogados e discutidas por meio de entrevista narrativa, como instrumento principal desta pesquisa. Considerando focos a serem esclarecidos e aprofundados, a entrevista foi realizada em mais de um momento, e que a realidade poderia mostrar-se nova a cada manifestação, até a exaustividade dos pontos necessários para a reconstrução das Histórias de Vida dos professores na perspectiva do desenvolvimento de sua profissionalização.

Ao propor que dialogássemos inicialmente de forma muito informal, tive o cuidado de explicar sobre a importância da disponibilidade e colaboração, para que se sentissem verdadeiramente envolvidos no estudo e o fizessem em ambiente de confiança, como escrevem Goodee e Hatt (1977, p.194) sobre espontaneidade e fluência: “esse sentimento auxilia o estudo, pois a cooperação produz dados mais válidos”. A flexibilidade proporcionada pela entrevista permitiu a reelaboração e o aprofundamento de questões, que emergiram de suas comunicações, consumando a reflexão, ressignificação de vivências na construção das Histórias de Vida.

Vale ressaltar, que nesse processo de “delimitação progressiva do foco principal de investigação”, como afirmam Lüdke e André (1986, p. 46) em que a partir da coleta e análise preliminar de dados, a questão foi se consolidando e ficando cada vez mais específica, outras

questões foram formuladas, na articulação da literatura que deu suporte as abordagens da pesquisa.

Portanto, para compreender as histórias de vida dos professores e sua profissionalização, aliados também à história da universidade, procedi a uma análise de suas narrativas relacionadas à experiência docente e à vida pessoal, incluindo saberes e concepções, fatos, sucessos, dificuldades presentes em suas próprias verbalizações, resguardadas a singularidade deste estudo e a possibilidade de produção de conhecimentos sobre a profissionalização e sua relação com a trajetória de vida e as experiências construídas a partir do trabalho na instituição.

Ao optar por ouvir professores e (re) construir histórias de vida, foi necessário entender seu percurso como pessoas, os referenciais presentes na consciência e os referenciais não presentes, porém significativos na construção, não apenas de saberes, mas da existência, como resultado ou consequência de um encontro ou entrecruzar de passado e presente, constituintes da memória. Ao contextualizar as falas, as justificativas e as recordações dos professores, chamei a atenção dos professores à valorização da história construída no anonimato, como constituinte da gênese da profissionalização dos agentes fazedores da educação superior do país.

### **3.7 - OS PROCEDIMENTOS, A TÉCNICA, OS INSTRUMENTOS: RE-CONSTRUÇÃO DE HISTÓRIAS DE VIDA E ENTREVISTAS- NARRATIVAS**

Ciente de que a análise não se esgota no estabelecimento de focos ou dimensões, a ideia foi ir além do que está explícito nos dados, procurando abstrair informações, relacionando-as e conectando-as, no intuito de não perder nenhuma informação relevante ou o objetivo do estudo. Quando iniciei a pesquisa de campo, dirigi-me a cada profissional, agendando os encontros individualmente, conforme as suas disponibilidades. Inicialmente utilizando a forma e-mail, depois um telefonema para a confirmação do horário e local do primeiro encontro, esperando sempre o melhor momento para iniciar a conversa, apresentar, introduzir a pesquisa e seus objetivos e colocar clara e detalhadamente o tema abordado. Iniciei o diálogo, introduzindo comentários sobre o desenvolvimento profissional dos professores em geral, o papel das Universidades diante deste processo, e da formação pessoal de cada um, especificamente da vida, esclarecendo o tempo médio da entrevista, o sigilo, o anonimato, e o uso do gravador.



Conversamos sobre a necessidade de nos alongarmos no diálogo se necessário fosse, sobre meu compromisso de não divulgar seus nomes, porém, me tranquilizaram no sentido de que não haveria problema em relação a isto. Sobre o uso do gravador, disse-lhes que só ligaria com sua autorização, mas nosso diálogo foi muito informal e colaborativo, alegre e descontraído,

Desta forma, na análise, examinando temas extraídos das colocações dos professores, por meio da descrição de conteúdos, realizei inferências a respeito das mensagens evocadas.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) problematizam a análise dos dados com uso de autobiografia e narrativas, escrevendo que a questão crucial está na análise, pois implica reduzir a informação e estruturar os dados para determinar as relações entre eles e a relação com o foco de investigação. Os dados precisam ser transformados em resultados, para então extrair conclusões. O problema maior está segundo os autores, na transformação dos dados. Quanto a isto os autores abordam também o perigo da intuição ou ingenuidade em análises de narrativas, devendo o investigador para evitar este perigoso caminho, comparar os dados, contrastar, agregar, ordenar, reduzir, estabelecer relações e teorizar, para que o objetivo da reconstrução das Histórias de Vida seja atendido, ou seja, explicar o significado de fenômenos humanos.

Parti das falas para a realização de quadro com sentido e objetivo, considerando o tema central da pesquisa. Verdadeiramente, conferir sentido às experiências narradas e organizá-las no tempo vivido é papel do investigador. Este ato requereu separar o relevante do secundário. Embora as dimensões sejam extraídas do texto e organizadas em separado, cada uma das partes é vista como parte da história de vida e, portanto, analisada segundo sua relação com as outras partes. As narrativas incluem um ato de linguagem, como escrevem Bolívar, Domingos e Fernández (2001) e representam um mundo social e guardam uma lógica interna, devendo, por isto mesmo, ser assim analisadas nesta perspectiva, observando o uso que o sujeito faz da linguagem quando narra fatos e vivências para analisá-lo conferindo um sentido ao discurso.

Optei por elaborar um plano de coleta dos dados, no intuito de assegurar o cumprimento de aspectos importantes para a pesquisa, como o papel dos sujeitos e o meu papel de investigadora ao administrar os instrumentos de coleta e de análise. Neste intuito, elaborei um plano de orientação e cronograma de ações e também um roteiro do que seria abordado, não para eles, mas para eu me orientar, com alguns caminhos já previstos, que me

possibilitassem posteriormente analisar as histórias de vida, com vistas à formação e profissionalização.

Neste intuito, o plano consistiu em:

A- Contato com os professores, possíveis sujeitos da investigação;

B- Elaboração da entrevista-narrativa

C- Definição dos nomes dos professores universitários, sujeitos da investigação

D- Elaboração e encaminhamento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, como um convite a participar da pesquisa;

E- Realização da primeira entrevista-narrativa;

F- Realização da pré-análise ou análise da primeira entrevista;

De acordo com Minayo, a análise em pesquisas de abordagem qualitativa “...visa alcançar uma vigilância crítica frente a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas...”(MINAYO, 2000,p.203). O que importa é construir o sentido presente no texto, para compreensão de uma determinada realidade. Neste caso, a análise da enunciação considera a palavra como a grande operadora de transformações, por ser evocada ao mesmo tempo da atribuição de sentido. Busquei, pois a compreensão do significado do texto pelo confronto da lógica, da seqüência e do estilo do mesmo, explorando inclusive, comunicações não verbais.

E assim procedi, realizando uma leitura do material que resultou da transcrição das entrevistas narrativas com os professores, na busca do estabelecimento de algumas dimensões. Para cumprir o que se denomina de exaustividade, considerei todos os elementos presentes na entrevista. Em representatividade, procurei elementos que considero atenderem ao objetivo da pesquisa, para logo agrupar os elementos segundo as dimensões, no intuito de atender à homogeneidade. Atendendo à característica de pertinência, selecionei alguns elementos presentes, que mais atenderam ou responderam às questões norteadoras. Esclareço, pois, que nesta pesquisa de investigação narrativa, o estudo baseou-se em casos particulares, que incluem ações, práticas e sucessos da trajetória de vida pessoal e profissional, pelas quais a análise da narrativa produz uma trama que dá significado aos dados.

Dentro deste enfoque, caracterizado pelo estudo de análise narrativa, baseado em sucessos e ações particulares dos professores, busquei elementos singulares que configurassem a história de vida também singular de cada sujeito investigado. Ao configurar

os elementos em uma História de Vida, busquei também significar os dados para expressar a vida de cada sujeito com sua autenticidade e especificidade. Procurei unir o tempo de desenvolvimento e formação ao processo de profissionalização no intuito de responder a questão do desenvolvimento profissional, o porquê desse desenvolvimento autônomo e bem sucedido, resguardando também a complexidade de cada caso em particular. Justifico este modo de proceder à análise dos dados no fato da investigação tratar da trajetória de determinados professores universitários, aqueles os quais julgo bem sucedidos e não de todos os professores, pois me interesse pelo processo de profissionalização daqueles professores que estão “fazendo a diferença” na educação superior, com vistas à construção de algumas pistas para a proposição de ações institucionais futuras, na busca da qualidade do trabalho docente e do sucesso da aprendizagem dos alunos.

A seguir específico, com mais detalhes, o processo empreendido na análise do material de pesquisa.

#### **4 - A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: O PROCESSO EM CAMPO: O CAMINHO, OS INSTRUMENTOS, A ANÁLISE**

*A busca de estilos de vida, tão diferentes uns dos outros, me parece um dos pontos pelos quais a busca contemporânea pode se inaugurar antigamente em grupos singulares”<sup>65</sup>*

Michel Foucault

Um dos grandes desafios da educação atual é proporcionar uma reflexão para uma criação de si com autonomia e liberdade, pois como escreve Josso (2004) o professor precisa cuidar de si para cuidar dos outros e cuidar dos outros para construir-se em liberdade como professor autônomo. No exercício de si mesmo pela prática de liberdade, o professor poderá adquirir habilidades para a subjetivação para que eduque a si mesmo. Porém esta prática só se concretiza na coletividade e nas relações interpessoais, como escreve Deleuze (1991) que a estética da existência na atualidade requer uma subjetivação coletiva em que as pessoas interagem e influenciam-se em todo o tempo e espaço, ensinando e vivendo a liberdade de

---

<sup>65</sup> Da obra *Ética, sexualidade e política (Ditos & Escritos V)* de Michel Foucault. Organização e seleção de textos Manoel Barros de Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

cuidar-se, de educar-se e de inventar-se. Nesta perspectiva é que analiso e ajudo a reconstruir as histórias de vida dos professores universitários da UEMS.

Por conceber que a biografia educativa consiste em instrumento para a compreensão dos processos de formação do ponto de vista dos sujeitos, optei por dar início ao processo de investigação a partir de indagações bem amplas e generalizadas pelos sujeitos desta pesquisa sobre si, quando utilizei a primeira entrevista, com intuito de proporcionar um processo de reflexão que ocorre em paralelo ao ato da narrativa. No processo de investigação narrativa surge a possibilidade de uma vivência diferenciada na profissionalização do professor, que na verdade contrapõe-se à formação e sujeição da educação de professores da Modernidade. As instituições universitárias por vezes criam regras, preceitos, normas e identidades previamente determinadas que impedem a relação consigo, o cuidado de si e a possibilidade do professor dar uma forma estética a sua formação e a si mesmo. A prática da liberdade presente na narrativa, como um cuidado consigo mesmo, promove a reflexão e a experiencição das vivências que raramente são oportunizadas por regras e normas.

Apesar de se tratar de um inquérito dirigido, como o são as narrativas autobiográficas, o que por vezes intimida ou retrai as pessoas ao falar de si, pela exposição que esta ação envolve, e pelo poder implícito na relação de investigador e pesquisados. Há sempre um poder permeando as relações humanas (Foucault, 1984). Neste caso, a relação que mantenho com os sujeitos investigados, por se tratar de colegas de trabalho, facilitou o desenvolvimento das entrevistas, oportunizando um diálogo franco e aberto. No intuito de colocá-los à vontade e de resguardar sua privacidade e disponibilidade, ao propor a entrevista narrativa, fui agendando os encontros individualmente, conforme as possibilidades de cada um. Expliquei que falaríamos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, o papel das universidades diante desse processo, e da formação pessoal de cada um, especificamente da vida. As entrevistas sempre foram permeadas por cumplicidade e descontração oportunizando outros questionamentos e minha interferência quando necessário. Em alguns momentos ouvi de uma professora: “difícil Nívia, mas que interessante esta forma de fazer pesquisa” (DEISE COSTA), depois foi fluindo, fomos nos ajudando na construção das histórias.

Uma vez delimitado o espaço da pesquisa, iniciei o trabalho de campo, propriamente dito, em setembro de 2008. Dei início ao processo, solicitando aos professores, individualmente, que descrevessem a sua história, a partir de questões sobre identificação,

formação e família. Expliquei que gostaria de saber como se deu o processo de profissionalização, mas que poderiam dizer apenas o que julgassem ser mais importante e o que lhes agradasse.

No intuito de preparar os professores para a continuidade do processo de entrevistas-narrativas que seriam posteriormente realizadas e de instalar o processo de reflexão sobre a trajetória de vida nos aspectos pessoal e profissional, analisando progressos, dificuldades, acertos, erros de percurso, caminhando assim para a compreensão do próprio processo formativo ultrapassando a dimensão evocativa da história da vida, que é uma habilidade possivelmente desenvolvida no momento do indivíduo fazer a leitura ou a reflexão do que foi por ele mesmo falado ou narrado sobre si, iniciei, como já referi anteriormente, com uma questão bem geral sobre a trajetória de vida, solicitando que me contassem um pouco de suas vidas, e deixei que falassem sem minha interferência. Ao estabelecer um tempo consideravelmente longo para cada entrevista, a preocupação foi a de respeitar o ritmo dos sujeitos, seus medos, suas inseguranças ao narrar algo sobre si ou expor-se, mas também de alongar-se se assim o preferisse, pois tive presente que buscava recolher aspectos, fatos e saberes específicos dos sujeitos, devendo recensear todas as informações e aprofundamentos, garantindo a singularidade dos discursos, e finalmente, na interpretação, buscar a pluralidade que os constitui. Esta etapa concluiu-se em meados de Fevereiro de 2009, dando início aos primeiros contatos com os professores para a leitura crítica do material transcrito. Estes momentos são ricos em reflexão.

Assim procedendo, realizei as entrevistas narrativas em momentos e lugares diversificados. No relatório optei por apresentar a análise das narrativas de três professores: Deise Costa, Amanda Cabrália e Clementino David com os quais mantive um diálogo muito interessante, e em alguns casos também me encantando com narrativas apaixonadas, pela forma como falavam da família, da vida e da profissão. Ao analisar, procurei ir além dos dados explícitos e além das dimensões, fiz algumas conexões e relacionamentos para não perder informações que considerei relevantes no desenvolvimento da profissionalização de professores.

Em pesquisas de abordagem qualitativa como esta, a ênfase está na construção de dimensões pelo método indutivo, classificando ou não os dados. A classificação serve para agrupar os dados em dimensões similares, portanto os dados são separados, classificados, analisados e agrupados em dimensões comuns para que não se perca o foco da investigação

no momento da análise. As dimensões aglutinam dados comuns que emergem, porém não predeterminados. Optando pela investigação-narrativa de casos individuais, não tenho a intenção de obrigatoriamente chegar às generalizações e nem identificar casos segundo dimensões, mas conferir importância às vivências e à trajetória de cada indivíduo, vivências expressas em suas narrativas com o sentido singular atribuído pelo sujeito e argumentação específica. Pois, como escreve Bruner (1988), tanto a investigação narrativa que trabalha com a classificação de dados em categorias, como aqueles que trabalham com a análise de sentidos singulares consistem em formas legítimas de conhecimento científico, cada tipo reivindica um tipo de análise.

Portanto, baseada nas narrativas dos professores, levantei aspectos ou fatores decisivos no desenvolvimento da profissionalização. O que importa aqui são as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de profissionalização, enquanto autoformação na perspectiva da estética da existência.

Analisei as narrativas autobiográficas dos três professores como algo que dá vida às histórias, como geradoras de um projeto de vida e do desejo de vir a ser. Os acontecimentos individuais de cada trajetória na singularidade que encerram, ao serem organizados segundo a sua dimensão temporal, ou o eu no decorrer do tempo passado e do presente, abre a perspectiva de uma dimensão de futuro, atribuindo sentido ao que foi vivido e o transformando em experiências de vida, na articulação de passado e futuro.

Nesta ótica, adotei postura colaborativa de construir conhecimento em conjunto com os professores valorizando suas experiências vividas e procurando agir de forma que pudessemos construir e reconstruir suas histórias de vida, sempre atentando para a vida profissional, para que refletissem sobre seu trabalho e construíssem uma compreensão de sua própria vida e profissionalização, exercendo o direito de falar sobre si. Conforme Bolívar, Domingos e Fernandez (2001) as histórias de vida poderão colaborar na construção de conhecimento.

Esclareço que todas as entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, em tempos e espaços diferenciados, gravadas e transcritas, sendo devolvidas aos entrevistados para validação. Construídos os textos a partir da narrativa autobiográfica dos sujeitos, na perspectiva de contar a história de vida dos professores, emergiram dimensões, as quais representam a vida dos professores e sua profissionalização.

## **4.2- VIDAS DE PROFESSORES E PROFISSIONALIZAÇÃO: UMA POSSÍVEL OBRA DE ARTE**

As Histórias de Vida dos professores na perspectiva da singularidade do processo de desenvolvimento da profissionalização e, considerando que alguns elementos repetem-se nas narrativas dos três professores da UEMS, procedi à análise com vistas a olhar o desenvolvimento da profissionalização na perspectiva da pluralidade, por meio de um olhar transversal às suas histórias. As dimensões que emergiram da análise, ora versando sobre a vida pessoal, ora versando sobre a trajetória a profissional, entrelaçam-se e se interferem na vida pessoal e no desenvolvimento da profissionalização.

Neste intuito, atento para aspectos da vida pessoal, como família, conquistas, dificuldades, sucessos e vida profissional, como aprendizagens diversas, colegas de trabalho, meio profissional, saberes relativos ao processo de ensino não desvinculados de um desenvolvimento individual e pessoal, nem de um processo de socialização, que proporciona a construção de saberes e competências, a partir das relações sociais com seus pares e com a Universidade, na perspectiva de contribuição para elaborações teóricas sobre a possibilidade de compreensão e aprofundamento do complexo processo de profissionalização de professores.

### **4.2.1- DEISE COSTA: UMA HISTÓRIA DE SURPRESAS E REALIZAÇÕES PRECOCES E FELIZES**

Deise Costa inicia falando sobre a vida na família, como foram criados e educados ela e um irmão, hoje engenheiro, os livros da biblioteca da família, o cuidado com os mais velhos, a vida em ritmo de cidade de interior, o trabalho de uma família de comerciantes do sul do país; dos valores em que o mais importante não era acumular fortuna, mas preservar patrimônio cultural e familiar de valores afetivos e perenes. Logo depois quando instigada aborda com muita ênfase o seu compromisso com o ensino e logo já fala sobre o gosto e o prazer em verificar o crescimento intelectual dos alunos e da avaliação que o fato de ser professora de disciplinas do primeiro ano do curso e das disciplinas do último ano: “gosto de ver o progresso destes alunos” (DEISE COSTA). Continua falando de si e dos projetos de vida, momento em que faz reflexão sobre a importância de alguns pressupostos para a própria

realização como pessoa e profissional. A conquista ou realização profissional como condição para a independência financeira, quando diz: “sempre busquei a realização profissional e a independência financeira”(DEISE COSTA), vai fazendo uma reflexão sobre a vida profissional que tem hoje e sobre a cidadania que conquistou, e o sentido que dá para isto, como condição para a realização pessoal. Sempre buscou porque considera muito importante. Esta questão me conduz a escritos de Foucault sobre o empoderamento do indivíduo na subjetivação, como uma perspectiva da liberdade exercida pelo sujeito ao cuidar de si e construir-se segundo seus sonhos e desejos de ser. Segundo Foucault (2004b) a liberdade nos remete a pensar sobre quem somos e o que fazemos, como percebemos e o que sentimos, não como uma moral instituída, mas como uma moral baseada na ética, produto de reflexão do sujeito.

Analiso a narrativa de Deise Costa na perspectiva da observação dos momentos que marcaram profundamente a vida, momentos que oportunizaram mudança e transformação, aqueles momentos em que ocorreram fatos significativos, e o sentido atribuído aos acontecimentos.

As narrativas da trajetória de Deise Costa conduzem-me ao que ao que escreve Ortega (1999) quando se refere aos estudos do pensamento de Foucault, na perspectiva de um sujeito que se constitui na existência com autonomia por práticas de si. Vejo o professor, portanto, em constante processo de subjetivação a partir da relação de força consigo mesmo, no sentido da invenção contínua e permanente de possíveis maneiras de vida, conforme Deleuze (1992). Olhar para si implica a noção de cuidar-se e em processo de subjetivação, elaborar sua obra de arte, a própria vida, ( Foucault, 2010).

Deise Costa quando se refere à vida na família, a aborda cheia de orgulho e contentamento, o que me permite dizer que a valoriza e a toma como modelo: a forma como foram criados e educados, ela e um irmão, hoje engenheiro, aos livros da biblioteca da família, o cuidado com os mais velhos, a vida em ritmo de cidade de interior, o trabalho de uma família de comerciantes do sul do país:

Minha família é pequena (pai, mãe e um irmão) e bem convencional, à moda antiga, vamos dizer assim... Vivi até os 17 anos na mesma cidade, uma colônia italiana no sul do país. Moramos perto de meus avós maternos e paternos, e sempre cuidamos de todos eles, até a morte (DEISE COSTA).



Orgulhosa fala dos valores em que o mais importante não era acumular fortuna, mas preservar patrimônio cultural e familiar de valores afetivos e perenes. Percebo também a admiração pelo pai e pelas coisas que ouvia dele, demonstrando cumplicidade de idéias. Alguns sinais de um conservadorismo saudável muito interessante e bonito, no propósito de cultivar as tradições familiares, na visão dela, coisas que ensinam a viver com sabedoria, e relata-me outra vez o que seu pai diz: “nossa família é meio medieval” (DEISE COSTA). Porém esta avaliação da família carrega, posso entender assim, uma conotação de elogio a si próprio, o fato de qualificar-se como medieval parece ser algo positivo para eles, uma qualidade atribuída. O apoio da família é algo que predomina na trajetória de vida de Deise Costa: “Sempre recebi apoio familiar e sempre encontrei pessoas que me ajudaram e minha meta de vida sempre foi buscar independência profissional e financeira” (DEISE COSTA).

Analiso também a narrativa de Deise Costa na perspectiva da observação dos momentos que marcaram profundamente sua vida, momentos que oportunizaram mudança e transformação, aqueles momentos em que ocorreram fatos significativos, e o sentido que para ela adquiriram os acontecimentos que transformaram ou mudaram o rumo de sua trajetória.

Encantou-me falando da sua família e da religiosidade ali sempre presente; no cuidado que seus pais a ensinaram a ter com os mais velhos e do apoio que sempre recebeu, fazendo um esforço para dizer-me quem é esta pessoa que tão jovem já apresenta uma história cheia de contratempos, mas ao mesmo tempo, se diz feliz com a vida e com o trabalho, quando declara a segunda-feira como um dia sempre muito alegre por marcar o início da semana de trabalho, declarando também que atualmente já compreende que as coisas na sua vida vão acontecendo: “não sei por que, as coisas caem meu colo” e reflete questionando para si mesmo: “por que será não é”...tudo é assim” (DEISE COSTA), no estudo, no trabalho, nas relações, no amor e ainda numa demonstração de encantamento fala do seu amor, o atual companheiro: “o Arnaldo caiu de bandeja para mim” (DEISE COSTA), e sorri. E ainda o filho que também veio sem que planejasse e hoje é motivo de felicidade. Ao falar de sua trajetória de vida, começa a tomar consciência dos pressupostos do que a vida fez, num processo de reflexão sobre si mesma.

Quando leio as suas narrativas, procuro os momentos de profissionalização na perspectiva da invenção de si, por meio da reflexão, na perspectiva da ética, pelos quais as pessoas podem ampliar a liberdade de autoformação (JOSSO, 2004). O que percebo na trajetória de vida de Deise Costa é que tudo é muito diferenciado, feito com muito carinho;

uma vida construída com dedicação e reflexão, inclusive sobre os seus atos e eu diria, de transgressão, pois sua trajetória não seguiu um caminho linear ou convencional. A sua vida vem sendo construída com cuidado e esforço na tentativa de ser melhor, desde a forma de vestir, de cuidar do cabelo, da pele, da maquiagem, tudo é muito original, demonstrando seu entusiasmo por uma vida com sentido que vale a pena ser vivida por si mesma. Por duas vezes me recebeu em sua residência com muita elegância, onde tudo estava muito lindo, diferente, feminino e delicado, arrumado, como se aquele fosse o melhor lugar do mundo. Num dos encontros que tentei agendar, falou-me que não seria possível, pois iria à missa das sete, era Domingo. A fé que falou da família está impregnada na professora como algo a ser cultivado para sempre. A transgressão apareceu como algo natural, sem que a procurasse. Foi mãe quando estudante e aos vinte e quatro já era professora universitária e coordenadora de um curso de graduação, mas nada a fez menos religiosa ou menos compromissada com seus princípios, com sua crença e com a família. Quando falamos da coordenação do curso por ela exercida, ao que atribui experiências significativas e a tem como um dos grandes momentos, ela reflete e exclama:

noooooosaaaaa, você não tem idéia do que foi essa experiência em minha vida, eu crua de tudo, recém iniciando. Aprendi muito, aprendi inclusive que eu não tenho toda essa força para mudar um a instituição inteira e essa impotência me rendeu uma doença crônica, pois eu sabia onde estavam os gargalos, onde era preciso melhorar e as pessoas não correspondiam...(DEISE COSTA).

Neste desabafo percebi um diferencial: a paixão, a doação, o fato de entrar num trabalho para fazer a diferença e de realmente entregar-se de corpo e alma em prol da ética e da eficiência. Mas atualmente, e isto declara com certo orgulho e satisfação, todas as propostas que tinha na época em que coordenou o curso, estão concretizando-se:

As pessoas foram cedendo e adequando-se as situações, mas eu ainda digo: é uma pena, as pessoas são muito egoístas, a UEMS poderia estar lá na frente em termos de Instituição, se não fosse o individualismo dos seus servidores (DEISE COSTA).

Há certa indignação quando exclama que não há muito comprometimento, cada um pensa em si e somente em si, em tirar proveito. Percebo a indignação de um profissional cheio de sonhos e desejos de fazer uma educação superior de qualidade.

Logo depois, quando instigada por mim, aborda com muita ênfase o seu compromisso com o ensino e logo já fala sobre o gosto e o prazer em verificar o crescimento

intelectual dos alunos; da avaliação que o fato de ser professora de disciplinas do primeiro ano do curso e das disciplinas do último ano lhe proporciona: “gosto de ver o progresso destes alunos, como eles crescem como pessoa” (DEISE COSTA).

Em continuidade, falando de si e dos projetos de vida, faz uma reflexão sobre a importância de alguns pressupostos para a própria realização como pessoa e profissional. A conquista ou realização profissional como condição para a independência financeira que proporciona autonomia e uma vida melhor: quando diz: “sempre busquei a realização profissional e a independência financeira”, e assim vai fazendo uma reflexão sobre a própria vida profissional e sobre a cidadania que conquistou; sobre o sentido que dá para isto, como condição para a realização pessoal. Sempre buscou autonomia, que hoje diz ter, porque considera muito importante.

As vivências ou práticas traduzidas em acertos e erros são o retrato das reflexões, que as tornaram significadas experiências, quando trazidas à consciência, via noção do erro e do acerto: “fui construindo minha carreira aos poucos, experimentando, errando, acertando, me aconselhando com outros profissionais da área” (DEISE COSTA). Esta idéia de Deise Costa me permite uma referência quanto ao que escreve Imbernón (2000) a respeito da importância da habilidade do professor para adequar-se ao contexto e valorizar a colaboração entre iguais, aprendendo a relacionar-se e conviver com a comunidade, o que poderá abrir espaços para uma reflexão em grupo, para além de uma atuação técnica, considerando a complexidade do mundo e da educação e a possibilidade de questionamento e problematização da realidade, não tanto para libertar-se das amarras do poder instituído, mas para agir na liberdade, libertando-se da individualização imposta ou da idéia de um sujeito ideal.

Portanto, diria que a história de vida desta professora está sendo desenhada e construída à medida que instiga a relação com o ambiente de trabalho e com o contexto social, originando um texto com sentido. Texto que envolve o passado no seu contexto próprio e os referenciais que colaboraram para traçar a vida, a trajetória e as concepções singulares; texto que envolve o presente, pois a professora está na ativa, em pleno exercício da função com suas relações pessoais e sociais no contexto de sua vida pessoal e profissional, inclusive nesta entrevista, que também consiste numa relação que, provavelmente, fará emergir um novo sentido para o presente e transformá-lo no porvir; e ainda, o momento da própria entrevista, pautada na cumplicidade e reflexão, sem o que, concebo não seria possível a construção da sua história de vida. Há um desejo, uma vontade de escutar e de falar, um diálogo, que faz

emergir a reflexão gerando novos significados, novos conceitos e novo sentido para a vida, para o trabalho e para a profissionalização.

Neste caso, o comprometimento com o aluno e com o processo de ensino, talvez a tenha feito uma professora bem sucedida: “me identifico como uma professora constantemente preocupada com o processo de ensino /aprendizagem, com o bem estar do aluno neste processo, com minha relação com estes alunos” (DEISE COSTA). Cabe aqui trazer o que escreve Josso (2004) quando aborda a autoformação na possibilidade de transcender as atualizações científicas, pedagógicas e didáticas e assumir a também possível criação de alguns espaços significativos de reflexão, na perspectiva de que todos aprendam e descubram novas formas de vida em épocas de incerteza, o que possibilitaria ainda uma autonomia individual, coletiva e solidária. Além dos conhecimentos considerados objetivos, o professor possui conhecimentos subjetivos (IMBERNÓN, 2000,p.16). As atitudes são tão importantes quanto o conhecimento, pois importa saber compartilhar saberes e decisões, e ter sensibilidade para ouvir e sentir os alunos, nos seus interesses e disponibilidades: ”minha prática pedagógica prima pelo maior dinamismo possível no processo, apesar de considerar este dinamismo bastante difícil de conseguir e de manter” (DEISE COSTA).

Conforme Deleuze (1992), em seus estudos sobre Michel Foucault a respeito ao modo de inventar maneiras de viver, a subjetivação, enquanto processo de si, não como sujeito, mas na invenção de possibilidades de existência representam também inventar modos de vida capazes de resistir ao poder, como uma prática de si, na perspectiva do permanente cuidado de si.

Assim como os conhecimentos dos professores não seguem um caminho linear, mas vão se construindo na prática profissional, a profissionalização também constrói-se no contexto das instituições: “acredito que o maior desafio, e também, o maior facilitador seja utilizar as ferramentas e os estímulos que os alunos têm atualmente a disposição, como aliados ao processo de aprendizagem” (DEISE COSTA), sendo, pois, possível que a partir de interesses pessoais e, condicionado pelo contexto, o professor construa saberes e crie metodologias e estratégias que o possibilite uma atuação bem sucedida e o sucesso escolar dos alunos, consumando a dimensão pessoal e contextual da prática. A autonomia do professor que caracteriza o processo de desenvolvimento da profissionalização, aliado aos saberes e conhecimentos construídos durante este processo ou não, permite a análise da situação contextual e a criação de situações didáticas alternativas e específicas adequadas ao contexto social do trabalho docente na singularidade da realidade onde está inserido:

Divido as estratégias em três momentos: introdução, desenvolvimento e conclusão. A preocupação é introduzir o assunto para diagnosticar os conhecimentos, para desenvolver a aula propriamente dita e fazer posteriormente uma avaliação ou fechamento (DEISE COSTA).

No intuito de justificar a autonomia que me parece caracterizada na atuação desta professora, que esta estratégia explicitada por ela inclui-se nos preceitos básicos do processo de aprendizagem ou de organização do trabalho pedagógico, enquanto possibilidade de organização do pensamento, o que em Didática denomina-se: síntese, análise e síntese e consiste em procedimento correto. E assim prossegue explicando-me sobre suas concepções de professor universitário e fala da busca de si, conduzindo-me a concluir que quando se refere à constante busca de si mesmo, está dizendo do cuidado de si para cuidar dos outros e para fazer seu projeto de ser esteticamente construído como uma obra de arte:

O profissional envolvido com a educação superior precisa estar em constante busca de si mesmo enquanto ser humano e enquanto profissional, para que os alunos que conviverem com ele durante o ano letivo também possam trilhar seus próprios caminhos de busca pessoal e profissional (DEISE COSTA).

Novamente reporto-me ao que aprendi de Timm (2010) sobre as escolhas que fazemos e os caminhos que indicamos, ao referir-se às escolhas pessoais do professor, no sentido de ir construindo sua trajetória pessoal e profissional. Pois Deise Costa, no momento em que abordamos a formação, profissionalização e as aprendizagens dos professores, seus sonhos, desejos e sentimentos, logo traz o comprometimento dos professores com a sociedade e com uma prática para o sucesso de todos, inclusive da instituição. Ao mesmo tempo em que me demonstra ter consciência da importância que representa para os alunos, enquanto referência e também como referência, demonstra certa indignação por não encontrar em alguns pares de trabalho o compromisso ou responsabilidade com a sociedade. Fala da importância da postura do profissional da educação superior para as gerações mais jovens, do que podemos fazer como professores e o que deixamos de fazer, ou por incompetência ou por desinformação: “jovens que estão fazendo escolhas do caminho a seguir, quanto mais seguro, bonito, sinalizado for o nosso caminho, mais fácil para eles construírem seus próprios caminhos” (DEISE COSTA). Muito interessante e diria até emocionante para mim como pesquisadora e formadora de professores, contemplar estas habilidades, concepções e intenções, diria assim, numa jovem professora universitária em processo de profissionalização sob meu olhar, sujeito de um trabalho bem sucedido. Ela fala de seu descontentamento com algumas questões do ambiente de trabalho: “este ano tive um conflito com uma colega por ter

falado que não pensa em ser professora até o final da vida”. Há a meu ver um diferencial na vida profissional desta professora, diferencial que diz respeito a valores e a ética da atuação, do compromisso, o que talvez poderá estar ligado ao ideal e ao gosto pelo trabalho desenvolvido ainda na família; o fato de não conceber o trabalho como forma de remuneração, poderá a estar influenciando a sua maneira de vida. Há também uma paixão e um envolvimento com as questões sociais que demonstram o envolvimento não restrito ao trabalho individualizado, mas com o progresso da instituição como um todo:

...eu acho muito triste quando os professores não valorizam sua profissão e não se dedicam. Há muitas lacunas e peripécias no trabalho coletivo (reuniões de colegiados, Conselhos, Sindicato) e no pensamento do conjunto; alguns não cumprem devidamente os horários, não respeitam o bem público (DEISE COSTA).

Não é difícil perceber na fala, no tom, no olhar da professora a paixão com que se refere à própria família e a educação, que recebeu dos pais e avós: “moramos perto dos avós maternos e paternos, e sempre cuidamos de todos eles, até a morte. Aprendi a amá-los muito e aprendi quase tudo o que sei e sou...” (DEISE COSTA).

Cuidar dos outros, neste caso, retrata algo tão importante e similar ou, requisito para cuidar de si, para viver melhor e ser melhor. Isto me lembra Deleuze (2006), quando escreve que: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2006, p. 237). Nunca se sabe como o indivíduo vai aprender, mas é sempre por meio de significações e afetividade. O importante na aprendizagem não é a memória, mas o signo produzido pela memória. Fiquei observando quando falava sobre seus avós e sobre os cuidados que aprendeu dos pais a ter com os avós. O esforço que fazia ao narrar-se para que eu entendesse que isto é importante na formação da pessoa, e talvez isso a tenha feito uma adulta feliz e bem sucedida profissionalmente. Os valores e princípios que hoje estão interiorizados e foram instrumentos de subjetivação sob a base de uma ética familiar e atualmente pessoal na construção estética de sua existência: “nunca pensei em trabalho como local para ganhar dinheiro, ou para ter posição. Considero que está reafirmando suas concepções de trabalho como algo prazeroso ou de humanização e realização pessoal e não apenas como forma de remuneração: “ou, porque lá em casa nunca se falava em ganhar dinheiro...esse discurso não fez parte da minha vida” (DEISE COSTA).

Deise Costa vai buscar na infância e nas relações com a família, valores para a construção de sua subjetivação, na construção de si: “Com meu pai aprendi a sonhar e com minha mãe a fazer. Uma combinação que me salvou de ser apenas sonhadora ou pragmática

demais” (DEISE COSTA). Percebi a importância que atribui às atitudes, ao fazer como requisito para um trabalho bem sucedido. Expressa a valorização da teoria e da prática, do sonho e das realizações, e atribui à família a aquisição destas qualidades ou habilidades, sugerindo inclusive, com a ênfase que dá na fala e nos gestos eloqüentes, como necessárias ao professor.

Há um processo de invenção de si pautado nos valores eleitos pela família e que estão ainda na memória como validados. A teoria e a prática, o sonho, os ideais e um pouco de pragmatismo, como instrumentos importantes e contrabalançados na prática dos professores. A profissionalização é um processo que envolve as relações interpessoais e a relação consigo mesmo, relação de reflexão, de autoavaliação, de crescimento e desenvolvimento pessoais, sua socialização, subjetivação, alteridade e ética, na perspectiva das relações a partir do eu e da capacidade de inventar-se. Isto me lembra Foucault (2004), fazendo-me pensar que o ser humano é um ser que se subjetiva para tornar-se sujeito na singularidade de sua trajetória pessoal. Não há um sujeito universal, mas um sujeito que se interpreta e se faz no processo de vida.

A invenção de si representa uma possibilidade de fazer história, não apenas a sua história de profissionalização, a partir de algumas lembranças guardadas na memória e agora evocadas, como a possibilidade de fazer a história na universidade, num crescimento mútuo, paralelo e solidário: “Grande parte de mim devo a minha avó paterna e aos outros velhinhos da família (pessoas maravilhosas e difíceis). Aliás, todos na família são difíceis, inclusive eu” (DEISE COSTA). Sobre esta questão das influências que sofremos do meio e das influências que proporcionamos aos outros, nossos companheiros na caminhada da vida, penso em Josso (2010) quando escreve sobre a pluralidade da formação. Observar pessoas que admiramos poderá ser um importante mecanismo de autoformação, na construção do sujeito e do vir a ser, como diz a professora Deise: “Ah, uma coisa que eu acho bom e que me ajuda muito é conviver com pessoas que eu admiro” (DEISE COSTA). Faço, pois, aqui uma inferência sobre a admiração que tem hoje por si mesma, pela pessoa e profissional que é, mas que não o era anteriormente; admite exercer um cuidado de si como prática social, a partir da socialização apesar de não ser consciente disto, e não no isolamento do indivíduo.

Fazer uma narrativa da própria história é viver o vivido relacionando-a ao contexto mais amplo. A tomada da consciência de si proporciona o cuidar- ou questionar-se sobre o modo de ser, de transformar-se assim como os motivos desta transformação. Lembro-me das

palavras do professor Dr. Edgar Timm (2009)<sup>66</sup>, por ocasião de uma palestra que proferiu na PUCRS, em um dos momentos de minhas buscas por saber um pouco mais das questões da invenção de si. Não existe uma essência a priori para ser cumprida, existe sim uma existência composta por escolhas que fazemos. Trazendo à lembrança Jean Paul Sartre, o professor Timm explicava que na vida é preciso fazer escolhas, mas escolhas têm implicações, implicações inclusive das influências que exercemos no meio e nos outros a partir das escolhas, pois “ao escolher indico, mesmo sem desejar, caminhos para mim e para os outros” (TIMM, 2010, p. 104). As escolhas geram responsabilidade, perante mim e perante os outros. Ao viver, o indivíduo vai subjetivando-se e definindo-se como sujeito. Ao mesmo tempo em que é preciso olhar o outro, num processo de alteridade ética, para que se exercite a possibilidade de transformação e a infinitude de ser. Conforme Lévinas (1988), é relevante também que pelo poder de si, o indivíduo não abdique de si mesmo, apenas subjetive-se no seu projeto de ser.

Cuidar de si, portanto implica dar atenção especial a consciência de si mesmo, das suas escolhas e opções e das influências na vida, para que as escolhas sejam também conscientes e façam parte de nossa identidade, no processo incessante de busca de si e da construção da identidade: “Nunca fui uma aluna brilhante (de média pra cima), mas sempre tive autonomia e independência para escolher e realizar as atividades” (DEISE COSTA). Em outras palavras, o indivíduo vai escolhendo os elementos e colocando na vida pelo processo de subjetivação vai construindo-se sem se perder de si mesmo. É um processo ético do eu, resguardando-se no direito de ser, apenas transformando-se pelo processo de feitura permanente como uma obra de arte, cada vez mais bonita, segundo princípios próprios. Segundo Josso (2004) quando escreve que no ato da narrativa, o indivíduo atenta conscientemente a si mesmo podendo encontrar os momentos da virada ou da transformação da vida. O movimento de reconhecer a busca de como se deixou influenciar e em que essas influências, buscas e aprendizagens acarretaram em si para que se tornasse sujeito colabora na dinâmica de alteração da identidade.

A construção da felicidade consiste também no cuidado de si para cuidar dos outros. Vivências e experiências e ainda as relações afetivas que pela reflexão oportunizam a tomada de consciência e aprendizagens pelo sujeito que se forma e profissionaliza-se; saberes e aprendizagens de um sujeito que constrói e se constrói e se forma a si mesmo. A narrativa

---

<sup>66</sup> II SIPASE (Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, evento realizado na PUCRS nos dias 20 a 22 de maio de 2009.



segundo Josso (2004) proporciona esse conhecimento de si e a recriação do vivido, trabalhando as buscas e esse movimento de recriação oportuniza aprendizagens. O próprio sujeito aprende consigo mesmo, autoforma-se, conferindo por vezes a estética da vida, a arte da existência, como algo singular e único construído pelo próprio sujeito que a vive:

Minha educação contemplou também formação religiosa (catolicismo) e contato com todos os problemas da família. Meus pais nunca omitiram de nós as contas para pagar, as discussões, as doenças dos mais velhos, os funerais,..sempre participei de tudo desde bem pequena. Aprendi a lidar com os mais velhos, a cuidar das doenças deles (dentro dos limites do que uma criança pode e deve fazer, é claro), ouvi-los e, o melhor, aprendi a amá-los muito!. (DEISE COSTA).

Considerando todos os aprendizados, dificuldades e transformações aqui expostas nas narrativas de Deise Costa, como alguns quesitos que estão balizando seu processo de profissionalização, pergunto: estaria a professora, na sua condição de humana pronta para um exercício bem sucedido...ela responde-me com outra reflexão: “que eu gostaria mesmo de dizer ou contar sobre a minha profissão é que é uma delícia não é?”. Tão apaixonante como constatar o gosto da professora por seu trabalho, também o é constatar a beleza de sua consciente noção de inacabamento, momento em que, compartilhando das elaborações teóricas de Paulo Freire, permito-me dizer que sempre é possível educar professores dada a sua condição humana existencial. Deise Costa demonstra isto: “uma pena eu nunca achar que já estou pronta, sempre acho que pode ser melhor. Isso me estressa um pouco, mas acho que quando ficar mais velha terei tranquilidade neste aspecto” (DEISE COSTA). Neste sentido, caracteriza-se inclusive por um processo de profissionalização de si, voltada para si e desenvolvendo o sentimento sobre si quando tem diante dos próprios olhos um projeto de si, um projeto de existência e de futuro.

#### **4.2.2- AMANDA CABRALIA: A CONSTRUÇÃO DA LEALDADE E PROBIDADE DE FAZER AOS OUTROS O QUE DESEJA PARA SI**

Início a história de Amanda citando uma frase que está no seu Messenger, pois acredito que a mesma retrata uma concepção de vida e de relações com o outro e com o mundo: “Amar no sentido profundo do termo é ser leal, proba e conscienciosa para fazer aos outros, o que deseja para si”. Esta me parece ser, pelo que escutei em suas narrativas encantadoras, a Amanda, mulher, filha, mãe e professora. Ajudá-la a reconstruir sua história de vida representou para mim um grande aprendizado na minha formação permanente de professora e pesquisadora, solidificando minhas concepções de que ser profissional da educação é algo mais do que fazer um curso de graduação. A sensibilidade e franqueza que se

instalaram no diálogo, nos momentos em que procedíamos à narrativa de sua trajetória possibilitaram, não apenas a Amanda viver outra vez o vivido, mas a mim enquanto investigadora participando integralmente do seu processo de contar-se, quando fazíamos em conjunto uma relação do que foi vivido por ela individualmente com o contexto de sua vida e com o contexto social mais amplo.

#### **4.2.2.1- VIVER É FAZER UM LADRILHO DE BRILHANTES NA ESTRADA DE OUTROS ANDANTES**

Amanda Cabrália já inicia sua narrativa fazendo uma reflexão sobre a vida, quando toma tomando consciência de si: “minha infância foi marcada por cobranças, desde cedo fui chamada a responsabilidades, devendo fazer o papel da menina de ouro da família por bom comportamento” (AMANDA CABRÁLIA). Neste ato de narrar-se para mim, a professora assume uma atitude de observação dos fatos e fenômenos ocorridos no tempo passado, e descreve o contexto da ocorrência: “quando iniciei meus estudos escolares, com cinco anos de idade em um colégio muito rigoroso, uma escola adventista, nem o uso de calças compridas era permitido.” (AMANDA CABRÁLIA). Estas observações e reflexões são, porém, traduzidos em justificativas do seu modo de ser no presente, tanto que logo depois desta reflexão, acomoda-se e diz: “agora já aprendi a lidar com isto” (AMANDA CABRÁLIA), mas com uma interpretação: “tudo aconteceu muito cedo na minha vida, pois com sete anos de idade já estava na segunda série...sempre era a mais nova da turma...não a acompanhava nas brincadeiras e conversas” (AMANDA CABRÁLIA). Ela cita este fato como marcante em sua vida.

Na perspectiva do cuidar-se, para tornar-se o que deseja ser na construção da felicidade. Falou-me de sua intenção, desde muito jovem, em fazer um curso de graduação que a possibilitasse ajudar os outros, inclusive com ajudas de curas do corpo e do espírito: “sempre achei que poderia ajudar as pessoas a serem mais felizes” (AMANDA CABRÁLIA). Filha de pai protestante e mãe católica, a religiosidade sempre fez parte de sua vida familiar: “a religiosidade e espiritualidade sempre estiveram muito presentes na minha vida” (AMANDA CABRÁLIA). Quando faz esta declaração de que procura viver ouvindo os problemas alheios para ajudá-los a viver melhor, percebo o desejo de me fazer concordar que este seja o sentido da vida, pois seus olhos brilham de alegria e contentamento, como se tivesse descoberto o segredo do bem viver. Isto me permite fazer uma inferência sobre a relevância do cuidado de si na profissionalização e no desencadear de um trabalho docente bem sucedido.

Pela natureza social do trabalho do professor, e pela influência que, embora involuntária, exerce sobre pessoas no cuidado de si e dos outros se torna muito importante para que exerça a liberdade da prática de si e possa ir inventando-se segundo seu projeto de vida e de futuro.

A sensibilidade com que Amanda fala de sua vida em família e no trabalho está, posso dizer assim à flor da pele, está nos olhos, está no sorriso constante como parte de sua identidade. Um sorriso de paz e de alegria quase contagiante é sua característica marcante. Sua história é marcada por responsabilidades e obrigações sempre precoces e bem sucedidas, que significava fazer bem feito para agradar a família, tinha que ser o exemplo para a irmã mais nova. O que considero relevante aqui é que toda esta forma de viver não a deixou menos feliz, ao contrário, foi aprendendo a viver e conviver e descobrindo uma grande razão de alegrias e satisfação pessoal. Agora refletindo admite que embora a tenha marcado, isto tudo talvez a tenha feito uma pessoa responsável e comprometida com o bem do outro:

Quando iniciei meus estudos tinha cinco anos e foi em um colégio muito rigoroso, a Escola Adventista. Não podia usar calças compridas nem no frio, sempre uniforme e eram saias... , com sete anos já estava na segunda, sempre era a mais nova da turma, o que dava um prestígio com os colegas, porém nem sempre conseguia acompanhá-los nas brincadeiras e conversas... isso me marcou bastante (AMANDA CABRÁLIA).

Até mesmo quando me contou da morte de seu pai, que muito amava e admira até hoje, a narra com alegria, falando e ensinando-me em todo o tempo a conviver com a parte desagradável da vida. Aqui, trago as referências que tenho de Timm (2010): o sujeito constrói-se com influências do outro e do contexto social, porém cuidar de si na perspectiva da ética do cuidado implica não abrir mão de si. Há um momento de reflexão presente na narrativa de si, que implica encontrar os momentos de transformação da vida, que seriam as mudanças que conduzem o indivíduo a outros caminhos não previstos:

Com seis anos fiz uma apresentação da escola na Igreja, recitando o salmo 91, foi minha primeira apresentação em público e na época foi ressaltado bastante pelo pastor, pois nem da religião deles eu era... Aprendi a ler na bíblia por causa de minha avó paterna...(AMANDA CABRÁLIA).

Posso entender que ao narrar este fato há uma intenção de justificativa do sucesso sobre o qual iniciamos a reflexão juntas; quando toma consciência de sua trajetória bem sucedida, inicia a busca nas lembranças e as encontra porque foram significativas, porém talvez, não a tivesse lembrado ainda profissionalização bem sucedida, porém no momento da

narrativa as ressignifica, conferindo-lhes sentido formativo. Igualmente o faz continuando a narrativa, como explicação da participação e envolvimento na família e posteriormente como sempre o fez nos locais onde trabalhou:

Como meus pais estavam se estabelecendo financeiramente, construindo casa e minha mãe estudando (pois quando casou só tinha até a quarta-série)... Depois é que se formou em pedagogia, passou no concurso na prefeitura e terminou a carreira como professora de educação especial. Eu cresci no meio da construção familiar em todos os aspectos, e isso me trouxe desde cedo a vontade de trabalhar e crescer, com certeza tudo foi muito forte para uma infância cheia das responsabilidades... Muitas vezes tive dificuldade em ser criança, determinados assuntos na adolescência não me atraíam e essa rigidez me afastou bastante da minha irmã, dois anos mais nova. Ela realmente foi criança, pois era a bebê da casa e eu aos dois anos me tornei a mocinha...(AMANDA CABRÁLIA).

E reflete sobre as conseqüências desta postura dos pais, instigando-me a pensar sobre sua profissionalização, sobre a maneira de relacionar-se no trabalho e de tratar seus alunos. Penso que aqui poderá estar presente a gênese de um de seus grandes aprendizados relativos às relações pessoais e compreensão do outro:

Como a gente peca e marca o psicológico das pessoas sem perceber. Hoje vejo que isso fez muita diferença para nós... O padrão de exigência de meus pais era muito alto, meu pai não aceitava nota abaixo de 7,0... recuperação não existia... tinha que fechar as notas no terceiro ou bem pouco no quarto bimestre... não acho negativo, mas isso marcou bastante e me tornei rigorosa e perfeccionista... hoje já trabalho bem com isso e tento tirar o melhor proveito disso (AMANDA CABRÁLIA).

No momento em que dialogamos sobre a opção profissional, fala da escolha que foi praticamente obrigada a fazer: “quando meu pai disse que não haveria condição de custear uma faculdade fora da cidade onde residíamos em Dourados-MS” (AMANDA CABRÁLIA). A partir de um teste vocacional, em última opção apareceu Ciências Contábeis, após prestar exame vestibular, decidi cursá-lo, porém ainda com a mesma idéia, procurar alguma possibilidade de viver junto com os outros e de certa forma para os outros. A atenção consciente ou a consciência de si mesmo, das escolhas, das opções: “...escolha mais ou menos consciente dos referenciais podem levar a modificar um itinerário de vida” (Josso, 2004, p.83), pois as experiências significativas da existência, produtos da narrativa, constituem-se em acontecimentos transformadores que alteram os parâmetros avaliativos de si mesmo, para se constituírem em processos formativos. Neste sentido o critério de avaliação ou seu parâmetro era a satisfação dos pais; era necessário, portanto, tomar a rédea do destino e fazer algo por si mesmo para satisfação ou cuidado de outros: “Realizar algo que fosse motivo de satisfação para meus pais sempre foi, para mim, motivo de orgulho e alegria” (AMANDA

CABRÁLIA). Faço, pois aqui mais uma inferência sobre o cuidado de si para cuidar dos outros. Mãe e pai como pessoas amadas e referências de vida representam valores para o cuidado de si e precisam ser cuidadas; suas alegrias são motivos de satisfação para Amanda Cabrália.

Quando instigada por mim a abordar seus principais sonhos, fala do filho, da maneira como o educa, da sinceridade, da lealdade e da fé inabalável que a família procura cultivar e do trabalho de professora universitária: “tenho projetos para educação do meu filho e minha própria ainda”. Explica que embora não sejam compatíveis com o pensamento do esposo, pela firmeza de suas convicções quando fala no assunto, permite-me a impressão nítida de que vai lutar até realizar seu projeto de oferecer oportunidade ao filho e a ela própria de uma experiência educacional no exterior. Seu processo de profissionalização é atravessado por acontecimentos que apontam para determinada direção e sintetiza as memórias das aprendizagens que incluem saberes informais e o saber fazer da profissão, porém faço a análise na perspectiva da arte da existência, de como a pessoa vai atribuindo sentido as experiências e construindo a profissionalização para dar uma forma ou uma estética à própria vida profissional:

Minha formação de professora universitária iniciou no segundo ano do curso de graduação em Ciências Contábeis, quando me candidatei e fui selecionada para ser monitora da disciplina de Economia, da qual fui monitora até concluir o curso. Além desta disciplina também fui monitora da disciplina de Matemática Financeira e ensinava os colegas que não compreendiam a aula dos professores. Também fez parte de minha formação um estágio remunerado em um Escritório de Contabilidade em Dourados-MS (AMANDA CABRÁLIA).

Ao recordar os fatos da vida, Amanda encontra o início da vida profissional, a partir de algumas oportunidades das quais não abriu mão de dedicar-se, de enfrentar seleções e ser melhor. São a meu ver algumas práticas de uma busca pela feitura da vida profissional. Ser monitora significa uma dedicação a mais e mais possibilidades de aprendizagens do que ser apenas aluno de um curso. O ato de candidatar-se demonstra que sabia onde queria chegar:

Em 1998 passei no concurso da UEMS para docente na área de Ciências Contábeis e iniciei dando aulas no Curso de Administração, na Unidade de Maracaju-MS. Em 2002, fui eleita coordenadora do curso de Administração, ênfase em Comércio Exterior. Em 2004 fui convidada pela Reitoria para coordenar o Núcleo de Gestão Pública e implantar o Núcleo de Relações Internacionais da UEMS. Como fruto deste trabalho, coordenei um Curso de Especialização em Gestão Pública ofertado em parceria de várias universidades do Estado. O segundo trabalho colocou a UEMS no cenário da cooperação internacional das universidades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, na qual fui eleita como representante no FAUBAI (Fórum das

Assessorias Universitárias Brasileiras para Assuntos Internacionais). Fui afastada para fazer o curso de doutoramento em Economia (AMANDA CABRÁLIA).

Nesta história de conquistas, percebo a disponibilidade para enfrentar desafios e a dedicação e competência ao ir avançando na profissão, e principalmente o desejo ou a vontade política ao comprometer-se com seu trabalho de professor universitário, além da sala de aula. Penso que estas vivências estão validadas pela professora como formadoras ou como agentes de profissionalização a partir do momento que reflete e busca contar atribuindo-lhe sentido: “Acho que a vontade de ensinar veio naturalmente, desde o Ensino Fundamental, pois sempre auxiliei os colegas em todas as áreas, mas principalmente na área de exatas”.

O gosto pela profissão é algo muito forte na vida de Amanda Cabrália:

eu adoro minha profissão. Não sei direito se a escolhi ou se tudo foi acontecendo para eu me tornar professora. Eu sempre estou buscando a melhor maneira de ensinar, uma vez que os conceitos são abstratos, procuro fazer a articulação teoria e prática. Como professora, sempre estou aprendendo com meus alunos e estimulando a busca do conhecimento (AMANDA CABRÁLIA).

Embora sem saber muito bem como se tornou professora, expressa o gosto e o faz com alegria de sempre, explicitando alguns saberes que demonstram inclusive autonomia sobre o trabalho:

o trabalho é árduo e necessita muito feedback, por isto sempre busco trabalhar com exemplos dentro da área de trabalho e estudo dos alunos, aproximando-os o quanto posso da realidade deles (AMANDA CABRÁLIA).

Considero muito interessante e mais do que isto, muito valiosa essa aprendizagem do professor quando tem essa compreensão do que os alunos necessitam para construir seus conhecimentos e esta boa vontade para com a promoção do humano, para com a melhoria das aprendizagens dos alunos. “O grande desafio é com certeza a articulação teoria-prática” (AMANDA CABRÁLIA). A meu ver, este consiste em outro elemento decisivo no fazer do professor, estar ciente dos desafios e dos problemas e buscar solucionar com práticas de eficiência para o sucesso de seus alunos, e seu sucesso também. A decisão que tomou em fazer um curso que a possibilitasse fazer algo mais pelo ser humano sempre está presente em suas falas: “com os alunos em dificuldade de aprendizagem, procuro conversar e atendê-los particularmente” (AMANDA CARBRÁLIA). A concepção de professor está aliada a concepção de inacabamento do ser humano, como em Freire (1983): “ser professor universitário é querer aprender sempre e disponibilizar o conhecimento aos alunos e incentivá-los a buscar sempre e gradualmente o conhecimento e o aperfeiçoamento permanente” (AMANDA CABRÁLIA).

Sobre a universidade e seu papel na colaboração com o trabalho dos professores, diz:

As condições de trabalho poderiam ser melhores, inclusive frente as modificações constantes de nosso mundo, trabalho bem. Mas, com certeza, a instituição poderia investir mais em materiais e laboratórios e promover reuniões pedagógicas, discussões para promoção de melhoria dos cursos e não apenas realizar reuniões administrativas (AMANDA CABRÁLIA).

Uma noção bem definida do papel da instituição frente ao trabalho dos professores, o que demonstra, a meu ver, conhecimento e também de um saber que significa um projeto de trabalho pessoal e profissional e, inclusive um projeto de instituição e do que seria necessário para a melhoria do ensino.

#### **4.2.3- CLEMENTINO DAVID: O COMPROMISSO ÉTICO DE CUIDAR DE SI E CUIDAR DOS OUTROS**

O diálogo que mantive com Clementino David responde as expectativas da idéia de trabalhar com as narrativas de Histórias de Vida de professores universitários bem sucedidos. Desde o primeiro momento que agendamos os contatos iniciais, já obtive a confirmação de que estava trabalhando com as pessoas certas. A presteza, a pontualidade, a alegria demonstrada ao colaborar com o estudo que caracterizam o professor são testemunhos de sua atuação profissional bem sucedida. Clementino David é um jovem professor universitário, um dos filhos de uma família de três irmãos, comerciantes de perseverante trabalho e praticantes da fé. A espiritualidade é algo cultivado com esmero na família. É casado, possui dois filhos e quando fala da família o faz com emoção e alegria nos olhos. Atualmente é docente no curso de Direito, mas já foi coordenador de curso de sua área de formação e pró-reitor de ensino de graduação.

Chamou-me a atenção um dos momentos que o procurei na universidade para nossas entrevistas-narrativas, quando o encontrei, o professor estava rodeado de alunos apesar de já ter sido dado o sinal de saída. Os alunos continuavam questionando e debatendo o conteúdo estudado, enquanto ele explicava com dedicação, desenvoltura e comprometimento.

#### **4.2.3.1- APRENDIZAGENS DE PROFESSORES: ALGO QUE PODE DESFRALDAR-SE NO INÍCIO DA VIDA**

Procedo à escuta da narrativa do professor Clementino David na perspectiva dos momentos e experiências que marcaram sua trajetória de vida pessoal e profissional e que foram colaborando ao longo do tempo para a construção estética de sua vida. Quando instigado a falar de sua decisão por ser professor, logo retoma a época de estudante, refletindo e procurando a origem da questão. Conforme Josso (2010) a narrativa permite movimentos de consciência de fatos e vivências do passado os quais possam ter marcado proporcionando a definição dos desafios do presente.

Clementino David não atribui a terceiros a influência de suas escolhas, no entanto quando narra oportunidades que lhe foram dadas durante a caminhada pessoal e cita alguns nomes envolvendo-as na trama de sua trajetória de sucesso: “olha, na verdade o início de tudo foi quando um professor me convidou para fazer monitoria” ((CLEMENTINO DAVID). Desde o início já se destacava na oratória e na facilidade de relacionar-se. Foi assim que se descobriu como professor. Ao contar a caminhada como professor da UEMS: “minha esposa foi a pessoa principal na decisão em prestar o concurso público para docentes, no qual fui aprovado, e da superação da primeiras dificuldades impostas pelo trabalho” (CLEMENTINO DAVID). Foi nomeado e designado para exercer a função na cidade de Paranaíba, há setecentos quilômetros de Dourados, onde reside, a primeira experiência foi como professor do Curso de Direito da UEMS, e um momento significativo na descoberta de si mesmo. Considera este momento de sua trajetória profissional muito significativo e lembra-se das aprendizagens construídas, assim como a colaboração que recebeu de colegas, em especial da coordenadora do curso, sua colega de área, citando seu nome como decisivo para que continuasse na caminhada.

Talvez nem todos entendam o porquê da dificuldade de se trabalhar nos cursos que a UEMS oferece no interior do estado, ocorre que em geral um mesmo professor tem aulas no interior e na sede (em Dourados), sendo que a Unidade de Paranaíba representa uma viagem semanal de considerável distância: “Encontrei apoio de pessoas que me ajudaram a superar a distância da família, perseguindo meu objetivo de seguir a carreira de professor” (CLEMENTINO DAVID). Fazendo uma esforçada reflexão, vamos rememorando juntos os momentos que marcaram a vida e a vida de professor, ao mesmo tempo em que vai apontando para uma direção, na explicação de como se tornou esse profissional que atualmente é, denominado por mim de bem sucedido. Em meio a este ato de reflexão, lembra com ênfase a atuação como coordenador do curso de Direito, dos sonhos, das dificuldades, das insatisfações e questionamentos e da luta que travou na busca da concretização do objetivo de construir um



projeto de curso conforme seus princípios de educação jurídica: “assumi a coordenação do Curso de Direito, um curso cheio de dificuldades e vícios de toda a ordem”.

Neste momento de nosso diálogo, fala com entusiasmo do empenho que teve a partir do trabalho com os professores ditos mais experientes e de idade mais avançada, no intuito de quebrar estruturas cristalizadas, que a seu ver estavam prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos e diz: “todo professor deverá, por vezes, possuir experiência em cargo administrativo para aprender algumas coisas tão importantes quanto à sala de aula” (CLEMENTINO DAVID). Aprender algumas coisas no sentido da construção de alguns saberes da profissão, saberes que não estão nos livros nem nos códigos, nem na academia, mas saberes da política e da ética que poderão colaborar na construção da autonomia profissional e no desenvolvimento do processo de profissionalização: “com certeza aprendi muito na coordenação do curso e penso que o exercício de coordenador torna possível a avaliação da amplitude da profissão na sua dimensão técnica, administrativa e política” (CLEMENTINO DAVID). Segundo Tardif (1999), personalidade do professor é o mediador da interação, considerando que o magistério é uma profissão de interações humanas, onde uns aprendem com os outros, sendo muito importante a postura de humildade, da capacidade de interagir e de abrir-se a novos saberes.

Continuando o diálogo, vamos concordando, quando ainda diz que “embora a sala de aula seja um espaço de aprendizado tanto para professores como para alunos, toda dinâmica da instituição não se visualiza da sala de aula” (CLEMENTINO DAVID). São muitos os fatores transversais ao funcionamento de uma escola ou universidade. Esta declaração conduz-me ao que escreve Josso (2004) sobre o ato da narrativa é propício para que o indivíduo encontre os momentos em que ocorreu a transformação da vida. O movimento de busca do reconhecimento das influências e aprendizagens que colaboraram para a formação da sua identidade. “A explicitação desse processo precisa de um conjunto de atividades reflexivas, ora individuais, ora coletivas, que no jogo de alternâncias alimenta a tomada de consciência” (JOSSO, 2010, p.189). A tomada de consciência não apenas do que foi formador, mas de todo o movimento que envolveu a trajetória, das vivências do sujeito, do envolvimento e das influências que se deixou obter, na dinâmica de autoconhecimento para se compreender.

O movimento de reflexão e busca de sentido das vivências e fatos que o fizeram transformar a vida, Clementino David lembra como algo representativo de vitória ou

conquista um momento difícil vivenciado na Câmara de Ensino do CEPE<sup>67</sup> e diz: “uma experiência muito interessante foi ter presidido a câmara de ensino, na avaliação de projetos pedagógicos dos cursos de graduação pelos conselheiros”(CLEMENTINO DAVID). Já com um outro olhar, avalia seu próprio processo de crescimento na instituição: “hoje me permito avaliar o quanto cresci em termos de saberes e autonomia; eu não possuía o menor conhecimento daquela matéria”. Percebo que começa a trazer para a conversa, ou melhor, que tem consciência dos fatos que o ajudaram a ser o homem que é: “Antes de assumir a pró-reitoria, ainda como conselheiro, foi-me atribuída a presidência da câmara de ensino<sup>68</sup> num momento em que eu não possuía conhecimento da dimensão deste trabalho”(CLEMENTINO DAVID). Esta interação apesar de representar um momento de aprendizagem, foi de grande dificuldade e trouxe à consciência a problemática envolvida no trabalho docente universitário. Em outro momento, também em reunião de Conselho Superior foi questionado por uma colega de trabalho sobre os fundamentos científicos sob os quais analisava a matéria em questão: “eu estava ali, na verdade porque tinha interesse em participar dos destinos da instituição e em aprender a sua dinâmica, mas não tinha conhecimento suficiente”(CLEMENTINO DAVID). As reuniões dos Conselhos Superiores em geral são bastante discutidas e incluem embates calorosos e inflamados, pois além de definir os rumos da Universidade, sempre envolvem a carreira e a forma de trabalho de seus servidores.

Posso dizer que se iniciava aqui uma caminhada de aprendizagens e saberes a partir de algumas atitudes ou ações isoladas, embora muitas vezes, sem os fundamentos científicos necessários ao trabalho acadêmico, direcionava-se para um trabalho intelectual baseado no compromisso ético e político. Nesta fase da vida acadêmica o professor sentiu a necessidade de aprofundar seus estudos, quando participou de seminários fora do Estado e de grupos de estudos para alavancar seu trabalho de professor universitário: “Não deixei passar as oportunidades, eu as aproveitei para aprender”(CLEMENTINO DAVID). Considero, pois, esta atitude uma prática de si no uso da liberdade para a concretização do seu projeto de vida profissional, além de consistir em momento de reflexão sobre as mazelas da profissão, sobre as conquistas necessárias e saberes, nem tanto do conhecimento específico da área jurídica, mas saberes relativos à exigências da racionalidade, como sugerem Tardif e Gauthier (2001),

---

<sup>67</sup> CEPE é sigla do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade.

<sup>68</sup> A Câmara de Ensino integra o Conselho Superior da Universidade (UEMS), onde são analisadas e votadas pelos respectivos conselheiros todos os projetos de cursos e resoluções e legislação em geral, que dizem respeito ao ensino, a pesquisa e a extensão.

de um saber argumentativo, social e de julgamento oriundos da prática. Os desafios aos quais Clementino David se permitiu enfrentar no contexto do trabalho lhe proporcionaram importantes momentos de reflexão e estudo que o impulsionaram a transformações relevantes no processo de subjetivação e na elaboração de seu estilo de vida, a obra de arte de si mesmo.

Ele prossegue dizendo: “se fosse hoje minha atitude seria diferente: jamais enfrentaria uma reunião de Conselho sem as devidas fundamentações e referências para o debate” (CLEMENTINO DAVID). o que me faz perceber seu crescimento, suas escolhas enquanto profissional, suas opções éticas pessoais, inclusive sua postura de humildade, o que me conduz à reflexão sobre o que dizia Paulo Freire da incompletude do ser humano: “a educação é possível porque este é inacabado e sabe-se inacabado...”(FREIRE, 1984, p.27), o que me permite articular com os dizeres de Timm (2006) a respeito das escolhas do ser humano, o qual ao fazê-las define e indica caminhos e ainda sobre prestar atenção em si mesmo e proteger a si mesmo, neste caso diante de uma dificuldade ou peripécia, por gostar de si mesmo, buscou alternativas de cuidado de si por meio de prática voluntária para transformar-se no professor que projetou para si mesmo. Atualmente o professor é membro do COUNI<sup>69</sup>.

#### **4.2.3.2-O TATEIO NA BUSCA DE SABERES PROFISSIONAIS: A OPÇÃO ÉTICA DO TRABALHO.**

Penso que quando as vivências transformam-se em experiências pela reflexão deflagra-se uma oportunidade de crescimento profissional. Foi o que fez este professor admitindo seu crescimento e autonomia profissional quando se reporta às peripécias: “na verdade não há como aprender, fui aprendendo, participando de reuniões, alguns seminários em outros estados do país, encontros, congressos” (CLEMENTINO DAVID). Sobre a profissão, conclui dizendo da nova postura que hoje teria nas questões acadêmicas da universidade. E também quanto à questão dos saberes construídos na Pro-Reitoria de Ensino, enquanto pró-reitor, enfrentando elaborações e reformulações de projetos pedagógicos, na época algo totalmente novo para ele: “a universidade pode ter colaborado em algumas construções por força dos cargos que eu assumia” (CLEMENTINO DAVID) e declara que foi aprendendo, tateando, e hoje tem uma certeza: “não tenho pressa em fazer curso de doutorado, prefiro ficar mais perto dos alunos, os ajudando a serem homens, antes de serem cientistas

---

<sup>69</sup> COUNI é Conselho Universitário da UEMS.

jurídicos” (CLEMENTINO DAVID). Declarou para mim que procura exercer e ensinar um Direito humanizado, que priorize o bem estar dos homens e não o simples ganho de causa. Eis aqui um princípio ético próprio sobre o qual deseja construir sua vida e seu estilo de vida, o que me faz pensar em Foucault (2004c) quando vejo que cuidar de si pode implicar direito de conhecer-se e qualificar-se. Ao prestar atenção em si abre-se uma perspectiva de futuro, quando passado, presente e futuro se entrelaçam no ato da reflexão sobre a própria trajetória, acarretando aprendizados e transformando a vida.

Quanto às dificuldades enfrentadas na carreira, conta-me um episódio da ocasião em que se candidatou a Pró-Reitor de Ensino de Graduação, pois houve oposição de alguns grupos pelo fato de ser jovem e não ter muita experiência docente. Porém foi algo que enfrentou como desafio, dedicando integralmente: “trabalhei muito, mas aprendi muito e com certeza esta experiência colaborou muito para meu crescimento” (CLEMENTINO DAVID). Ser professor foi algo construído no contexto do trabalho, no tateio das descobertas e gostando do caminho posso perceber um cuidado de si a partir de operações sobre si, do estudo, do comprometimento da participação e do compartilhamento, quando não se isenta do envolvimento com as questões políticas e administrativas da universidade, porém com alguns cuidados de não abandonar seus propósitos de ser o professor segundo sua forma desejada de existência, como decisão ético-estética, conforme escreve Ortega (1999).

Continuando a me fazer narrativas de seus sonhos, surpreende-me com a afirmação de que não pretende fazer curso de doutorado, pelo menos por enquanto, pois: “o que tenho observado nos colegas que estão chegando com suas titulações, é que não fazem muita diferença no curso nem no aprendizado dos alunos” (CLEMENTINO DAVID). Portanto a intenção é trabalhar pelo fortalecimento da UEMS e do Curso de Direito. Para isto vem participando de grupos de estudos na perspectiva de formar um colegiado coeso, fazer com que os alunos desenvolvam aprendizagens verdadeiramente significativas, que aprendam de uma forma humana e solidária, que se possa avaliar de forma participativa para que todos cresçam. Confesso que fiquei impressionada de ouvir de um professor de ciências jurídicas estas declarações, pois em geral esta preocupação não lhes caracteriza.

Questionado por mim sobre estas questões, da origem destas teorias e concepções, começamos a refletir juntos e não sabendo muito bem sua origem, disse: “não sei...minha mãe é professora, mas nunca exerceu a profissão”(CLEMENTINO DAVID). Neste ponto, Tardif (1999) quando discute a epistemologia dos saberes dos professores, escreve que a

competência docente integra saberes plurais, inclusive teorias e concepções que orientam a prática educativa. O professor incorpora ao longo de sua trajetória de vida, em qualquer fase, quando aluno, por exemplo, algumas crenças e representações sobre o significado de ser professor, complementadas pelos desafios enfrentados no início da carreira, tornando-se relevante o envolvimento com as questões complexas da profissão para que desenvolva o gosto e o sentimento de saber fazer. Instiga-me a curiosidade quando percebo o gosto de Clementino David por questões de ordem pedagógica, institucionais e sociais aliadas ao sentimento mais profundo de ensinar. O desejo de crescimento pessoal, incrementado por fatos existenciais, que marcaram a trajetória de vida, poderão pela narrativa transformar-se em experiências significativas, estruturando a abertura de novos caminhos, segundo Josso (2004), em que os homens estabelecem regras de conduta e na sua singularidade constroem a própria vida sob valores estéticos e éticos (FOUCAULT, 2004d).

#### **4.3- AS DIMENSÕES: A VOZ DOS PROFESSORES SOBRE SI**

Procedi à leitura do conjunto de aspectos presentes nas trajetórias individuais dos professores, os analisando como um todo de fatores que estão influenciando o desenvolvimento de sua profissionalização. Em continuidade, com o intuito de problematizar o material e de resguardar a visão do todo, procurei considerar elementos significativos no contexto da pesquisa, identificando falhas, dificuldades, contradições e progressos, a partir do referencial teórico que fundamentou o estudo. Observei que alguns elementos demonstram considerável importância no processo de compreensão do desenvolvimento da profissionalização bem sucedida dos professores, como algo construído ao longo das vivências presentes na trajetória, os quais a partir de reflexões vão se transformando em experiências com sentido formativo e caracterizando um trabalho docente bem sucedido.

Aspectos como a forma de viver na família e na comunidade; a espiritualidade desenvolvida na família e o afeto pelo ser humano que estão balizando até hoje as ações e atitudes pessoais e profissionais dos professores; aspectos da trajetória pautados no cuidado de si e dos outros, no intuito de fazer da própria vida uma obra de arte; questões relativas ao fazer pedagógico, à prática na sala de aula e ao trato com os alunos; elementos relativos ao convívio na instituição e às aprendizagens construídas na experiência, oportunizadas nestes casos pelos estágios e monitorias ainda enquanto estudantes e posteriormente, pelos cargos administrativos que exerceram, a exemplo da coordenação de cursos e de outros

envolvimentos em gestão administrativa e pedagógica, como instrumento de permanente profissionalização.

Considerando estas observações e, refletindo sobre alguns aspectos que, sob meu olhar, caracterizam a vida dos professores aqui estudados, pois me interesse pela singularidade das histórias de vida e as reflexões que os professores operam sobre suas vivências e oportunidades de aprendizado, na perspectiva de profissionalizar-se com autonomia, percebi que há questões relativas à pluralidade que caracterizam a profissionalização dos professores da UEMS. As aprendizagens e os saberes relativos ao processo de ensino não desvinculados de um desenvolvimento individual e pessoal, nem de um processo de socialização proporciona a construção de saberes e competências, a partir das relações sociais com seus pares e com a Universidade.

No meu processo de leitura foi possível fazer uma articulação, a qual está balizando esta análise, a respeito da construção da identidade do professor, uma identidade como consequência de algumas representações construídas na trajetória do exercício da profissão. Alguns valores do ser professor vão sendo interiorizados e validados, compondo a identidade.

Em pesquisas de abordagem qualitativa como esta, a ênfase está na construção de dimensões pelo método indutivo, classificando ou não os dados. A classificação serve para agrupar os dados em dimensões similares, portanto os dados são separados, classificados, analisados e agrupados em dimensões comuns para que não se perca o foco da investigação no momento da análise. As dimensões aglutinam dados comuns que emergem, porém não predeterminados. Optando pela investigação-narrativa de casos individuais, não tenho a intenção de obrigatoriamente chegar às generalizações e nem identificar casos segundo dimensões, mas conferir importância às vivências e à trajetória de cada indivíduo, vivências expressas em suas narrativas com o sentido singular atribuído pelo sujeito e argumentação específica. Pois, como escreve Bruner (1988), tanto a investigação narrativa que trabalha com a classificação de dados em categorias, como aqueles que trabalham com a análise de sentidos singulares consistem em formas legítimas de conhecimento científico, cada tipo reivindica um tipo de análise.

Portanto, baseada nas narrativas dos professores, levantei aspectos ou fatores decisivos no desenvolvimento da profissionalização. O que importa aqui são as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de profissionalização, enquanto autoformação na perspectiva da estética da existência.

Analisei as narrativas autobiográficas dos três professores como algo que dá vida às histórias, como geradoras de um projeto de vida e do desejo de vir a ser. Os acontecimentos individuais de cada trajetória na singularidade que encerram, ao serem organizados segundo a sua dimensão temporal, ou o eu no decorrer do tempo passado e do presente, abre a perspectiva de uma dimensão de futuro, atribuindo sentido ao que foi vivido e o transformando em experiências de vida, na articulação de passado e futuro.

Nesta ótica, adotei postura colaborativa de construir conhecimento em conjunto com os professores valorizando suas experiências vividas e procurando agir de forma que pudéssemos construir e reconstruir suas histórias de vida, sempre atentando para a vida profissional, para que refletissem sobre seu trabalho e construíssem uma compreensão de sua própria vida e profissionalização, exercendo o direito de falar sobre si. Conforme Bolívar, Domingos e Fernandez (2001) as histórias de vida poderão colaborar na construção de conhecimento.

Esclareço que todas as entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, em tempos e espaços diferenciados, gravadas e transcritas, sendo devolvidas aos entrevistados para validação. Construídos os textos a partir da narrativa autobiográfica dos sujeitos, na perspectiva de contar a história de vida dos professores, emergiram dimensões, as quais representam a vida dos professores e sua profissionalização.

Portanto, minha reflexão neste momento do estudo contempla o entrelaçamento dos aspectos presentes nas Histórias de Vida e o sentido de rememorar a trajetória operada pelos professores e por mim sobre suas trajetórias, enfocando as vivências pautadas na reflexividade presente no ato da narrativa e na ressignificação de experiências, considerando o que foi vivido, agora refletido. No projeto de futuro, na permanente possibilidade de feitura da vida profissional, segundo uma ética própria pautada pelo cuidado de si e pelo exercício, também permanente, de práticas de si com o intuito de fixar alguns critérios e transformar-se na singularidade de sua vida, poderá fazer de sua profissionalização uma obra de arte com estilo, o que nos faz pensar em Foucault (2004d) no que diz respeito à estética da existência.

Nesta perspectiva, e considerando aspectos relativos ao saber ser e saber fazer; da autonomia para decidir e compartilhar; da capacidade de analisar contextos singulares e mutáveis, porém não como habilidades ou competências repassadas ou apenas construídas, mas da disposição para inventar-se diuturnamente, admitindo a possibilidade de uma existência esculturada, segundo Ortega (1999), na perspectiva da subjetivação para constituir-

se como sujeito de sua profissionalização é que elenco alguns elementos importantes ao processo de desenvolvimento profissional, que encontrei nas Histórias de Vida dos professores da UEMS, considerados por mim, como profissionais bem sucedidos. Direciono meu olhar ao processo singular de profissionalização não prescindindo, no entanto, do olhar para as questões de pluralidade a partir de construções coletivas que se fazem presentes no processo de formação e profissionalização de professores. Diante disto, sistematizei as seguintes dimensões: 1) Relações de afeto na perspectiva do cuidado de si e dos outros na promoção do desenvolvimento profissional; 2) Valorização dos referenciais, como exemplo de um caminho de vida e trabalho; 3) Viver é transformar-se projetando a vida: a invenção de si; 4) Capacidade de inventar-se projetando a vida: viver é construir a própria existência; 4) Postura para desenvolver autonomia compartilhada; 5) A vida vivida e a transformação da vida: a infinita incompletude do ser humano professor; 6) A luta sobre si mesmo: a estética da existência; 7) O outro como referência para aprendizagens e saberes: a singularidade e a pluralidade entrecruzam-se na profissionalização; 8) A vida como obra de arte: estilo e ética na profissionalização de professores.

#### **4.3.1- AS RELAÇÕES DE AFETO NA PERSPECTIVA DO CUIDADO DE SI E DOS OUTROS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

Nesta dimensão estão presentes características de busca por ser e ser cada vez melhor, uma preocupação consigo mesmo e com os outros. Analiso, pois, as narrativas dos professores sob a ótica das vivências pessoais e profissionais, incluindo o início da trajetória de vida, do que foi vivido em família com os pais e irmãos, as primeiras experiências escolares, a vida na universidade ainda como aluno; o primeiro emprego e o primeiro trabalho na profissão, pois as experiências pessoais estão permanente e simultaneamente formando e profissionalizando os professores, que combinando raízes, valores, teorias e práticas, revelam histórias singulares as quais poderão inventar o plural:

Minha educação contemplou também formação religiosa (catolicismo) e contato com todos os problemas da família. Meus pais nunca omitiram de nós as contas para pagar, as discussões, as doenças dos mais velhos, os funerais,...sempre participei de tudo desde bem pequena. Aprendi a lidar com os mais velhos, a cuidar das doenças deles (dentro dos limites do que uma criança pode e deve fazer, é claro), ouvi-los e, o melhor, aprendi a amá-los muito!(DEISE COSTA).



Aqui está presente algo do que escreve Abrahão (2006), quando nos diz que as histórias de vida inscrevem-se num contexto próximo às pessoas que a vivem: realizar algo que fosse motivo de alegria para meus pais sempre foi para mim uma alegria e me faz feliz (AMANDA CABRÁLIA). Estão também inscritas ou fazem parte, pois são influenciadas e influenciam um contexto social mais amplo e mais abrangente, que constitui o cenário da vida do sujeito, no tempo passado e presente, por isto possui uma dialeticidade e uma característica de contradição. As Histórias de Vida incluem a vida contada, ou melhor, os aspectos e vivências com significado e sentido para quem a viveu e por isto mesmo formativos. Os aspectos formativos são aqueles com sentido, narrados e ressignificados pela reflexão, e então integrantes da vida, da identidade, da formação e da profissionalização. A leitura que faço é que ao integrarem a vida enquanto experiências validadas pelo próprio indivíduo, também compõe a identidade do sujeito, que se subjetivou pela prática de si e pela reflexividade a partir destas experiências que na verdade já se transformaram em princípios éticos: Quero fazer a diferença na vida dos alunos, nas aprendizagens deles como cidadãos e profissionais (CLEMENTINO DAVID). Ao definir critérios para a caminhada permanente de constituição do sujeito na sua característica do devir (FREIRE, 1984), no seu infinito inacabamento, o indivíduo elabora seu projeto de subjetivação.

A declaração de Deise Costa sobre a relação familiar e o afeto característico desta relação me faz entender como um aspecto relevante: “aprendi a cuidar dos mais velhos da família e a amá-los muito” e a importância que atribui às relações duradouras: “morei sempre na mesma cidade” (DEISE COSTA). São maneiras de viver que adquiriram um profundo significado. Conforme Josso (2006) são recordações que simbolizam a compreensão da própria formação, incluindo uma dimensão concreta representada pelas vivências e uma dimensão não concreta representada pelos sentimentos e valores, que neste caso estão ilustrando a história de vida e a sua transformação. Quando digo relações de afeto, não me refiro apenas ao carinho com parentes, refiro-me sim às relações de afeto com o mundo, com o universo e com os seres vivos que nele habitam, principalmente o humano, na sua valorização. Deise Costa, ao referir-se ao profissional da educação superior e ao seu trabalho, traz a questão de humanidade.

O envolvimento com as questões sociais que dizem respeito ao ser humano são características da trajetória da professora em seu processo de profissionalização e de uma atuação bem sucedida. No caso de Clementino David também declara sua principal preocupação com o outro, quando afirma o projeto de dedicar-se inteiramente ao aprendizado

do aluno e seu compromisso de ajudar os alunos desenvolverem uma ciência jurídica que os torne agentes de uma advocacia humana e solidária: “pretendo ensinar que a ciência jurídica não consiste apenas no ganho de uma causa, mas em solidariedade e de fazer realmente a justiça e o bem” (CLEMENTINO DAVID).

O comprometimento com o processo de ensino e educação dos alunos, ora na busca de alternativas pedagógicas, ora dedicando-se quase integralmente ao trabalho apresenta-se aqui como um denominador comum, aliados a identidade destes professores, como significado de relações pessoais e interpessoais com alunos e colegas, e do que representa para eles o ato de ensinar na universidade. Todos declaram o gosto por sua profissão, pois se identificam como professores universitários e não exercem outra atividade. Os professores, aqui referidos, integram o quadro do regime integral de trabalho; dizem ser felizes com o que e gostar da profissão que exercem e da relação que desenvolvem com seus alunos e com a instituição em geral, valorizando-a e engajando-se na luta pela qualidade de educação superior: “ uma delícia porque a gente trabalha aprendendo, estudando, aprimorando-se (DEISE COSTA).

Neste caso, ser um profissional da educação superior, desenvolver sua profissionalização e ser bem sucedido significa ter prazer em ensinar, em promover o aluno, participar de todas as instâncias dos projetos da universidade, aperfeiçoar-se sempre e aprender com os alunos e com os pares. A criatividade na elaboração de situações de aprendizagem, como fazer a articulação teoria e prática como um facilitador da construção de conhecimentos é uma opção de vida e de trabalho ao mesmo tempo, e isto é um componente presente no processo dos professores: “o dinamismo, que eu acho que ajuda muito” (DEISE COSTA) ; “apresentar o conteúdo de várias formas, até ter certeza que construiram conhecimento” (AMANDA CABRÁLIA); “Percebi que a teoria e a prática realmente articulam-se sempre, que tudo pode ser teorizado, trabalho nessa direção, e isso descobri no curso de doutorado em Economia” (AMANDA CABRÁLIA). “Nosso trabalho não é um trabalho mecânico; é muito desafiador” (DEISE COSTA).

Algumas narrativas me conduzem a inferências a respeito da preocupação dos professores em formar o aluno como ser humano, de seu comprometimento com a cidadania, com a felicidade, com o bem estar e com a promoção dos alunos. Há um cuidado de si, como prerrogativa para cuidar do outro, que me parece, está presente na postura dos professores entrevistados, quando dizem do cumprimento dos horários, do envolvimento, do empenho em fazer com que todos os alunos aprendam, do fato de levar a sério as individualidades de cada aluno, considerando-o um aprendiz em permanente formação: “Outro aspecto é o fato de

permitir o contato com a juventude, com a diferença de comportamento, de pensamento” (DEISE COSTA); “para que os alunos que conviverem com ele durante o ano letivo também possam trilhar seus próprios caminhos de busca pessoal e profissional”(DEISE COSTA). O respeito pelo outro, seu aluno, com direito ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagens por um processo colaborativo e solidário é um dos indicadores que se traduzem neste estudo de tese e me conduzem a compreensão do desenvolvimento da profissionalização de professores bem sucedidos, como integrante das escolhas que os professores fazem e, do cuidado de si na perspectiva da invenção de si.

#### **4.3.2 - VALORIZAÇÃO DOS REFERENCIAIS COMO EXEMPLO DE UM CAMINHO DE VIDA E DE TRABALHO**

Todos os professores que entrevistei, quando solicitei que contassem um pouco de sua história e profissão, reportaram-se logo a infância e vida familiar, como se lá estivessem guardados os motivos do sucesso. No caso de Deise, quando diz que aprendeu quase tudo na família, com os pais, posso entender que para ela, o “quase” parece representar o tudo, pela alegria e orgulho com que se refere à própria vida familiar: “Nesta família aprendi quase tudo o que sei e o que sou. Meu pai sempre diz que a nossa família é medieval...acho que é por que é uma família de mais velhos”(DEISE COSTA). O fato de admitir ou valorizar os referenciais poderão ter conduzido a professora ao desejo de ser também uma referência para seus alunos. E mais, ser referência implica ser bom, ser competente e amável para ser admirado, relacionar-se bem, interagir e influenciar. É preciso cuidar de si para cuidar dos outros. Não se trata de cópia, mas de desenvolver a capacidade de inventar-se como pessoa, a partir de algumas vivências, que pela reflexão, já aparecem como experiências constitutivas, estão incorporadas no ser e consumadas, legitimadas como formadoras: “...alguns valores que recebi desde pequena: estudo, honestidade, caridade e resiliência por parte de pai. Energia, trabalho, alegria e coragem por parte de mãe”(DEISE COSTA). São valores e habilidades aqui presentes, como aprendidas e vivenciadas na família. São muito claras e constam como definidas pela professora como algo relevante para a vida: “todos descendentes de italianos e com uma história de muito trabalho, privações e fé” (DEISE COSTA). Isto implica reconhecer-se como competente e responsável e, ser reconhecido por outros pelas características de uma pessoa comprometida, na perspectiva política do ser humano, de ter consciência do seu papel no mundo e na sociedade, de priorizar um fazer coerente e da dimensão ética que envolve o ser e o fazer dos professores:

De qualquer forma essa gente, mesmo com poucos recursos, valorizava muito os livros. Meu bisavô (paterno) já tinha uma biblioteca no começo do século XX. Os livros vieram com o pai dele da Itália e permanecem até hoje na casa da família (DEISE COSTA).

O sentido que atribuí ao fato de ter convivido com a biblioteca da família está muito claro; livros que parecem representar valores e ao falar sobre isso posso dizer que pretendo justificar sua escolha pelo caminho da intelectualidade a partir dos valores que a família cultivou. Assim também se refere ao aprendizado das Línguas, como algo importante: “e os três filhos, minha vó e seus dois irmãos, aprenderam a ler, bem pequenos, em latim, italiano e português...(DEISE COSTA)”.

Os laços afetivos e estreitos com o pai, envolvendo inclusive uma profunda admiração não apenas estão presentes na identidade, mas adquiriram um sentido muito significativo no gosto pela leitura e pelo estudo e constitui-se, a meu ver, uma característica importante na vida do professor. Ser professor implica gostar de ler e de aventurar-se pelos livros:

Sempre fui apaixonada pelo meu pai, que com sua voz grossa me apresentou todas as histórias infantis e depois outros livros que aprendi a gostar por meio dele e de sua grande capacidade de contar histórias. (DEISE COSTA).

Essa paixão e admiração não estão apenas na narrativa da professora, está no olhar, nos gestos de orgulho que faz quando se refere ao pai. Em certo momento de nossa conversa chegou a dizer que o namorado, o companheiro tem muita semelhança com seu pai. “Grande parte de mim devo a minha avó paterna e aos outros velhinhos da família (pessoas maravilhosas e difíceis). Aliás, todos na família são difíceis, inclusive eu” (DEISE COSTA).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) referem-se ao saber docente como um saber plural pela diversidade do que os professores aprendem e pela proveniência social dessas diversas aprendizagens: “ah, uma coisa que eu acho bom e que me ajuda muito é conviver com pessoas que eu admiro” (DEISE COSTA). Como proveniência social, a família, a vida escolar, os cursos de formação de professores e de aperfeiçoamento, os instrumentos de trabalho, como os livros, por exemplo, e a prática em sala com alunos e colegas de trabalho: “sempre tive pessoas que me ajudaram já te falei isso eu acho...”(DEISE COSTA). E continua interagindo com colegas, comprovando o aprendizado com os pares que também caracterizam a

profissionalização: “ hoje a Luciana, uma colega de trabalho, ainda me ajuda muito, me ajudou no mestrado e até hoje estudamos juntas” (DEISE COSTA).

Quando entramos na página de sua vida universitária e dialogamos sobre a sua profissão de professora, Deise Costa reativa a reflexão e entra num processo de explicação e de autodenominação do sujeito, na busca reflexiva do que foi formador na trajetória: “tem muita coisa aí Nivia: eu sempre quis fazer hotelaria, mas não tinha na universidade pública... nunca pensei em ser professora” (DEISE COSTA). Deise Costa fala de suas dificuldades até terminar o curso de Turismo; cursou um pouco de Pedagogia e Letras por serem cursos oferecidos na instituição pública, e cita alguns aprendizados importantes, mas acabou desistindo por uma gravidez inesperada. Admite, contudo, que gostava muito das discussões do curso de Pedagogia, cita Durkheim como um teórico que ficou na lembrança. Sobre a graduação em Turismo diz: “aproveitei muito pouco daquela graduação, pois não me identificava com aquele ambiente, vivi um conflito até me formar” (DEISE COSTA). Esta reflexão pela narrativa instigante a conduz a um movimento da consciência e define as dificuldades presentes: “é sempre assim na minha vida, as coisas não acontecem na hora que eu quero, depois caem na minha mão” (DEISE COSTA). A professora continua explicando, num lindo depoimento sobre o gosto e a paixão pela profissão, ao mesmo tempo em que se defronta com as dificuldades do ofício de professor, permitindo-se entrar plenamente na situação das situações e experiências que atualmente vive:

Uma delícia porque a gente trabalha aprendendo, estudando, se aprimorando. Não é um trabalho mecânico, é muito desafiador sempre. Outro aspecto é permitir o contato com a juventude, com a diferença de comportamento, de pensamento. Eu gosto disso. De me testar, de me buscar, de pensar sobre (DEISE COSTA).

A consciência de si individual e coletiva, quando a possibilidade de invenção de si inscreve-se também a partir de um contexto social (ABRAHÃO, 2010 in: JOSSO, 2010), tendo um projeto de ser, um vir a ser constante. Processo proporcionado e proporcionando inclusive rupturas epistemológicas que abrem outras perspectivas de ser para si e para o contexto, por meio de aprendizagens diversas: “diria que o doutorado melhorou muito minha vida profissional, inclusive no Curso de Turismo. Nunca havia estudado economia, mas obtive ajuda de colegas das ciências contábeis” (DEISE COSTA). E também sobre o que é projetado a partir do presente: “em primeiro lugar quero conseguir me fazer como pesquisadora. Já consegui conquistar meu espaço como professora; gosto muito de dar aulas e sou muito feliz” (DEISE COSTA).

As dificuldades também ensinam os professores no processo de construção da autonomia: “Este ano tive um conflito com uma colega por ter falado que não pensa em ser professora até o final da vida” (DEISE COSTA). E continua dizendo, indignada: “assim não dá, nada vai para frente nem a universidade, nem Dourados nem o Brasil” (risos): “Eu era muito formatada pela educação que tive na família” (DEISE COSTA) . Muito claro aqui, assim o percebo, os momentos significativos da vida profissional de Deise Costa que ao os interpretar confirma a contínua busca do seu ser, presente em potência no mundo para a invenção de si perante seus projetos de si. A retrospectiva de fatos da vida presentes na memória, proporcionando novas configurações ao presente e ao futuro, porém não somente no aspecto individual ou singular, mas balizados por referenciais sociais, coletivos e plurais. Posso, assim, dizer que esta invenção de si que parece estar pautando a vida da professora em seu processo de profissionalização abrange um rememorar do passado e do que foi vivido e significado (paradigma experiencial) que em articulação com aprendizagens e referenciais coletivos advindos da pluralidade constituem-se em recursos inspiradores do projeto de vida como obra de arte, constituindo-se no imaginário de si.

#### **4.3.3- VIVER É TRANSFORMAR-SE PROJETANDO A VIDA: A INVENÇÃO DE SI**

Quando desenvolvo o processo de escuta da narrativa de Amanda Cabrália, Deise Costa e Clementino David, compreendo o prazer das conquistas que vêm procedendo na vida, na luta permanente em construir-se como pessoa segundo seus próprios princípios éticos e cristãos. O trabalho de professor universitário, que mesmo cheio de obstáculos optaram por continuar na luta, conquistando autonomia e liberdade para se constituir como sujeitos de suas próprias ações.

A UEMS é uma instituição que exige de seus docentes dedicação exclusiva, inclusive para viagens, pois os cursos de graduação estão também no interior do estado, sendo atribuição dos docentes trabalharem também nesses cursos. Amanda, apesar das dificuldades de transporte e locomoção, nunca desistiu de fazer um trabalho dedicado e competente nas Unidades do interior do estado, seguindo seus próprios princípios éticos de fazer educação superior em favor daqueles que, segundo seus julgamentos, mais precisam da universidade. Achei por bem fazer esta colocação por ter conhecimento dos motivos pelos quais a UEMS foi criada, da falta de educação superior no interior do estado e das dificuldades dos

professores que a ela dedicam-se enfrentam por contínuos dias e noites de viagem de acesso a lugares, não raro, distantes da sede.

Com certo orgulho e brilho nos olhos, Amanda Cabrália fala da decisão que tomou de continuar: “nunca pensei em deixar porque o curso de minha formação só era oferecido no interior; aceitei o desafio para o bem do curso de minha área de formação” (AMANDA CABRÁLIA). E segundo ela, ainda na luta por uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito a sua área de formação, das intenções de colaborar no crescimento da universidade e no fortalecimento da pós-graduação, dedica-se integralmente, mesmo enfrentando alguns desacordos em família e lança-se no propósito de socializar suas aprendizagens e concretização de um sonho, como fazer pelo outro o que julga importante para si.

Ao se referir às aprendizagens construídas junto aos alunos, fala do caso de uma aluna que estava por desistir do curso, tendo reprovado por várias vezes, quando em conversa franca e aberta com a aluna fez alguns encaminhamentos, o que proporcionou à aluna retomar o gosto pelo estudo da disciplina, na qual não estava conseguindo aproveitamento: “essas coisas do trabalho do professor é que acho importantes e me estimulam” (DEISE COSTA), pois constituem-se em valores, princípios que retratam não apenas o gosto pela profissão, mas princípios ligados à ética e o compromisso com o outro. A aluna poderá ter retomado o gosto pela disciplina e sua auto-estima a partir da ação de Amanda Cabrália.

Na coordenação do curso de sua formação admite crescimento e a considera um momento marcante na vida: “com certeza eu não seria a mesma: a coordenação ensinou-me muitas coisas”(AMANDA CABRÁLIA), inclusive por algumas dificuldades que experimentou: “foi difícil, mas cresci muito”(AMANDA CABRÁLIA), inclusive por falta de aceitação de colegas. Sendo coordenadora nomeada e depois eleita pelos colegas, teve várias aprendizagens, aprendendo articular-se em nível de país e internacionalmente com estudiosos de sua área de formação. Percebo que um fato teve sentido especial por ocasião da organização de um evento na cidade de fronteira com o Paraguai, onde é docente, do qual se refere com certo orgulho por ter conseguido palestrantes de renome internacional, o que foi reconhecida pela comunidade e pelo professor conferencista pela sua capacidade de articulação política e decisiva.

Quanto à questão dos docentes assumirem cargos administrativos registra que considera muito importante por proporcionar saberes e desenvolver habilidades e competências que o trabalho em sala de aula com os alunos não proporcionaria: “Incluindo as dificuldades que enfrentei, aprendi muito na coordenação do curso, desde o trato com os

alunos como na minha maneira de trabalhar” (AMANDA CABRÁLIA). Como algo muito significativo, cita outro cargo administrativo que exerceu, o qual visava fazer integração entre as universidades públicas, onde foi criado um fórum de discussão das questões relativas ao intercâmbio entre as instituições: “Neste cargo viajava muito e adquiri experiências muito interessantes, em interação com professores mais experientes” (AMANDA CABRÁLIA). Nesta interação cita como referência de aprendizado e exemplo para outras IES, a Universidade de Caxias do Sul - RS.

A relação pela qual o indivíduo constitui-se como sujeito de sua própria conduta, de seus atos para consigo e para com os outros, não consiste em atitude de isolamento, mas, pelo contrário, consiste em o indivíduo situar-se e agir no mundo. A estética da existência enquanto ética do cuidado de si implica na invenção de si, constituída em novas formas de subjetivação, na perspectiva da transformação de si, do mundo e de fazer de sua vida uma obra de arte.

Na leitura que faço da história de vida de Amanda Cabralia, a vejo como uma professora que percebe a importância do envolvimento com a singularidade de cada aluno enquanto um contexto único, porém percebe também a importância, e vejo inclusive, que não abriu mão disto, o envolvimento com questões mais amplas ou sociais diretamente ligadas à função social da universidade, como assumir cargos de administração e envolver-se, por força destes cargos, em atividades políticas que dizem respeito inclusive a busca de recursos, editais públicos, organização de eventos científicos e acadêmicos.

As vivências, conforme Josso (2004) são atravessadas por afetos e valores, que por meio da reflexão oportunizam a tomada de consciência transformando-se em experiências formadoras ou autoformadoras. No momento em que Amanda Cabrália faz a narração desta parte da trajetória sinto que a valoriza como aspecto formador e até faz uma recuperação do seu primeiro projeto enquanto profissional, de fazer algo mais pela sociedade e pelas pessoas que nela convivem, as quais só foram possíveis neste trabalho misto de sala de aula com cargos de chefia administrativa na universidade. Este é um dos gargalos do trabalho do professor, pois apesar de ser muito difícil conciliar as dimensões, pedagógica e administrativa, esta vivência simultânea poderá conferir aos professores experiências significativas, que o formam e o profissionalizam.

A partir daqui, a professora supera a insegurança, já com os projetos de vida bem firmes e seguros, busca o curso de doutorado na área de Economia fora do estado, e sem abrir mão de si, continua a luta por ser sujeito segundo seu projeto de existência, (TIMM, 2010). No cuidado de si para ser cada vez mais autônoma e competente, subjetiva-se, tornando se um



professor profissional, como afirma Marcelo Garcia (1999) responsável, autônomo e livre para agir, escolher seu caminho e fazer o que considera ser relevante para seus alunos e para a instituição na qual trabalha. Faço esta inferência com base em suas declarações decididas, tanto no que se refere à profissão quanto no que se refere à vida pessoal, quando diz: “a diferença de princípios e a divergência de opiniões sobre a vida e sobre educação são complicadores, mas...é preciso sermos honestos e autênticos conosco mesmos” (AMANDA CABRÁLIA). Quanto a isto, Amanda tem grandes sonhos, de fazer da UEMS uma grande instituição. Falou-me que embora ainda pretenda estudos no exterior, seu primeiro objetivo é contribuir para o crescimento desta universidade, pois tem certeza de seu potencial e deu compromisso ético pelas coisas que aprendeu aqui: “estou trabalhando para implantar um curso de pós-graduação dentro de minha área de estudo na UEMS. Nós temos um grupo de estudos que está batalhando para isto” (AMANDA CABRÁLIA). Considera o curso de doutoramento um grande momento de aprendizados, e diz que isto só terá sentido caso venha a reverter num bem social para a comunidade acadêmica e sociedade, momento em que diz que professores não podem parar de estudar e que pretende estudar sempre, inclusive fora do Brasil, como oportunidade ímpar de aquisição de novas experiências, para enriquecimento pessoal e dos outros com quem convive e trabalha.

Dentro deste enfoque, percebo a relação da vida de Amanda Cabralia com o cuidado de si, com a estética que confere a sua vida, com a luta para inventar-se a cada dia, segundo seus próprios princípios éticos de mulher, mãe e professora, que pela subjetivação, vai se construindo segundo si mesma a partir do contexto social. Esta constatação permite-me articular com o que escreve Josso (2010) de que “a invenção de si possa por vezes inscrever-se numa continuidade sociocultural...”, quando comentado por Abrahão (2010, no Prefácio), a invenção de si como um projeto de futuro, um devir, um vir a ser pela possibilidade de transformação.

A estética da existência relaciona-se com um estilo próprio, para que a pessoa possa constituir-se como um artesão na elaboração da própria vida. Consiste mais do que em trilhar um caminho singular, mas operar mudanças na própria vida, transformando-se pela reflexão sobre vivências. Neste sentido, as experiências poderão determinar regras e atitudes, modificando inclusive a identidade do indivíduo.

O diálogo com Amanda Cabrália me faz compreender a profissionalização como construto de realização pessoal e profissional, representando a vida uma oportunidade de se fazer o bem, inclusive para si mesmo, consistindo, porém, em uma difícil caminhada repleta de desafios que tornam os indivíduos mais corajosos espiritualizados e autônomos.

Com o coração cheio de carinho e admiração, o que posso ver no olhar, conta-me as aprendizagens e saberes que desenvolveu com seu pai, dos grandes ensinamentos sobre vida e morte, sobre a arte de viver e a arte de morrer. Aprendi com esta professora, por meio de nosso diálogo, que viver significa estar a serviço de alguém ou de alguma coisa por um determinado tempo e que viver também significa, verdadeiramente, fazer uma obra de arte. A imagem da beleza que ficou dos nossos encontros é de que, apesar de quase tudo ser passageiro na vida humana, a vida consiste em uma obra pessoal, e que a verdadeira arte é fazer o bem e o bem feito sempre. Esta foi a construção que elaborei de seus dizeres que muito me ensinaram. A sua sensibilidade e espiritualidade constituem-se em verdadeiros pontos de referência na busca da felicidade e da invenção de si.

Percebo que a professora tem claramente para si um projeto para sua vida, um projeto próprio com estilo. Uma das coisas pelas quais decidiu é a alegria, pois em tudo que faz coloca a alegria, o sorriso. Mesmo quando me contou da morte do seu pai, denominada por ela de “partida” da pessoa que talvez mais amou e admirou, o faz com um sorriso nos lábios: “meu pai nos preparou para a partida dele”, refere-se com orgulho emocionado, demonstrando o significado de um profundo e valioso ensinamento. E diz: “eu precisei ser forte e consegui” (AMANDA CABRÁLIA). Mais uma vez percebo o cuidar-se para subjetivar-se pela prática social da ética do bem viver. “Meu pai preparou meu filho de três anos para a partida dele” (AMANDA CABRÁLIA). Em sua narrativa cheia de orgulho num misto de saudade e alegria, encantou-me com a naturalidade e prazer com que conta todo o acontecimento da morte, dizendo que seu filho era muito ligado ao avô e por isso precisou ser ensinado a conviver com a “partida do Vô”. Impressionou-me contando, o modo como a espiritualidade foi desenvolvida pela família e influenciou e continua influenciando a sua vida. Falou-me com orgulho do pedido de seu pai transmitido por seu filho de que não chorassem, mas aplaudissem a sua “partida”, e assim foi feito: “atendi ao pedido do meu filho, consegui manter a calma e solicitei uma salva de palmas no enterro do pai” (AMANDA CABRÁLIA). Amanda solicitou uma salva de palmas na hora do enterro para comemorar a alegria da partida de seu pai.

São vivências de relações afetivas, que pela reflexão aqui instalada, oportunizam a tomada de consciência pelo sujeito que se subjetiva pelo cuidado de si, saberes e aprendizagens de um sujeito que constrói e se forma a si mesmo. Nenhum destes fatos teriam sentido se não o fossem trazidos ou lembrados pelo sujeito, pois são fatos de uma trajetória contada por quem os viveu, este é o grande sentido da História de Vida. Se agora conta-me, suponho que os tenha significado com sentido na sua vida. A narrativa, segundo Josso (2004),

proporciona esse conhecimento de si e a recriação do vivido, trabalhando as buscas e esse movimento de recriação oportuniza aprendizagens. O próprio sujeito aprende consigo mesmo, num processo de autoformação, conferindo por vezes a estética da vida, a arte da existência, como algo singular e único construído pelo próprio sujeito que a vive.

#### **4.3.4- POSTURA PARA DESENVOLVER UMA AUTONOMIA COMPARTILHADA**

Delory-Momberger (2008) diz que a narrativa autobiográfica está assentada no movimento do tempo, no passado, presente e futuro movidos pela força do que ainda se poderá vir a ser. Toda a atividade humana guarda possibilidades que a lança para o futuro, sendo a narrativa uma possibilidade também de balanço do passado e prospecto de futuro, o que poderá fazer emergir potencialidades do lançar-se para frente. Narrar-se é fazer um projeto de si mesmo, porém nem sempre explícito, como o é a retrospecção, o que também colabora para favorecer esse dinamismo ou movimento do vir a ser. Aqui me recorde de Lévinas (2008) e sua concepção de alteridade. O processo de reflexão na vida do professor, enquanto possibilidade de inventar-se, construindo-se artisticamente, perpassa o processo de profissionalização na perspectiva de que todos aprendam e descubram novas formas de vida em épocas de incerteza, o que possibilitaria ainda uma autonomia individual, coletiva e solidária.

Segundo Imbernón (2000), o professor possui conhecimentos subjetivos e suas atitudes são tão importantes quanto o conhecimento. Importa que o professor seja capaz de compartilhar saberes, admitindo a aprendizagem com o outro, ouvindo seus alunos para entender suas necessidades: “Minha prática pedagógica prima pelo maior dinamismo possível, apesar de considerar este dinamismo bastante difícil de conseguir e de manter. Pelo perfil dos meus alunos, já descobri que tem que ser assim” (DEISE COSTA).

A construção do conhecimento de professores não segue um caminho linear, acontece no tempo individual de um indivíduo. Os professores aprendem também no contexto da instituição educativa onde trabalham, aprendem com seus alunos e com os colegas, de acordo com seu interesse e singularidade. É possível que, a partir de interesses pessoais e, condicionado pelo contexto, o professor construa saberes e crie metodologias e estratégias que possibilitem o sucesso escolar dos alunos, consumando a dimensão pessoal e contextual da prática:

Acredito que o maior desafio e o maior facilitador é utilizar as ferramentas e os estímulos que os alunos têm atualmente à disposição, como aliados para a sala de aula e para o processo de aprendizagem (DEISE COSTA).

Os saberes construídos na experiência, considerando a especificidade das práticas e seu inerente desafio cotidiano, são validados pelo professor que, autonomamente, depois de refletir poderá discutir e compartilhar com colegas seu aprendizado.

Neste sentido é que se torna possível a articulação da autoformação proposta por Josso (2002), enquanto processo e projeto de ser. A profissionalização constitui-se em todas essas prerrogativas, ações, acontecimentos, mudanças, aprendizagens e sínteses formais ou não e intencionais ou não, embora minha perspectiva neste estudo tenha o foco na profissionalização que não deixa de ser formação.

A autoformação como um processo de constituir-se a si mesmo me permite fazer o jogo com o cuidado de si e a invenção de si, ambos constituem-se em prerrogativas da subjetivação ou da constituição do sujeito professor profissional. O projeto de si poderá conduzir ao processo de invenção de si, o que resulta em autonomia de atitudes, de pensamento e de escolhas de ser e de modos de viver a vida, conforme Josso, (Prefácio in Abrahão e Souza, 2006). Escolhas, pensamentos e ações que não se restringem apenas a intelectualidade, mas a todos os setores da vida do indivíduo, como no caso de Deise Costa, ao que me refiro no início desta análise, ao modo de vestir, de arrumar-se, de receber, de organizar as finanças, as relações com a família, evidenciando a invenção de si no singular plural.

O movimento de reconhecer o modo como as influências acarretaram no indivíduo para que se tornasse o sujeito, transforma-o e altera a identidade. Deise Costa faz uma reflexão e me faz entender que atribui à escola algumas conquistas e a si mesma uma característica de autonomia sobre si:

Minha experiência escolar deu-se praticamente toda em escola pública, só o segundo grau que foi em escola particular. Nunca fui uma aluna brilhante (de média pra cima), mas sempre tive autonomia e independência para escolher e realizar as atividades (DEISE COSTA).

A construção da felicidade aliada ao cuidado de si constitui-se em requisito para cuidar dos outros. Vivências e experiências e ainda as relações afetivas pela reflexão oportunizam a tomada de consciência de saberes e aprendizagens de um sujeito que se constrói e se forma a si mesmo. A narrativa segundo Josso (2004) proporciona esse

conhecimento de si e a recriação do vivido, trabalhando as buscas e esse movimento de recriação oportuniza aprendizagens:

Meus pais nunca omitiram de nós as contas para pagar, as discussões, as doenças dos mais velhos, os funerais,...sempre participei de tudo desde bem pequena. Aprendi a lidar com os mais velhos, a cuidar das doenças deles (dentro dos limites do que uma criança pode e deve fazer, é claro), ouvi-los e, o melhor, aprendi a amá-los muito! (DEISE COSTA).

O próprio sujeito aprende consigo mesmo, autoforma-se, imprimindo um estilo a sua própria vida, como algo singular e único construído pelo próprio sujeito que a vive: “minha educação contemplou também formação religiosa (catolicismo) e contato com todos os problemas da família”(DEISE COSTA). Ao voltar-se para si, o que implica também em voltar-se para outro, para o desconhecido, o indivíduo assume a condição de centro do processo de formação e construção de aprendizagens e também se responsabiliza por ela, transformando-se em sujeito e objeto de seu processo formativo, na perspectiva de transformar a sua vida e a sua profissionalização numa obra inédita, conforme Josso (2004).

Deise Costa ao refletir sobre a vida em família, tomando consciência da caminhada e das escolhas que vem fazendo na vida pessoal e profissional e reconhecendo nos seus pais e na forma como foi educada e na forma de viver em família a origem de seus valores, concepções e opções de vida. A idéia de que a vida é construída pelo trabalho, fazendo-me entender que vem fazendo do seu trabalho de professora uma ferramenta para construção da própria vida: “eu acho que a vida é um grande jogo de estratégias e o trabalho é mais uma ferramenta deste jogo. É mais um espaço para exercitarmos a vida e construirmos nossa caminhada” (DEISE COSTA). Durante todo o processo da narrativa, a professora vai tomando consciência das parcerias que encontrou ao longo da trajetória e das marcas que estas parcerias lhe deixaram:

...aprendi muito com os colegas mais experientes, com aquelas pessoas competentes, mais velhas ou que se destacam por algum motivo. Sempre tive pessoas que me ajudaram, já te falei isso eu acho. Hoje a Luciana, que tem a mesma idade que eu ainda me ajuda” (DEISE COSTA).

Ao narrar os saberes, o faz para mim e para si, na medida em que faz um balanço a respeito da própria existência, fazendo uma reflexão de busca na própria consciência: “na verdade veio um pouco de cada coisa eu acho, mas veio mais da experiência, do aprender fazendo, perguntando, errando, acertando, por aí...” (DEISE COSTA), e questiona-se sobre escolhas e preferências, a dinâmica da transformação da vida, de como se tornou assim, em

que pontos da trajetória sua identidade foi transformada: “o mestrado foi muito eclético, professores com experiências internacionais e eu completamente formatada pelo meu histórico familiar, e temperamento talvez”. Neste diálogo, Deise Costa explicava-me a importância que para ela teve o contato com disciplinas da área das humanidades, constituindo-se em fato marcante na sua formação: “o mestrado talvez tenha me feito uma professora melhor” (DEISE COSTA), completa admitindo uma transformação.

Narrar-se também significa tomar consciência das próprias fragilidades, pois muitas vezes é necessário seguirmos outros caminhos e não aquele ao qual imaginávamos: “sou urbana ao extremo, mas como estudar o turismo nesta região era muito importante, optei por fazer o mestrado na área” (DEISE COSTA), o que permite ao sujeito o questionamento das escolhas. Neste momento creio que a professora tece um embate entre seu passado e o seu futuro, o que ela foi; o seu projeto de vida futura, tendo o presente como para a reflexão: “fui parar no curso de doutorado em Economia, com um orientador sociólogo; sofri muito, mas aprendi muito também” (DEISE COSTA). Deise diz que a o aprendizado de Economia sempre foi um grande desafio, portanto eis aqui um momento de grande transformação da vida pessoal de Deise Costa, com suas aprendizagens e saberes inesperados e a vida profissional, pois admite ser a área da economia necessária e importante ao turismo. Estas vivências reorientaram a prática e, segundo ela, colaboraram no seu processo de profissionalização.

A importância atribuída à família, aos referenciais de profissionalização poderá ser também da instituição, se esta realmente voltar-se para a valorização do seu caráter relacional, de diálogo, cultural e de contexto, valorizando as relações entre as pessoas e conscientizar-se de que o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à profissionalização e o sucesso dos seus professores e alunos poderão estar ligados ao modo como desenvolvem seus processos de desenvolvimento. Assim como a família deixa marcas inevitáveis de formação, da capacidade de inventar-se, a universidade também o faz, mesmo sem perceber, estando aí talvez uma grande oportunidade de formação e profissionalização, com vistas ao sucesso dos professores e de seus alunos.

#### **4.3.5- A VIDA VIVIDA E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA: A INFINITA INCOMPLETUDE DO SUJEITO PROFESSOR.**

O professor é antes de ser professor um ser humano de infinita incompletude e nessa condição de ser inacabado, podendo pela narrativa de sua trajetória tomar consciência dessa

incompletude e da importância da prática da educação de si como possibilidade de profissionalização e realização pessoal. A reflexão de si poderá conduzi-lo a elaboração de sua existência considerando um projeto de profissionalização para si mesmo. Nesta construção permanente de si está envolvido o cuidado de si, o projeto de futuro e a concepção de si próprio e do seu próprio inacabamento.

As narrativas dos professores conduziram-me a prestar atenção aos momentos que marcaram suas vidas, momentos significados e com sentido na transformação da vida, na busca de aprendizagens e construções epistemológicas que, inclusive, mudaram o rumo de sua trajetória. Nos momentos de nossos diálogos percebi e fui também envolvida com eles, no rememorar do passado que se entrelaça com o presente aguçando minha percepção para além da função de pesquisadora, quando ao falar de suas trajetórias de vida, iniciam, juntamente comigo, a pinçar as vivências com sentido e tomam consciência dos fatos que foram verdadeiramente decisivos para uma tomada de atitude ou que simplesmente os conduziram por outro caminho de vida, e aqui, o mais interessante é a reflexão que realizam sobre si mesmos, sem que houvesse, no entanto, um propósito para isto. Reflexão esta que incluiu momentos de alegria, de choro, de sentimento de conquistas e realizações, de emoção a qual, acabei me contagiando pela beleza destes momentos de reflexividade, quando a rememoração do passado não é apenas rememorar fatos que já passaram, mas um reencontro com eles para reconhecer os aprendizados, validando-os como experiências formativas e constitutivas do sujeito, enfim revelando um sentido da sua vida. É o que aprendi com os escritos de Bolívar et al.(2001) sobre temporalidade e narração, pois as narrativas individuais e culturais inter-relacionam-se tendo o tempo como constituinte de significado.

As experiências são pessoais e sociais, com uma dimensão de tempo, sendo a narrativa o articulador do que foi vivido e do que foi pensado, abrindo a perspectiva de futuro, do vir a ser, tenho consciência de que, a significação dada pelo narrador no momento do fato acontecido agora enunciado pela narrativa, assume outra significação, é ressignificado pelo narrador. É o que nos ensina Abrahão (2006) de que passado, presente e futuro compõe e imbricam-se no momento da narrativa, quebrando por vezes, a forma linear da trajetória e vivências significadas pela pessoa que as viveu, isto é, além da realidade impessoal, o que confere às Histórias de Vida dos professores uma perspectiva de construção pela narrativa aqui operacionalizada.

Considerando a influência das relações estabelecidas no contexto do trabalho para o desenvolvimento de práticas importantes no desenvolvimento da profissionalização dos professores, antes é necessário que o reconheçamos e eles assim reconheçam-se inacabados em sua condição existencial humana. Josso (2004) a partir de seus estudos nos possibilita pensar na singularidade da formação a partir de contexto plural, e da importância de prestar atenção em si mesmo, no processo de invenção de si. Trato aqui, pois, de professores que estão constituindo sua existência num constante processo de construção da identidade profissional, e na invenção de formas alternativas de vida profissional autônoma e competente, na constituição de um sujeito professor, considerando sua incompletude conforme Freire (1984) e na sua infinitude, conforme Lévinás (2008).

Alguns excertos de narrativas evidenciam o entendimento da incompletude e da importância do conhecimento de si e do cuidado de si na vida dos professores: “me identifico como uma professora constantemente preocupada com o processo de ensino /aprendizagem, com minha relação com estes alunos”; “sempre busquei a realização profissional” (DEISE COSTA); “sempre pensei em ser profissional para fazer alguma coisa a mais pelas pessoas, ajudá-las a serem mais felizes” (AMANDA CABRÁLIA); “minha principal preocupação é com o aluno e trabalho para isto”; “por enquanto não penso em fazer doutorado, quero cuidar da aprendizagem dos alunos, ficar mais perto deles” (CLEMENTINO DAVID).

Estes professores têm uma prática singular, provavelmente construída a partir do envolvimento com a universidade e com os alunos, de um gosto especial pela educação, retratando também uma permanente feitura de si que ocorre paralelo ao seu processo de profissionalização. Ser um profissional da educação superior, na perspectiva da identidade por eles construída pela reflexão talvez tenha possibilitado a estes professores universitários a construção de uma maneira ímpar de trabalhar, inclusive pela sua noção de inacabamento, das dificuldades e peripécias diante dos desafios enfrentados na sala de aula. As transformações da vida, pela metamorfose da identidade, como diria Ciampa (2001) poderão também estar relacionadas com esta consciência de incompletude, esta noção de projeto de ser um profissional cada vez melhor, mais atuante mais autônomo, o que me induziu a tratá-los de bem sucedidos. Em outras narrativas, o momento como gene da transformação: “noooooossssaaaaaaaa, você não tem idéia do que foi isto em minha vida, do que sofri e do que aprendi” (DEISE COSTA) e logo depois: “já consegui me realizar como professora em sala de aula, agora quero me fazer como pesquisadora, mas sempre penso que nunca estou pronta” (DEISE COSTA). ”No meu trabalho o que mais gosto é a oportunidade crescer



intelectualmente, isso me fascina. A busca constante pelo conhecimento é muito bom e me satisfaz bastante” (AMANDA CABRÁLIA).

#### **4.3.6- A LUTA SOBRE SI MESMO: A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA**

Ao narrar suas vivências profissionais, suas escolhas e percalços, Amanda Cabrália encontra um dos momentos que a transformaram na professora que atualmente é, o que me conduz a leitura do movimento do qual nos fala Josso (2004) de reconhecer a busca de respostas para o fato de como o indivíduo se deixa influenciar e como essas influências e aprendizagens o tornam o sujeito que é, alterando de certa forma a identidade, em articulação com as reflexões que construí estudando a respeito da subjetivação e da arte da existência (FOUCAULT, 2004). Percebo que Amanda, a partir das vivências e influências, das aprendizagens construídas socialmente foi usando de sua liberdade de cuidar-se para fazer de sua existência algo segundo seus próprios princípios éticos, como a honestidade, a sensibilidade, a delicadeza, a cortesia, a pontualidade e o compromisso político com o trabalho e com a sociedade, não abrindo mão dos sonhos. Em vários momentos de nossos diálogos, declarou ir organizando a vida conforme os acontecimentos se apresentam, sem, contudo, deixar de perseguir questões que considera serem mais especiais e profundas e sem as quais não conseguiria ser feliz.

A professora, instigada a narrar a maneira como se tornou professora, diz que o momento muito significativo foi um convite de um professor para fazer monitoria na disciplina de matemática, ainda no primeiro ano do curso. Neste processo ensinava os colegas e auxiliava o professor no andamento da disciplina: “Foi um momento de descobertas, pois descobri uma atividade que nunca julguei saber fazer, o ato de ensinar que foi me conduzindo a outras descobertas de mim mesma”. Mais uma vez aparece aqui um dos seus objetivos de vida que sempre buscou, inclusive para escolher um curso de graduação, que é ajudar as pessoas a serem mais felizes. E continua dizendo, com a alegria de sempre, que desde o início do curso de graduação as oportunidades foram muitas e ela foi aproveitando.

Posso dizer também que este momento consiste em transição por ela considerada importante e marcante no desenvolvimento profissional, pois o contato com seus professores a conduz às descobertas e oportunidades para saberes, não obrigatoriamente de conteúdos, mas da dinâmica do processo de organização do trabalho pedagógico e para a compreensão de si mesma a partir da interação com colegas e com o meio profissional, na perspectiva de validar

ou confirmar seu grande projeto de ser e viver em harmonia com o Universo, fazendo o bem ao mundo e as pessoas, neste caso pelo ensino: “Fazendo este trabalho de monitora, eu compreendia que verdadeiramente esta seria a minha profissão” (AMANDA CABRÁLIA). Conta que quando estava fazendo a monitoria, recebeu outro convite para trabalhar na Universidade como secretária administrativa de um pró-reitor de Administração, que tinha sido seu professor no curso e aceitou. Posso inferir que apesar de ter aceitado e trabalhado por algum tempo no setor, esta fase constitui-se em uma dificuldade pela qual adquire consciência do gosto por trabalhar diretamente com pessoas, de interagir com elas, que é uma das coisas que em geral setores administrativos e burocráticos não permitem. Neste processo de consciência de si mesma, já num processo autônomo de cuidar de si pela prática da liberdade, desiste de uma viagem ao exterior do país para aperfeiçoar a Língua Inglesa, optando pelo trabalho na Universidade que já desfraldava o projeto de vir a ser, do devir, de ser professora, fazendo algo em prol da formação e realização de si e de outrem.

Novamente reporto-me às escolhas, como uma das formas de inventar-se e de indicar caminhos para si e para outros. Vejo nas escolhas de Amanda, o cuidado permanente para consigo mesma, no sentido de que definiu caminhos que a conduziram ao projeto de si, lutando para isto, abrindo mão de algumas oportunidades em favor de outras, porém mantendo a essência do que projetava para si mesma, que consistia em exercer uma profissão que a possibilitasse fazer algo pelo outro.

Na retrospectiva de si enquanto profissional, quando a instigo a procurar na lembrança os motivos que a levaram a ser professora, imediatamente lembra-se de uma professora da graduação, da disciplina de Economia: “a minha carreira de professora foi influenciada pela professora de Economia, Célia Staut Melo” (AMANDA CABRÁLIA). O gosto e competência com que a professora ensinava e a importância que conferia à disciplina de Estatística despertaram a admiração e o gosto pelo saber com competência ou o gosto por Estatística. Este fato significativo inaugura seu projeto de ser professora, em uma mescla com a expectativa dos pais e do seu próprio desejo de saber para ajudar os outros, ou melhor, fazer algo por outrem: “devo isto também aos meus colegas que me procuravam para ensiná-los Estatística” (AMANDA CABRÁLIA). O primeiro momento foi essa tomada de consciência do que a impulsionou, a busca pela profissionalização, marcada por estes momentos ainda como estudante, quando inicia o processo de dar forma a si ou conferir uma estética a própria formação, afirmando-se no desejo de ser com uma expectativa de futuro ou de vir a ser. E ainda completa dizendo: “Outra coisa muito importante também era ver a alegria dos meus pais pelo trabalho na minha área de estudo” (AMANDA CABRÁLIA).

Outro momento significativo foi quando ela realizou o curso de pós-graduação em nível de mestrado, momento em que adquiriu compreensão da relação entre teoria e prática, ou de que os conhecimentos teóricos são sempre práticos e vice-versa. Aqui contrói consciência do gosto por ensinar algo que poderá sempre ser aplicado, o ato de saber demonstrar isto aos alunos, e ainda, concorda que sempre é possível ensinar aquilo que se faz, o conhecimento passa a representar para ela algo concreto e necessário com possibilidades de ensinar a alguém o saber construído. Não deixa de ser um momento de perspectiva de transformação e mudança, pois deflagra o desejo de saber sempre mais e ser uma profissional diferenciada e a possibilidade de continuar a ser professora de sua área de formação: “O mestrado me ajudou a compreender o processo de ensino e no entendimento da importância da articulação do teórico com o prático” (AMANDA CABRÁLIA). Este momento é considerado por ela como um marco, pois a partir de agora além de ter decidido seguir a carreira de professora universitária, realizou descobertas importantes para o ensino-aprendizagem. A partir deste momento adquiriu uma nova compreensão de si mesma, conforme seu projeto de futuro em continuar aprendendo, com um objetivo de humanidade e do bem comum.

Momento de aprendizado dos saberes docentes autônomos na construção de estratégias ao mesmo tempo em que vai construindo sua profissionalização, na medida em que decide ser um professor segundo seus próprios princípios, começa a dar forma estética a sua formação profissional, com autonomia e com poder para ser o que realmente acredita que deva ser um professor universitário bem sucedido. Por isto classificamos este momento de orientador, o momento em que se firmou como professora universitária aliado ao momento em que considera ter adquirido autonomia, inclusive para definir os objetivos mais amplos ou as grandes finalidades de seu trabalho como profissional e, enfim de sua vida. Ela dá testemunho de sua autonomia: “Quando apresento um conteúdo novo para os alunos, procuro colocá-lo de diversas formas até atingir meu objetivo que é o aprendizado deles” (AMANDA CABRÁLIA). Digo autonomia, porque nem sempre o objetivo maior dos professores e das instituições consiste em fazer os alunos aprenderem; esta ação de compromisso social com o aprendizado do aluno, a iniciativa de criar estratégias utilizando conhecimentos e saberes adquiridos na academia e na experiência caracteriza a profissionalização autônoma, ou melhor, caracteriza o professor profissional em conformidade com o que escrevem Perrenoud, Paguay, Atlet e Charlier: “a profissionalização é constituída por um processo de racionalização de conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação” (PERRENOUD et all, 2001, P.25). A professora tem declarado que utiliza várias

estratégias e procedimentos até ter certeza de que todos os alunos aprenderam, portanto construiu um saber específico da profissão sobre a diversidade presente na sala de aula, de que nem todos os alunos aprendem no mesmo ritmo nem tampouco da mesma forma, de que as pessoas são diferentes e seu processo de aprendizagem também o é.

#### **4.3.7- O OUTRO COMO REFERÊNCIA PARA APRENDIZAGENS E SABERES: A SINGULARIDADE E A PLURALIDADE ENTRECruzAM-SE NA PROFISSIONALIZAÇÃO**

A identidade, enquanto processo construído, por toda a vida e referenciada pelos professores, colegas e familiares, o que me conduz à conclusão da importância dos referenciais na profissionalização de professores: “nunca pensei em ser professora” (AMANDA CABRÁLIA); “não sei, minha mãe era professora, mas nunca exerceu a profissão” (CLEMENTINO DAVID); “fui influenciada por uma professora de estatística” (AMANDA CABRÁLIA); “aconteceu a partir de uma monitoria no curso de graduação” (AMANDA CABRÁLIA).

Ao narrar para mim suas histórias, os professores as narraram também para si, quando fizeram um balanço de todas as aprendizagens, evocando recordações e referências, contando o que aprenderam com a própria vida, como nos ensina Josso (2004) e contando também seus projetos de vida futura, o devir, na perspectiva do que escreveu FREIRE (1984) sobre a incompletude do ser humano, o fato de ser projeto, na possibilidade da construção ética da vida, algo com um estilo próprio, segundo seus sonhos e valores. Deise Costa ao considerar suas aprendizagens, diz: “acho que uma coisa que me ajudou muito na profissão e na vida foi conviver com pessoas que eu admiro” (DEISE COSTA). A admiração pelo pai que declara com carinho nestas narrativas; a admiração com um pouco de afetividade com que se refere à ex-sogra e pelo seu atual companheiro.

O gosto de Clementino David por questões de ordem pedagógica, institucionais e sociais aliadas ao sentimento mais profundo de ensinar e ao desejo de crescimento pessoal, que marcam as ações da profissão, e pela narrativa transformam-se em experiências significativas, estruturando momentos de abertura de novos caminhos, segundo Josso (2004), em que os homens estabelecem regras de conduta e na sua singularidade constroem a própria vida sob valores estéticos e éticos.

Quando dialogamos sobre seus aprendizados, teorias e concepções, entra no processo de reflexão e tomada de consciência: “não sei...minha mãe é professora, mas nunca exerceu a profissão” (CLEMENTINO DAVID), pois conforme Tardif (1999) os saberes dos professores e a sua competência integra saberes plurais, incluindo as teorias e concepções que orientam a prática educativa. O professor incorpora no decorrer da existência algumas crenças e representações sobre o significado de ser professor e as aperfeiçoa ou aprimora pelos desafios enfrentados no início da carreira, o que torna relevante que se envolva com questões diversas do trabalho e do seu contexto para que assim desenvolva o gosto e o sentimento de saber fazer. A interação com os colegas pares de trabalho, alguns mais experientes, ou mesmo com alunos oportunizam momento de aprendizagem, e por vezes também as dificuldade trazem à consciência a problemática envolvida no trabalho docente universitário, o que representa outra construção e outra aprendizagem e assim os professores profissionalizam-se aprendendo consigo e com os outros, adquirindo autonomia. Nos momentos de questionamentos e embates teóricos; em reuniões com colega de trabalho: “eu estava ali, na verdade porque tinha interesse em participar” (CLEMENTINO DAVID). Muitas vezes os saberes e competências são construídos nesses momentos ímpares de maior desafio, como aconteceu com Clementino David, porém há aqui uma característica marcante, a abertura a novos saberes e a postura de colaboração na concepção de participação coletiva.

Em um dos momentos de retrospectiva de si, Amanda Cabrália num exercício de busca, reflete e na lembrança encontra um dos motivos que a levaram a ser professora: “o apoio dos meus pais sempre foi muito importante para mim”, além da professora do curso de graduação, da disciplina de economia também lembrada como referência: “a minha carreira de professora foi influenciada pela professora de economia, Célia Staut Melo” (AMANDA CABRÁLIA). Este fato significativo colabora na sua decisão de ser professora, e responder a expectativa dos pais e do seu próprio desejo de saber para ajudar os outros, ou melhor, fazer algo por outrem: “devo isto também aos meus colegas que me procuravam para ensiná-los Estatística” (AMANDA CABRÁLIA). O primeiro momento foi essa tomada de consciência do que a impulsionou na busca pela profissionalização marcada por estes momentos ainda como estudante ou início da profissão: “algumas oportunidades de cargos administrativos, chefias e coordenações também têm colaborado na minha aprendizagem e melhoria profissional” (CLEMENTINO DAVID) e quando inicia o processo de dar forma a si ou conferir uma estética a própria formação, afirmando-se no desejo de ser com uma expectativa de futuro ou de vir a ser, completa dizendo: “fiz o mestrado e agora o doutorado em economia

na UFRGS, e agora estou articulando um grupo de pesquisa para implantação dos cursos de pós-graduação na UEMS”(AMANDA CABRÁLIA).

Considerando que as histórias de vida não existem a priori, conforme explica Abrahão (2006), mas são construídas na investigação de um pesquisador por meio de trocas com o sujeito da história, as histórias surgem em um contexto social e histórico com significado, onde poderão surgir histórias e aspectos singulares, porém como parte da pluralidade, inclusive porque é no diálogo com o contexto social que o indivíduo interage e evidencia, pela narrativa, seu singular modo de mobilizar os conhecimentos e valores que formam a sua identidade.

As histórias de vida de indivíduos, na sua singularidade, como parte de um contexto plural, estão inseridos num sistema, o qual nada mais é do que a expressão de diversas singularidades, que compõe a pluralidade. Este é segundo Abrahão (2006), o caráter dialético das Histórias de Vida, pois embora tratem da história de um indivíduo, foram construídas dentro de um sistema social, de micro ou macro estrutura. Neste processo de interpretação dos dados, compreendo os sujeitos como agentes de alguns enunciados que se elaboram a partir da relação das narrativas com seu contexto social, pois parto do princípio de que o sentido dos textos narrados é algo construído pelos sujeitos. Contexto que envolve o que foi vivido no passado, as relações sociais estabelecidas no presente e no ambiente de trabalho e a relação estabelecida na entrevista-narrativa.

Esta compreensão do contexto, considerada por mim, em relação ao desenvolvimento da profissionalização na perspectiva do desenvolvimento pessoal profissional na perspectiva da aquisição de saberes da profissão a partir de sua socialização no meio de trabalho: “algumas oportunidades de cargos administrativos, chefias e coordenações também têm colaborado na minha aprendizagem e melhoria profissional” (AMANDA CABRÁLIA). Não podemos esquecer e disso nos lembra Abrahão (2001) que as pessoas universalizam através de suas vidas e ações, assim também compreendo algumas teorias e práticas do ser professor e profissionalizar-se, da aquisição de saberes da profissão, e da construção de identidades.

#### **4.3.8- A VIDA COMO OBRA DE ARTE: ESTILO E ÉTICA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES.**

Quando observo as narrativas dos professores, procuro os momentos de profissionalização na perspectiva da invenção de si e da transformação da vida, valendo-me de noções de Josso (2004). A invenção de si implica perceber-se, cuidar-se e demonstrar aos outros uma preocupação para consigo mesmo por meio de ações concretas e diuturnas de construção da vida pessoal e profissional. Logo, quero dizer que prestei atenção ao modo como as vidas dos professores, contadas e refletidas por eles e por mim, estão sendo (re)construídas; sob quais alicerces aconteceram as vivências de suas trajetórias e quais os modos de construção de sua identidade profissional, que efetivamente os professores assumiram para construir-se como sujeito, os quais acabaram por conduzi-los na direção do desenvolvimento de sua profissionalização, mesmo sem um caráter de intencionalidade.

As práticas de si, na perspectiva de vida como obra de arte, podem ser observadas no processo de desenvolvimento da profissionalização dos três professores, seja na vida pessoal, seja na prática de sala de aula, no envolvimento com os alunos em atividades extraclasses, seja na participação política em diversos assuntos que envolvem a instituição. Todos têm consciência da função social do professor universitário e de suas dificuldades e demonstram exercer um cuidado ao procurar tornar-se melhor como ser humano: “minha meta de vida sempre foi buscar independência profissional e financeira” (DEISE COSTA); “em primeiro lugar quero conseguir me fazer como pesquisadora. Já consegui conquistar meu espaço como professora; gosto muito de dar aulas e sou muito feliz” (DEISE COSTA). “não há muito comprometimento dos professores com a UEMS, isso me entristece” (DEISE COSTA); “O profissional envolvido com a educação superior precisa estar em constante busca de si mesmo enquanto ser humano e enquanto profissional, para que os alunos que conviverem com ele durante o ano letivo também possam trilhar seus próprios caminhos de busca pessoal e profissional”(DEISE COSTA); “a vida é um grande jogo de estratégias e o trabalho é mais uma ferramenta deste jogo, é mais um espaço para exercitarmos a vida e construirmos nossa caminhada”(DEISE COSTA). “Organizo o trabalho e replanejo até atingir meu objetivo que é o aprendizado deles” (AMANDA CABRÁLIA); “jovens que estão fazendo escolhas do caminho a seguir, quanto mais seguro, bonito, sinalizado for o nosso caminho, mais fácil para eles construírem seus próprios caminhos” (DEISE COSTA). “mas...é preciso sermos honestos e autênticos conosco mesmos” (AMANDA CABRÁLIA).

Foi possível perceber nas narrativas, indícios de um cuidado consigo, da consciência de suas fragilidades humanas, na procura do conhecimento de si, foi proporcionado também pela entrevista-narrativa desta pesquisa e ainda, a busca constante de novos saberes e aprendizagens como característica da trajetória de vida dos professores.

Sensibilizada pelo que construímos juntos neste estudo e cheia de gratidão pela escolha que fiz dos sujeitos, os quais caracterizei como bem sucedidos, tenho a dizer que são professores diferenciados, verdadeiramente profissionais que estão em permanente processo de construção de sua vida pessoal e profissional como uma obra de arte. Encantaram-me contando de sua vida cheia de espiritualidade e profissionalismo. Por isto gostaria de explicitar as compreensões que o estudo me permitiu. Professores que a princípio me pareciam apenas bem sucedidos perante a comunidade acadêmica, surpreenderam-me com sua jovem História de Vida repleta de coisas boas, de beleza, de alegria, de sentimentos, de emoção, de sensibilidade diante do mundo e do universo e de conscientização do papel social do professor, abrindo- nos a possibilidade da feitura estética da profissionalização sob princípios éticos singulares no contexto plural de vida e trabalho.

Admito tê-los escolhido por não terem formação pedagógica ou um curso de Licenciatura, porém agora admito também que este não é o diferencial. Bacharéis ou licenciados, não é este o diferencial, pois o que estes professores nos trazem por meio de suas vivências, está além das construções teóricas e práticas que se possa aprender na academia; o que têm a nos dizer com suas trajetórias é que amam o que fazem, são felizes e estão trabalhando na construção diuturna de sua vida como uma obra de arte.

A história de vida familiar destes professores bem sucedidos é uma vida de afeto e carinho com os pais, avós família em geral. São professores que reconhecem a influência dos mais velhos em sua formação e educação e reconhecem também as aprendizagens construídas com outras pessoas de seu meio social, pelo que são muito gratos. A relação que mantêm com o mundo, com o universo e com as pessoas é uma relação de harmonia e de entendimento, que o faz promotores do bem estar e do crescimento humano, como diz Amanda Cabrália: “Considero mais importante na vida de um professor é a motivação para mudar o mundo, acreditar que é capaz de fazer algo mais por alguém e direcioná-lo a um rumo certo, mágico e poderoso” (AMANDA CABRÁLIA). A motivação como fator de mudança e a confiança em si mesmo para melhorar a vida e a vida do outro e colaborar para um mundo melhor poderão constituir-se em utopia, importante qualidade da vida profissional, o que nos lembra Freire (1970) sobre os sonhos e a utopia. É preciso acreditar e sonhar para permanecer na busca de um ideal. Os três professores, embora admitam as dificuldades que enfrentam os profissionais



da educação em qualquer nível de ensino, referem-se à mesma valorizando-a, declarando que amam o que fazem, demonstrando respeito pelo outro, pelo aluno e pelo humano. O prazer no exercício da profissão assim como a participação em atividades que envolvem a educação na universidade, muitas vezes além da sala de aula é algo que está presente nas suas trajetórias.

Porém, esclarecendo que não é pela admiração ou idolatria a estes professores que me interesse aqui e sim pelo modo como vêm construindo seu processo singular de profissionalização, sem prescindir de suas interações e intercâmbios coletivos que caracterizam o trabalho com seres humanos, concordando com Tardif (1999), quando escreve que o objeto do trabalho docente são seres humanos. Os professores demonstram estar exercendo um cuidado especial consigo, com suas ações pedagógicas e institucionais, que poderá os estar conduzindo a um modo singular de ser professor. Evidenciei esta prerrogativa no modo como cuidam de sua aparência no trabalho; da organização de seus horários; da construção constante de conhecimentos, pois não cessam de aperfeiçoar-se e capacitar-se; da participação ativa nas questões institucionais o que os faz envolvidos e comprometidos com os destinos da UEMS. Os três professores admitem estar construindo a carreira com muito estudo e enfrentamento de todos os desafios que se apresentaram e apresentam-se, o que constitui em escolha consciente para a feitura da vida profissional, com estilo e ética. Estilo porque é uma maneira singular de profissionalizar-se, pela construção de novos saberes dentro do contexto do trabalho; pelas aprendizagens em colaboração e participação aliadas à declaração de que está bem claro para si o projeto vida de profissional quando esclarecem o que pensam ser um professor universitário.

Penso que há aqui uma preocupação permanente consigo mesmo, com objetivos claros e definidos e sua perseverança, especialmente nos momentos de estudo individual e coletivo, nas opções pelo convívio saudável e de amizade com colegas e alunos; pela aceitação dos obstáculos do caminho como forma de transformar a vida: “já consegui me fazer professora, agora quero me fazer como pesquisadora” (DEISE COSTA). Quando leio a trajetória da infância e a vida na família, percebo o comprometimento, o afeto e a responsabilidade diante de si e do outro desde cedo.

E também sobre a noção de incompletude do sujeito, o que me parece pertinente na vida profissional, pois o desejo permanente de crescimento e promoção pessoal constitui-se em requisitos para um trabalho bem sucedido de busca de conhecimentos na perspectiva da humildade para reconhecer-se incompleto e com isto admitir a possibilidade de crescimento ilimitado dos seus alunos, como diz Amanda Cabrália: “No meu trabalho o que mais gosto é a

oportunidade de crescer intelectualmente, isso me fascina. A busca constante pelo conhecimento é muito bom e me satisfaz bastante” (AMANDA CABRÁLIA).

Com base nas considerações, às quais atribuo especial relevância e considerando o processo de profissionalização dos professores universitários bem sucedidos, reuni algumas características encontradas na trajetória de vida dos sujeitos por mim escolhidos, para após elaborar um eixo integrador e representativo da compreensão das Histórias de Vida destes professores, na perspectiva da formação para uma profissionalização de sucesso pessoal, social e contextual, que faça diferença na instituição, na vida dos seus alunos e na sociedade, pois aprendi com Foucault (2010) que o processo de constituição do sujeito implica uma dimensão ética.

Estão bem presentes aqui as reconstruções de sentido estabelecidas pelos professores ao fazer uma retrospectiva de sua vida pessoal e profissional, incluindo sua atuação como docente. Atuação que implica crescimento de tornar-se um humano melhor ao exercer sua profissão na dimensão da alteridade, da solidariedade com o humano e com o universo que invariavelmente poderá começar na sala de aula de uma universidade a partir do contato quase anônimo com os alunos, seres humanos, sujeitos de uma concretude histórica. Importa prestar atenção em si mesmo, como ouvi dos professores sujeitos deste estudo a partir das práticas de si.

## SÍNTESES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com a intenção de explicitar as compreensões que obtive na pesquisa, a qual me possibilitou sínteses e esclarecimentos sobre elementos teóricos que fundamentam a metodologia da investigação narrativa em pesquisas de cunho autobiográfico, atribuo ênfase na memória envolvida por uma dimensão de tempo, na perspectiva das lembranças do passado que ao serem contadas no presente são ressignificadas, abrindo uma expectativa de futuro pelo sujeito narrador (ABRAHÃO, 2006). Igualmente, o meu entendimento de que a memória possui uma seletividade e uma reconstrutividade (Op. Cit) de vivências da trajetória, que quando trabalhados, constroem consciência, adquirindo sentido e o entendimento da importância da cumplicidade entre pesquisador e sujeitos na criação colaborativa de significados de referência pessoal do sujeito e referência social e histórica. Compartilhando da concepção de que não existe um ser humano pronto ou formado e de que o sujeito vai se constituindo a partir da consciência de sua incompletude, podendo desenvolver-se pela educação de si, escolha, e ao escolher, indico o caminho da reflexão a : respeito do desenvolvimento da profissionalização, como algo construído pela educação e cuidado de si na constituição dos sujeitos professores universitários, os quais poderão, em liberdade, pelas práticas de si, transformar suas vidas de profissionais em uma obra de arte.

No decorrer do estudo, criei alguns caminhos para construção das histórias de vida dos professores e um processo de reflexão sobre suas trajetórias, a partir das narrativas de vida e de saberes, concepções e compromissos assumidos por eles. No momento de realização das entrevistas, foi possível gerar um ambiente que permitiu aos professores rememorar a sua própria história, ao lembrar fatos, motivos, opções, fatos da infância e da adolescência que, por vezes, poderão ter sido o impulso para a definição da carreira; a evocação de alguns saberes que construíram e ainda constroem pela experiência e também fazer uma análise crítica da profissionalização. Foi muito importante a prática da memória ao ouvir as suas narrativas envolvidas de concepções, valores, das práticas pedagógicas, dos eventos cotidianos, das justificativas, das situações difíceis e das superações e aprendizagens, os fatos realmente significativos que, filtrados por eles, tornaram-se inesquecíveis. Gimeno Sacristán (2000) nos traz a idéia de que, o passado na sua condição real da trajetória, deixa marcas na história do indivíduo.

As histórias de vida aqui estudadas representam o passado interpretado no presente. Os sujeitos revisitando seu passado, o relataram e o analisaram, estando, portanto presente na memória, enquanto elaboração própria. Embora, envolvido com sua singularidade, é envolvido pela pluralidade do contexto das relações pessoais e sociais que estabeleceu e estabelece, entrelaçando passado e presente.

Relembrando agora os momentos em que construíamos as histórias de vida dos professores da UEMS, o que ficou na memória é o rosto cheio de vida e satisfação pela profissão que exercem, falando com entusiasmo do trabalho que desenvolvem e de fatos de sua vida em família, os colocando a frente da construção de sua identidade, porém também das decepções e dificuldades. Estes constituem alguns dos significados venho construindo e os sentidos que venho atribuindo a partir do estudo. Os professores parecem viver o processo de vida e profissionalização por meio dos arquivos do passado, ainda muito bem guardados no grande arquivo da memória de suas identidades singulares, mas também plurais. Gimeno Sacristán (2000) lembra-nos do caráter de seletividade da memória. Cada acontecimento da vida profissional narrada conduziu a outras vivências pessoais, embora aparentemente sem importância, mas que me permitiram conexões sobre Histórias de Vida e profissionalização.

Ao guardar elementos comuns da trajetória pessoal e profissional, a profissionalização dos professores entrevistados guarda também singularidades, que faz dos professores sujeitos únicos, de identidade também única, a qual traz a marca das sínteses, saberes e concepções que elaboraram durante toda a vida. Esta constatação confirma-se na observação dos dados, quando percebo que são diferentes as suas histórias, as suas identidades, as suas culturas, mas semelhantes, no sentido de que são profissionais bem sucedidos aparentemente felizes com o trabalho que realizam e cheios de esperanças e ideais, retratados nas palavras e frases carregadas de fé, de sonho e de paixão. Se o contexto de suas vidas os influenciou, talvez possam influenciar outras vidas com seu dedicado e competente trabalho.

As narrativas dos professores evidenciam que são professores por opção, dedicando-se inteiramente ao trabalho e que gostam muito da função que exercem. Considero que dos três casos investigados, todos apontam a família como uma das importantes influências. O contexto familiar e social os influenciou, não apenas na opção pela formação, mas na profissionalização e no trabalho que atualmente desenvolvem. Não ousaria avaliar a vida ou os relacionamentos interpessoais ocorridos na família como positivos ou negativos, pois não

foi este o cunho das questões, porém ficou claro que a família aparece como a grande influenciadora do modo de vida, da maneira de organizar e esculturar a própria vida pessoal e profissional.

Para explicar os avanços e conquistas pessoais no trabalho docente, os professores trouxeram à lembrança alguns pequenos episódios da vida em família e do início da carreira, quando ainda não tinham certeza de que seriam professores, e os compararam com a forma de trabalho que atualmente desenvolvem, evidenciando avanços, crescimentos, conquistas. Observei que há valorização dos cursos de formação inicial e continuada, das teorias, dos conceitos, das oportunidades de acesso a cursos de aperfeiçoamento e leituras que realizam. São entusiasmados os depoimentos, quando se colocam como profissionais no contexto onde exercem a profissão: o que sabem e antes não sabiam, o que conseguem com seus alunos em termos de progressos, sucessos, cumplicidade, o que conseguiram transformar em suas práticas e na Universidade.

Em suas extensas narrativas, carregadas de emoção e de paixão pelo trabalho, os professores, dos quais re-construímos as História de Vida ( pois a reconstruímos juntos) e sobre os quais faço o relatório deste estudo, declaram como referências de sua carreira profissional, as aprendizagens pouco a pouco construídas na experiência, inclusive no que diz respeito a conteúdos específicos da área e pedagógicos. Quando se refere aos conteúdos trabalhados com seus alunos, valorizam o conhecimento do professor e a habilidade em transformá-lo em conteúdo de ensino, possível de ser aprendido por todos os alunos. Há evidência de que os colegas ou pares tenham exercido influência ou apoio, tanto ao que se refere a conhecimentos, como no que diz respeito ao respaldo nos momentos de dificuldades, havendo também referências sobre algumas pessoas. Há uma clara evidência de que construíram sua trajetória e profissionalização experimentando descobertas e superações a partir de conhecimentos e habilidades individuais outras, desenvolvidas no coletivo.

O processo de análise me conduziu a algumas considerações. Os professores da UEMS investigados neste estudo, aos quais atribuí a característica de bem sucedidos, guardam entre si e nas trajetórias, uma sensibilidade diante da vida, um jogo pelas relações humanas, que os faz felizes com o trabalho e com o fato de serem professores universitários.

Estão bem presentes aqui as reconstruções de sentido estabelecidas pelos professores ao fazerem uma retrospectiva de sua vida pessoal e profissional, pelas narrativas que incluem a atuação como docentes.

Contudo, a instituição universitária não está isenta da obrigação de refletir sobre seu papel e tomar uma posição de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalização dos professores que a fazem, condizente com as características da atual sociedade e das pessoas que nela ingressam para serem promovidas em sua vida, como seres humanos, e assim, assumir papel solidário e integrador na participação nos destinos dos homens.

A narrativa autobiográfica proporcionou minha reflexão sobre o desempenho dos professores e sua trajetória e aos professores pesquisados a reflexão sobre sua vida pessoal e profissional. A palavra como articuladora da narrativa autobiográfica constitui o sujeito quando o conduz à reflexão sobre si, ligando-o ao seu interior e ligando-o ao mesmo tempo com o mundo externo a ele. Falar sobre si é dialogar consigo e com o outro. Escutar o que foi contado por alguém proporciona reflexão do pesquisador; da mesma forma é proporcionada ao pesquisado a reflexão sobre si quando ouve ou lê sua narrativa transcrita.

Minhas reflexões sobre o desenvolvimento da profissionalização dos professores universitários foi o que me conduziu a pensar nestes professores da UEMS, que independentemente de sua formação têm se mostrado bem sucedidos, considerando o trabalho realizado frente à comunidade acadêmica. O ser professor, identidade construída por estes professores durante o desempenho da profissão, a partir da reflexividade sobre suas próprias práticas retratam o desenvolvimento de uma prática singular e bem sucedida, permeada pelas aprendizagens cotidianas que se dão na pluralidade das relações interpessoais e de contexto.

Alguns elementos sobressaem nas histórias de vida analisadas neste estudo, quanto ao processo de desenvolvimento da profissionalização, como a constituição familiar e as relações estabelecidas em família e no exercício da profissão. Foi a partir do movimento e da dinâmica das vivências que envolvem o exercício da profissão, com suas dificuldades e situações incertas imanentes ao trabalho que desenvolveram a autonomia, reconhecendo-se como professores, assumindo funções e posturas e construindo suas práticas, ao mesmo tempo em que mobilizaram experiências e saberes para desenvolver a autonomia, que caracteriza a profissionalização dos professores.

Professores universitários, enquanto humanos, podem ser entendidos como projetos inacabados passíveis de construções cotidianas, tornando-se sujeito professor autônomo pela

figura do outro, algo fundamental na construção de si mesmo. A noção de incompletude, importante característica destes professores, quando admitem seu inacabamento e a sua instigante busca de construções de aprendizagens a partir das mais diversas relações, poderá desencadear o processo de profissionalização e a sua construção identitária.

Deste modo, o ato da narrativa autobiográfica com base em Bolívar et al. (2001) constitui-se como método de investigação e ressignificação do vivido, representando uma forma de reconstrução da própria história e abrindo uma perspectiva de projeto de vida futura, a feitura da vida profissional. Neste sentido, foi possível perceber a importância do cuidado de si que os professores aqui estudados desenvolvem, na construção permanente de sua vida profissional, não desvinculada e nem menos influenciada pelo que foi vivido na família, na escola e em outros meios sociais.

Os professores universitários iniciam sua vida profissional e constroem-se alcançando sua autonomia e profissionalização em permanente relação com seus pares de trabalho, com seus alunos de quem recebem influências e também influenciam. Entre relações e sentimentos, aprendem e ensinam ao mesmo tempo em que refletem sobre suas práticas e repensam atitudes, pois enquanto seres sociais interdependentes vão construindo-se como profissionais na trajetória da vida pessoal, dada a sua incompletude humana.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico** in: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A aventura autobiográfica**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. **História e Histórias de Vida - Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

\_\_\_\_\_. **História e Histórias de Vida - Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si: uma leitura privilegiada-Prefácio**. In: JOSSO, M. C. Caminhar para si; trad. Albino Pozzer; coord. Maria helena Menna barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ABRAHÃO, M. H. M. B, e SOUZA, E. C. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALTET, M. **La formation professionnelle dès enseignants. Analyse de pratiques et et situations pédagogiques**. Paris: P.U.F,1994.

BERTALANFFY, L. **Teoria de Sistemas**. Col: El Mundo, 1990.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas de Educação**. Trad. De Elizabeth Pinheiro e Clementina Nogueira. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget: Lisboa, 2001.

BOLÍVAR, A. DOMINGO y FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque e metodologia**. Madrid: Editorial La Muralha, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como mejorar os centros educativos**. Madrid, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidad profesional del profesorado em secundária: crisis y reconstrucción**. Málaga, 2005.

BONAVIDES, Paulo. **Democracia e liberdade. In Estudos em homenagem a J.J. Rousseau**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962.



BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Oeiras: Celta, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, estabelece as **Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **A cultura e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação pensamento e linguagem**. 2002.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

\_\_\_\_\_. De La família al individuo: diferenciación de si mismo em el sis tema familiar. 1991

CIAMPA. Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONNELY, M. y CLANDININ, J. **Relatos de experiência e investigación narrativa em J. Larrosa e otr.**, Déjame que te cuente. Ensaio sobre narrativa e educación. Barcelona: Laertes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Narrative and history in practice and research**. In. D. A SCHÖN (Ed) The reflective turn: Case studies in ans on educational practice. New york: Teachers College Press, 1991

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed. 1991.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de janeiro: Editora 34, 1992

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELORS, Jacques & COLS. **A educação para o século XXI** in: A educação para o século XXI: questões e perspectivas, trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fotobiografia e formação de si** in in Tempos narrativa eficcões: a invenção de si/ Elizeu Clemetino de Souza, Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Orgs), Marie Cristine Josso, Prefácio. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DENZIN, N K.e LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; trad. Sandra Regina Netz-Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953, 2ª edição. Este livro foi publicado originalmente em inglês em 1959.

DILTHEY, W. A Construção do mundo histórico nas ciencias do espírito. (1910)

\_\_\_\_\_. **Introducción a las ciências del espíritu**. Trad. Eugênio Imaz. México: Fondo de cultura Económica, 1949.

DOMINICÉ, Pierre. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In.: NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/CFAP, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/agosto, 2006.

ESCOBAR, Carlos Henrique de. **Michel Foucault - O dossier / últimas entrevistas**. Trad. Ana maria A. Lima e Maria da Glória R. da Silva. Rio de Janeiro:Livraria Taurus Editora,1984.

ESCUADERO, Muñoz, J. **La formación permanente del profesorado universitario**. Cultura política e processos. Revista universitária del formación del profesorado, n. 34, 1999.

ESCUADERO, M e LÓPEZ, J. **Los desafios de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 1992

FERGUSON, Marilym. **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Nova Era,1980.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. O Método (Auto)biográfico e Formação. SãoPaulo/Natal:PAULUS/EDUFERN, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Alpiarça: passagens, 2000.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. Ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010. (obras de Michel Foucault).

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits (1954-1988), vol. IV**. Paris: Gallimard, 1994

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a, 295p.

\_\_\_\_\_. **Dits et écrits (1954-1988), vol. III.** Paris: Gallimard, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade.** In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa - Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2004b (Ditos & escritos V). p. 264 a 287.

\_\_\_\_\_. **O cuidado com a verdade.** In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c (Ditos & escritos V).

\_\_\_\_\_. **Uma estética da existência.** In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004d (Ditos & Escritos V).

\_\_\_\_\_. **Verdade, poder e si mesmo.** In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004e (Ditos & escritos V).

\_\_\_\_\_. **O retorno da moral.** In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004f (Ditos & escritos V).

\_\_\_\_\_. **Estética, ética y hermenêutica.** Barcelona: Paidós, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Edições Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1970

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 13ª Edição. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina.** Cortez: São Paulo, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Vozes: Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **O problema da consciência histórica.** Editora FGV:Rio de Janeiro, 2006.

GERGEN, Kenneth. **The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life.** New York: Basic Books, 1991.

GEERTZ, Cliford. **Conocimiento local**. Barcelona: Paidós, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI- os desafios do futuro imediato; trad. De Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 37 a 61.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. (Trad. Dagmar N. L. Zibas.) São Paulo: ortez: Associados, 1988.

GIROUX, Henry. **Pedagogia Crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio**. In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. (Trad. Ernani Rosa) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 75 a 95.

GOODEE , W. J. e HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. Porto: Editora Porto, 1977.

HABERMAS , Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Dialética e hermenêutica: Para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

IMBERNÓN, Francisco. (Org). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. ARTMED: Porto Alegre, . 2000

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**. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006. v. 1. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**; prefácio Antônio Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warchauer, tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna- São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: NÓVOA e FINGER, M. O método biográfico e a formação: Lisboa: MS/DRHS/SFAP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

KEMMIS, Stephen. Prólogo. CARR, Wilfred. Uma teoria para la educación- hacia una investigación educativa crítica. Trad. Pablo Manzano. Ediciones Morat, S. L, Madrid, 1996

KURT LEWIN. **Teoria dinâmica da personalidade**. São Paulo: Cultrix, 1975.

LEJEUNE, Philippe . **O pacto autobiográfico:de Rousseau à Internet**. Belo horizonte, UFMG, 2008.

LEVINÁS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. **De Deus que vem a idéia**. Vozes: Petrópolis, 2008

\_\_\_\_\_. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes,. 1997

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2000

LUDKE , Menga e e ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU,1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. De Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aprender a ensinar: um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE, 1991.

MARCONI, Eva Maria e Marina de Andrade, LAKATOS. **Técnicas de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FERGUSON, Marilym. **A conspiração aquariana**. Nova Era: Rio de Janeiro,1980.

MASLOW, Abraham M. **Introdução à psicologia do ser**. Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

MATURANA H. R. e VARELA F. **A árvore do conhecimento: as bases lógicas da compreensão humana/**. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin; ilustração Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montagnez- São Paulo: Palas Athena, 2001.

MC LAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução a Pedagogia Crítica nos fundamentos da educação**. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: ARTMED, 1977.

MELLO, Guiomar N. **Magistério de primeiro grau - da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Escola e Aprendizagem da docência- processos de investigação e formação.** EDUFScar: São Carlos- SP, 2002.

MOITA, M. C. **Percursos de formação e de trans-formação** in NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Método 2- a vida da vida.** Trad. de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2001. 527 p. (La Méthode 2 - la vie de la vie, Editions du Seuil, 1980).

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

NÓVOA Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** (org). Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1995.

ORTEGA y GASSET, José. **A rebelião das massas.** São Paulo: Martins Fontes, 1959.

\_\_\_\_\_. **Meditación de la técnica.** Madrid: Espasa Calpe, 1965.

\_\_\_\_\_. **El hombre e a gente.** Madrid: Revista do Ocidente, 1980.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A función y formación del professor en la enseñansa, comprender y transformar le enseñansa.** Ediciones Morata: Madrid, 1992

\_\_\_\_\_. **El pensamiento práctico del profesor como profesional reflexivo.** Madrid:1988.

\_\_\_\_\_. **O pensamento práctico dos professores: a formação do professor como profissional reflexivo** in: NÓVOA, Antônio. )org) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P; PAGUAY, L; ALTET, M; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais.** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida como artes formadoras da existência** in: SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M. H. M. B. Tempos, narrativas e ficções. Porto alegre: EDIPUCRS, 2006.

PINEAU, G e LE GRAND, J-L. **Les Histoires de vie**. Paris: PUF, 1996.

POPPER, Karl. **A lógica da investigação científica**. Abril Cultural: São Paulo, 1986.

RAYMOND, Danielle. “Éclatement de.s savoirs et savoirs em rupture une replique à Van der Maren”. *Revue dès Sciences de l’Education*, 19 (4), 180-200, 1993<sup>a</sup>.

REALI, Aline Maria R. e MIZUKAMI, M da Graça N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos-SP: EDU.FScar,1996.

RICOEUR, P. **Histoire et mémoire**. *Annales Histoire, Sciences Sociales* ano 55, nr 4, jul-ago., p.731-748, 1995.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Editora UNICAMP: Campinas, 2007.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Moraes Editora: Lisboa, 1970.

ROLLANDO, Rossana. **Emanuel Lévinas: para uma sociedade sem tiranias**. Educação e Sociedade (CEDES). Vol.22. n° 76: Campinas, SP, 2001.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. São Francisco: Jossey-Bass, 1983. (Educando o profissional reflexivo, ARTMED, 2000).

\_\_\_\_\_. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. por Roberto Cataldo Costa. Aporto Alegre: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia um nuevo disefio de la ensenanza y el aprendizaje en lãs profesiones**. Barcelona, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner: how profesionales thinks in action**. Londres: Avebury. New York: Jossey – Bass, 1987

\_\_\_\_\_. **The reflexive practitioner: how profesionales thinks in action**. Londres: Avebury, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações D.Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. **Paradigmas y programmas de ionvestigación em el estúdio de la enseñanza: uma perspectiva contemporânea**, in WITTROOCK, M. (org). La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid: Paidós, 1986.

\_\_\_\_\_. **Renewing the pedagogy of teacher education: The impacto of subject specific conception of teaching**. In MONTEIRO . M& IN VAZ JEREMIAS. **La Didacticas específicas em la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, 1992.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e sabereseo magistério.** In CANDAU, V. M. F (org). Didática, currículo e saberes escolares. Santa Tereza: DPEA Editora, 1999, p. 112 a 128.

TARDIF, M e GAUTHIER, C. **O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento.** In: PERRENOUD et. Al. Formando professores profissionais, quais estratégias, quais competências. ARTMED: Porto Alegre, 2001.

TARDIF M., LESSARD e LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & E n° 4. Porto Alegre, 1991.

TIMM, Edgar Zanini. **O bem estar na docência: dimensionando o cuidado de si.** 261 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

\_\_\_\_\_. **Refletindo sobre a motivação docente: sou professor porque isso me faz bem** in: II SIPASE- Seminário internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Motivação em Diferentes Cenários. Porto Alegre: PUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. **A vida como obra de arte: pensando em Histórias de Vida.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Auto) biografia e Formação Humana. Porto alegre: ediPUCRS, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

ZABALZA, M. **O ensino universitário seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.** in: Os professores e sua formação. Lisboa: D. Quixote, cap. 6, 1997.



## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

N244d Nascimento, Nivia Margaret Rosa O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas / Nivia Margaret Rosa Nascimento. – Porto Alegre, 2011. 176 f.  Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Orientador: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Maria Helena Menna Barreto Abrahão.  1. Professores Universitários - Formação Profissional. 2. Professores - Atuação Profissional. 3. Professores - Autobiografias. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. II. Título.  CDD 923.78
---

**Bibliotecário Responsável**  
Ginamara Lima Jacques Pinto  
CRB 10/1204