Georgina Quaresma Lustosa

Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor:

Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Formação de Professores orientada por Prof.ª Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e Prof.ª Doutora Antónia Edna Brito e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

junho/ 2016

· U C ·

Universidade de Coimbra

Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra

Georgina Quaresma Lustosa

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em Formação de Professores

Orientadores

Prof.ª Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa

Prof.ª Doutora Antônia Edna Brito

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Investigação financiada pelo período de 2 anos por

Erasmus Mundus

AMIDILA ACADEMIC MOBILITY FOR INCLUSIVE DEVELOPMENT IN LATIN AMERICA

Junho de 2016

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

Paul Valéry (1931)

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, Luiz Quaresma Sobrinho e Maria Lustosa de Melo, cujas vidas permanecem inscritas na minha.

Á memória dos meus irmãos Pretestato e Joaquim que já não se encontram entre nós, contudo, a presença é viva e muito forte em minha vida.

À professora Doutora Maria Teresa Pessoa, pelo apoio, confiança, incentivo e, principalmente, pela orientação segura, paciente e amorosa. Este trabalho também é seu!

À professora Doutora Antônia Edna Brito, por ser sempre a minha orientadora em todo o meu percurso acadêmico.

À Aline Maisa, sobrinha querida. Obrigada filha por fazer parte e ser parte de minha história.

Ao Bruno, motivo maior de minha saudade. Obrigada filho, por me fazer acreditar e lutar pela construção de um mundo melhor para sua geração.

A minha família, meu primeiro encontro humano, pelo apoio e carinho.

Este trabalho também é dedicado a todos os professores que enfrentam no Brasil, o desafio cotidiano de dar significado ao ofício de ensinar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e iluminação.

Aos professores do Curso de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, com os quais tive o prazer de conviver neste rico processo formativo.

Aos formadores de professores, parceiros desta caminhada, verdadeiros mestres e tecelões na construção de fazedores de gente. Obrigada pela colaboração e aprendizado!

A Universidade de Coimbra, através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pelos ensinamentos e, sobretudo, pelo apoio e acolhida.

À Universidade Federal do Piauí, por apoiar o meu afastamento para realizar este sonho.

Ao CEAD (Centro de Educação a Distância da UFPI), pelo apoio dedicado.

Aos companheiros de turma do Doutoramento em Ciências da Educação, pelos momentos de discussão e pelas valiosas trocas de conhecimentos e de experiências.

Ao Júri, pelas críticas e observações que certamente virão contribuir para enriquecer nosso estudo.

À professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI), pelo incentivo, pelo seu olhar atento aos meus constantes "escorregões" na gramática.

À Dra. Teresa Urbano pelo profissionalismo e a maneira atenciosa que nos orienta.

Aos meus alunos, com quem tenho aprendido a construir saberes e a enfrentar o desafio cotidiano de dar sentido ao ofício de ensinar.

À AMIDILA – AcademicMobility For Inclusive Developmente In Latin América, por financiar esta investigação pelo período de dois anos.

À bela Coimbra, cidade de muitas histórias, que apesar do clima frio, em um período do ano, sabe acolher e aquecer a alma das pessoas que por aqui passam.

Resumo

A investigação que desenvolvemos constitui-se de estudos autobiográficos ou histórias de vida que consistem numa abordagem de investigação que visa entender através de relatos ou narrativas, a interpretação que fazemos em nosso percurso de vida com a respectiva diversidade de experiências e sentimentos vividos. Compreendemos assim, que ouvir as narrativas do professor sobre suas trajetórias profissionais e de vida pode ser uma forma de fazê-lo compreender a importância de ressignificar o fazer docente, o ser e o tornar-se professor. A ressignificação do ser e o tornar-se professor é a tarefa de realizar em meio às experiências e vivências um contínuo exercício de construção de si mesmo.

Nesta investigação a escolha pela metodologia qualitativa se deu em decorrência da natureza do objeto de estudo que definimos com a seguinte indagação: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor? A atual sociedade da informação e do conhecimento nos coloca frente ao desafio de problematizar questões relacionadas com a formação de professores, com suas trajetórias profissionais e com os modos de ser e tornar-se professor.

Quanto aos sujeitos deste estudo são oito formadores de professores tendo como contexto empírico os cursos de formação de professores da Universidade Federal do Piauí – Brasil e da Universidade de Coimbra – Portugal. Delimitamos como método investigativo as histórias de vida, por entendermos que ouvir o professor sobre suas histórias de vida procura compreendê-lo e fazê-lo compreender-se por meio do seu próprio discurso concebido, portanto, como instrumento de autoconhecimento. Neste entorno a intenção é dialogar com autores como Freire (1997), Nóvoa e Finger (2010), Dominicê (2010), Pineau (2010) Pessoa (2007), Josso (2004), entre outros autores que têm contribuído de forma efetiva e amorosa para um novo olhar sobre a forma de investigação no campo das ciências da educação. Se nosso propósito é o diálogo com estes autores também o será com os autores das práticas, os formadores de professores.

Palavras-Chave:

Histórias de vida, formação de professores, trajetórias profissionais, narrativas autobiográficas, ressignificação do ser professor.

Abstract

The present research aims to clarify the interpretation of one's life course, including its experiences and feelings, through its narratives that are present in the autobiographic studies or life stories presented here.

The teacher's narratives about its own professional and life trajectories collected here might be a way to make him/her understand the importance of resignificating the "doing", "being" and "becoming" a teacher. The resignification of "being" and "becoming" a teacher consists on a self-construction exercise of itself through its continued experiences.

In this research we chose a qualitative methodology according to the nature of our study object, defined in the following research problem: "How and when do the teacher's instructors of the Federal University of Piauí and of the University of Coimbra, through their professional trajectory, resignificate the "being" and "becoming" a teacher?" The current information and knowledge society places us in front of the challenge of problematizing questions related to teacher's instruction, professional trajectories and ways of "being" and "becoming" a teacher.

We interviewed 8 teacher's instructors from the teacher's formation courses of the Federal University of Piauí (Brasil) and of the University of Coimbra (Portugal). The research method was set at their life stories; by listening to them, we can understand and make them understand themselves through their own speech, as a self-knowledge instrument.

The research will allow us to construct a dialog between authors like Freire (1997), Nóvoa and Finger (2010), Dominicê (2010), Pineau (2010), Pessoa (2007), Josso (2004), and other authors that have contributed in an effective and loving way to a new perspective on educational sciences investigation. Having this purpose, we also want to include in this dialog the authors that are in practice, meaning our teacher's instructors.

Key-Words:

Life Stories, Teacher's Instruction, Professional Trajectories, Autobiographic Narratives, Resignification of Being a Teacher.

Índice

Lista de Siglas

Lista de Figuras

Introdução **19**

Capítulo 1- Formação de professores: Caminhos Construídos na Prática Docente e na Vida **33**

1.1- A formação docente como espaço de reflexão 34

1.2 - Papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem 39

1.2.1 - Professor carismático: vocação como dom transcendental 42

1.2.2. Professor tecnicamente competente: especialista na gestão dos conhecimentos 43

1.2.3. Professor recurso: sujeitos da aprendizagem vistos na totalidade do ser 45

1.2.4. Professor prático reflexivo: dimensão reflexiva da formação e do professor 46

Capítulo 2- Organização da Formação de Professores: Como se Formam os Professores Universitários em Portugal e no Brasil **57**

2.1. Formação de professores universitários em Portugal e no Brasil 61

2.1.1 A formação do professor universitário em Portugal: algumas considerações 65

2.1.2 A formação do professor universitário no Brasil: algumas considerações 68

Capítulo 3- O Professor Universitário: Ressignificação do Ser e do Tornar-se Professor **77**

3.1. A ressignificação do ser e do tornar-se professor 78

3.2. Desafios na construção do ser e do tornar-se professor com sentido 83

3.3. A necessidade da paixão no processo de construção de uma humana docência 86

Capítulo 4- Histórias de Vida: Um Projeto de Abertura Epistemológica e de Dimensões Formadoras **93**

4.1. As histórias de vida como maneira possível de construir formação 95

4.2. Denominações terminológicas das abordagens do movimento biográfico 97

4.3. Questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica 100

4.4. Memórias e narrativas: experiências autobiográfico-formadoras 105

4.5. As histórias de vida na investigação acadêmica em Portugal e no Brasil 109

4.5.1 Os trabalhos mapeados: breve descrição 110

4.5.2 Alguns aspectos relevantes 113

Capítulo 5- Metodologia de Investigação: Um Caminhar com Interrogações e Desafios **117**

5.1 Metodologia da Investigação 118

5.2 A investigação fenomenológico-interpretativa: algumas considerações 123

5.3 O contexto e as questões da investigação 125

5.4 Os sujeitos do estudo: formadores de professores 127

5.5 O desenho do estudo 128

5.6 Técnicas e instrumentos de produção de dados 129

5.6.1 Curriculum vitae 129

5.6.2 Entrevista autobiográfica 130

5.7 Os procedimentos: caminhos metodológicos 132

5.7.1 Os procedimentos usados na produção de dados com os curriculum vitae 132

5.7.2 Os procedimentos usados na produção de dados com as entrevistas 132

5.8 Tratamento dos dados 134

5.8.1 A análise documental dos curriculum vitae 134

5.8.2. A análise de conteúdo das entrevistas 135

Capítulo 6- Análise das Narrativas dos Formadores de Professores: Revisitando Percursos na Construção do Ser e do Tornar-se Professor **141**

6.1. Categoria 01 - Ser professor: percursos e práticas 146

6.1.1 Docência: motivação e interesses 147

6.1.2 Professor pesquisador 155

6.1.3 Professor formador de professores 162

6.2. Categoria 02 - Ressignificação do Ser e o Tornar-se Professor 170

6.2.1. Sentimento de ser professor 172

6.2.2 Sentido de tornar-se professor 178

6.2.3. Investimentos formativos 185

6.3. Categoria 03 - Experiências e Vivências na Trajetória Docente 191

6.3.1 Momentos mais significativos 193

6.3.2 Experiências e Vivências com os Pares 198

6.3.3 Sentimentos Vividos na Trajetória Docente 204

Reflexões Finais **215**

Anexos

Anexo 1- Guião de Entrevistas

Anexo 2- Questões das entrevistas

Anexo 3- Carta convite

Anexo 4- Carta de consentimento

Anexo 5- Carta de Cessão

Anexo 6- Tabela do Mapeamento

Listas de Siglas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – vinculado ao Ministério da Educação e Cultura – MEC – Brasil.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Cientifico e Tecnológico – vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia - Brasil

CFE – Conselho Federal de Educação – Brasil

Declaração Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO (1998)

Declaração de Bolonha (1999).

ECDU - Estatuto da Carreira Docente Universitária, Decreto-Lei nº 448/79, ratificado pela Lei nº 19/80 – Portugal.

GRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas - constituído pelos Reitores das 12 Universidades Públicas e pelo Reitor da Universidade Católica.

GIIPUP - Grupo de Intervenção e Investigação Pedagógica da Universidade do Porto.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 aprovada em dezembro de 1996 - Brasil

MERCOSUL – Organização internacional criada em 1991 - Mercado Comum do Sul**,** um bloco econômico sul-americano formado oficialmente pelo Brasil**,** Argentina**,** Uruguai**,** Paraguai **e** Venezuela**.**

PREG – Pró- Reitoria de Ensino e Graduação – Universidade Federal do Piauí - Brasil

PNE - Plano Nacional de Educação 2011/2020 - Brasil

RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais do Brasil.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

UFPI- Universidade Federal do Piauí – Brasil.

U.C- Universidade de Coimbra - Portugal

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Brasil

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UNIAM - Universidade Federal da Integração Amazônica - Brasil

Lista de Figuras

Figura 1. Papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem 55

Figura 2. Fases do projecto 129

Figura 3. Dimensionamento categorial do estudo 145

Figura 4. Categoria 01. 147

Figura 5. Categoria 02 172

Figura 6. Categoria 03 193

INTRODUÇÃO

(...) Entre pedras
Cresceu a minha poesia
Minha vida...
Quebrando pedras
E plantando flores...

Cora Coralina (1976)

Ao iniciar a tessitura deste estudo penso na força existencial de Cora Coralina, quando diz que "Entre pedras cresceu minha poesia, minha vida..." O ato de escrever é tão difícil e pesado, quanto quebrar pedras, porque exige força física, intelectual, emocional e existencial. Imagino que escrever, tecer um texto, produzir uma tese de doutoramento, conforme a imagem de Cora Coralina é quebrar pedras, mas é, sobretudo, plantar flores. Neste início de trabalho, gostaria além de quebrar pedras, plantar flor nos jardins da compreensão e da sensibilidade de mim mesma e pensando como Ricoeur (1991) dos "muitos outros" que existem em nós, tecendo uma teia que constituem nossas memórias, experiências e saberes.

O interesse por esta temática de estudo não surgiu por acaso, mas de minha própria vida, das circunstâncias e experiências vividas. A escolha por um tema de estudo é sempre um desafio que implica riscos. Mas, é uma escolha que parte das experiências vividas, das inquietações, das paixões e do encantamento que levam à busca de conhecimentos e de descobertas, que impõem encontros e desencontros nos espaços em que são produzidas as histórias de vida pessoal e profissional. É considerando esse aspecto que narro meu encontro com o objeto desta investigação que defini com a seguinte indagação: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor? E, para começar revelo que não foi fácil decidir como abordaria o tema, mas preciso declarar que pesquiso uma temática que há muito me seduz, me provoca inquietações e amplia meu pensamento sobre as histórias de vida como método autobiográfico na formação de professores, e, então, carregando pedras e plantando flores, os fios se teceram em torno do problema, tendo como resultado a gestação e o nascimento deste trabalho.

Analisar a trajetória profissional dos formadores de professores constitui-se, para mim, um campo fértil de reflexões, objeto constante de atenção, indagação e busca de

respostas. Dada minha trajetória formativa, sinto-me, inevitavelmente, envolvida com esta temática. Minha trajetória como professora formadora de professores, na Universidade Federal do Piauí, assim como minha experiência no processo de investigação no mestrado em educação, com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, tem provocado inquietação no sentido que me levou a investigar as trajetórias profissionais de outros sujeitos, no caso, os formadores de professores dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Piauí e Universidade de Coimbra.

Esta inquietação tem suscitado questões problematizadoras e ao rememorar o meu percurso profissional e de vida, me faz mais convicta de que o processo de aprendizagem, como bem ressalta Contreras, "é algo que mobiliza toda a pessoa, é algo que fazemos com todo o nosso ser (...)" (2002, p. 6). Desse modo, a aprendizagem conquistada como professora formadora e investigadora não exerceu influência apenas sobre alguns aspectos de minha vida profissional. Mas também fui sujeito de um processo de formação que, para além de me preparar para a docência, me constitui como pessoa. E mobilizada com todo o meu ser atrás de respostas para o objeto de investigação, conquisto uma escrita poética, pois, me arrisco cada vez mais a cultivar a beleza nos meus textos acadêmicos. Com Maroni vejo que "a escrita deixa de ser dura, cientifica conceitual; essa escrita cultivada no meio cientifico torna a feiura sinônimo de cientificidade" (2006, p. 238).

Realmente a ciência e a beleza se dissociaram na modernidade. Mas, continuo mobilizada pelo afeto, pelo vinculo. Vinculo, é bom lembrar, é *Eros*, é amor. Ao estabelecer vínculos afetivos com a própria pesquisa, com as orientadoras, com os entrevistados, com os autores, com as leituras, só posso produzir, como diz Gauthier (2004), confetos (conceitos-com-afetos) e uma escrita poética, livre e espontânea. Porque acredito que o mundo das emoções, das pulsões, dos desejos, dos afetos é o que explica a nossa ação e os nossos pensamentos. Sabemos que o subjetivo e o objetivo estão misturados, o mundo real e a natureza são eles mesmos marcados pela subjetividade.

Faz-se necessário a partir deste momento, explicar que as histórias de vida da investigação começaram com a revisitação da minha própria história. Quero dizer, eu como investigadora pessoa e sujeito de minha pesquisa, apareço de maneira muito evidente em todo o percurso da investigação, descobrindo e valorizando minha singularidade na pluralidade dos sujeitos entrevistados; não tive como preocupação primeira a separação entre sujeito e objeto, nem o chamado rigor metodológico exigido nas pesquisas científicas. Não compreendo o

mundo da neutralidade cientifica, da separação entre sujeito e objeto na investigação cientifica. Penso ser impossível manter o estado de neutralidade numa pesquisa onde o envolvimento do sujeito investigador transforma-se no prazer de escrever, no prazer da autoria, na imensa alegria de escutar os entrevistados falarem de suas vidas e na confiança dos caminhos, dos métodos que então se abrem movidos pela emoção da experiência de estar juntos.

Compreendi, então, que não fazemos senão narrar nossos afetos, nossos traumas, nossos vínculos primários. Como explica Maroni, "A objetividade possivel de ser conquistada - e ela deve ser conquistada – é aquela que reconhece a subjetividade como momento primeiro da pesquisa cientifica" (2006, p. 232). Assim, desde a forma de abordar o tema até os textos resultantes do processo, escolhidos e determinados por mim, por minha história pessoal, por uma busca que embora acadêmica, começa na minha experiência subjetiva. Deste modo, todas as possíveis respostas encontradas e não encontradas, vieram dos meus próprios sentimentos vividos, porque o sentimento permite tomar posse de si para produzir conhecimento de si mesmo dos outros e da situação vivida.

Trabalhar com trajetórias profissionais e de vida, é complexo e dificil de ser contada de forma que atenda a abrangência que a temática exige. As palavras traduzem o conhecimento construído, ao longo do percurso do viver docente, por outro lado, como ressalta Brzezinski, "história de vida é sempre relatada por meio de expressões carregadas de significados subjetivos que se circunscrevem às situações de cada instante dedicado à produção do conhecimento" (2006, p. 191). Desse modo, a dificuldade advém, pelas nuances que os significados subjetivos apresentam ao conhecimento do ser enquanto condição humana. Vou buscar também em Guimarães Rosa que afirma "(...) contar é dificultoso. Não pelos anos que já passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares" (1986, p. 80)[1]

Para escrever um pouco de minha história precisei remexer muito minhas memórias, não somente "pelos anos que já se passaram (...)". Mas pelo balancê que a vida dá e as coisas se remexem e mudam dos lugares. A história da vida das pessoas não é uma história que possa ser visualizada de forma retilínea. Não é um caminho predeterminado, seguro e traçado por vias previamente escolhidas. Os caminhos são percorridos e vividos cotidianamente. Hoje, quando sento para tentar reconstruir um pouco da minha história de

[1] Estas expressões são do personagem-narrador Riobaldo, criado pelo autor e mantida a identidade sertaneja do personagem que remexendo sua memória narra a travessia do Grande Sertão: Veredas.

vida pessoal e profissional, penso: quantos caminhos percorridos? Quantas bifurcações encontradas? Tantos desafios enfrentados? Quantas pedras no caminho? Lembro-me da canção brasileira[2],

"Meu caminho é de pedra
Como posso sonhar..."

Mas sonhei como sonhei! Continuo a sonhar. Encontrei pedras, mas encontrei flores, encontrei também sorrisos. Ah, como os encontrei! Encontrei sorriso, afeto, aperto de mãos, olhares, abraços. Por tudo isso trago uma bagagem de vida carregada de tristeza, alegria, esperança e muitos sonhos.

Nasci e vivi toda minha infância em um sítio dos meus pais no interior do Piauí. Lá fui alfabetizada e tive a primeira noção e o primeiro sentimento do prazer da leitura. Mas, queria abrir parênteses para narrar o meu primeiro sentimento de leitura antes de ser alfabetizada. Meu pai tinha como rotina juntar as pessoas, moradores e vizinhos, à noite, depois do jantar, para ouvir leituras da literatura de cordel,[3] vinha todos ouvir as estórias contadas. Quem fazia essas leituras era minha irmã mais velha que já sabia ler (foi ela quem me alfabetizou).

E eu sentia uma tremenda inveja de minha irmã, fazendo aquelas leituras, à luz da lamparina, em tons dramáticos ou não conforme os rumos da estória, e aquelas pessoas todas envolvidas com a dramaticidade da narrativa, todas atentamente escutando e muito curiosas para saber o final do romance. Muitas vezes, não terminava a leitura na mesma noite, porque todos precisavam acordar cedo para a lida diária. Mas no dia seguinte, à mesma hora, todos estavam sentados ao redor da mesa grande para escutar atentamente a continuação da estória anterior, ou o inicio de outro romance. Não lembro aonde meu pai conseguia aqueles cordéis, penso hoje, que eles cultivavam um sistema de trocas dos livrinhos.

É bom lembrar que nós, crianças da casa, também sentávamos para ouvir as estórias, mas, algumas eram censuradas pelo meu pai, que nos mandava dormir. Imagino que fossem algumas estórias carregadas de violência ou de muitos amores. Também lembro pouco da presença de minha mãe sentada em volta da mesa, ouvindo as estórias, ela estava sempre envolvida com os meus irmãos (muitas crianças para cuidar). Enfim, este foi o meu primeiro

[2] Composição de Milton Nascimento e Fernando Brant (1967).

[3] Literatura de cordel é um gênero literário popular escrito em forma rimada, originado em relatos orais e depois impressos em folhetos. O nome cordel é original de Portugal, que tinha a tradição de pendurar folhetos em cordéis ou barbantes. Depois o termo cordel se espalhou pelo nordeste do Brasil.

sentimento de leitura, um sentimento invejoso, queria logo aprender a ler para ser importante naquela sala de leitura como minha irmã.

Aprendi a ler com muita dificuldade, naquela época não tinham métodos que facilitassem a alfabetização da criança. Mesmo lendo tudo nunca substitui minha irmã nas leituras noturna do grupo do meu pai. Isso nunca aconteceu porque minha irmã tinha toda uma metodologia de fazer as leituras dando os tons que a dramaticidade exigia, então o seu posto já estava garantido. Comecei a ler tudo que encontrava inclusive os cordéis censurados pelo meu pai. Lia-os às escondidas.

Quando já no primeiro grau (naquela época ginásio), a leitura sem compromisso, não me foi mais incentivada como um ato livre e prazeroso. Agora, a recomendação era fazer leituras preestabelecidas e estudar muito para tirar boas notas e passar de ano.

No ensino médio (cientifico), o nível de recomendação e exigência foi maior ainda. Agora, a ordem e a recomendação dos professores era estudar muito e fazer leituras exigidas nos exames dos vestibulares. Tinha saudade da minha infância e meninice, quando lia pelo prazer de ler, lia o que ia encontrando pela frente (o acesso era muito pouco), sem nenhuma exigência didática e metodológica.

Já na faculdade, apesar dos direcionamentos e de minha pouca maturidade intelectual, tive maiores oportunidades de desenvolver meu poder de escolha das leituras que fiz. Passei no vestibular para Serviço Social na Universidade Federal de Belém do Pará. Vivi a primeira experiência acadêmica num período ainda muito conturbado pela ditadura militar. Já se falava no período pós-ditadura, contudo, tive durante o curso, participação e vivência intensa nos movimentos em favor da liberdade ampla e irrestrita. Todos os professores universitários e nós estudantes estávamos ávidos por liberdade de expressão em todas as suas formas.

Nesse período morei em casa da estudante universitária, onde aprendi a conviver com as diferenças individuais. Aprendi que é nas diferenças que a gente se encontra e aprende a respeitar e amar o outro diferente. Aprendi que a vivência e a experiência em grupo promovem nas pessoas a capacidade para abrir-se às diferenças individuais e culturais e aprender fazer com elas um encontro verdadeiro com o outro.

Hoje, sou professora com a pretensão de ser educadora desde a década de oitenta. Recém-formada em Serviço Social fui morar e trabalhar no interior do Piauí, como extensionista de uma empresa do Estado que trabalha com extensão rural. Lá chegando fui

convidada para também ministrar aulas em uma escola pedagógica (ensino médio) municipal, que logo foi assumida pelo Estado. Ministrava aulas de Psicologia, Sociologia e Educação Moral e Cívica (esta última ainda era resquício do período ditatorial). Comecei a me identificar com o novo trabalho, com os alunos, com nossas conversas, com a troca de experiências e conhecimentos que se dava no espaço da sala de aula.

Ministrava aulas à noite, depois de um dia exaustivo de trabalho no campo. Contudo, sentia prazer em estar ali, com os alunos. Eles quase sempre muito carentes de informação, de formação, de olhares, de afeto e de atenção. Eu também.

O espaço da sala de aula sempre me fascinou.

É um campo carregado de aprendizagem, de troca, de cotidianidade, de sentido para a vida. Penso e sinto o espaço da sala de aula como um espaço mágico, onde posso me sentir fada, bruxa, parteira, palhaça, aprendiz, professora, gente. Onde posso exercitar minha inteireza.

Cada encontro com os alunos era uma emoção diferente, é como se fosse sempre a primeira vez. Até hoje, depois de alguns anos, ainda tenho a mesma emoção, é sempre como se fosse a primeira vez. Contudo, sentia que faltava alguma coisa. As aulas não podiam ser apenas repasse de conteúdos, não podiam se limitar ao espaço da sala de aula, não devia ser uma relação verticalizada entre professor e alunos. Sentia a necessidade de algo que empolgasse os alunos, que os envolvessem numa busca constante e amorosa de leituras, de conhecimento, de autoconhecimento, de afeto, de encontro e de solidariedade.

Nesta caminhada de busca, de inquietação, continuava trabalhando com a docência. Já de volta a morar em Teresina, resolvi estudar Filosofia, era uma forma de me inserir com mais fundamento no mundo da educação e assim, me aproximar e conhecer melhor essa coisa enigmática, instigante e apaixonante.

Estudar Filosofia foi uma escolha muito feliz na minha vida. Com a Filosofia fui aprendendo os caminhos da existência humana e tomando consciência de que caminhos novos precisam que sejam abertos para o nosso processo de crescimento e maturidade.

Com a Filosofia fui reaprendendo a ver o mundo, as coisas, as pessoas e a vida. Passei a ter um olhar mais atento, crítico, reflexivo e amoroso com tudo ao meu redor. A reflexão filosófica nos permite adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, no qual estamos mergulhados no dia a dia. A busca amorosa do conhecimento é um convite à aprendizagem da reflexão e das trilhas da vida.

No campo da educação, a Filosofia me trouxe mais e mais questões problematizadoras, dúvidas e até mais inquietação e angústia. Mas não deixei de amar o meu fazer docente, pelo contrário, adquiri mais conhecimento. E compreendo, é mais fácil amar quando melhor se conhece. Com isso, passei a querer mudar, a transformar o meu modo e o jeito de ser e tornar-me professora. Passei a acreditar na educação como prática de liberdade humana[4].

Na busca de querer mudar o meu jeito de ser docente, procurei, em primeiro lugar, começar o processo de mudança de mim mesma. Nesta caminhada encontrei a Biodança (dança da vida), que me trouxe respostas, dúvidas, incertezas e alguns caminhos. Mas que caminho seguir? Necessariamente, não temos que saber o caminho, porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles. Mas, é necessário escolher algum caminho? Escolher é sempre um risco, um desafio. Com Thiago de Mello, poeta brasileiro, aprendi que "quem sabe aonde quer chegar escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar" [5]. Esse jeito de caminhar é o meu aprendizado. Estou caminhando. E esse caminho não é abstrato, é necessário construí-lo, o que exige um investimento pessoal, uma opção de vida.

Estou a caminho. Estou me construindo. Na busca do meu aprendizado, cursei em Fortaleza, dois cursos de pós-graduação (especialização). O primeiro em Política Social e o segundo em Educação Biocêntrica. A abordagem biocêntrica da educação é uma prática docente nova. Não tem ainda um lugar ocupado na tradição do pensamento educacional brasileiro ou do mundo. A proposta da educação biocêntrica é trabalhar a identidade do educando através da música, do movimento, da dança, da emoção, do sentimento, da poesia, da comunicação dialógica e afetiva entre todos os sujeitos do processo educativo. Por isso quis fazê-lo.

Cresci muito em contato com esta nova forma de pensar, ver e sentir a educação. Passei a entender que a educação precisa promover nos sujeitos envolvidos no processo formativo a capacidade de sentir e expressar a vida e a realidade tal como deve ser sentida e vivida. O trabalho final deste curso me proporcionou a publicação de um pequeno livro que tem como pauta uma reflexão vivencial, epistemológica e metodológica sobre os fundamentos do ser professor biocêntrico.

Seguindo as trilhas da vida e da profissão realizei mestrado em educação na Universidade Federal do Piauí. Trabalhei em minha investigação as histórias de vida de

[4] Título de uma obra do Paulo Freire, *Educação como prática de liberdade humana* (1965).
[5] Thiago de Mello (1975). A vida verdadeira. Não foi encontrada a página do poema.

professoras das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal em Teresina. Foi um trabalho muito gratificante, em termos teóricos, epistemológicos, de metodologia de pesquisa, de leituras, enfim, foi um trabalho que senti muito prazer em realizá-lo e que me proporcionou conhecimentos e experiências com a abordagem das narrativas autobiográficas. Com o mestrado concluído, prestei concurso público para professora desta mesma instituição de ensino superior. Hoje, sou professora no Centro de Educação a Distância (CEAD) - Universidade Federal do Piauí.

Neidson Rodrigues, filósofo e professor brasileiro, afirma que "A educação é do tamanho da vida! Não há começo. Não há fim, só há travessia. E, se queremos descobrir a verdade da educação, ela terá que ser descoberta no meio da travessia" (1986, p. 6). Por pensar assim, sinto que não devo parar de estudar, porque a educação é do tamanho da vida. Portanto, para dar continuidade ao meu processo formativo, estou aqui na Universidade de Coimbra, cursando doutoramento em Ciências da Educação. Decidi fazê-lo na área da educação. É um caminho que já percorro e vivo intensamente. Sabia que o projeto de realização do doutoramento fora do meu país, iria exigir de mim disponibilidade, renúncias, e muita paixão. Mas como afirma Hegel (2001), que "nada de grande se faz sem paixão". Por isso, estou a caminho. Como na educação não há fim, só há travessia. Eu estou na travessia.

Em alguns momentos pensei que podia ser tarde demais para enfrentar um doutoramento em outro país, seria uma decisão tomada tardiamente? Hoje, estou convicta de que não foi tarde, porque compreendo a educação realmente do tamanho da vida e estou literalmente inspirada em *Kairós*, pelo tempo certo que me favoreceu possibilidades de sentidos. Olhei o tempo que não é o Chrónos, tempo de controle, de cronogramas, mas Kairós, tempo vivo, imprevisível, flutuante. Kairós tempo que favorece a oportunidade de criar. Tempo subjetivo tempo vivencial. Por tudo isso penso está no tempo certo, vivendo com entusiasmo, curiosidade e paixão para aprender e viver.

Todo o percurso deste estudo foi escrito na terceira pessoa do plural, a pessoa que fala é o nós, por compreender que uma investigação científica não é realizada de forma individual, há entrelaçamentos de diálogos com muitos outros, autores, orientadores, professores, colegas, no decorrer da produção, como afirma Umberto Eco "Escrever é um ato social" (2015, p. 187). Entretanto, nesta parte introdutória do estudo, o discurso foi transposto para a primeira pessoa do singular. Decidi assim o fazer considerando que neste momento,

coloquei-me inteiramente no texto, contando um pouco de minha história pessoal e profissional, e, sobretudo, informando que sou também sujeito de minha investigação.

Minha implicação como investigadora e sujeito da pesquisa, me levou a Le Grand, que propõe a "automaiêutica implicacional". Tratando-se de um processo que constitui o caminho e a escrita "de revelação de si explorando explicitamente diversas implicações pessoais numa abordagem de elucidação heurística" (Le Grand, 1992, cit. por Sousa, 2000, p. 40). Entendemos que a "automaiêutica implicacional" é uma autoanálise do investigador que contribui para uma desconstrução da postura introspectiva clássica do sujeito afastado do mundo e do objeto investigado. Neste sentido, em sintonia com Morin, entendemos que,

> (...) qualquer que seja o fenômeno estudado, é preciso, antes de tudo, que o observador se estude, porque o observador irá perturbar o fenômeno observado ou nele se projectar de qualquer maneira. Uma vez no domínio das ciências humanas, a primeira etapa a seguir deverá ser a da autoanálise, autocritica. (1988, p. 21)

Vejo-me implicada existencialmente como investigadora que estuda, se autoanalisa, promove críticas e, principalmente, sento-me literalmente implicada com o fenômeno investigado, implicada com todo o processo da investigação. Vejo-me implicada como pessoa que sente, pensa e vive a docência, vive a prática da formação de professores e, insatisfeita com a forma como a educação é pensada e concretizada no meu país. Por isso mesmo, desejo contribuir com algo que venha reencantar a educação, desejo teorizá-la em torno da dimensão pessoal, desejo ver e sentir a docência com sentido de humanidade, no campo de outros modos e jeitos de pensar, fazer e sentir o ensinar e o aprender a condição humana.

Vejo minha implicação na temática, porque quase todo o meu percurso de vida profissional foi pensado, sentido e orientado para o domínio da formação de professores. Revisitando minha trajetória profissional, rememorando o passado, vivendo o presente e projetando utopias, com o propósito de aprender a construir no concreto pensado e vivido o sentido de minhas aprendizagens significativas. Continuo curiosa, uma curiosidade epistemológica que me acompanha no decorrer de minha vida, continuo aprendendo a ser e tornar-me professora investigadora e humana.

Ao tentar finalizar a narrativa de minha travessia como professora e sujeito desta investigação, tenho o sentimento que é deste ponto que devo começar, pelo fato de concordar com Brzezinski que diz: "É a surpresa, a cada descoberta" (2006, p. 202). Trabalhar com

pesquisa é sentir uma surpresa a cada descoberta, é trilhar os caminhos da procura em busca da descoberta, sempre com curiosidade pelo novo, pela dúvida cada vez mais complexa numa sociedade do conhecimento enquanto sociedade aprendente. Nesta caminhada busco com Brzezinski "nova racionalidade que articule a objetivação com a subjetivação, própria da condição humana" (2006, p. 303).

Quero continuar participando da aventura comum que conduz os seres humanos, onde quer que eles se encontrem, reconhecendo-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Quero continuar implicada com minha condição humana e minha posição no mundo como ser vivente com pretensões não de mover o mundo, mas com a ousadia de fazer pequenas mudanças em mim mesma em favor de um mundo onde caibam todos, inteiros, com sonhos, utopias e diferenças.

O primeiro capítulo da investigação: Formação de Professores: Caminhos Construídos na Prática Docente e na Vida. A intenção no desenvolvimento deste capítulo foi promover reflexões teóricas acerca da formação de professores, da prática docente e de trajetórias profissionais e de vida com o olhar voltado para a construção do diálogo, o incentivo das emoções, dos afetos e a construção partilhada entre professores e alunos em um trabalho produtivo e amoroso. O meu propósito também foi traçar um breve esboço em torno da compreensão dos papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem que foram definindo contornos, trançando limites, construindo em cada contexto histórico, modos de formação e de práticas docentes por meio de relações diversas e complexas, num processo que abriga contradições, rupturas continuidades nos modos e nos jeitos de ser e do tornar-se professor.

No segundo capítulo: Organização da Formação de Professores: Como se Formam os Professores Universitários em Portugal e no Brasil. Aqui o desejo foi discutir as condições sociais, culturais e pedagógicas que as universidades vêm enfrentando nesta nova ordem mundial estabelecida neste inicio de século XXI. Esta discussão tem como preocupação maior focar as questões relacionadas ao ensino superior em Portugal e no Brasil. Conforme literatura buscada em Boavida (2010), Hargreaves (1998, 2004), Day (2001), Flores (2010), Veiga (2010), Tavares (1999) e outros autores que discutem a problemática da docência e formação de professores. Com estes autores vimos que a formação de professores, no caso do ensino superior, não é pensada, nem se constitui uma referência importante no exercicio da profissão do professor universitário. Embora saibamos, conforme aos autores mencionados, que a

referência sobre a formação dos professores universitários esteja subjacente à Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI (UNESCO, 1998)[6]. E consta nos anais dos discursos do Processo de Bolonha iniciado com a Declaração de 1999[7].

Tentei compreender também as alternativas que estão sendo pensadas e trabalhadas sobre a formação pedagógica do professor universitário em Portugal, mais especificamente, na Universidade do Porto, conforme estudos buscados em Leite e Ramos (2012) que investem nesta pesquisa. E No Brasil, de forma ainda muita tímida, há iniciativas isoladas que devem ser estimuladas e valorizadas, mas não representam, nomeadamente, um avanço na formação pedagógica dos professores universitários.

No capítulo terceiro: O Professor Universitário: Ressignificação do Ser e o Tornar-se Professor. Neste texto segui nas trilhas das discussões sobre a formação do professor universitário, buscando compreender como os formadores de professores no percurso de suas trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando suas práticas docentes, suas experiências vividas na docência, o ser e o tornar-se professor. Tentando compreender o ser em sentido de plena abertura de relação com várias formas em si mesmo, compreendê-lo no sentido de transição, na capacidade de pôr fim a uma determinada forma, a fim de que o novo se desvele. É a partir da compreensão do ser como devir, do ser como tornar-se, que se abre a perspectiva de que o ser humano tem por atividade o tornar-se, o desdobrar-se, o desvelar-se no continuo exercicio da construção de si mesmo e dos muitos outros que existem em nós.

O quarto capítulo: Histórias de Vida: Um Projeto de Abertura Epistemológica e de Dimensões Formadoras. Exponho neste capítulo minha compreensão fundamentada em autores com os quais dialoguei como Dominicê (2010), Josso (2004), Pineau (2010), Nóvoa e Finger (2010), Delory-Momberger (2011) e outros, sobre as questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem autobiográfica, suas implicações e sua importância para a formação de professores.

Neste contexto compreendo as histórias de vida como caminho metodológico nas investigações no campo das ciências humanas e sociais, um caminho desafiador com novos olhares para ver e pensar os fazeres humanos, o devir o tornar-se ser fora do quadro lógico-formal positivista e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica

[6] Declaração Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO, Paris 9 de outubro de 1998.
[7] Documento assinado por 29 Ministros da Educação de países europeus, reunidos na cidade de Bolonha (Itália) em 19/06/1999. Trata-se de mudanças nas políticas do ensino superior dos países signatários.

dominante. Compreendo as histórias de vida numa perspectiva de abertura à subjetividade como elemento fundamental na constituição epistemológica dos saberes humanos. Com Ferrarotti (2010) vimos que é preciso buscar os fundamentos epistemológicos da abordagem autobiográfica na razão dialética e histórica, na práxis humana e nas relações entre individuo e sociedade. Desde modo, compreendemos que o ser humano não se dá fora da historicidade e do vir a ser. É com a razão dialética e a historicidade que o ser humano se encontra e encontra a sua compreensão sobre si mesmo em companhia do outro e descobre que o mundo pode ter sentido, sentido transitório e histórico como a própria vida.

Trabalhar com as histórias de vidas, ou narrativas autobiográficas me fez acreditar juntamente com Josso (2004) que narrar nossas histórias pessoais, profissionais e coletivas trata-se de uma prática propriamente humana, revelando a importância fundamental da partilha de nós mesmos e dos nós-outros e nos diferentes modos de ser e de estar no mundo como sujeitos aprendentes.

O quinto capítulo desta investigação o propósito é abrir a discussão sobre a Metodologia de Investigação: Um Caminhar com Interrogações e Desafios. A metodologia que me propus utilizar nesta investigação é de natureza qualitativa, com a seguinte questão investigativa: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor? O interesse é compreender como os formadores de professores no decorrer de suas trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando as suas práticas docentes e tornando-se professores. Acreditamos que, para o contexto das discussões atuais sobre a formação de professores e práticas docentes, a realização deste estudo se justifica diante da possibilidade de repensar o trabalho docente e, de forma significativa, contribuir com as discussões relativas aos modos e jeitos de fazeres docentes e a ressignificação do ser e o tornar-se formador de professores destas instituições de ensino: Universidade Federal do Piauí e Universidade de Coimbra.

Em minhas leituras e estudos sobre metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, encontro em Minayo (2001), que a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, sua preocupação nas ciências humanas e sociais é com o nível de realidade que não pode ser quantificado em consequência do universo de significados complexos da condição humana.

Neste estudo a opção foi pela investigação qualitativa de cunho descritivo na perspectiva fenomenológico-interpretativa com abordagem autobiográfica sobre as narrativas de vida dos formadores de professores. Na compreensão de Boavida e Amado (2008), a orientação teórica de base fenomenológica, considera a natureza dos fenômenos sociais como resultantes de um sistema rico e variado de interações múltiplas. Deste modo, o investigador e o objeto, ambos fazem parte da realidade social a investigar, assim, estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente no decorrer do processo, o que torna impossível a neutralidade científica exigida por outras abordagens de fazer pesquisa.

Com o olhar voltado para a natureza dos fenômenos sociais como um sistema rico e variado de interações múltiplas e com espirito cheio de disponibilidade para aprender a construir outros modos e jeitos de pensar e fazer pesquisa fui à busca de caminhos que me levaram a construir o próximo capítulo na trajetória da dificil e sedutora arte de tecer fios da vida humana. E o sexto capítulo deste estudo: Análise das Narrativas dos Formadores de Professores: Revisitando Percursos na Construção do Ser e do Tornar-se Professor.

O convite proposto, neste capítulo, foi refletir sobre as relações mantidas comigo mesma, com os autores com os quais mantive diálogos no decorrer do referencial teórico deste estudo, com os sujeitos parceiros neste caminhar incessante entre os acontecimentos vividos e criados, e das contingências que pontuaram a temporalidade deste percurso. E das interpretações realizadas dando sentido às peregrinações, os compromissos, as audácias, desvendando-se assim, em minhas buscas e, finalmente, no valor da vida. Valor da vida que tem aqui o sentido dado por Cecília Meireles "A vida só é possível reinventada" (1972)[8].

Com base nestas reflexões e tendo como principal referência os dados produzidos das entrevistas autobiográficas com os sujeitos da investigação, nesta parte do trabalho (Capítulo Seis), apresento a análise e interpretação dos dados da pesquisa, indicando as categorias do estudo, delineadas a partir da análise de conteúdo, de leituras e releituras sucessivas dos dados produzidos. Este capítulo, portanto, apresenta os dados produzidos nesta investigação, sistematizados em três categorias gerais cada uma com três subcategorias. Tendo como fundamento o objeto investigado, as questões norteadoras e o quadro do referencial teórico, tecendo diálogo entre os dados produzidos na investigação e a teoria que a subsidia.

[8] Reinvenção (1972).

Esta tese termina com a síntese que chamo de Reflexões Finais. Queria apenas aproveitar este espaço para tecer alguns comentários sobre as dificuldades encontradas no percurso da investigação, falar da riqueza das narrativas autobiográficas dos professores parceiros desta caminhada, e, sobretudo, registrar o meu imenso prazer da convivência com estes parceiros que me ajudaram na construção desta tese. No caminho descobri com Deleuze e Parnet, que escrever é encontrar. Encontrar "é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação" (1998, p. 15). Escrever é uma longa e dificil preparação, uma tarefa complexa e solitária.

Ainda, com os autores, escrever "é um trabalho realizado numa solidão absoluta, mas povoada de encontros" (1998, p. 15). Produzi a escritura deste trabalho numa enorme solidão, mas "povoada de encontros". O processo de criação de minha escrita aflorou nos momentos de maior solidão, mas no fundo desta solidão aconteceram muitos encontros, encontros comigo mesma, encontros com autores, com os sujeitos da pesquisa, com as orientadoras, encontros com ideias, com pensamentos, com histórias, e, a escrita foi se desenhando com palavras, frases, textos, vida. Minha solidão esteve povoada de vozes, de palavras, olhares que me fortaleceram e me fizeram criar o possível.

CAPÍTULO UM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS CONSTRUÍDOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA VIDA

> O educador não deverá ser apenas nem fundamentalmente um técnico, que planifica e decide, mas antes um arquiteto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão – tecelão de afectos.
>
> Pessoa (2007, p. 3)

Iniciando este estudo pensamos na necessidade de desenvolvermos a experiência do espírito humano livre para situarmos as informações que pretendemos contextualizar no caminhar deste estudo. Para a consecução deste longo percurso, pretendemos tecer cada capítulo de forma que permita estabelecer a compreensão de que nos lembra Pessoa na epigrafe que dá inicio a tessitura deste texto: que o educador deverá ser antes de tudo "(...) um arquiteto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão-tecelão de afetos" (2007, p. 3). A preocupação da autora no seu texto e em sua vivência docente é contribuir com a formação de um professor que seja, não apenas, especialista no saber, mas que saiba se construir como "educador tecelão de afetos" no sentido de construir laços significativos nas relações de si com os outros nos textos e contextos de vivências e experiências humanas.

Nossa intenção é promover reflexões teóricas acerca da formação de professores, da prática docente e de trajetórias profissionais e de vida com o olhar voltado para a construção do diálogo, do incentivo à expressão das emoções, dos afetos e para a construção partilhada de professores e alunos em um trabalho docente produtivo e amoroso como nos propõe Pessoa (2007). Em sintonia com a autora, acreditamos na possibilidade de pensarmos a formação de professores, a docência e a educação de forma ampla, como um processo prenhe de sentimentos, de emoções, de sonhos, de desafios e afetos.

O propósito no desenvolvimento deste estudo é compreendermos como os professores formadores, no decorrer de suas trajetórias profissionais e de vida, vão ressignificando suas práticas docentes o seu ser e o tornar-se professor, razão pela qual destacamos, para fins deste estudo, a seguinte questão de investigação: **Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor?**

A complexidade dos tempos pós-modernos vem influenciando de diversos modos a formação de professores e o sistema educativo, exigindo e, ao mesmo tempo, atribuindo ao professor um papel fundamental na mudança e na construção de contextos que contribuam na religação de saberes. É, na verdade, como refere Hargreaves à ideia de que "os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa" (1998, p. 12). Comporta, contudo, advertir que os professores ainda trabalham de forma isolada, sem discutir colegiadamente com seus pares, basicamente com a certeza de seus saberes meramente técnicos. A imagem do professor como especialista no saber e técnico eficiente precisa ser superada no sistema educativo, como propõe Pessoa "(...) cada vez mais, fará sentido relevar a passagem da mediação intelectual à mediação afetiva" (2007, p. 2). O que implica considerar que o acolhimento no exercício da docência requer a ampliação do olhar e da escuta na tentativa de compreender e sentir o outro, o revelar de seu eu, sua inquietude, dificuldade e possibilidade, atitudes expressas na ação de aprender e de ensinar.

O fato é que vivemos tempos de mudanças desagregadoras, que exigem da educação uma nova dinâmica social, numa perspectiva de formação de professores que contemple fatores como a reflexão, a construção da afetividade, da esperança e a ressignificação das emoções nos espaços de aprendizagem.

1.1- A formação docente como espaço de reflexão

Neste contexto de mudanças paradigmáticas, debates em relação à formação e à atuação do professor estão em pauta nas reflexões apresentadas por Zeichner (1993, 2008), Hargreaves (2004), Freire (1989, 1997), Estrela (2010), Pessoa (2007), Flores (2011), Enricone (2009), Larrosa (2002), Brito e Lima (2011), entre outros autores que vêm discutindo esta temática. Nesse sentido, há um patente reconhecimento acerca da ausência de um quadro conceitual teórico e atual, que classifique este campo, como referem Feiman-Nemser (1990), García (1999), Pessoa (2001) e Zeichner (1993). Estes autores apontam que os formadores de professores têm se negado a promover discussões amplas sobre a formação de professores e sobre o contexto das condições em que vão exercer a profissão, de modo que as decisões, nesse âmbito, são tomadas sem as necessárias negociações e discussões e sem consultas aos professores que não são chamados a se pronunciarem sobre a orientação de seu programa de formação, aspecto revelador do não reconhecimento, ainda hoje, da sabedoria da prática desses profissionais.

A propósito, Zeichner (1993) tece uma crítica aos programas de formação de professores, por não reconhecerem que esses agentes devem exercer, em conjunto com outros sujeitos, um papel ativo na formulação dos objetivos e finalidades de seu trabalho, assumindo, portanto, funções de liderança nas reformas de ensino. Entendemos, desse modo, que a reflexão sobre a formação e a prática docente implica reconhecer que a produção de conhecimento sobre o ensino deve passar pela consulta aos professores, pois eles possuem teorias e sabedorias que podem contribuir para melhoria da qualidade do ensino.

Nesta linha de pensamento, faz-se importante analisarmos, juntamente com Brito e Lima (2011), Brito (2003), Veiga (2010), Enricone (2009, 2004), Grillo (2004), que a formação docente constitui etapa fundamental na trajetória dos professores. O que implica situá-la como fenômeno complexo e contingencial, cujas contribuições se efetivam, tanto no desenvolvimento pessoal, quanto no desenvolvimento profissional docente. Assim, ao estudarmos a formação e as trajetórias de professores, é pertinente discutir a prática docente na perspectiva de configurá-la como instância formadora, ou seja, a prática como *locus* no qual o processo de tornar-se professor vai se consolidando nos textos e contextos do aprender e do ensinar.

Pensar a formação docente é urgente e necessário. Não obstante o considerável volume de pesquisas que têm se ocupado desta temática nas últimas décadas, nos parece que esta discussão está longe de se esgotar. Neste sentido, entendemos ser necessário indagar: Por que tanto interesse em pesquisar esta temática? Pressupomos que a resposta a esta questão está na curiosidade, está na investigação, considerando que a busca da resposta pronta para uma situação incerta é sempre ilusória e inútil. Situações que reúnem tantas especificidades como o ensino, aprendizagem, relacionamentos interpessoais exige muita compreensão e sensibilidade na busca do "encontro que nos desloca e nos recompõe" (Gusdorf, 1967, p. 86). Temos consciência de que a educação é do tamanho da vida, como nos fala Guimarães Rosa por intermédio de seu personagem Riobaldo, em Grande Sertão: Veredas: "os caminhos não acabam, pois, o sertão é do tamanho do mundo" (1986, p. 152). Em alusão a Riobaldo, comparativamente, Rodrigues acrescenta dizendo que se é certo que os caminhos não acabam, também é certo que "os caminhos da educação são intermináveis, pois ela é do tamanho da vida" (1986, p. 6).

Assim, investigar a formação e a prática docente, a trajetória profissional e pessoal de professores, não será um mero pretexto para a busca da nossa própria formação

como professores e como seres humanos? Como lembra Meunier, "(...) quando procuramos o homem, procuramos a nós mesmos. Toda teoria é um pouco um autorretrato" (1989, p. 3). Compreendemos que essa busca exaustiva para investigar temas relacionados com a formação docente ocorre em função da necessidade de encontrar respostas para as nossas próprias dúvidas e inquietações, pois num primeiro momento, a temática nos seduz para depois nos conduzir a um conhecimento mais profundo do outro e de nós mesmos.

Essa dimensão de busca, de abertura e flexibilidade nos leva sempre a caminhar em atitude de aprendizagem. Diante deste entendimento, concebemos o professor como alguém que está sempre em atitude de busca, em atitude de esvaziamento interior, e isso não é ignorância quanto ao que ele deve profissionalmente saber, mas humildade socrática, diante do pouco que sabe sobre o tamanho da educação. Essa atitude de busca, de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia, é viver um permanente e rico processo educativo. Caminhar em atitude de aprendizagem é, enfim, ter consciência da incompletude e da beleza desta nossa condição. Freire vem somar a essa concepção de aprendizagem e formação, lembrando-nos de que: "(...) o homem, ser inconcluso e incompleto, por causa de sua incompleticidade, busca ser mais. E, se busca ser mais é porque tem esperança. A esperança nasce, pois, da inconclusão dos homens" (1989, p. 59).

Essa consciência da não completude do ser humano e a busca esperançosa de ser mais é propiciada pela educação como processo social para a liberdade. Esta busca é contínua, e cada resposta encontrada nos leva a buscar mais e mais. E, assim, permanentemente, como profissionais docentes e como pessoas, estamos em busca, construindo-nos, ressignificando-nos.

Desse modo, pensar a formação docente e a trajetória profissional dos professores é sempre necessário. Pensar a educação e a formação docente, especificamente, é ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida e dos processos educativos. Essa concepção do conhecimento, conforme Moraes é resultado de uma especialização exacerbada, típica do pensamento moderno que fragmentou o saber e "dissociou o homem de suas emoções e afetos, tornando-o um ser com a mente técnica e o coração vazio" (1997, p. 43). Assim, a ideia que transparece é que, ao final da educação formal, cada um domina a sua parte e desconhece o entorno, o contexto no qual está inserida a parte que conhece.

A respeito desta fragmentação que, a rigor, afeta todos os âmbitos do saber humano, Morin postula: "(...) a inteligência que apenas sabe separar, quebra o complexo do mundo em fragmentos (...) unidimensionaliza o multidimencional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão" (2002, p. 14). Entendemos, por conseguinte, que a inteligência que apenas sabe separar é incapaz de compreender a complexidade do mundo e o tamanho das dimensões humanas.

Vivemos um momento histórico em que se faz urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar com a cultura científica os conhecimentos humanísticos de forma a facilitar ao professor e ao aluno um leque de possibilidades, a fim de que melhor compreendam e dialoguem com o mundo que os cercam. Acreditamos que o papel fundamental do processo formativo é, na verdade, possibilitar uma cultura que facilite aos aprendentes (professores e alunos) compreender sua condição humana, permitindo-lhes viverem, favorecendo-os, ao mesmo tempo, como diz Morin, "(...) um modo de pensar aberto e livre" (2002, p. 11).

Pensar a formação e a trajetória profissional docente com o olhar de Morin nos permite abrir janelas, olhar para o que ainda não foi pensado, ainda não foi interrogado na atividade cotidiana. A concepção filosófica deste autor nos coloca em permanente luta contra a preferência pelas respostas prontas, ao invés de perguntas; contra o desejo de comodidade de que as verdades acabadas se fortalecem. Entendemos que, dialeticamente, o pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir. Como foi pensado por Heráclito (cit. por Souza, 2000), filósofo grego, ao dizer, no século VI a.C, que "*O ser não é*", somos, realmente, tão mutáveis e incompletos que não chegamos a ser, estamos apenas sendo, num permanente movimento de construção, desconstrução e reconstrução de nós mesmos.

Portanto, o entendimento é que mantenhamos a desconfiança de trabalhar com definições e conceitos prontos, acabados e dogmatizados. O conhecimento não é visto e compreendido como um pensamento fechado e acabado. Comporta, pois, reconhecê-lo como investigação, como permanente construção. Se for verdade, como pontua Rodrigues, que "os caminhos da educação são intermináveis" (1986, p. 6), então, é nosso papel investir na formação e na prática docente como processos contínuos de aprendizagens e de questionamentos, diferentemente de oferecermos respostas prontas e dogmatizadas. Assim sendo, qualquer definição de educação e de suas exigências, segundo Valle "só pode nascer

da investigação da própria prática da educação e dos sentidos que para ela são praticamente produzidos" (2004, p. 4).

Neste contexto, cabem mencionar Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (2010), Quintana Cabanas (2005), Nunes (2001) e outros autores ao afirmarem que a formação de professores tem se desenhado no âmbito imprescindível para o desenvolvimento e melhoria dos sistemas educativos e dos demais segmentos que constituem o todo da sociedade. Tornam-se cada dia mais visíveis os esforços, sejam de ordem nacional ou internacional, na perspectiva de ressignificação do sentido e da prática docente relativos à formação inicial e continuada de professores.

Compreender a complexidade e a contingência do fenômeno educativo e, no seu cerne, a questão da formação e da trajetória profissional dos professores, tendo como suporte uma abordagem crítico-reflexiva, são questões que se impõem como forma de superação de modelos baseados meramente na racionalidade técnica. Modelos estes que, satisfatoriamente, não respondem às exigências da realidade histórico-social vigente, como assim discutem Contreras (2002), Schön (1992), Zeichner (1993), Morin (2002).

A racionalidade técnica como concepção de atuação profissional, conforme estes autores revela sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado e regulado segundo um raciocínio infalível. E a cultura científica como é pensada por Morin "é incapaz de encarar o que não é quantificável, isto é, as paixões e as necessidades humanas" (2002, p. 16). Refletimos assim, que as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta dos sentimentos, das frustrações, enfim, das diversidades humanas.

Podemos conjuntamente, com Gauthier (1998), Pessoa (2007), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Freire (1997), Gadotti (2000), entender que a sociedade está, cada vez mais, se conscientizando de que assumir ser professor não é tarefa fácil e simples, que pode ser desenvolvida por pessoas que possuam apenas o domínio de conteúdos curriculares. O professor, como sabemos, não é alguém que apenas domina certas habilidades e afazeres predeterminados à sua profissão. Dessa forma, aos conhecimentos do saber fazer devem ser somadas outras dimensões profissionais, como sugere Pessoa (2007), a exemplo da construção do diálogo, do incentivo à expressão das emoções, dos afetos e da motivação dos aprendentes (professores e alunos) para produzirem colegiadamente, entre textos e contextos,

um trabalho docente produtivo na formação de pessoas dotadas de consciência estética e capazes de construírem os alicerces de uma sociedade justa e decente.

Essa compreensão aponta para o fato de que está se tornando, gradativamente, mais clara a consciência social de que ensinar é uma atividade complexa e imprevisível, que requer do profissional docente, como postula Tardif (2002), saberes específicos, sistematizados e saberes experienciais, estão aliados, à compreensão da construção e reconstrução permanente de conhecimentos fundamentados na complexidade do ensinar e do aprender. Neste momento, a intenção é traçarmos um esboço, ainda que sucinto, em torno da compreensão dos modos de ser professor e de seus papéis profissionais desenvolvidos a partir de imagens que se ligam à concepção de docência e que são susceptíveis de influenciar a identidade desses profissionais.

1.2 – Papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem

A reconhecida importância do papel do professor e de sua formação na construção da comunidade educativa é fato nos dias atuais. Em contrapartida, os entendimentos sobre este profissional e sobre sua formação têm sido os mais diversos, conforme as condições históricas e socioeconômicas de cada época. Como tem referido Pessoa (2001), no decorrer da história e no contexto da compreensão em torno dos modos de ser professor tem surgido entendimento e desentendimento. Em função deste contexto, deparamo-nos com uma literatura bem diversificada apresentada sob a forma de paradigmas de formação Zeichner (1993), de modelos ideais de formação Simões (1987), de orientações conceptuais Feiman-Nemser (1990), de tradições de formação Liston e Zeichner (1991), de perspectivas de formação Pérez (1992) ou ainda, de abordagens de formação Pérez (2001) e modelos de formação Altet (2000)[9]. São "redemoinhos conceituais" como aponta Assmann (2007, p. 74), que não clarificam o objeto na sua inteireza, tornando mais complexo o entendimento destas concepções, o que é perfeitamente compreensível, considerando que não são orientações prontas e definidas, porque novos conceitos vão sendo introduzidos e defendidos de forma polissêmica no percurso da história da educação.

Em Pessoa (2001), compreendemos que a formação de professores é hoje considerada uma área de conhecimento e investigação válida e necessária, contudo, continua

[9] Pessoa, M. T. (2001). Aprender a pensar como professor – Contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva. Tese de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (pp. 21-22).

imatura em relação à falta de um quadro teórico e conceitual que a clarifique, aspectos, também, pontuados em García (1999) e em Feiman-Nemser (1990). Conforme declara este último autor, "As diferentes orientações conceptuais não estão relacionadas a formas particulares de formação de professores (...)" o que deixa a desejar no que concerne a "tradições de práticas bem desenvolvidas" (1990, p. 220). Zeichner, a esse respeito, afirma que "nenhuma das orientações conceptuais se ajusta a programas específicos embora deem origem a práticas particulares na formação de professores" (1993, p. 7).

Seguindo o pensamento de autores como Lopes (2006), Amado (2010), Quintana Cabanas (2005), Estrela (2010) e outros cada período histórico é determinante para o modelo ou paradigma de educação vigente. As funções desempenhadas pelos professores ao longo da história, as concepções de educação e os modos de ser professor sempre estiveram ligados a um intrincado jogo de relações sociais. Mas as sociedades foram definindo seus contornos, traçando limites, construindo, em cada época, um sistema de formação por meio de relações diversas e complexas, num processo que abriga contradições, rupturas e continuidades. É importante ressaltar que, enquanto o ideário da profissão docente esteve fundado na concepção de que ser professor era um dom natural, como menciona Cardoso (2003) as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores não priorizaram o ensinar a ser e a tornar-se professor.

Comungamos com as concepções de Cardoso (2003), Estrela (2010), Lopes (2006) entre outros, ao referirem que por muito tempo o discurso científico-educacional esteve fundado na ideia de que se nascia professor, ou seja, o dom prescindia do caráter formativo. Ainda seguindo o pensamento de Cardoso (2003), Moita (2007), Lopes e Ribeiro (2000), registramos que somente a partir da década de setenta do século passado, com o surgimento das críticas a essa postura, com a valorização do preparo técnico-político e da formação docente, o discurso começa a explicitar a ideia de identidade como construção.

Hoje, temos consciência como Moita (2007), Lipianski (1990), Pollak (1992), Lopes e Ribeiro (2000) de que a identidade humana e profissional não é algo natural, imutável, pronto e concluído. A identidade é construção que se dá passo a passo, ou seja, é uma construção diária, de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociada de um projeto maior e coletivo. A identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Assim, vai sendo construída com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade. Como expressa Moita, "A identidade pessoal é um sistema de múltiplas

identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade" (2007, p. 115).

Lipianski (1990) compreende que a identidade é social e individual. A identidade social para o autor revela a apreensão objetiva do exterior e a identidade individual remete à percepção subjetiva que o sujeito tem da sua individualidade. Para esse autor, a identidade é o resultado de "relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal" (Lipianski, 1990, cit. por Moita, 2007, p. 115). Requer compreender, desse modo, que a identidade profissional do professor é um processo de construção de relação de proximidade com o estatuto da profissão, com a cultura do grupo de pertença profissional e com o contexto sociopolítico em que se desenvolve a função social do profissional.

A identidade profissional é uma construção que se opera a partir da significação social da profissão; uma construção que se efetiva a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, associadas a práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, como assim a entendem Pimenta (2000), Ciampa (1998), Dubar (1997). Práticas, portanto, que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Nesta vertente de entendimento, a identidade profissional, conforme Pimenta:

> Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (...) (2000, p. 19)

Representa, ainda, o sentido identidade profissional do professor como uma construção coletiva de si com os outros a partir de uma rede de relações com outros professores, nos ambientes de aprendizagem e com outros agrupamentos humanos. Analisando essas relações entre memória, valores, saberes, história de vida e identidade social, Pollak busca o sentido de identidade como **"**imagem de si, para si e para os outros" (1992, p. 52). Entendemos, sobretudo, que criar e fortalecer a identidade é ser cada um de nós e dos muitos outros ao mesmo tempo, tendo em vista ser a identidade "(...) um sistema de múltiplas identidades", todas ao mesmo tempo convivendo, colaborando, competindo, somando, crescendo e se multiplicando, originando-se de outras categorias da interdisciplinaridade como a parceria, a espera, a coerência, o gesto, o respeito, o olhar, a

ação. Este sistema de múltiplas identidades é uma construção permanente permeada por todas as demais dimensões que nos fazem ser gente.

1.2.1 Professor carismático: vocação como dom transcendental

A imagem inicial de um professor carismático, mestre na transmissão de conhecimento e valores, ligada ao caráter sacerdotal da profissão, surgida na Idade Média, percebia a profissão como missão que pressupunha uma vocação que se traduzia num dom transcendental. Neste espaço, é importante abrir parênteses para entender melhor a concepção do professor carismático que ficou na história. Carisma vem do grego *chàrisma* que deriva da *chàris*, que significa "*Gracia*". Na mitologia grega, *chàris* eram as deusas da felicidade e da beleza. Conforme o entendimento de Serres (1986) e Bulfinch (2002) associava-se a essas deusas tudo o que promovia encantamento, brilho e satisfação.

Dizemos, por conseguinte, que dar graças é deixar o mundo protegido, abençoado. Uma pessoa que tem graça é alguém que deixa o mundo melhor, é alguém que enche o mundo de graças. Contudo, é com Max Weber (1991) que a palavra carisma se difundiu pelo mundo e, desde então, passou a ser identificada por qualidades como prestígio, magnetismo, influência, capacidade de persuasão, motivação e saber criar consenso entre as pessoas. Na base da palavra carisma, implícita de ética e reciprocidade, o que importa é inspirar a si mesmo e aos outros a construir um nós, esquecendo o eu individual tão presente na atual cultura pós-moderna.

Diante do sentido etimológico da palavra carisma, sobressai a compreensão de que o professor deveria conservar o poder das deusas gregas da felicidade e da beleza, promovendo encantamento, brilho e satisfação em suas atividades docentes, enchendo o mundo de graças e inspirando a construção do encontro do eu com o nós, com o outro que há em todos nós, na busca do ser e do tornar-se professor. E nesta dança do devir e da magia do encantamento, da necessidade de um se completar com o outro, transita o ser humano desafiado pelo cotidiano a viver e a tentar se fazer feliz, a si e aos outros.

Assim, seria interessante que o professor mantivesse o carisma acompanhado da magia, do encantamento, do brilho e da satisfação no encontro de suas aulas. Encontro que na compreensão de Deleuze "É uma experiência intensiva com afetamentos[10], que pode suscitar

[10] Afetamentos são os efeitos do verbo afetar em nós. Afetamento é a nossa capacidade de nos afetar pelo mundo. É a nossa potência de agir. Neste caso, afetamento significa a experiência que produz a transformação, a

uma manifestação derivada, um afeto, a produção de um sentido para essa experiência: uma ficção com realidade" (1994, p. 65). Pensar na vivência da aula, no exercício que extrapola a ideia de transmissão de conhecimentos, embarcando nos campos da educação e da subjetividade, é produzir a noção de aula como encontro de afetamentos e criação. Aí, sim, conservaríamos o encantamento, a magia, a sabedoria e o prazer estético do encontro.

1.2.2. Professor tecnicamente competente: especialista na gestão dos conhecimentos

A imagem inicial do professor carismático que traz consigo uma imagem transcendental do oficio de ensinar, foi substituída pela imagem de um professor tecnicamente competente ou especialista na gestão dos conhecimentos, não obstante assiste-se, hoje, como afirma Boavida (1991, p. 67), "a indiferença generalizada em relação a quase tudo o que diga respeito a valores de vida e formas transcendentes que impliquem um homem essencial". Realmente, os tempos mudaram e "deixaram de ser propícios a formas de transcendência" como refere Estrela (2010, p. 11).

Prosseguindo com as concepções de Boavida (2010), agregadas às de Estrela (2010), Leite (2005), Nóvoa (2007), Holly (2007), Schön (1983), percebemos que as sociedades passaram a exigir um novo perfil de professor, dotado de competências específicas, especialistas no desenvolvimento do aprendente e da organização da aprendizagem. Outros fatores, entre os quais a democratização do ensino que ocorreu no percurso do século XX, provocou uma grande demanda escolar, contribuindo conforme Estrela, para a "tecnicização da profissão", de modo que esse processo reforça a autora, contribuiu para o aumento da tendência de racionalização do ato pedagógico:

> (...) tornava-se urgente encontrar respostas para o sucesso escolar de uma população de alunos socialmente heterogênea, por vezes pouco motivados a frequentar, por obrigação, uma escola que, para além de local de convívio, carecia para muitos de significados. (2010, p. 12)

Se considerarmos os possíveis conflitos entre a adequação dessa concepção de ensino proposta neste novo contexto histórico e os valores pessoais, os papéis e as responsabilidades profissionais compreenderemos, como diz Holly "as espécies de desafios

---

metamorfose de si e de onde nasce os problemas que nos mobilizam e no caso do cientista, o ser pesquisador, é quando a pesquisa é interventiva, encarnada e engajada. (Conversa problematizadora com a professora doutora Shara Adad).

recorrentes que os professores enfrentam e negociam, ao tentar honrar os seus pensamentos, sentimentos e intuições (...)" (2007, p. 83). Na perspectiva de se afastarem da forma sistemática de teste de competências dos materiais curriculares em que os professores "concentram-se mais estritamente em ensinar para examinar" (2007, p. 84). E, ainda, citando Hubermam que reforça: "as escolas primárias transformaram-se em fábricas de competências e exercícios práticos" (1992, p. 54).

Fica patente de que o currículo, nessa concepção de ensino, é um sistema fechado e a aprendizagem torna-se aquisição de conhecimentos e os professores agem meramente como os transmissores e os alunos, sumariamente, são alçados à condição de receptores passivos desses conhecimentos. Não podemos deixar de ressaltar que essa abordagem de ensino e de aprendizagem é discutida por Schön (1983), Zeichner (1993) e outros autores tendo como fundamentação básica o conceito de racionalidade técnica.

Comungamos com Cunha e Chaigar ao dizerem que somente com o "esgotamento da racionalidade técnica" (2009, p. 131) foi possível compreendermos a relação intensa entre pedagogia e epistemologia, e o entendimento da necessidade de rupturas com a concepção de conhecimento estabelecida, reconstruindo os processos de ensinar e aprender sobre novas bases epistemológicas. Contudo, reconhecemos resquícios da concepção de racionalidade técnica instrumental presente em nossa cultural social e profissional, haja vista o posicionamento de Morin: "a cultura científica suscita admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano (...)" (2002, p. 18). A cultura científica ainda separa os campos de conhecimentos, separa o sujeito do objeto e o pensar do agir.

A base de fundamentação da avaliação de atitudes e do ensino, nessa concepção técnica de educação, em conformidade com Nóvoa (1992, 2007), Lopes (2006), Estrela (2010), Boavida (2010), apoiava-se e se apoia ainda, essencialmente em aprendizagens de ordem cognitiva. Consideramos como Rios (1994) que o processo formativo dos aprendentes deve compreender que a competência formativa abrange dimensões não apenas técnicas e cognitivas, mas dimensões sociais, éticas, politicas, estéticas que proporcionem a formação dos profissionais de forma mais ampla, consciente e responsável pela transformação de si mesmos e de suas realidades sociais.

1.2.3 Professor recurso: sujeitos da aprendizagem vistos na totalidade do ser

Concomitantemente com a imagem de um professor tecnicamente competente, surge a metáfora do "Professor Recurso", que conforme o entendimento de Estrela é visto "como um recurso posto ao serviço do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno" (2010, p. 12). O termo "Professor Recurso" nos causa estranhamento, por entendermos que o ser humano não deve ser considerado objeto. Pensando no conceito de trabalho de Marx "como atividade transformadora e intencional dos seres humanos sobre o mundo" (1966, p. 130), então, aquilo que os caracterizam como seres humanos, criadores da cultura e da história, seremos levados a questionar a concepção do ser humano como um recurso. O homem e a mulher não são recursos, na verdade, eles possuem recursos, criam recursos, como bem expressa Rios:

> (...) o homem faz uso de seus sentidos, dos seus sentimentos, de sua imaginação, de sua memória, de sua inteligência – esses, sim, são recursos – para agir sobre a realidade, transformá-la, adaptá-la a suas necessidades e desejos. (1994, p. 3)

Assim, essa compreensão de professor expressa pela autora se distancia da noção de recurso, reflete uma passagem, um salto de pessoa para função. Com o advento da sociedade moderna utilitarista, tudo se alterou. A pessoa passou a ser definida pela sua produção. A sua identidade foi "engolida" pela função que exerce no mundo da produção. Compreendemos, contudo, que no mundo da humana docência o que importa é a relação que une o professor aos alunos na sedução da conquista de suas necessidades, desejos e criação.

A ideia do professor recurso surgiu com base nas correntes não diretivas sob a influência de Carl Rogers (2010), influenciando toda a Europa e alguns países da América do Sul, incluindo o Brasil, nos finais dos anos sessenta (60) do século passado. A função básica do professor, nesta concepção, era ajudar o aluno a "tornar-se pessoa", promovendo a sua autonomia, fazendo-o entender o seu importante papel na gestão de sua própria aprendizagem. Nesta relação de aprendentes (professores e alunos) começam a ser vistos como pessoas na totalidade da sua humanidade. Neste momento, ganham sentido obras que foram significativas na época, como por exemplo, "Tornar-se Pessoa", de Carl Rogers que, embora não se dirija de forma específica às teorias pedagógicas, contudo, traz implicações para um ensino não diretivo e para a libertação da afetividade na relação docente. Conforme afirma o autor,

> Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que ela tem como elementos reais e vitais que a constituem, que posso ajudá-la a tornar-se pessoa (...) quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, (...) quanto mais tento ouvir-me e estar atento ao que experimento no meu íntimo, quanto mais procuro ampliar essa mesma atitude de escuta para os outros, maior respeito sinto pelos complexos processos da vida. (2010, p. 44).

Em contato com o pensamento de Rogers (2010), Freire (1989, 1997), Alves (1982, 2011), Day (2004), Assmann (2007), acessamos ao entendimento do aprendizado da arte de ensinar com liberdade, da arte de saber ouvir, da arte da escuta, da arte de ensinar com paixão a que eles se referem, não se encontra nos currículos das instituições de ensino e de aprendizagem. Embora saibamos "que o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade" (Assmann, 2007, p. 29). Os ambientes pedagógicos devem proporcionar entusiasmo, alegria, esperança e liberdade para que possamos aprender com todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. E a aprendizagem, como aponta Assmann, "(...) é, antes de mais nada, um processo corporal" (2007, p. 29). Temos consciência de que não aprendemos somente com a inteligência, mas com todos os sentidos e com toda a nossa sensibilidade e imaginação.

1.2.4 Professor prático reflexivo: dimensão reflexiva da formação e do professor

Na dinâmica trajetória histórica dos modelos ideais de formação como fala Simões (1987), ou diante dos paradigmas de formação como assinala Zeichner (1983), ou ainda, sob as orientações conceptuais Feiman-Nemser (1990), chegamos à concepção de professor prático reflexivo. Mas antes de trabalharmos com a dimensão reflexiva da formação docente, optamos por lançar um breve olhar sobre as particularidades da formação, em âmbito geral, ao longo dos dois últimos séculos. Para tanto, recorremos ao pensamento de Nóvoa (1992), Gadotti (1995), Cortesão (2000), Nunes (2001), Estrela (2001), Valle (2004), Lopes (2006) e outros autores, que entendem que a formação moral e metodológica foi o foco adotado nas primeiras escolas, de modo que, por um longo período da história da formação de professores, perdurou o caráter disciplinador e modelador da educação. Essa subalternidade, segundo Romanelli (2002), imposta aos professores deu a cor do enraizamento das escolas no momento da sua criação (século XIX), continuando a mesma tendência em todo o percurso do século em referência.

O século XX manteve a perspectiva do século anterior, fortemente influenciado pelo método cartesiano. Conforme Morin (2002), Holly (2007), Rios (2005), essa perspectiva

separa mente e corpo, divide o conhecimento em campos especializados, em busca de uma maior eficiência. Essa forma de pensar levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista, contaminando o ser humano com uma visão fragmentada não somente do conhecimento, mas de si mesmo, de seus valores e de seus sentimentos.

Sob a influência dos estudos crítico-reflexivos, conforme Schön (1992), Zeichner (1993, 2008), Alarcão (2013) Pimenta e Ghedin (2005), surgidos a partir da década de oitenta do século passado (esta data é referência específica ao Brasil), os programas de formação de professores foram sendo questionados. E uma explosão discursiva em torno da formação aconteceu em meio a críticas aos modelos de racionalidade mecânica vigentes. Diante de esse novo olhar, expandem-se os debates e a formação docente é redirecionada, no sentido de possibilitar ao professor compreender a construção de seus modos de saber, de saber fazer e de saber ser e tornar-se professor.

O ponto de partida para pensar a formação docente, ou seja, pensar a formação docente dentro da dimensão reflexiva, sem dúvida, foram as contribuições dos estudos sobre o professor reflexivo, apontados num primeiro momento por Dewey (1933) e, posteriormente, desenvolvidos por Schön (1983, 1992, 2000), Zeichner (1993, 2008), Freire (1997) e outros estudiosos que acreditam que é possível pensar a formação e a prática docente dentro de uma dimensão reflexiva de investigação e criticidade.

Com esta visão, concordamos com Nóvoa (1992) ao comentar que no pensamento de Zeichner (1993) encontramos um olhar constituído a partir de um investimento nas práticas de ensino como objeto teórico, e não como mero terreno de aplicação de teorias diversas. Observamos, também, no pensamento deste autor, um propósito de contextualização social e de problematização ideológica e política do ensino e da formação de professores, tantas vezes ausente da reflexão no campo das Ciências da Educação.

Com Dewey (1933), Zeichner (1993), Schön (1983, 1992), Nóvoa (1992), Alarcão (2011), entendemos que o processo de reflexão no contexto da prática docente é instaurador de uma capacidade de construção da consciência crítica que proporciona a autonomia do ser. O ser humano dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão em suas atitudes e ações. O ser humano, notadamente o professor, está em um contínuo fazer-se e um permanente construir-se ser e tornar-se professor.

O conceito de professor reflexivo ou de prática reflexiva remonta às ideais do filósofo americano Dewey (1933), que concebia a reflexão como uma forma especializada de

pensar. Conforme o seu pensamento, comentado por Zeichner (1993), há diferenciação entre o pensar reflexivo e o ato da rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição. A reflexão, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes questionadoras, na busca da verdade ou das verdades problematizadoras.

De acordo com o pensamento de Dewey (1933), "a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor" (Dewey, 1933, cit. por Zeichner, 1993, p.18). Zeichner acrescenta que no pensamento de Dewey são definidas três atitudes necessárias para a ação reflexiva, quais sejam: a abertura de espírito, referindo-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião; a atitude de responsabilidade, que implica a ponderação cuidadosa das consequências de nossas ações; e a sinceridade, que nos parece ser a síntese das atitudes anteriores, que devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que precisa cuidar com responsabilidade e espirito de abertura de sua própria aprendizagem.

Na tentativa de explicar nossa compreensibilidade, embora de forma sucinta, sobre as atitudes do professor reflexivo desenhadas por Dewey (1933) e explicitadas por Zeichener (1993), reportamo-nos, em primeiro lugar, à abertura de espírito, por entendermos ser uma atitude de escuta, de disponibilidade para ouvir outras vozes, de abertura a outras alternativas e olhares, de abertura para sentir o pulsar de outros ritmos.

Dewey (1933), considerando seu contexto histórico, externava essa compreensão da importância da abertura de espírito como atitude docente. Que é uma atitude, no nosso entendimento, que aponta para a humildade de saber, humildade de não saber. Humildade não é depreciação de si nem falsa apreciação como refere Fazenda (1994). Não é ignorância do que somos, mas conhecimento, ou reconhecimento, do que não somos. Abertura de espírito é uma atitude lúcida de humildade, é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, procurando valorizar o outro que necessita de valorização ou de brilho, o que talvez não conseguisse sem parcerias e reconhecimentos.

Humildade, nesta acepção, é uma postura sábia do professor de estar aberto para aceitar a presença ativa do aluno, estabelecer parcerias, ouvir e escutar o que emerge das manifestações e dos gestos da expressão do outro, sem necessariamente, considerar-se o centro da ação docente. Humildade é, por fim, conhecer os próprios limites. Aceitar que sabemos algo de modo imperfeito, incompleto, em construção.

A segunda atitude necessária à ação reflexiva a que refere Dewey (1933) é a atitude de responsabilidade, que implica a ponderação cuidadosa das ações docentes. Compreendemos que tanto a atitude de responsabilidade quanto a atitude de sinceridade (terceira atitude docente citada pelo autor) são atitudes éticas. E caminhar com sentido ético configura um jeito de caminhar que integra a cotidianidade do fazer e do ser docente. Apoiados em autores como Gutiérrez e Cruz (1999), Boff (1999), Alves (1982), Freire (1997), Maturana e Varela (1995), Rios (1994), entendemos que a vida cotidiana deveria ser um espaço ético e o será se agirmos com responsabilidade e sinceridade (terceira vertente atitudinal) diante das consequências de nossas ações sobre os outros, como postulam Maturana e Varela: ”A partir da convivência social, da convivência fundada nas ações que constituem o outro como legítimo outro, é que a ética surge e tem sentido” (1995, p. 148).

Assim, entendidas, responsabilidade e sinceridade representam atitudes éticas, notadamente, integrando os espaços de aprendizagem. A ética, nessa perspectiva, tem a ver com aquilo que deve ser. Assim, consideramos que se trata de uma atitude humana e que sua maior preocupação é promover o respeito, a legitimidade e a dignidade de si e do outro.

O movimento desenvolvido no ensino e na formação de professores sob a égide da dimensão reflexiva, em vários países do mundo, referenciado em Schön (1983), Zeichner (1993), Contreras (2002), Quintana Cabanas (2005), Alarcão (2011), caracteriza-se como uma reação à concepção tecnocrática do professor como mero aplicador de saberes curriculares numa perspectiva de racionalidade técnica instrumental, essa perspectiva reduz a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentidos para a formação e para o crescimento humano. É uma rejeição, também, como aponta Zeichner, “à forma como são planejadas as reformas educativas nas quais é negada a participação dos professores como agentes ativos nas discussões sobre os currículos de sua formação e sobre o contexto das condições em que vão exercer a profissão” (1993, p. 16).

Schön (2000), ao observar a prática de profissionais de diversas áreas e valendo-se de estudos realizados por Dewey (1933), propõe mudanças no eixo da formação profissional, sugerindo que essa formação não aconteça somente nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação no contexto das salas de aula. A esse respeito afirma:

> (...) as escolas e profissionais das universidades contemporâneas que se dedicam à pesquisa privilegiam o conhecimento sistemático, de preferência científico. A racionalidade técnica, a

> epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a "reflexão-na-ação", criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes. (Schön, 2000, p. 15)

Dentro desse modelo fragmentado de formação, o profissional assim formado possivelmente terá dificuldades de pensar e buscar o todo plenamente considerando que certamente fracionará, também, seu modo de pensar e agir. Assim, conforme a análise do autor, esse profissional dificilmente conseguirá dar respostas às situações diversas que emergem no cotidiano profissional.

Sabemos, com Pérez (1992), Contreras (2002), Gauthier (1998), que as situações surgidas no cotidiano profissional, principalmente no cotidiano da docência, ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, que a realidade social e escolar não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos. No entorno dessa compreensão, dizemos que a prática docente analisada por Pérez "tem características peculiares: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores" (1992, p. 42). Alertamos, pois, que a prática educativa acontece dentro desse espaço imprevisível de incertezas e diversidades e os problemas surgidos nesta prática social não podem ser reduzidos a meros problemas instrumentais.

Os estudos de Schön (1983), valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme o pensamento de Dewey (1933) propõem uma formação profissional fundamentada numa epistemologia da prática, de modo que valoriza, assim, a prática profissional como um momento de construção de conhecimento, por intermédio da reflexão, da análise e problematização na prática cotidiana. O autor valoriza fortemente a prática na formação dos professores, mas vale lembrar que se trata de uma prática refletida, dialogada com outras perspectivas, na condição de um processo que o autor denomina de *"reflexão sobre a reflexão na ação*", correspondendo a uma prática refletida capaz de responder às exigências postas no cotidiano do fazer docente.

No que concerne à proposição de se formar professores reflexivos, é necessário considerar o sentido e a dimensão deste termo no discurso da docência. Na análise de Alarcão (2011), Pimenta e Ghedin (2005), há preocupação com a propagação e a possibilidade de banalização deste conceito. Esses autores consideram que é possível o entendimento, no qual a prática seria autossuficiente para a construção do saber docente. Outro risco apontado nessa discussão pelos referidos autores é a provável apropriação indiscriminada, sem críticas contextuais da perspectiva da reflexão, transformando o conceito de professor reflexivo em

mera expressão da moda, principalmente, no âmbito das reformas educacionais propostas pelos organismos governamentais, sem que haja discussão coletiva.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo, empreendida por Alarcão (2011), Pimenta e Ghedin (2005) e outros autores, permite superar essas limitações, afirmando-o como conceito político-epistemológico, que necessita, logicamente, do acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Pontuam, ainda esses autores, que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. O que é observado, nesse contexto de críticas, é que a reflexão constitui, sem dúvida, um processo de discussão coletiva, que envolve os atores do processo educativo e que possui um caráter sistemático e, principalmente, crítico, como ressalta Alarcão:

> Continuo a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo (...), mas tenho vindo a reconhecer que esse paradigma pode ser muito valorizado se transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola. (2011, p. 44)

No âmbito dessas críticas avaliativas, Zeichner (2008) contribui promovendo uma análise aprofundada sobre a reflexão na perspectiva de conceito estruturante na formação docente. O autor aponta questionamentos pertinentes em relação a três pontos que considera fundamentais no exercício da prática reflexiva dos professores. O primeiro, o autor avalia a influência da formação docente reflexiva no desenvolvimento profissional dos professores. Conforme sua análise,

> a formação docente reflexiva fez pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (2008, p. 541)

Conforme o olhar crítico do autor em tela, a prática reflexiva não contribuiu de forma necessária e eficiente com o processo de emancipação e autonomia do professor no campo das reformas educacionais e até mesmo, nas escolhas dos recursos de seu fazer no cotidiano docente.

O segundo ponto analisado pelo autor diz respeito ao "grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre formação docente reflexiva e as realidades materiais de trabalho docente" (Zeichner, 2008, pp. 540-541). A análise do autor em relação a

esse ponto, também, não se revelou satisfatória, considerando-se que um dos objetivos da formação reflexiva é provocar no professor reflexões sobre seu ensino, sua prática, o currículo, sobre o seu fazer e saber ser professor. Conforme sua avaliação, "(...) em alguns casos, permite-se que o professor use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece" (2008, pp. 540-541). Seu comentário nos faz entender que muito, ainda, precisa ser feito no campo da reflexão sobre o ensino, incluindo a compreensão sobre as teorias e práticas dos professores que muito poderia contribuir para o processo do desenvolvimento docente.

Apesar da rejeição à racionalidade técnica explicitada por Schön (1992), Zeichner (1993), Alarcão (2011) e outros autores, a teoria é ainda vista, mesmo por aqueles que seguem o modelo da prática reflexiva, com existência apenas nas universidades e a prática, exclusivamente, restrita aos espaços das salas de aula. Zeichner acrescenta que "ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo" (2008, p. 542). Consideramos que esta realidade é explicita no presente momento, apesar de alguns avanços conquistados pelos professores no campo da autonomia, contudo, nos espaços de ensino e aprendizagem, aos professores é permitido apenas que ajustem os meios para atingir objetivos definidos por outros profissionais, que, muitas vezes, não possuem a formação apropriada para compreender a complexidade da função de ensinar e aprender.

O terceiro questionamento apontado por Zeichner refere-se à contribuição do ensino reflexivo "para diminuir as lacunas observadas em todo o mundo, em relação à qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais" (2008, p. 541). O autor questiona se o movimento da reflexão docente tem contribuído de forma efetiva com as lutas por justiça social. Nesta questão também não foi demonstrado contentamento do autor com os possíveis resultados da reflexão sobre propostas de mudanças nas questões sócio-políticas mundiais. E, a esse respeito, comenta: "Mesmo quando a reflexão é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, ela é vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas" (2008, p. 545). Este sentimento do autor nos leva a uma reflexão tendo como referencial as ideias de Morin, Motta e Ciurana ao propor um desenvolvimento educacional que pressuponha:

> (...) o alargamento das autonomias individuais, assim como o aumento das participações comunitárias, desde as participações locais até às participações planetárias. Mais liberdade e mais comunidade, mais ego e menos egoísmo. Assim, entendemos que o objetivo principal da educação em todo o mundo, deveria consistir em educar para que possa existir uma "sociedade-mundo. (2004, p. 112)

Contudo, não será possível compreender a possibilidade de uma "*sociedade-mundo*" enquanto, existir uma terrível separação entre educação para ricos e educação para pobres. Entendemos que o alvo da educação deve ser uma concepção complexa da realidade, considerando a este respeito, uma reflexão também complexa dos esforços que têm como objetivo atenuar as injustiças sociais acometidas no mundo.

Reportando-nos, novamente, a Zeichner (2008) registramos que este ressalta em sua análise crítica que precisamos reconhecer que a reflexão por si mesma não significa muito. O importante é considerar o que queremos que os professores reflitam e como definem foco e a qualidade da reflexão. Os professores precisam se apropriar do conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo para facilitar a compreensão mais elaborada dos seus alunos. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, como avaliar a aprendizagem discente, enfim, o autor pontua uma série de atitudes que os professores precisam dominar em seus afazeres docentes, acrescentando "que a reflexão é inevitavelmente um ato político que contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente" (2008, p. 545). Acrescenta, ainda, a título de reforço, que se o trabalho docente não fizer parte de uma luta mais ampla, a formação docente reflexiva não terá sentido "se não desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores" (2008, p. 548).

É importante ressaltarmos que com todas as críticas que se façam à proposta da dimensão reflexiva de Dewey (1933), Schön (1992, 2000) e Zeichner (1993, 2008), contudo, é inegável sua contribuição para uma nova visão da formação de professores e, até mesmo, lembrar que a reflexão é uma atitude que possibilita ao professor participar de forma crítica e consciente e com sensibilidade social na construção de sua profissão e no desenvolvimento de mudanças efetivas em suas práticas docentes. "Nestes caminhos ou encontros", como refere Pessoa (2007), o pensamento reflexivo assumirá um fundamental papel na questão educativa, visto que, como expressa Freire, "(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de mais fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (1997, p. 18). A formação hoje não deve se resumir

meramente ao repasse de conteúdos técnicos para resolução de problemas, como vem afirmando Pessoa:

> (...) mas, diríamos, uma questão de ética e estética, ou do pensamento necessário ao desenvolvimento de inquietações e à construção de interrogações. Neste contexto, a reflexividade será a condição necessária ao salto quântico de qualidade nos sistemas educativos (...) é o movimento reflexivo que permite criar significados e sentidos à experiência ou às situações educativas, por natureza, problemáticas e complexas. (2007, p. 5).

Chegamos ao século XXI com a nítida impressão de que a reflexão se impõe como necessidade em todos os campos profissionais, principalmente no campo da educação. Neste contexto, emerge, com mais clareza, a compreensão de que os saberes da experiência são construídos no exercício da prática cotidiana da profissão e na vivência individual e coletiva do professor.

Pensar a prática docente e os processos formativos do professor com Tardif (2002), Gauthier (1998) e outros autores, é ter a compreensão de que este profissional é um sujeito produtor de saberes, pois, no cotidiano de sua vivência profissional articula e constrói diferentes conhecimentos em respostas aos desafios que surgem em sua prática docente. Deste modo, é importante que o professor nos processos formativos (inicial e contínuo) adquira e produza saberes articulados à sua profissão que lhe permitam, com toda a consciência reflexiva e crítica, organizar as condições ideais de aprendizagem para seus alunos e para si mesmo. Com esta compreensão, damos continuidade à tessitura do nosso estudo, partindo para o segundo capítulo com o propósito de refletirmos sobre a organização da formação dos professores universitários em Portugal e no Brasil. A figura abaixo citada sintetiza os papéis dos professores no processo de ensino e aprendizagem no decorrer de cada contexto histórico.

Figura 1. Papéis do professor no processo de ensino e aprendizagem

Capítulo Dois

Organização da Formação de Professores: Como se Formam os Professores Universitários em Portugal e no Brasil

> O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.
>
> Coelho (1996, p. 43)

A palavra ofício nos remete a artífice, arquiteto de um fazer qualificado, de um saber fazer profissional. E o oficio dos mestres que só eles sabem fazer, é um fazer que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes, sabores e suas artes. Portanto, a arte de ensinar e de aprender é um oficio para verdadeiros mestres, artesãos, tecelões na construção de fazedores de gente. Educar e educar-se incorporam as marcas de um oficio e de uma arte, aprendidas no diálogo histórico de gerações. A profissão professor incorpora mestria, saberes e sabores aprendidos ao longo da formação e da existência humana. Não somos seres prontos, construímo-nos ao longo de nossa existência, assim, a liberdade, a cidadania e outras dimensões humanas precisam ser ensinadas, aprendidas e a educação é a condição básica para a construção e o aperfeiçoamento do humano em cada um de nós.

A educação exige permanente cuidado e vigilância sobre os interesses, a cidadania, a liberdade e a vontade dos indivíduos. Este era o princípio fundamental da concepção de educação da *Paideia* na Grécia Clássica, período em que a formação do homem tinha como objetivo primeiro a existência da vida coletiva na *pólis*. Conforme Coelho (2012), "O sentido e a importância fundamental conferida à *Paideia*, era a educação como formação cívica e cultural para a efetiva participação na vida coletiva" (2012, p. 323). O sentido de homem pleno é o homem que aprendia viver na *pólis* participando efetivamente das discussões e da vida com sentimento real de coletividade.

Na Idade Moderna e na contemporaneidade a concepção de educação tem caminhado em sentido contrário a tudo aquilo que lhe deu origem; a educação hoje tem se perdido na esfera do utilitário, do consumismo, do mercado, da produção e da especialização

exacerbada, “e esquecido o sentido primeiro de sua existência: contribuir para que o homem, a sociedade e a humanidade busquem a excelência, a vida virtuosa” (Coelho, 2012, p. 323).

Nas sociedades atuais as universidades vêm enfrentando condições sociais, culturais e pedagógicas inéditas na nova ordem mundial estabelecida neste contexto de início de século. De acordo com o pensamento de autores como Boavida (2010), Hargreaves (1998, 2004), Fernandes (2008), Day (2001), Flores (2010), Veiga (2010) e outros, nos últimos anos a formação pedagógico-didática dos professores do ensino superior vem se constituindo uma necessidade premente para uma efetiva docência. Questionamentos e debates de várias ordens vêm acontecendo nos espaços de discussões, encontros, congressos, simpósios de professores deste nível de ensino. A importância desta dimensão da docência superior esteve presente conforme Boavida (2010), Morgado (2009), Cortesão (2000), Canário (2008) na Declaração Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO (1998) e ganhou maior expressão na Europa com a Declaração de Bolonha (1999).

A Declaração de Bolonha é uma proposta de reforma do ensino superior ocorrida em território europeu, com vasta repercussão nos países membros do MERCOSUL, e em especial no Brasil. Aliás, neste início de século XXI, conforme o entendimento dos autores Azevedo, Mendes, Lima e Catani (2008) qualquer movimentação de reforma universitária que se pretenda implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha. Na concepção de Dias Sobrinho (2005), Cunha (2007), Almeida Filho (2007) e outros, a história recente das políticas públicas educacionais ocorridas no Brasil, com suas constantes reformas, tiveram motivações e fundamentos de política externa, isto é, de modelos estrangeiros. Em relação a maiores detalhes sobre as influências externas nas políticas públicas brasileiras, retomaremos no decorrer deste texto.

Nesta altura, é importante frisarmos juntamente com Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira, que o Processo de Bolonha é a implantação de uma política educacional universitária comum aos Estados membros da União Europeia, com o intuito de construir um espaço de educação superior coerente, compatível e atrativo para seus estudantes e de outros continentes. Conforme estes autores, o Processo de Bolonha propõe mudanças na reorganização do ensino superior na Europa, “correspondendo fundamentalmente a uma mudança de paradigma educativo – Do ensinar para o aprender (2010, p. 66). Compreendemos a mais valia desta mudança de paradigmas para a docência universitária, considerando que o paradigma do ensino, conforme Masetto (2005), parte do pressuposto de

que o professor deve ser um instrumento de informações aos alunos e de que estes devem absorvê-las e reproduzi-las nos exames e provas avaliativas. Desta maneira o professor torna-se o sujeito de todo o processo de ensino, é ele o centro das atividades e das ações educativas.

Em relação ao paradigma que enfatiza a abordagem da aprendizagem, trata-se de outra concepção na maneira de conduzir o processo pedagógico. Partindo do princípio da compreensão do aluno como uma pessoa em desenvolvimento que é capaz de construir o seu próprio processo de aprendizagem. E o professor nesta perspectiva de abordagem deixa de ser o centro do processo docente, passando a se tornar um mediador, um orientador e facilitador do processo pedagógico da aprendizagem de si e de seus alunos.

Ainda conforme os autores Azevedo e colaboradores (2008), entre as consequências da Declaração de Bolonha tem-se o reconhecimento de que a formação de professores do ensino superior necessita passar pela componente pedagógico-didática que se constitui em espaço de reflexão sobre a docência. São desafios que se colocam na problematização de possibilidades de ações em espaços de diálogo entre a cultura humanística e a cultura científica a contribuírem para uma ressignificação nos textos e contextos de saberes e fazeres da docência superior neste princípio de século.

Pensando com Morin, Motta & Ciurana (2004), a nova realidade colocada a partir do processo de globalização, que para os autores teve início na década de 1990, estabeleceu uma rede de comunicações extremamente ramificada em todo o planeta, provocando mudança numa completa teia de relações. E nesta dinâmica vivenciada pela história atual são exigidas à universidade, como afirma Boavida, “respostas e níveis de qualidade de ensino que se tornaram simultaneamente mais difíceis e indispensáveis” (2010, p. 8).

Reconhecemos, juntamente com o autor, que o único caminho possível para que haja mudança no ensino universitário e em qualquer outro nível de ensino em geral, somente com a concretização de uma efetiva qualificação pedagógica, em sentido amplo. Boavida reconhece “como sinal de esperança, que ao longo da sua história o ensino universitário tem sabido responder às mudanças sociais e culturais que lhe foram sendo colocadas” (2010, p. 9). Compreendemos que um “sinal de esperança” na profissão, no ser e tornar-se professor é sempre oportuno e necessário nos ambientes de aprendizagem. É como sugere Freire (1997), a esperança de que professor e alunos juntos possam aprender e ensinar, inquietar-se, produzir juntos e, igualmente, resistir aos obstáculos na difícil caminhada do processo do ensinar e do aprender.

Conforme a literatura mencionada Boavida (2010), Hargreaves (1998, 2004) Fernandes (2008), Day (2001), Flores (2010), Veiga (2010), Tavares (1999), quando nos referimos aos professores das escolas básicas e secundárias é presente o reconhecimento de que o exercício da docência, nestes níveis de ensino, exige uma formação específica. Entretanto, no caso do ensino superior a formação deste profissional não é pensada, nem se constitui uma referência importante no exercício da profissão professor.

Embora esta referência pontuada por Santos e Almeida Filho (2009) esteja subjacente aos discursos do Processo de Bolonha, ainda caminha a passos lentos para que esta preocupação se torne uma realidade nos espaços da educação universitária. O Processo de Bolonha, como pontua Amado (2010), de certa forma, vem provocando uma atenção especial à docência, apontando para a necessidade de romper com o paradigma focado no ensino para dar lugar ao paradigma que tem como meta a aprendizagem.

Seguindo o pensamento de Santos e Almeida Filho (2009), a Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998) propunha, na sua formatação, questionamento sobre o conhecimento universitário de características meramente disciplinares, apontando para a sua ressignificação em termos de uma explícita responsabilidade docente no processo de aprendizagem dos estudantes. O que nos leva observar no quadro deste entendimento, é que o conceito de formação, segundo o pensamento de Leite, "que acompanha o chamado 'discurso de Bolonha' não despreza os conhecimentos, mas também não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências imprescindíveis à intervenção" (2006b, p. 3).

Comungamos com Leite (2006) quando refere que o professor precisa "desenvolver competências imprescindíveis" no exercício de sua profissão. A importância das competências é fundamental nas profissões, principalmente, na docência, não apenas como reconhecem Perrenoud (1997) e Rios (2005), como um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos, mas no sentido de novas dimensões intelectuais, pessoais, sociais, multiculturais, estéticas e afetivas que não somente possibilitem aos professores e aos alunos acesso ao mercado de trabalho, mas, sobretudo, que viabilizem a transformação de suas realidades. Perrenoud reconhece que "a noção de competência tem múltiplos sentidos" (1997, p. 7). E acrescenta:

> A competência é como uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas e afirma que para que haja competência é preciso que se coloque em ação um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...). (1997, p. 16)

Corroborando com este autor, Rios refere que a competência se apresenta como "uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, (...), fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade" (2005, p. 93). Neste contexto, entendemos que o professor em sua ação, conforme os autores citados mobiliza uma pluralidade de propriedades como conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais, enfim, os "múltiplos sentidos" da competência objetivando proporcionar algo importante para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. O professor deve utilizar os recursos de que dispõe e os recursos que se constroem nele mesmo e em seu entorno. O que o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu oficio de ser e tornar-se professor.

2.1. Formação de professores universitários em Portugal e no Brasil

Quando do surgimento das universidades, na Idade Média, a sua grande tarefa era recuperar os conhecimentos da Antiguidade Clássica e organizá-los a partir da ideia de totalidade. A visão coerente de totalidade era dominante, refletindo a concepção da vida e do mundo. Com o advento da sociedade industrial a educação universitária muda o seu perfil e sua visão de mundo. Atentamos que no decorrer da história das universidades a atividade da investigação livre, por exemplo, passou a ser condicionada por forças econômicas mercantilistas. Mas em virtude da própria dinâmica científica e técnica do sistema vigente, a atividade de investigação na educação universitária continua a alargar-se a novos domínios. Segundo análise de Boavida, nesta dinâmica, de conciliar investigação com as atividades docentes,

> (...) as universidades enfrentam a dificuldade de conciliar a investigação, que requer disponibilidade, tempo e meios, com massas de alunos cuja formação as novas necessidades impõem, mas para as quais é preciso também grande disponibilidade, humana, de tempo e de meios (2010, p. 10).

Diante do entendimento do autor, que é uma realidade presente também no contexto brasileiro, ressaltamos que se trata de problema científico, mas também de cunho pedagógico e político. Sabemos que a possibilidade de aproximar a investigação da aprendizagem está na capacidade científica e pedagógica dos professores e dos investigadores. Como também está implícita na questão política porque a capacidade de investigar e de ensinar passa pelas disponibilidades e condições de trabalho docente. E hoje,

temos consciência das múltiplas tarefas que fazem parte do cotidiano das atividades do professor.

Diante do que vem sendo documentado em pesquisas Day (2004), Boavida (2010), Hargreaves (2004), Flores (2010), tem-se observado uma desmotivação do estado de espírito dos professores e um aumento do volume de trabalho destes profissionais em todos os níveis de ensino. Acreditamos com Day (2004) que há muitas razões que explicam esta situação, entretanto as mais significativas talvez sejam as próprias mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e aquilo que se tem vindo a designar de "Agenda dos *Standards*" (2004, p. 25).

As sociedades atuais vivem uma dinâmica social complexa, ambígua e desagregadora. E é nesta realidade de deterioração e desigualdade das condições sociais na maior parte do mundo que os professores vivem e exercem o seu oficio. Consequentemente, trabalhando em ambientes de aprendizagem que são socialmente problemáticos; trabalhando, muitas vezes, com alunos que trazem as marcas das condições deformadoras em que reproduzem sua existência. Marcas trazidas até na memória da pele, dos seus rostos e olhares. Crianças, adolescentes e adultos roubados da infância, roubados de alimentação, moradia e saúde, sobremaneira roubados de sua humanidade, proibidos de ter, proibidos, principalmente, de ser.

Questões sociais desta natureza influenciam o comportamento dos sujeitos do processo educativo, nomeadamente, contribuindo de forma negativa no desempenho, no entusiasmo, na paixão e interesse dos sujeitos aprendentes (professores e alunos). Mas, temos que compreender que a tarefa da educação é fazer com que os aprendentes, excluídos e proibidos do ter, possam tentar superar as condições que os proíbem de ser, perceber e se contrapor às situações e às condições em que realizam sua existência. Para Arroyo (2010), é importante que o professor compreenda os múltiplos processos educativos, preparando-se para agir com profissionalismo em tarefas tão complexas e tensas e, para tanto, trazemos Freire afirmando, "implica indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade antológica, mas como realidade histórica (...)" (1996, p. 30). Assim, compreendemos que ser professor é ter incertezas e certezas a trocar, é ter experiências a ressignificar juntos.

Uma das características do movimento da "Agenda dos *Standards*" que é uma tendência internacional para o desenvolvimento de competências de ensino mensuráveis,

como meio de avaliação da aprendizagem, o que representa grandes consequências para o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade. Como é ressaltado por Day:

> Prevalecendo a visão de que os professores são unicamente técnicos especializados na sala de aula, cujo objetivo é simplesmente implementar o currículo predeterminado, então a complexa arte da ciência do ensino poderá ser desvalorizada e encarada unicamente como domínio de um conjunto de destrezas técnicas básicas. (2004, p. 26-27)

Mas, compreendemos que a "complexa arte da ciência do ensino" não se limita apenas às destrezas técnicas, nem à formação do homem e da mulher de negócios, nem ao aumento da produção, nem às avaliações de cunho mensurável e quantitativo. O que está no horizonte da educação e do ensino de melhor qualidade é, sobretudo, a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a humanização de todos os grupos, povos, instituições e aprendentes, enfim, a realização de sua dimensão humana. É este o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência.

Constitui um desafio aproximar o fazer investigativo da aprendizagem dos aprendentes e de fazer com que a formação mantenha maior relação com as situações que fazem parte da vida e das sociedades. É uma conquista e um desafio que os professores enfrentam no cotidiano de sua profissão. E em termos de discurso, como referem Amado (2010), Duarte (2003), Boavida (2010), Hargreaves (2004), o debate em torno dos compromissos do Processo de Bolonha tem gerado algum enfoque na necessidade de se repensar as competências, planos curriculares, programas das disciplinas, metodologias de ensino para que possam oferecer contributos, efetivamente, por uma epistemologia da aprendizagem, ou seja, partir do pressuposto de que no trabalho docente, mais importante que ensinar é criar condições para que o aluno aprenda de forma significativa e passe, então, a problematizar sua realidade.

O que Leite e Ramos (2007), Zabalza (2004) e outros autores vêm afirmando é que o novo significado para a formação universitária em qualquer país do mundo implica novas formas de conhecer o exercício docente, implica que os professores devem ser detentores de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos que apoiem os aprendentes na construção de suas aprendizagens e na orientação da escolha dos seus caminhos de vida. O entendimento dos conhecimentos pedagógicos e didáticos nos espaços da ação docente é referencial para a compreensão das interações humanas em suas múltiplas dimensões.

Como é sabido através da literatura de autores como Day (2001), Canário (2008), Pérez (1997), Veiga (2010), Alarcão (2001) por um lado, parece fazer parte do consciente coletivo no ensino superior, que os professores universitários, em geral, não se preocupam com a dimensão pedagógica porque a consideram uma questão de importância menor face à competência científica; ou ainda, compreendem os saberes pedagógicos e didáticos como um problema que a competência científica tem respondido satisfatoriamente nas questões relacionadas com a natureza complexa e problemática do ensinar e do aprender. Por outro lado, conforme Boavida,

> (...) os professores universitários transmitem os seus conhecimentos, ou o resultado das suas investigações, partindo do princípio que o conteúdo vale por si e é independente dos métodos de transmitir e dos modos de aprender. O pedagógico era considerado como uma modalidade que podia facilitar as aprendizagens, mas que não interferia com o essencial, que consistia no rigor científico. (2010, p. 13)

Esta realidade pontuada pelo autor não difere em nada da concepção de docência universitária no Brasil. Onde os professores continuam transmitindo seus conhecimentos, como refere Boavida (2010), "partindo do principio que o conteúdo vale por si". Mas qual a é a coisa que vale por si mesma? Sem a presença subjetiva do ser no mundo? Essa reflexão nos leva a Heidegger (1989) e ao modo clássico de compreensão do ser, cujas consequências resultam numa problemática separação radical de dois mundos: o objetivo e o subjetivo. Coisa que numa ontologia da possibilidade deve ser superada.

A coisa que se entende por si mesma é aquela que é óbvia, é evidente por si mesma. Mas a coisa que é evidente não é aprazível, sequer tem o estatuto de humanidade. O evidente é enquadrado, é previsível, não tem características da humana docência. Previsível é considerar as coisas bem arrumadas, enquadradas, metodicamente ajustadas em suas *caixas*. Entretanto, entendemos as coisas da docência como fios desarrumadores do que está pronto, assim como o pensamento da filosofia que é desarrumar, desconcertar, desconstruir. Barnett (2002) vem postular como condições para transitar desarrumando, desenquadrando e construindo a docência, na era da supercomplexidade, a interdisciplina, a reflexão coletiva, a capacidade para mover fronteiras, o compromisso participativo e a tolerância comunicativa. Neste contexto, trazemos Zabalza afirmando que a docência universitária exige:

> (...) desaprender, eliminar resquícios, desconstruir práticas, significados e prioridades que fazem parte da tradição institucional. E acrescenta desaprender traduz-se na capacidade de desconstruir a situação vigente do sistema, de seus significados e de suas práticas e de reconstruí-la com um novo

> significado ou com um novo tipo de intervenções, o qual será o conteúdo da aprendizagem. (2004, pp. 102-104)

Desaprender é desconstruir o instituído, é caminhar sempre em atitude de aprendizagem. É ter a consciência de que nada está pronto e definido. A transitoriedade é permanente, o incerto, o imprevisto e as mudanças estão presentes na cotidianidade dos espaços da docência e da vida. Eliminar resquícios, como bem afirma o autor, é desconstruir práticas instituídas, é desaprender e permanecer aprendendo, porque a aprendizagem constitui um estado de ânimo que leva aquele que aprende a constituir-se em sujeito consciente do processo do inacabamento e da construção do ser humano.

As instituições de ensino superior em todos os países do mundo, assim como no Brasil, como alertam Leite (2005), Gadotti (2000), Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) há algum tempo, tinham como atribuição apenas a missão de transmitir os conhecimentos acumulados e de produzirem novos conhecimentos através do envolvimento em investigações. Mais recentemente, começa a ser reconhecido que as universidades, e o ensino superior em geral, precisam ampliar seus conceitos criando condições que assegurem a aprendizagem dentro de uma dimensão social.

Aqui, nos reportamos a Zeichner (1993) quando se refere ao movimento para o ensino reflexivo, enfatizando a reflexão enquanto prática social, ressaltando que: "Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois se fala pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupo de professores pode apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros" (1993, p. 23). Concordamos com o autor, por entendermos que a troca de experiências e de informações com os pares é marcante na vida profissional dos professores. O trabalho coletivo é uma grande direção no sentido de mudança nas atividades docentes e nos próprios agentes do processo educativo. Precisamos do olhar do outro para ampliar o nosso próprio olhar, precisamos, particularmente, refletir com o outro sobre nossas práticas docentes para dar a elas uma nova e significativa dimensão.

2.1.1 A formação do professor universitário em Portugal: algumas considerações

A formação do professor universitário em Portugal, segundo Tavares (1999), levanta efetivamente questões distintas dos sistemas de outros níveis de ensino e aprendizagem, principalmente, quanto à sua vertente pedagógica. Tavares tece reflexões e questionamentos sobre a formação universitária em Portugal, tendo como referencial, sua

prática, sua vivência no ensino universitário, mas, sobretudo, o Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU)[11]. Neste documento emergem a modalidade ou modalidades de formação do professor.

Tentaremos acompanhar a compreensão do autor em sua breve análise a respeito do quesito formação do professor na carreira universitária, tendo como base o expresso no referido documento. O autor através de leitura efetivada neste documento faz uma reflexão alertando que a formação do professor universitário, atualmente, está muito próxima da sua formação do passado. Conforme sua compreensão, a leitura do Estatuto da Carreira Docente Universitária perpassa efetivamente toda uma tradição que expressa como era pensada a formação do professor universitário em Portugal, e que esta forma de pensar a formação se mantém com características semelhantes ao período passado. Para exercer de forma competente as funções que lhes eram atribuídas, expressas na leitura do artigo 4º do referido Estatuto, cumpre, em geral, aos docentes universitários:

> a) prestar o serviço docente que lhes for atribuído;
> b) desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica;
> c) contribuir para a gestão democrática da escola e participar nas tarefas de extensão universitárias (ECDU, Decreto-Lei nº 19/80).

Diante dos pré-requisitos exigidos ao cumprimento das funções dos docentes universitários, Tavares afirma:

> Em todas as funções se destacam sempre as dimensões científica e pedagógica, embora a parte científica e de investigação tenha acabado por, em muitos casos, se sobrepor quase exclusivamente à parte pedagógica. O professor universitário deverá ser antes de mais um profundo e actualizado conhecedor do estado actual da ciência e dominar os métodos da investigação científica e suas aplicações tecnológicas. O resto virá por acréscimo (...). (1999, p. 212)

Refletindo sobre o que está expresso no recente Estatuto do Docente Universitário (Decreto-Lei nº. 205/2009), seu artigo 4º dispõe que cumpre, em geral, aos docentes universitários:

> a) realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
> b) prestar serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
> c) participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;

[11] Tavares, J. (1999).

d) participar na gestão das respectivas instituições universitárias;
e) participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que incluam no âmbito da actividade de docente universitários (ECDU, Decreto-Lei nº205/2009)[12].

De acordo com a afirmação de Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira, "não há dúvida que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária, principalmente no campo das atividades, tarefas e funções do exercício profissional" (2010, p. 64). Conforme os requisitos preestabelecidos no recente Decreto-Lei nº 205/2009, em seu artigo 4º, e conforme, ainda, a compreensão dos autores mencionados, constatamos que a realidade da formação universitária em Portugal pouco avançou em relação às questões que deveriam ser consideradas fundamentais na docência, a exemplo da preocupação com a formação pedagógica que sequer é citada no mais recente documento da carreira universitária.

Considerando vários fatores que não favorecem uma melhor formação dos professores do ensino superior e avaliando que entre estes fatores, talvez o mais significativo seja a deficiência dos conhecimentos pedagógicos no currículo da formação universitária, Leite e Ramos (2012), em busca de mudar essa realidade, mencionam uma iniciativa de formação de professores universitários na Universidade do Porto – Portugal. O propósito é romper com a defasagem dos conhecimentos pedagógicos na formação universitária e com a ideia de que os professores universitários não precisam ser ensinados a aprenderem a ser professores, que segundo Leite (2005), um grupo de professores de áreas distintas, coordenados por um dos Vice-Reitores da Universidade do Porto, elaborou e deu início a uma proposta de ação de formação pedagógica de docentes desta instituição. De forma breve, tendo como referência Leite (2005), destacamos alguns tópicos da proposta que deu início a formação dos docentes da Universidade do Porto. Os objetivos que embasaram a proposta de formação de professores segundo Leite foram:

a) aprofundar problemáticas inerentes ao exercício profissional docente;
b) estruturar uma formação apoiada no questionamento das práticas profissionais;
c) criar condições para interpretar e reinterpretar perspectivas e crenças que nos enformam;
d) Criar o espírito de grupo, a capacidade para interagir e para praticar a interdisciplinaridade (2005, p. 384).

[12] Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira (2010).

Ainda, seguindo o pensamento da autora,

> A acção foi organizada de modo a que o grupo constituído funcionasse na lógica de 'grupo de discussão', isto é, de um grupo que se estrutura em processos de comunicação e de reflexão em que se escutam os outros e se aprende com o que os outros nos têm a dizer; em que o poder da palavra é de todos e por todos partilhados (...) em que os pontos de vista e as suas experiências de vida são um fator importante na 'alimentação' do debate do grupo; em que a disponibilidade dos participantes é fundamental para que se estabeleça a comunicação no grupo (...). (2005, p. 384)

A respeito da metodologia de funcionamento e formação do grupo de professores, conforme Leite (2005), assim se efetivou: com inscrições voluntárias para fazer parte do grupo de formação; com divulgação pelos docentes das 14 Faculdades que integram a Universidade do Porto; com sessões quinzenais de abril a junho de 2005; e com avaliação realizada no decurso da ação. Como realça Leite, que participou ativamente deste movimento de formação, foi extremamente positiva, afirmando que,

> E os laços criados nesta rede de relações que se estabeleceu nesta primeira experiência de formação pedagógica de professores da Universidade do Porto, tiveram como consequência que o grupo decidiu manter-se enquanto grupo designado agora por Grupo de Intervenção e Investigação Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP). (2005, p. 385)

Trata-se de uma iniciativa louvável que deve ser estimulada e expandida para outras instituições de ensino superior em todo o mundo. No Brasil há iniciativas pontuais que devem ser estimuladas, valorizadas, mas não representam, nomeadamente, um avanço na formação pedagógica dos professores universitários. A propósito, a realidade da educação universitária portuguesa, conforme os documentos mencionados, são semelhantes ao expresso nos documentos oficiais sobre a educação superior no Brasil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros documentos que tratam sobre a formação universitária na educação brasileira. Respeitando as singularidades destes dois países, como pontuam Castro, Seixas e Neto (2010), não é percebida muita diferença no que diz respeito à preocupação com a formação pedagógica dos professores do ensino superior no Brasil.

2.1.2 A formação do professor universitário no Brasil: algumas considerações

É importante situarmos que o contexto brasileiro atual tem-se caracterizado como um momento de preocupação acerca da formação do professor universitário. Conforme estudos de Veiga (2010), Pimenta (2009), Ramos (2010), Cabral Neto, Vaz Rebelo (2010) e

outros, a docência universitária e os programas de formação de professores estão presentes nas reflexões dos grupos de investigação sobre a formação de professores do ensino superior em várias universidades públicas brasileiras, assim como nos congressos, simpósios, fóruns de discussões. Na verdade, é como reforça Veiga: "o tema 'formação profissional e docência' vem sendo paulatinamente questionado no debate e na práxis pedagógica, numa perspectiva ética e institucional" (2010, p. 13).

De acordo com Castro, Seixas e Neto (2010), Dias Sobrinho (2009), Almeida (2009) e outros, a expansão do ensino superior no Brasil ocorreu de forma articulada com o próprio desenvolvimento econômico, principalmente em decorrência do processo de industrialização do país. É importante frisar que as políticas educacionais, notadamente as políticas públicas sociais, de forma geral, são forjadas em meio a críticas, pressões e conflitos, atendendo a recomendações e interesses oriundos de organismos internacionais aos países em desenvolvimento. No processo de expansão da educação superior na sociedade brasileira, de acordo com Castro, Seixas e Neto (2010), consideramos três períodos importantes: o primeiro iniciado a partir da década de 1940, quando se deu o processo de crescimento de faculdades isoladas na sua maioria de caráter privado. Posteriormente, o governo federal adota uma política de incorporação dessas instituições privadas ao sistema público, originando a criação da maior parte das universidades federais em todo o país.

O segundo momento aconteceu durante a década de 1970, em pleno período ditatorial, em função da concentração urbana e da exigência de melhor formação para mão de obra industrial e de serviços. O governo, numa tentativa de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovasse novos cursos. É nesse período que se dá o reconhecimento da pós-graduação como um novo segmento de ensino, diferenciado em dois níveis: o mestrado e o doutorado.

Seguindo os autores mencionados, o terceiro período de expansão do ensino superior no Brasil veio iniciar, basicamente, na metade da década de 1990. Os fatores de maior influência nessa expansão, conforme o pensamento desses autores, e a nossa própria compreensão, foram transformações ocorridas na sociedade brasileira, de âmbito econômico, político e social, entre as quais, podemos referir as mudanças no mundo do trabalho, o processo de globalização da economia e a influência das ideias neoliberais muito presentes na política brasileira nos anos noventa deste século.

Na conjuntura atual, não negamos as possíveis influências do Processo de Bolonha nas universidades e nas políticas educacionais da sociedade brasileira. Como afirma Dias Sobrinho (2009), o Processo de Bolonha objetiva, entre outras motivações, estimular a internacionalização das instituições de ensino e pesquisa para além das fronteiras europeias. Para que isso se torne possível, segundo o autor,

> a estratégia é de consolidar um modelo convergente que permita a propagação de uma concepção de educação superior e a transnacionalização de suas respectivas estruturas internacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos. (2009, p. 136).

A partir dos anos 1990, como analisam Melo, Ângelo e Luz (2005), a política educacional implementada pelo Banco Mundial nos países periféricos está diretamente dirigida à expansão do ensino privado e, mais especificamente, à privatização do ensino público superior. Assim, é um setor que passa a ser concebido como um serviço que pode ser vendido, e não mais como um direito de todos.

Como já pontuamos no início deste texto, que as reformas das políticas públicas no Brasil são bastante influenciadas pelo fundamento de políticas externas e por modelos de educação universitária internacional. Seguindo as ideias desses autores Azevedo, Mendes, Lima e Catani, (2008), constatamos que a reforma universitária de 1968, período ditatorial, por exemplo, sofreu influências do modelo da universidade norte-americana. Nos anos 1990, conforme esses autores,

> As reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no inicio do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha (...) (2008, p. 7)

É importante ressaltar com Morosini (2006), Dias Sobrinho (2009), Melo, Ângelo e Luz (2005), que na sociedade brasileira vêm acontecendo transformações no campo da educação nas últimas décadas, em consequência dos processos de globalização, afetando a sociedade como um todo. Entre estas transformações, de acordo com os autores citados, está à iniciativa federal de criação de três instituições superiores – Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu no Paraná; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sediada em Redenção no Ceará; Universidade Federal da Integração Amazônica (UNIAM), localizada em Santarém no Pará; e a proposta de reorganização da educação superior brasileira,

atualmente consubstanciada no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Conforme analisa de Dias Sobrinho,

> Busca-se, portanto, apontar a influência do Processo de Bolonha europeu tanto na criação de instituições federais que atendam a critérios de transnacionalização da educação superior bem como na reestruturação das universidades brasileiras como um todo (2009, p. 7).

Não temos dúvida, com Morosini (2006), que muitas destas mudanças ocorridas nas políticas educacionais brasileiras vêm acontecendo pela tendência de internacionalização da educação superior e seus desdobramentos. Em função do processo de internacionalização da educação brasileira, Chauí (1995) provoca uma reflexão quando indica que,

> (...) a aceitação acrítica da privatização da pesquisa e do ensino, destacando que o financiamento externo traz perda de autonomia da instituição de ensino superior quanto à definição de suas prioridades e contribui para o desprestigio crescente em algumas áreas do conhecimento. (1995, p. 52)

Sem dúvida, concordamos com Chauí (1995) e reconhecemos que cabem reflexões mais atentas sobre as influências europeias que despontam na educação superior nos países da América Latina. Constamos que as iniciativas referentes à criação das novas universidades federais e do Reuni - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras trazem conteúdos da tônica internacional do Processo de Bolonha e da consolidação dos interesses dos Países membros da União Europeia.

Pensamos que nesta conjuntura de definição de espaços transnacionais de educação superior, o fundamental é garantirmos a discussão dessas propostas em agendas abrangentes e presentes na maior quantidade e qualidade de espaços possíveis, onde caibam todos, ou seja, a esfera governamental, a academia e a sociedade civil organizada, para que todos juntos possamos encontrar mecanismos de análises críticas e buscar diálogos interculturais respeitando a cultura e a autonomia das universidades brasileiras.

Neste cenário marcado pelo complexo movimento de relações entre o global e o local, o público e a privatização, juntamente com os autores Azevedo et al (2008), devemos entender a reorganização da política pública educacional brasileira que foi viabilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996. Conforme Castro, Seixas e Neto:

> Com caráter mais flexível e abrangente, essa lei criou condições necessárias para expansão do ensino superior, que ocorreu no país marcadamente pela diversificação institucional, pelo estímulo à privatização, e pela diferenciação de cursos, características fortemente recomendadas pelos organismos internacionais, dentre eles, a UNESCO e o Banco Mundial. (2010, p. 51)

Mas a visão reducionista que compõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a conhecida (LDB), no seu artigo 66, situa a formação docente como "preparo" para o exercício do magistério superior nos níveis de pós-graduação, mestrado e doutorado. Trata-se de uma postura retrógrada, significando que a formação pedagógica continua ausente do currículo da educação superior. E vale registrar, de acordo com Veiga, a omissão da LDB em se tratando da formação dos docentes para a carreira universitária, determina apenas que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (2010, p. 14).

Percebemos que há necessidade de várias ações, nos diferentes âmbitos dos programas da educação superior brasileira, para que possamos pensar e viabilizar uma política nacional de desenvolvimento profissional docente para a educação superior, desde que consideremos que no Brasil não existe, atualmente, como afirmam Melo, Ângelo e Luz (2005), uma norma legal de ensino superior consolidada. O que há, após as normativas que fundamentaram as políticas educativas e universitárias durante o regime militar, é um conjunto de leis (entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, pouco a pouco, vêm delineando o modelo universitário.

De fato, ainda não existe uma política de formação docente explícita nos documentos oficiais e nos currículos de ensino superior nas universidades brasileiras. A consequência desta omissão é que, para ser professor universitário, basta ser detentor do saber técnico para garantir vaga nos concursos públicos. Sobre isso Veiga vem pontuar que "a docência na educação superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, que são, afinal, os que provêm das diversas áreas da Ciência da Educação" (2010, p. 15).

De acordo com Morosini (2000), o silêncio tem sido a principal marca da legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito da sua formação didática. O que temos constatado no acesso à carreira ao ensino superior é que não são exigidas, no currículo do professor, competências pedagógicas, nem experiências didáticas, tampouco a avaliação para progressão destes profissionais valoriza a dimensão didático-pedagógica da profissão.

Acreditamos que em função dessa carência dos conhecimentos pedagógicos na formação dos professores universitários, que viriam contribuir com os processos do ensinar e do aprender, é que ouvimos muitas críticas de alunos às recorrentes práticas docentes do ensino superior baseadas quase sempre em aulas expositivas que não contribuem para despertar no aluno a prática da discussão, da reflexão e do senso crítico. Reafirmamos com Dias que "a docência é uma profissão" (2010, p. 95), portanto, necessita de uma formação própria, que atenda satisfatoriamente as necessidades do exercício profissional de ser professor. Não basta adquirir conteúdos específicos, mas que inclua conhecimentos específicos e pedagógicos no ofício de ensinar e aprender. De acordo com o pensamento do autor:

> Ser professor exige saberes, conhecimentos, competências e habilidades que permitam a superação de um processo de ensino e aprendizagem reduzido à exposição/assimilação de conteúdos, resultando numa prática pedagógica repetitiva, desmotivante e descontextualizada. Ser professor pressupõe compromisso com a aprendizagem do aluno, envolvendo não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também as dimensões ética, afetiva, pedagógica, política, psicológica, sociocultural e profissional articuladas ao mundo do trabalho. (2010, p. 96)

Como Dias (2010) e Bocchese (2004), acreditamos que os professores somente desenvolverão um trabalho docente interativo com seus alunos quando conseguirem "vencer a força das representações subjacentes de ensino como transmissão de conhecimentos, de professor como detentor dos saberes a serem transmitidos e de aluno como receptor passivo do que lhe é ensinado" (Bocchese, 2004, p. 36). Somente com este entendimento o professor passará a ser um mediador e um facilitador do processo de ensino aprendizagem, sendo capaz de valorizar as ideias do aluno como sujeito ativo do processo formativo e da construção de conhecimentos de forma significativa.

Como já foi mencionado anteriormente, na realidade do ensino superior na sociedade brasileira há iniciativas pontuais de propostas de mudanças que devem ser estimuladas, valorizadas, mas não representam, nomeadamente, um avanço na formação pedagógica dos professores universitários. Em relação à Universidade Federal do Piauí, instituição da qual fazemos parte do quadro de docentes, existe uma iniciativa institucional em relação aos professores que iniciam a carreira docente no ensino superior que, em nossa avaliação, não atende de forma satisfatória a ausência em torno dos conhecimentos pedagógico-didáticos dos professores que adentram ao magistério universitário naquela instituição.

A justificativa de nossa avaliação está na leitura da Resolução Nº 039/08 do Conselho Universitário que dispõe sobre Normas referentes aos Concursos Públicos para Ingresso na Carreira Docente da Universidade Federal do Piauí e dá outras Providências. A leitura do Art. 25 desta Resolução refere que,

> Depois da posse, o professor deverá participar de um seminário de docência superior, no qual serão abordados aspectos de atualização didático-pedagógica e da organização administrativa da UFPI, de responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG). (Resolução Nº 039/08 do Conselho Universitário-UFPI)

E os Editais referentes aos Concursos Públicos para ingresso de professores nesta instituição reforçam a Resolução do Conselho Universitário, como refere a leitura do Edital Nº 18/2014-UFPI, 19 de dezembro de 2014. No Art. 6 – no ponto 6.5 está expresso que: "Os professores aprovados e nomeados deverão participar, obrigatoriamente, de um Curso de Introdução à Docência do Ensino Superior" (Edital Nº 18/2014 – UFPI).

Conforme a leitura da Resolução do Conselho Universitário e dos Editais dos Concursos para ingresso de professores no ensino superior a que vêm explicitarem uma preocupação mínima com a formação didático-pedagógica do professor que ingressa na carreira universitária, considerando que estes instrumentos oficiais não fazem sequer menção à carga horária dos referidos Cursos/Seminários. A carga horária fica ao encargo da Pró-reitora de Ensino de Graduação (PREG) que vem constantemente delimitando em apenas vinte e quatro (24) horas de duração do Curso/Seminário de Introdução à Docência do Ensino Superior, das quais oito (8) horas são destinadas a explicações sobre a organização administrativa da universidade. Restando, portanto, apenas dezesseis (16) horas para as discussões sobre a formação didático-pedagógica do docente. Como se fosse possível neste pequeno espaço/tempo trabalhar questões tão complexas como a tarefa do ensinar e do aprender na docência universitária.

Mas como já pontuamos neste espaço, a formação profissional e a docência universitária no Brasil vêm sendo questionadas nos debates e na práxis pedagógica entre professores do ensino superior que começam a sentir a necessidade de refletirem acerca de suas próprias práticas pedagógicas, dando novos encaminhamentos para condução de suas disciplinas e metodologias de ensino.

Acreditamos, entretanto, ser de grande valia as iniciativas de processos formativos que venham fortalecer a docência e a vivência universitária, melhorando as condições de

trabalho e reforçando a identidade profissional do professor do ensino superior e, principalmente, rompendo com a ideia de que o professor universitário não precisa ser ensinado aprender a ser e tornar-se professor. A docência universitária precisa de professores que saibam unir, trocar experiências e buscar de forma continuada e qualitativa o redimensionamento da docência em direção a uma práxis formativa institucional e a criação de uma cultura pedagógica no interior das instituições de educação superior.

No próximo capítulo seguiremos na trilha da discussão sobre a formação do professor universitário, buscando compreender como, entre estes, os formadores de professores no percurso de suas trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando suas práticas docentes sobre o ser e o tornar-se professor. Tentando compreender o ser em sentido de plena abertura de relação com várias formas em si mesmo, compreendê-lo no sentido de transição, na capacidade de pôr fim a uma determinada forma, a fim de que o novo se desvele. Com a compreensão do ser no sentido do devir, do ser e do tornar-se professor no contínuo exercicio da construção de si e dos outros que existem em cada um de nós.

Capítulo Três

O Professor Universitário: Ressignificação do ser e o tornar-se professor

> O homem é um ser indeterminado e tem
> por tarefa tornar-se, ser.
> Nietzsche (1995)

Na andança do movimento de tentar compreender o ser e o tornar-se professor, abre-se então a perspectiva de que o ser professor tem por tarefa o contínuo exercício de construir ou formar a si mesmo, para tornar-se formador com sentido. E com o sentimento de construção de um trabalho amoroso, produtivo e com sentido, trazemos para tecelagem deste texto fios tecidos por autores que formam desenhos e ações da vida humana como Alves (2011), Freire (1997), Day (2004), Assmann (2007) e tantos outros autores que fomos encontrando na trilha deste caminhar e desta árdua e apaixonada tarefa de tecer ou fiar o sutil tecido da vida humana.

Considerar o homem como ser não determinado na concepção nietzscheana, significa justamente assumir um horizonte de formação no qual tanto o homem quanto a formação podem sempre ser superados, ou ainda, que ambos são assumidos na perspectiva de transição e deslocamento. Neste entendimento, o ser é um conceito que nunca pode ser efetivamente considerado concluído, mas precisa ser compreendido a partir de um horizonte que, dialeticamente, pode ser deslocado, recebendo um sentido de plena abertura e integração de várias imagens em si mesmo.

Tentar compreender o ser no sentido não determinado de plena abertura e integração de várias imagens em si mesmo é compreendê-lo no sentido de transição, na capacidade de pôr fim a uma determinada forma, a fim de que o novo se desvele. Como menciona Viesenteiner "(...) é assumir a perspectiva de pôr fim a uma forma, a fim de construir ou permitir que outra possa surgir em seu lugar" (2014, p. 78). É um abrir-se a cada instante, é um devir ser, um modo de formar e formar-se a si mesmo a partir de um horizonte de conscienciosidade do devir humano.

A partir da compreensão do ser como devir, ou seja, do ser como animal ainda não determinado abre-se a perspectiva de que o ser humano tem por atividade o contínuo

exercício da construção de si mesmo, a tarefa de tornar-se, de desdobrar-se num desvelar-se na própria vida e em meio às vivências. A vivência (*Erlebnis*) é aqui entendida como contra conceito à razão, sua compreensão é como *pathos*. *Pathos* pensado no sentido de algo inerente ao ser humano de tudo o que diz respeito a algo próprio do humano. A vivência, na compreensão de Viesenteiner, "é uma noção que se desvia da compreensibilidade conceitual, de modo que tão logo ela seja conceitualmente definida, deixa de ser *pathos* e se torna conceito tradicional" (2014, p. 79).

Neste sentido a vivência não é algo que se possa definir, assim como o ser, é algo indefinível, como pensa Heidegger (1927). A vivência não pode ser ensinada, ela somente pode ser vivida. A vivência não pode ser reduzida a seu acontecer, "sob pena de perdê-la em sua plenitude" (Góis, 1995, p. 71). O importante é simplesmente vivê-la. É este o sentido da vivência, da vida e do próprio ser que, por ser ontológica, não pode ser determinada, apenas possibilitada.

3.1. A ressignificação do ser e do tornar-se professor

A ressignificação do ser e o tornar-se professor é o centro de interesse neste trabalho de investigação, é, pois, compreendermos como os formadores de professores no decorrer de suas trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando suas práticas docentes o ser e o tornar-se professor, razão pela qual destacamos, para fins deste estudo, a seguinte questão de investigação: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor?

Com a compreensão do ser como algo não determinado (Nietzsche, 1995), do ser como algo que não tem limitação, portanto, como algo indefinível (Heidegger, 1927), depreendemos que o processo de ressignificação do ser e o tornar-se professor é a tarefa de tornar-se o que ainda não se é, portanto, tem de se realizar em meio às vivências e experiências em um contínuo exercício de construção de si mesmo. Com a compreensão, ainda, que não podemos definir o ser humano em relação a ele mesmo, porque ele não faz sentido sozinho, o ser humano ganha seu sentido na história (Heidegger, 1927). Entendemos, assim, que o ser e o tornar-se professor é um processo contínuo e permanente de crescimento que perpassa a história de vida profissional, pessoal e coletiva de cada sujeito. Compreendemos a educação também como um processo que perpassa a vida humana em toda

a sua existência. Educar e educar-se é um projeto dialético, e histórico, como realça Alarcão "(...) a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável" (2001, p.13).

Nesta perspectiva de historicidade, os conhecimentos adquiridos na formação, na vivência escolar e na própria vivência e experiência pessoal passam por um processo de construção e reconstrução permanentes, e não apenas por etapas fixadas e definidas no tempo. Acreditamos, portanto, na formação como um processo inacabado, como um projeto contínuo e dialético, como algo dinâmico e histórico, conforme refere Pinto, que "a historicidade pertence à essência da educação" (1986, p. 34). Assim, acreditamos que a educação representa a história do ser humano e, ao mesmo tempo, a história de sua trajetória como ser caminhante e vivente em seu espaço social. A educação abarca um todo social em curso, um devir, tornando-se compreensível e possível somente à luz da mudança – e não numa concepção estática de realidade.

Em sincronia com a concepção do filósofo Pinto (1986) que compreende a educação como um fenômeno existencial, referindo-se à maneira como o homem existencialmente se vê a si mesmo e aos outros, se constituindo como homem. Também Heidegger (1927) propôs uma hermenêutica da existência, do ser-no-mundo que abre como possibilidades, ganhando relevo a questão da temporalidade. Este pensador compreende que a essência do homem consiste na sua existência. E que o sentido existencial é a temporalidade, isso faz com que ele, o homem, se encontre sempre além de si mesmo, ou seja, nas possibilidades.

A educação na compreensão de Pinto (1986) é um fenômeno cultural que transmite um todo das culturas aos aprendentes, em termos de crenças, valores, hábitos e experiências. Aqui encontramos André com a concepção de diálogo intercultural compreendido "como consciência da incompletude epistemológica de cada cultura" (2012, p. 513). Conforme o autor, essa incompletude das culturas pode se constituir como definidora da sua dimensão teórica, afetando necessariamente sua componente prática, "tanto na definição dos valores e dos sentidos da dignidade humana, como no desenho de políticas de concretização desses mesmos valores e de promoção dessa mesma dignidade" (2012, p. 513). Em harmonia com Boaventura Santos, reconhece que "aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipatória e multicultural dos direitos humanos" (Santos, 2001, p. 90).

Prosseguindo no encontro com André, este autor acrescenta acerca do diálogo intercultural que,

> (...) visa à construção da paz, entendida de uma forma activa, como construção de um mundo mais justo, mais solidário e mais harmonioso, e não apenas de forma passiva, no sentido de ausência de guerra, visando ainda, no mesmo movimento, a concórdia, entendida no seu sentido etimológico de encontro de corações (o que permite sublinhar a vertente afectiva que todo o diálogo intercultural supõe, dado que não assenta apenas num confronto interactivo de visões do mundo, mas também numa convergência de vontades, afectos e emoções). (2012, pp. 515-516).

Refletindo sobre o diálogo intercultural na proposta do autor como "encontro de corações, convergência de vontade, afetos e emoções", lembramos que nossa cultura ou culturas, durante gerações, encorajaram e fortaleceu o isolamento, a racionalidade em vez da colaboração, dos relacionamentos e das convergências afetuosas. Lembramos, ainda, que o diálogo intercultural, poderia ocorrer entre a cultura científica que separa os campos do conhecimento com a cultura humanística, que na visão de Morin "(...) alimenta a inteligência geral, afronta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos" (2002, p. 17). Nesta trilha intercultural, encontramos também Savater apontando "(...) que nenhuma cultura brota de uma essencial tão idiossincrática que não possa ou não deva misturar-se com outras, sofrer o contágio de outras" (2006, p. 13). Esse contágio a que o autor se refere é a mistura de culturas formando o que ele chama de civilização.

A educação também é teleológica no pensar de Pinto (1986) na medida em que se direciona para um fim, que é a integração do ser humano para com a sociedade e, sobretudo para consigo mesmo. A educação é um processo exponencial, pois, quanto mais se educa, mais há necessidade de continuar no processo de formar-se para formar. Dessa característica da educação como processo exponencial surge a noção de educação como um processo contínuo e inacabado, como postula Freire:

> Ensinar exige consciência do inacabamento. E completa, Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (1997, p. 50).

Nesse sentido, seguindo ainda o entendimento de Pinto, a educação é naturalmente contraditória, pois implica conservação, mas, sobretudo, criação do saber, recriação, rever, refazer o que está pronto. Acreditamos com Brecht que "*a obra que não se contradiz, jamais será viva*" (2005, p. 35). Assim é o ser humano, somos seres contraditórios

porque não estamos prontos, estamos nos construindo, desconstruindo e nos ressignificando a cada momento da vida. E o desafio cotidiano é aprendermos a conviver de forma coerente e respeitosa com os opostos, com o diferente. Aí está a coerência. Está no respeito ao pensamento e às ideias do outro, na interdisciplinaridade, na diversidade, no caráter dinâmico que impulsiona a vida e que nos completa.

Pinto enfatiza, a propósito, duas características essenciais que perpassam todo o processo da educação: a historicidade e a formação humana, ao apontar que:

> A historicidade pertence à essência da educação. Não se confunde com a temporalidade (que é o fato de haver tido um passado), porém se define por sua essência transitividade (o fato de haver um futuro). Por isso, a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota. Porque o exercício da tarefa educativa conduz a própria modificação. (1986, p. 35).

Acreditamos, como o autor acima citado, que "o exercício da tarefa educativa conduz a própria modificação". Como enfatizamos anteriormente, a educação é um devir que abarca um todo social em pleno processo de continuidade, sendo compreensível e possível somente à luz da mudança. E a complexidade dos tempos pós-modernos vem influenciando de formas diversas no sistema educativo, com exigências em atribuir ao professor um papel fundamental na mudança e na construção de contextos que contribuam na religação de saberes. Como refere Hargreaves, "os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa" (1998, p. 12). A educação como comenta Freire (1997) não muda o mundo, mas transforma as pessoas. E por este viés, as pessoas transformam a si mesmas e transformam o mundo.

Essas considerações reforçam nosso propósito no desenvolvimento desta investigação: promover reflexões, indagações, compreensões em torno da maneira como os formadores de professores, na dinâmica de suas trajetórias profissionais e de vida, vão ressignificando seus fazeres docentes sobre o ser e o tornar-se professor, com o olhar voltado para a construção da docência dialógica, alegre e apaixonada.

É, pois, com desejos, questionamentos e muitas dúvidas que vamos seguindo nesta encruzilhada de caminhos e de filosofias na tentativa de compreender como os formadores de professores, no movimento dinâmico de suas vidas, vão ressignificando suas práticas docentes, o ser e o tornar-se professor, com o olhar voltado para a construção da docência com sentido. Neste caminhar compreensivo, recorremos à presença significativa de Rubem Alves (2011) com seu texto "Educação dos Sentidos e Mais..." no qual o autor

zelosamente trabalha o valor dos sentidos no processo de construir a educação, o ser e o tornar-se professor e pessoa humana.

Alves (2011), com linguagem poética, recorre ao caminho das imagens para tratar das explicações conceituais. E, para trabalhar o aspecto educação com sentido, utiliza a imagem das caixas que o corpo carrega: a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Segundo esta imagem, a caixa de ferramentas o corpo leva na mão direita, mão da destreza e do trabalho e na mão esquerda, mão do coração, é levada a caixa de brinquedos. As caixas, metaforicamente consideradas são extensão do corpo, são meios para se viver, aumentam nossa força e nos dão poder. A caixa de ferramentas, por exemplo, é o lugar do poder. Todos os utensílios foram e são inventados para aumentar o poder do corpo. A caixa de brinquedos, ao contrário, é a ordem do amor, coisas que não são utilizadas, que não são úteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas.

Comenta o autor que a caixa de brinquedos levada na mão esquerda está recheada de coisas que não servem para nada. Lá estão poesias, músicas, cheiro de jardim, quadros de Monet, vento no rosto, sonata de Mozart, risos de crianças. Coisas aparentemente inúteis, mas que, entretanto, dão prazer e fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossas crianças saibam sorrir e se sintam mais felizes?

Resumindo sua filosofia da educação, Alves (2011) delimita algumas questões que consideramos pertinentes para este estudo: os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, os alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria? Aprendem a fazer amor com o mundo? Infelizmente não há avaliações para medir a alegria, porque a alegria está na caixa de brinquedos, portanto, na metáfora empregada pelo autor, não é útil, não dá poder, o seu sentido é o gozo, é o prazer de ser. Mas entendemos, assim como Freire (1997), que a atividade docente deve ser uma experiência alegre por natureza. Ressaltando que “a alegria não chega ao encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997, p. 72). Mas a capacidade de brincar também precisa ser ensinada e aprendida, assim como os outros sentidos que fazem a educação ter sentido.

3.2. Desafios na construção do ser e do tornar-se professor com sentido

Utilizando a bela metáfora de Alves (2011), vamos seguindo na trilha de compreender a educação o ser e o tornar-se professor com sentido e humanidade. Para tanto, precisamos da caixa de ferramentas, sem esquecer a importância da caixa de brinquedos, sem esquecer os sentimentos que dão sentido à construção de uma educação parceira da vida. Neste caso, um dos sentidos da educação é a arte de ver, a arte de ver com olhos de poeta. Os poetas ensinam a ver. Os professores precisam aprender a ver com olhos de poeta. Aprender a ver, como diz sabiamente Alberto Caeiro (1925):

> "Não basta abrir a janela
> Para ver os campos e o rio
> Não é bastante não ser cego
> Para ver as árvores e as flores..."

Carlos Drummond (poeta brasileiro)[13] viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema. Assim, também, Nietzsche (filósofo poeta) acrescenta dizendo: "Queremos ser os poetas da nossa própria vida, e primeiro nas mais pequenas coisas" (Nietzsche, 2006, p. 96). Tudo depende do lugar em que os olhos são guardados. Se estão na caixa de ferramentas, eles são apenas ferramentas que usamos por sua função prática. O ver se subordina ao fazer, o que é necessário, mas não é tudo. Quando os olhos estão na caixa de brinquedos, eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que vê, olhar pelo prazer de olhar. Esse olhar é o olhar de crianças. São os olhos das crianças e dos poetas que precisamos levar para os espaços de aprendizagem. Assim compreendido, comporta o pensamento de Alves, de que a arte de ver deveria ser a primeira função da educação. E para isso precisaria de um novo formato de professor, um professor que, necessariamente, não tivesse muito a ensinar, "mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana" (2011, p. 24).

Portanto, devemos aguçar nosso olhar no sentido de ver outras dimensões, além daquilo que se apresenta "olhar para além da superfície" (Day, 2004, p. 133), compreender como lidar com os diferentes olhares, olhar com olhar de desejo, sentindo-nos importantes e mais fortes diante de nosso papel de professor, cada dia mais firme, mais belo. A cada dia, construindo-se progressivamente, tornando-se professor. Professor com olhar de poeta, com olhar de criança, com olhar de desejo, com olhar de quem quer fazer o mundo com amor.

[13] Carlos Drummond de Andrade (1928). Poema: No meio do caminho.

Dizemos, em acréscimo, que a arte de ouvir é outro sentido da educação e da ressignificação do ser e tornar-se professor. Conforme o autor trabalhado, de todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania, é a arte de saber ouvir. Saber ouvir é também a arte de saber fazer silêncio. O silêncio tem significado próprio, permite o movimento nas significações a percorrer sentidos. Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido. O silêncio não tem sentido passivo e negativo como foi atribuído pelas formas sociais da nossa cultura que é a cultura da oralidade e do discurso. Conforme Orlandi, "O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (...)" (1992, p. 13).

O aprendizado da arte de ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. Acordar os ouvidos não nos parece constar em nenhum tratado sobre a educação. Ouvir os sons do mundo é uma felicidade transcendental que precisamos aprender a buscar. Ao lado da nossa justa preocupação com o falar, tenhamos também uma justa preocupação com o escutar, uma justa intimidade com o silêncio. Quando isso acontecer, quem sabe, nossas crianças e jovens aprenderão a identificar os sons do mundo, os sons da alma e ficarão subitamente alegres com o olhar de quem quer fazer o mundo com amor.

Caminhar com atitude de aprendizagem é uma busca permanente e amorosa de crescimento do professor que quer ser mais e constituir o seu ser professor com sentido. E nesta andança o diálogo deve se fazer presente. Caminhar com diálogo deve ser um instrumento do processo educativo libertador do ser e do tornar-se professor. O diálogo é encontro de homens e mulheres para se comunicarem, para se encontrarem e expressarem seus sentimentos. As formas de expressão simples, autênticas, empáticas e amáveis são importantes e obrigatórias neste caminhar. A capacidade de chegar ao outro, de *abrir-se ao meio,* de percorrer caminhos de compreensão e expressão, de promover processos e de facilitar aprendizagens abertas, é fundamental no fazer, no saber e ser docente. Nesta trilha de caminhos e compartilhamentos, conforme Gutiérrrez, "a empatia desempenha um papel essencial porque favorece o colocar-se no lugar do outro, sentir com ele e vibrar com ele" (1999, p. 67).

Buber zelosamente ressalta que "(...) toda vida verdadeira é diálogo, é encontro". E acrescenta, "Eu sem o Tu sou apenas uma abstração" (1979, p. 78). Compreendemos que

ensinar é encontro de relações empáticas entre Eu-Tu, encontro de subjetividades entre sujeitos. O desafio de uma educação transformadora é necessário, uma educação que tenha como base o diálogo, o respeito, o encontro, o prazer de ver o mundo e de se ver no mundo.

Caminhar com sentido ético é outro jeito de caminhar que faz parte da cotidianidade do professor que quer se construir, ser e tornar-se professor. Agir eticamente é uma atitude espiritual e necessária a todo ser que quer se construir humano. A vida cotidiana deve ser um espaço ético e o será se agirmos preocupados com as consequências de nossas ações sobre os outros. Maturana pontua que "(...) a partir da convivência social, da convivência fundada nas ações que constituem o outro como legitimo outro, é que a ética surge e tem sentido" (2002, p. 23).

A ética é atitude humana e sua maior preocupação é promover o respeito, a legitimidade e a dignidade de si mesmo e do outro. Conforme o pensar de Oliveira (1993), hoje vemos emergir um novo sentido ético. Um sentido ético diferente da consciência ética utilitarista típica da sociedade capitalista. O novo sentido ético compreendido pelo autor está surgindo dos movimentos da sociedade civil, sobretudo dos movimentos dos diversos tipos de excluídos e apartados da atual sociedade, "é uma ética da dignidade da pessoa, é uma ética do valor e da grandeza humana, é uma ética da alegria, do amor, da vida, é uma ética da ternura, é uma ética da redescoberta do prazer de ser e tornar-se humano" (1993, p. 10).

Na trilha do andante do ser e do tornar-se professor o sentido da afetividade é outro jeito do processo de ensinar e de aprender. Caminhar com afetividade é essencial na trilha do trabalho docente criativo, produtivo e amoroso. É preciso identificar o exercício do afeto como um poderoso elo no oficio do professor. É importante ressaltar que o afeto, conforme Codo (1999) foi expulso do mundo do trabalho pela organização utilitarista moderna que se inaugurou com a fábrica, que consolidou o capitalismo e se consolidou com ele. Essa nova concepção de trabalho impôs uma divisão rígida de lugares e gestos. Afeto, carinho e cuidado com o outro, situados apenas no espaço doméstico; e ao trabalho, a racionalidade, a seriedade, a burocracia, a medida, o quantificável.

E o trabalho docente? Como ficou nessa relação mercantilista, em que tudo é passível de medição, controle, racionalização? Pelo menos, o ideal que nossa imaginação constrói o professor, verdadeiramente, habita o mundo em que a interioridade faz a diferença, em que as pessoas se definem por suas intuições, "paixões, esperanças e horizontes utópicos" (Alves, 1982, p. 19). Entendemos que o papel do professor que trabalha e vive a sua docência

com afetividade, estabelece um jogo de sedução, no qual vai conquistando a atenção e despertando o interesse do aprendente para o processo do aprender e do tornar-se ser.

Na verdade, é como refere Codo, "(...) é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino aprendizagem" (1999, p. 53). Esta sedução, esta conquista, envolve um enorme investimento de energia emocional e afetiva, canalizada para a relação estabelecida entre os sujeitos aprendentes (professores e alunos). E nesta dança dinâmica da sedução, em que ambos se seduzem na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos e dos gestos, que o processo de ensino aprendizagem se faz acontecer.

3.3. A necessidade da paixão no processo de construção de uma humana docência

Compreendemos a paixão como sugere Day (2004), na condição de componente essencial à aprendizagem e ao ensino com perspectiva e desafio na construção de uma humana docência. Temos o entendimento que as inserções da paixão e de outras formas de bons sentimentos no cenário da educação virão, de forma efetiva, oferecer contributos à organização do conhecimento e à formação dos sujeitos numa perspectiva mais inteira em sua constituição de humanidade. Falarmos de aprendizagem, de ensino com paixão não é uma linguagem que faça parte naturalmente das discussões acadêmicas. Mas, a paixão é um sentido das várias formas de empenho intelectual, físico, emocional que os professores manifestam em suas vidas e nos ambientes de aprendizagem.

Ao tentar compreender a necessidade da paixão no processo de ensino e aprendizagem e outras questões que vão se apresentando neste caminhar, destacamos Day (2004) e outros autores que compõem a literatura por ele citada, que discutem a importância deste sentimento enquanto competência imprescindível no trabalho do ser e do tornar-se professor com sentido. Utilizando-nos de um termo de Fried (2004), no prefácio do texto "A paixão pelo ensino" de Day, onde afirma que a "paixão" foi convidada para a festa na academia, onde apenas as palavras "eficiência", "rigor", e "erudição", (...), "costumavam prevalecer". "Quer gostemos quer não, entramos na Era da Paixão" (2004, p. 11-12).

Será que realmente entramos na era da paixão? Para acreditarmos nesse pressuposto é preciso entender que se trata de uma proposta de conhecimento, postulada por autores como Day (2004), Alves (2011), Freire (1989, 1997), Heller (1987), Morin (2002, 2001) e tantos outros autores citados na literatura de Day (2004), autores que propõem outra racionalidade no trato com a educação. Uma racionalidade que reabilita os sentimentos e as

paixões enquanto forças mobilizadoras da transformação social, pois, conforme Scheler, "(...) o desenvolvimento da capacidade do homem para sentir é, portanto, a necessidade mais urgente da nossa época" (1996, p. 85). Assim, entramos na necessária era da paixão pelo ofício de ensinar e aprender.

Concordamos com esses autores e acreditamos na impossibilidade de concretizarmos um bom trabalho, que seja na área da educação, ou em qualquer outro campo do conhecimento humano, sem uma pitada de paixão, de sabedoria, e o máximo possível de sabor, de envolvimento amoroso, de encantamento com o trabalho que realizamos. Podemos pensar à maneira de Spinosa (2003), para quem paixão e razão não são instâncias inimigas, ou ainda pensar como Hegel (2001), segundo o qual "*nada de grande se faz sem paixão*", pois o *pathos* penetra e preenche a alma inteira do homem. O trabalho realizado sem paixão, sem envolvimento amoroso, deverá ter um resultado medíocre, pequeno, sem expressão e beleza do toque e do gesto humano.

No complexo conjunto do trabalho e da vida dos professores, a paixão e o prazer deverão ser componentes deste caminho intelectual, emocional, que é inerente ao fazer, saber e ser docente. Queremos falar, neste momento, ao nos reportarmos à "Era da Paixão" na humana docência, sobre o belo texto de Day (2004): "A paixão pelo ensino", onde o autor realizou uma alargada investigação e revisão de literatura constituindo vertentes que, na prática, interagem e, articuladas, formam um todo, como refere o autor, "O que tentei (...) foi juntá-los todos de uma forma nova, com novas relações e, deste modo, contribuir para uma nova compreensão do que significa tornar-se e continuar a ser um professor que assume a sua paixão pelo ensino" (2004, p. 22).

E quem são os professores que assumem a sua paixão pelo ensino? Em sincronia com o autor estão os professores comprometidos com o fazer docente? Estão os professores que pensam na aprendizagem, no bem-estar intelectual, moral e afetivo dos aprendentes? Em resposta, dizemos que são os professores que amam sua profissão, que se sentem apaixonadamente responsáveis pelo seu compromisso de ensinar e aprender o máximo possível do mundo, dos outros, da vida e deles próprios. São os professores que exercem suas atividades docentes com prazer, despertando também prazer nos aprendentes, enfim, "demonstrando entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com crianças como com os jovens e adultos" (Day, 2004, p. 23).

Com o entendimento de que os professores que assumem a sua paixão pelo ensino são aqueles que têm a compreensão conforme o autor que "tornar-se e continuar a ser um professor" é bem mais que a simples tarefa de transmissão do currículo e a avaliação do aproveitamento da aprendizagem de forma apenas quantitativa e mensurável. O autor refere-se acima, a "demonstrar entusiasmo e uma energia intelectual e emocional (...)". Conforme Gutiérrez e Prieto, demonstrar entusiasmo "é quando sentes um deus dentro de ti, como diz a etimologia da palavra entusiasmo; quando tens a alegria de ser e de viver; quando te sentes alguém entre os outros no gozo do encontro; (...)" (1994, p. 36). Demonstrar entusiasmo é manter o espírito e o desejo de busca é caminhar com esperança para ressignificação ou reconstrução de um novo sentido de humanidade e o desejo sempre vivo de ser e tornar-se professor.

E para que haja Humanidade, corroborando com Savater (2006), é necessário que haja humanidades nos espaços de aprendizagem. Para o autor, o desaparecimento das humanidades dos planos de estudo, substituídas por especialidades técnicas, corre risco de "mutilar as gerações futuras da visão histórica, literária e filosófica, imprescindível para o cabal desenvolvimento da plena humanidade" (Savater, 2006, p. 2). A cultura das humanidades vem favorecer o processo da reflexão, da compreensão das grandes indagações, inquietações e complexidades humanas. Favorecendo a reflexão sobre o problema ainda enigmático da hominização que começou há milhões de anos.

E em sentido profundo, Rezende (1990) nos fala acerca da diferença entre os processos de hominização e de humanização, é que esta começa quando a aprendizagem se torna possível. Neste contexto, "A hominização desemboca num novo começo: o humano" (Morin, 2002, p. 42). O contributo da cultura das humanidades para o estudo do conhecimento da condição humana continua e será sempre essencial para o processo da aprendizagem do ser e do tornar-se professor com sentido de humanidade.

Assim, torna-se importante que os professores se preocupem, no seu trabalho, com a educação no seu sentido amplo dentro de uma visão filosófica, histórica, literária, enfim, com uma visão holística do ser humano e da vida. O ofício do professor exige deste uma grande coragem no comprometimento e na paixão da capacidade de manter estas características ao longo da carreira. Para Day (2004), ser apaixonado pelo ensino durante todo o percurso da profissão, durante todos os períodos e anos escolares, é uma possibilidade

assustadora. É a transformação da paixão em ações práticas, que proporcionará a diferença nas aprendizagens dos sujeitos aprendentes.

Day afirma, contudo, que:

> Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores (...). E acrescenta, a paixão relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino. (2004, pp. 36-37).

Nesta perspectiva o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança são componentes fundamentais no processo de ser apaixonado pelo ensino como tarefa criativa, difícil e desafiadora. Que os professores precisam verdadeiramente de coragem para que possam se fortalecer e se dedicar integralmente como quer Day, com "cognição e emoção (cabeça, coração e mão), ao apelo do ensino com qualidade e sentido humano" (2004, p. 48). Quando pensamos a educação com sentido amplo, com uma visão holística do mundo, da vida, das pessoas e das coisas, não identificamos separação entre cabeça e coração ou entre o cognitivo e o emocional. A simbiose e a síntese destes aspectos constituintes da vida humana formam um todo que dá sentido à inteireza do ser humano. Não existe um corpo que faz separado do cérebro que pensa. Pensamos e agimos com o corpo inteiro, com toda a nossa inteireza humana.

Ensinar é uma caminhada de esperança com o propósito de ir além, ir profundamente aos valores fundamentais do oficio de ensinar e de aprender. Ir além significa continuar a ser otimista e agarrar-se à esperança, mesmo em circunstâncias difíceis, mas como um comprometimento ativo que ajudará a fazer a diferença na vida dos aprendentes. "Por outras palavras, ir mais além envolve os propósitos, a paixão e a esperança" (Hargreaves e Fullan, 1998, cit. por Day, 2004, p. 44).

Continuando no percurso de ouvir as vozes apaixonadas e esperançosas pelo ensino, pela aprendizagem verdadeiramente com sentido, escutamos Fried (1995) ao identificar algumas características que considera inerentes ao professor que se dedica ao seu ofício, com paixão, com entusiasmo, com esperança, com cuidado e com responsabilidade social:

> (...). É receptivo aos acontecimentos que ocorrem na sala de aula e no mundo fora da escola e articulam estas duas perspectivas no seu trabalho com os alunos;
> É espontâneo e divertido, assim como muito sério, e isso frequentemente quase ao mesmo tempo;

> Constrói uma cultura de respeito mútuo no mundo das pressões da sociedade que incitam a estigmatizar e condenar as pessoas e ideias impopulares e a rejeitar os jovens e as suas preocupações;
> Corre sempre riscos e comete, no mínimo, tantos erros como qualquer outra pessoa... a única diferença é a forma como reage... ele escolhe aprender com os seus alunos, em vez de ignorar ou renegar;
> Ajuda a fazer com que a sala de aula seja um lugar seguro, para os alunos cometerem os seus próprios erros e possam aprender com eles;
> Leva a sério a sua missão e comunica as suas crenças (Fried, 1995, cit. por Day, 2004, p. 75).

Compreendemos que o professor que tem esta postura pedagógica sugerida por Fried (1995) caracteriza-se como um profissional aberto e vulnerável à dúvida e que, portanto, se interroga. É um professor que experimenta novas ideias numa cultura em que os erros devem ser vistos como "caminhos para a aprendizagem" (Hargreaves, 1998, p. 26). Esse professor contribui para que a sala de aula seja um laboratório de aprendizagem, onde os aprendentes (professores e alunos) possam errar e buscar acertar conjuntamente, despertando a pesquisa, a curiosidade e o gosto de aprender. Deve ser um professor flexível e humilde no trato com os seus erros, reconhecendo suas limitações e as limitações dos outros. A humildade com Fazenda (1994) não é ignorância do que somos, mas conhecimento, ou reconhecimento do que não somos. A humildade é, portanto, uma atitude humana, é um ato de força do ser que se reconhece em construção.

A abordagem apaixonada, esperançosa e humanista da educação provoca em nós, professores, o dever de cuidar e ajudar os outros a ajudar-se a si mesmos, inclusive, a reconhecerem os limites de sua condição de ser falível e em construção. O ser professor que quer construir-se professor aprende olhar os seus erros e os erros dos aprendentes sem censurar, sem julgar, sem cobranças, sem avaliação rígida, simplesmente olhar, refletir, inquietar-se e com conscienciosidade de sua condição de ser falível, aprender a construir-se no processo de ser e tornar-se professor.

O professor apaixonado pelo ensino é o profissional que aprende como aponta Savater (2006), a "fomentar as paixões intelectuais", evitando a "apatia esterilizadora" que se refugia na trivial rotina do dia a dia do trabalho docente. O autor aponta, ainda, que "antes de aprender a ter prazer com as melhores conquistas intelectuais, há que aprender a ter prazer intelectualmente (...)" (Savater, 2006, p. 5). Despertar o prazer intelectualmente é deixar-se correr riscos, é deixar que a paixão pela aprendizagem alimente a busca de novos conhecimentos, de experiências e de oportunidades para aprender contagiar os aprendentes com uma curiosidade natural de questionamentos, de perguntas problematizadoras, enfim,

fazer com que a educação se torne interessante. Contudo, é importante ressaltarmos como o faz Day (2004):

> O ensino apaixonado não pretende afectar as restrições históricas impostas por ordens sociais, econômicas, políticas ou até mesmo emocionais. Contudo, a sua função emancipadora consiste em exercitar a capacidade dos alunos para ficarem entusiasmados com a aprendizagem, de ajudá-los a ver para além do imediato e de aprenderem mais acerca de si próprios, de construírem uma identidade fundada em novas autoimagens. (2004, p. 242).

A função emancipadora da paixão a que refere o autor, talvez se assente no sentido de despertar nos aprendentes o entusiasmo de aprender pelo prazer de aprender. Educar deve ser a mais avançada tarefa social emancipadora. O ambiente pedagógico é um espaço de fascinação e inventividade, razão por que Assmann aponta que "a educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos e de felicidade individual e social" (2007, p. 29). Em relação ao "ver para além do imediato" como referido por Day em seu comentário, a aprendizagem do olhar mais atento, crítico, reflexivo, é o olhar que permite adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, no qual estamos mergulhados no cotidiano.

Construirmos novas autoimagens de nós mesmos é fundamental na abordagem do ensinar e do aprender. Educar e educar-se passa pela abordagem relacional, em que "os relacionamentos são mais importantes do que a racionalidade, e a compreensão empática mais importante do que os princípios abstractos" (Valli, 1990, cit. por Day, 2004, p. 55). Compreendemos a necessidade de novas práticas docentes para uma educação emancipadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da criação de novas imagens e autoimagens de si e dos outros no caminhar do ser e do tornar-se professor com sentido.

Temos a consciência de que a paixão e toda a sensibilidade do ser professor são essenciais para a docência com sentido de humanidade. A paixão, conforme Day (2004), não é um sentimento que totalmente seja inerente à personalidade de todo ser humano, mas algo que se pode descobrir e descobrir-se, que se pode aprender e ensinar ou até mesmo transmitir, com todas as vicissitudes e adversidades da vida docente. Como lembra Fried (1995), "(...) Ainda que não reflita a história na sua totalidade, a paixão, (...) não deixa de ser o coração daquilo que é, ou deveria ser, o ensino" (Fried, 1995, cit. por Day, 2004, p. 36). Acreditamos no pressuposto que a emoção é o grande referencial do agir humano. As emoções expressam a

maneira como agimos e reagimos no mundo onde vivemos, na medida em que nos fazem responder a desafios, resolver problemas da esfera da nossa existência. Emocionar-se é também uma maneira de valorar experiências, objetos e situações vivenciadas no ser e no existir humano.

A educação que promove e capacita o ser humano para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação, implica, além das dimensões cognitiva e instrumental, também a intuição, a criatividade, a paixão, a responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais. Assim, o ser e o tornar-se professor que tem paixão pelo ensino deve oferecer instrumentos e condições que proporcionem aos aprendentes e a si mesmo a aprenderem a "construir mundos onde caibam todos" (Assmann, 2007, p. 216). Com o espírito cheio de disponibilidade para aprender a construir mundos, que no pensar de Assmann, caibam outros mundos, vamos aos caminhos que nos levam a construir o próximo capítulo na trajetória das histórias de vida e a difícil e sedutora arte de tecer fios da vida humana.

Capítulo IV

Histórias de Vida: Um Projeto de Abertura Epistemológica e de Dimensões Formadoras

Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados.
(Lispector, 1998)

Não, não é fácil a tarefa de escrever, tecer, construir textos! É um desafio como a pesada tarefa de "quebrar rochas", quebrar pedras e ver "voar faíscas e lascas", como resumiu poeticamente Lispector. Mas como "aços espelhados", tentamos construir, entrelaçando fios formando imagens, autoimagens e desenhos da vida humana, assim como um tear, fiando enredo, desenrolando e desenlaçando intrigas, tramas do nosso ser e estar no mundo. Como as Moiras, deusas gregas, três irmãs fiandeiras que tinham a tarefa de tecer, fiar, enrolar e cortar o sutil tecido da vida humana (Brandão, 1997). A nossa tarefa não é enrolar, muito menos cortar o fio, mas tecer, fiar e amarrar o tecido das histórias da vida humana.

Aqui, não poderíamos deixar de lembrar a importante e bela tarefa das mulheres-deusas fiandeiras do nordeste brasileiro, que com seus teares vão fiando, tecendo suas mantas, redes, vestimentas, suas vidas. E, no decorrer de suas tarefas, acompanhando o ritmo da roda de fiar, vão entoando cantigas, celebrando a vida, enganando suas dores e sentimentos das mazelas humanas. Essas deusas fiandeiras, tecelãs resilientes, que vivem quebrando rochas, sobretudo deixando "aços espelhados" em suas cantigas e nos fios entrelaçados surgem rabiscos, traços, desenhos, enfeitados de vida, vivida e cantada.

Nós, comparativamente, no ritmo da roda de fiar, fiamos e tecemos, com fios de vida, o tecido que entrelaça e desvela o movimento do caminhar para si e do encontro com nós-outros, nas trilhas da formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e transformam nossa presença de ser e estar no mundo, nossa identidade e nossa subjetividade de caminhantes e fiandeiros do tecido da história e da vida humana. O processo de caminhar para si, como realça Josso, apresenta-se como um projeto a ser construído no percurso de uma vida, "passa pelo projeto de conhecimento daquilo que somos,

pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural" (2004, p. 59).

E com o projeto que passa pelo sentimento de compreender o que somos, pensamos e fazemos, na dinâmica relação conosco, com os outros e com o ambiente humano, desejamos construir um trabalho amoroso, produtivo e cheio de sentido sobre as histórias de vida de professores formadores. Neste projeto buscamos dialogar com autores, que com os seus sentimentos, desejos e conhecimentos contribuem, na tecelagem deste texto, com fios tecidos e fragmentos "de aços espelhados", colorindo e formando desenhos da vida e da ação humana, como Josso (2004), Pineau (2010), Ferrarotti (2010, 2013), Dominicé (2010), Bragança (2012) e outros que vamos encontrando no movimento desta complexa e apaixonada tarefa de tecer, fiar e amarrar o tecido das histórias da vida humana.

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo. Um modo de ser tal qual resultou de tudo que nos forma. Como Álvaro de Campos (1944), com sensibilidade, expressa em seus versos:

> "Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
> Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
> Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim".

Somos seres mutantes em constante movimento. Nós, humanos ou não, somos marcados pelo signo da provisoriedade. O único elemento constante no mundo é a mudança, afirmava Heráclito (2.500 a. C.). Ou seja, tudo é devir, nada permanece igual. Podemos compreender que o sentido do ser é movimento. "Quanto fui quanto não fui tudo isso sou". Tudo isso nos forma e nos faz ser o que somos e queremos deixar de ser. "Quanto amei e deixei de amar é a mesma saudade em mim". Da ambiguidade à coerência existe um caminho que se faz e refaz que ora se conclui, ora muda e se reconstrói, e é nesta dinamicidade, nesta contraposição dialógica do vir a ser que surge a possibilidade da identidade do ser e do não ser, daquilo que Giacon vem dizer, "somos, coerentes, mutantes – mutáveis revelados e escondidos pelo olhar, palavras, gestos e fazeres" (2002, p. 35). É nesta dança do devir, do tornar-se ser, que amando ou vivendo a negação do amor, somos desafiados pelo cotidiano na tentativa de nos fazermos felizes.

4.1. As histórias de vida como maneira possível de construir formação

A matéria das histórias de vida é a vivência humana, a experiência humana, cheia de consciência histórica e de significados com estatuto de humanidade. Narrar a vivência, a experiência humana não deixa de ser uma prática formativa perturbadora de si mesma e do outro que existe em todos nós. Conforme as ideias de Delory-Momberger, "o poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida" (2011, p. 341). Pensando assim, emerge a compreensão de que a narrativa nos dá o sentido da consciência histórica e do poder de transformar os acontecimentos e nossas ações. Considerando a experiência humana como maneira possível de construir formação e como poder transformador de práticas formativas, produzimos esta investigação com as narrativas autobiográficas de professores formadores, tendo em vista o poder de formação que elas revelam para o outro e para nós mesmos.

Assim concebida, comporta indagar: De onde vem o potencial formador das histórias de vida, especificamente, das narrativas autobiográficas? Que poder tem a metodologia das histórias de vida no processo formativo de professores? Que recursos próprios têm as histórias autobiográficas que lhes capacitam produzir efeitos de formação e de transformação profissional e pessoal de professores? O que faz o ato de narrar-se promover no narrador a capacidade de agir sobre si mesmo e sobre as implicações de sua existencialidade? Para trabalhar com estas questões, despertadas de leituras em Delory-Momberger, recorremos ao pensamento da autora que considera,

> (...) não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa, e complementa: Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder historiador. (2011, p. 340).

Realmente o poder da narrativa passa pela história, passa pela memória contada e sentida. Ortega y Gasset acrescenta que "frente à la razón pura físico-matemática hay, pues, uma razón narrativa. Para compreender algo humano, personal o coletivo, es preciso contar uma história" (cit. por Bolívar, 2002, p. 2). Mas, na compreensão de Ferrarotti, "ainda nos encontramos frequentemente, encurralados numa ciência sem consciência histórica (...), esta ciência, enquanto procedimento de pura abstração acabe por ser, em última instância, muito rigorosa na sua medição, mas, simultaneamente, vazia de significado" (2013, p. 14). Uma

ciência “sem consciência histórica” e “vazia de significado” não consegue estabelecer ligação para ouvir e responder as necessidades e implicações que lhe são postas pela práxis humana.

A narratividade é a maneira possível de organizarmos os acontecimentos no tempo e no espaço construindo relações entre eles, principalmente, dando um lugar e um novo significado às experiências que vivenciamos. A narrativa, de forma provisória e inconclusa, nos faz personagem de nossa vida. O que dá forma à vivência e à experiência das pessoas são as histórias de vida que delas se produzem. Mas a narrativa autobiográfica, além do sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência, é nomeadamente o espaço em que o ser humano se forma, elabora, experimenta, constrói e ressignifica sua história de vida.

Neste sentido, a narrativa autobiográfica deve ser pensada e constituída como uma dimensão do agir humano, permitindo à pessoa, com todas as suas condições e implicações sócio históricas, “integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. As experiências que temos, são, de fato, construídas; constroem-se biograficamente” (Delory-Momberger, 2011, p. 342).

Acreditamos com Josso que as lembranças, as memórias e contos relatados das próprias histórias de vida são construções de aprendizagens como arte formadora da existência, na perspectiva da expressão da temporalidade vivida e da autonomia para invenção de si. A autora atribui que “(...) as recordações relatadas numa narrativa de formação são, ou podem vir a serem, experiências formadoras” (2004, p. 40). Ao contar as suas próprias histórias, os professores possibilitam a dinamicidade de transformar e ressignificar suas práticas docentes e práticas de vida. O estudo da narrativa, como pensam Connelly y Clandinin (1995), é o estudo da maneira como os homens experimentam o mundo com suas experiências, vivências e sonhos vividos e projetados.

Compreendemos que a narrativa autobiográfica não se resume a um simples relato de acontecimentos, resume-se à forma como os sujeitos vivem o mundo com suas experiências e sonhos. Seu sentido é muito maior, pois, permite uma postura reflexiva, identificando fatos que foram importantes, significativos e construtivos no processo de sua própria formação. Isto supõe, conforme Pessoa (2007), que ouvir as histórias de vida profissional e pessoal dos professores vem se colocando como uma maneira possível de sua formação. Contudo, reforça a autora, é importante ressaltar que não é suficiente apenas dar voz ao professor, é necessário fazê-lo refletir sobre os matizes, nuances e desafios que dão

colorido ao processo formativo, de modo a proporcionar momentos nos quais, a partir da reflexão, do olhar e da escuta, seja possível enxergar com clareza e consciência a dimensão da prática docente e dos fatores que contribuem para alguém ser e tornar- se professor.

As narrativas autobiográficas, no contexto destas reflexões, não se constituem como momentos ilusórios, momentos de sonhos, em que os sujeitos, pelo simples ato de ouvir e narrar suas histórias, passem a acreditar que, por si só, esse ato lhes assegurem momentos formativos. Acreditamos com Nóvoa (2010), Finger (2010), Pineau (2010), Josso (2004), que as narrativas precisam constituir-se em espaços coletivos de socialização e de confronto, essenciais para um pensar reflexivo e para compartilhamento das diferentes trajetórias e experiências. Falar, ouvir, refletir sobre seus saberes e fazeres docentes configuram ações que, a rigor, potencializam práticas de formação que asseguram ao professor reconhecer-se não como mero consumidor de informações, mas como sujeito teorizador de si mesmo e de sua experiência de educar e educar-se.

4.2. Denominações terminológicas das abordagens do movimento biográfico

Para que possamos caminhar com segurança e com intensidade, buscamos tecer algumas considerações sobre a diferenciação terminológica e conceitual das abordagens biográficas. Conforme Pineau (2006), desde que o método das histórias de vida entrou no campo das ciências humanas e da formação, no início dos anos 1980, que as histórias de vida estão na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se cruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido. Essas correntes trazem denominações diferenciadas, tais como: biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida, para citar apenas aquelas que entrelaçam com a vida a partir de sua própria denominação. Souza acrescenta que essas denominações "(...) autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral" (2006, p. 23). Explicativamente acrescenta, ainda, que no âmbito das pesquisas em educação, trabalhando com memórias e autobiografias de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, usualmente são empregadas as terminologias histórias de vida, método autobiográfico e narrativas de formação, no interior do movimento intitulado investigação-formação.

O termo biografia, seguindo as concepções de Pineau (2006), "é a escritura da vida de outrem" Inscreve-se na vertente compreendida como abordagem biográfica. Dominicé

(2010) a denomina como “biografia educativa” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; ao passo que Josso (1991) a reconhece como “biografia formativa”, considerando que o sujeito no percurso de sua formação ou autoformação, percebe-se e se apropria dos saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência. Pineau define “a biografia como um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Essa dupla função da abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação” (2010, p. 148).

A terminologia autobiografia, na concepção de Pineau, expressa o “escrito da própria vida”, caracteriza-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Acrescenta, contudo, a seguinte justificativa:

> O seu peso etimológico, que privilegia a escrita e um investimento pessoal que pode ser exclusivo fez-me abandoná-lo pelo conceito mais recente de história de vida, apontando para construção de um sentido temporal, sem privilegiar o meio social e material em construção. (Pineau, 2006, p. 340).

O relato de vida, para Pineau, aponta para a importância da expressão do vivido pelo desdobrar narrativo, quer essa enunciação seja oral ou escrita. Considera que o relato de vida “(...) insiste sobre ‘o enunciado de uma intriga’ sem privilegiar o escrito ou o oral, utilizando-se em processo de investigação e formação, como também investigação e intervenção” (2006, p. 340).

Pineau concebe as histórias de vida entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográfico e relatos de vida. Histórias de vida significando construção de sentido temporal. A determinação desse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida é uma busca que parece inerente à pulsão vital que flui no movimento de pensar, sentir e viver. “É por isso que ela mobiliza explicitamente e gera uma corrente especifica” (2006, p. 341).

O termo história de vida, concepção de Souza, corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, tendo em vista que “se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos e das aprendizagens que construímos ao longo da vida (...)” (2006, p. 27).

A história de vida, quando colhida oralmente, insere-se no campo da história oral, neste caso, é compreendida por Queiroz como “(...) o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a

experiência que adquiriu" (1988, p. 19). Assim, entendemos que essas abordagens tanto a biográfica, a autobiográfica, quanto às trajetórias de vida de formação, tomadas como "narrativas de formação" têm como objetivo principal, segundo o que é pedido, falar da experiência de formação e presume-se que a narrativa de formação apresente um segmento da vida (...) (Chiené, 2010, p. 132).

A história de vida, conforme Queiroz (1988) diferencia-se do depoimento, que no processo de recolha de dados é o investigador quem dirige e conduz a entrevista frente aos acontecimentos da vida do informante. Na história de vida, quem decide o que deve falar é o sujeito/investigado, a partir da narrativa de sua vida, sem preocupação com a cronologia dos acontecimentos e sim com o percurso vivido. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' de sua história, de sua subjetividade e dos percursos de sua vida.

A abordagem biográfica, também denominada de história de vida, classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Compreendemos, tomando como referencial Pineau (2006, 2010), Josso (2004), Queiroz (1988), Souza (2006), que a abordagem biográfica tanto é método, porque tem no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque enfrentou conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização em pesquisas no âmbito das ciências humanas. Compreendemos a diversidade terminológica das correntes do movimento biográfico como força indicadora de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade das dimensões humanas.

Com esta compreensão e acolhendo as diversas correntes que fundamentam as investigações no campo da abordagem biográfica, neste estudo, basicamente, vamos nos apropriar das denominações narrativas autobiográficas, narrativas de formação e com maior ênfase as histórias de vida. A denominação histórias de vida coexiste e atravessa construindo sentido para o processo deste estudo desde o seu título: Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra. Contudo, acreditamos que qualquer que seja a classificação utilizada em pesquisas com histórias de vida de professores, ou com outros atores, embora com diferentes movimentos biográficos, todas se destinam a construir sentidos do mundo vivido por estes sujeitos, aspectos que nos autorizam a registrar

que, assim, prosseguimos com abertura para acolher as diferenciações que o pensamento produz com a experiência.

4.3. Questões históricas e teórico-metodológicas da abordagem biográfica

Com o olhar dirigido ao percurso histórico das histórias de vida no campo das ciências humanas e sociais e, neste estudo, no campo da educação, deslocamo-nos para as trilhas das referências conceituais e metodológicas que se entrelaçam aos caminhos percorridos por esta abordagem de investigação. Na busca da dimensão subjetiva do trabalho científico, Bragança, inspirando-se no olhar de Morin, sugere uma mensagem de "apelo à mudança de olhar – um caminho a ser feito – uma religação da ciência com a consciência" (2012, p. 95). Nesta mesma trilha encontramos Damásio e sua compreensão de que "a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, com a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há-de vir" (2013, p. 271). Assim, com o sentido autobiográfico, buscamos recuperar a "reflexividade filosófica" de pensar os processos científicos, de pensar a ciência com a força de nossas vidas e nossas reflexões e subjetividades. Como nos diz Nietzsche, com a "vontade de poder" que trazemos o sentido de humanidade para as ciências humanas.

E com a "vontade de poder" continuamos com as histórias de vida, suas implicações e sua importância para a formação de formadores de professores. Buscando, nesta altura, pontuar alguns aspectos que dizem respeito ao percurso epistemológico da história de vida ou abordagem biográfica, enquanto campo de pesquisa de formação nas ciências sociais e humanas. A abordagem biográfica leva-nos às heranças e às interrogações mais atuais do domínio intelectual das histórias de vida. Conforme Dominicé, o interesse da abordagem biográfica para além de concepções sociológicas contemporâneas trata-se de "toda uma herança intelectual pluridisciplinar, que lhe dá simultaneamente uma legitimidade e uma fonte multiforme de inspiração" (2010, p. 145).

O pensamento de Dominicé de acordo com Souza remete à reflexão "sobre a heterogeneidade em torno da temática e do caminho desta abordagem de investigação-formação proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica" (2006, p. 23). A abordagem biográfica implica uma nova relação do investigador com o seu objeto de estudo. Neste sentido, o investigador não pode satisfazer-se com a neutralidade e o distanciamento, se quer ter garantias de uma

"interação profunda e durável" (Dominicé, 2010, p. 145). A escolha metodológica das histórias de vida nos leva para o debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento. É, pois, como nos diz Morin: "O balanço da história de vida faz-se ao nível de um estudo aprofundado da realidade epistemológica das vivências" (1996, p. 58).

Bolívar (2002) contribuindo com as questões epistemológicas das histórias de vida tece comentário sobre a frase escrita no prefácio da segunda edição da Crítica da Razão Pura de Kant (1787) como sinal de garantia de objetividade da obra: "*De nobis ipsis silemus*?" (Sobre nosotros mismos callamos). O pensamento do autor da obra era afirmar que somente quando se elimina a individualidade se está realmente fazendo ciência. Para Bolívar a frase deveria ser substituída por "*de nobis ipsis loquemur*" (sobre nosotros mismos hablamos). O comentário do autor aponta para o ideal positivista no sentido de que foi estabelecer uma distância entre investigador e objeto investigado, posto que a investigação narrativa viesse, segundo Bolívar, justamente, negar esse pressuposto, "pues los informantes hablan de elles mismos, sin silenciar sua subjetividad" (2002, p. 2).

Neste contexto compreendemos as histórias de vida como caminho metodológico nas investigações no campo das ciências humanas e sociais, como caminho desafiador com novos olhares para pensar os fazeres humanos, o devir e o tornar-se ser fora do quadro lógico-formal positivista e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Compreendemos as histórias de vida numa perspectiva de abertura à subjetividade como elemento fundamental na constituição epistemológica do saber e dos saberes, perspectiva esta, já concebida na interação social e no olhar dos sujeitos. É preciso, segundo Ferrarotti, buscar os fundamentos epistemológicos dessa abordagem na razão dialética e histórica, na práxis humana e das relações entre indivíduo e sociedade. Na verdade, é como refere o autor:

"Devemos procurá-los na construção de modelos caracterizados por um *feedback* permanente de todos os elementos entre eles; modelos "antropomórficos" que só uma razão não analítica e não formal pode conhecer. Razão dialética e, portanto, razão histórica (...)" (2010. p. 50).

Compreendemos o ser humano como ser dialético e histórico por natureza e que realiza decisões sobre si mesmo, ao defrontar-se com decisões do mundo que o rodeia. Implica dizer que com a razão dialética e com a historicidade achamos as nossas coisas, a nossa compreensão sobre nós mesmos em companhia do outro, e descobrimos que o mundo

pode ter sentido, sentido transitório e histórico como a própria vida, razão por que, na existência humana, devemos descobrir o valor da narrativa para podermos contar e recontar a própria história fazendo parte na história do humano.

É importante ressaltarmos que as histórias de vida como método de pesquisa têm uma história recente nas ciências do humano. No entanto, se realizarmos uma retrospectiva histórica das narrativas biográficas e autobiográficas, encontraremos resquícios e traços remotos deste método de contar e recontar histórias desde a Grécia Clássica. Lembremo-nos com Jaeger (1995) e Vernant (2011) e outros, dos primeiros poemas narrativos épicos Ilíada e Odisseia, duas grandes obras da antiguidade que sobreviveram ao início da literatura grega, e muitos outros poemas narrativos que acabaram servindo de relato histórico e base cultural e moral da Grécia. "O debruçar sobre as histórias de vida nos leva, assim, a olhar os caminhos trilhados pela filosofia, tematizando o ser humano e suas reflexões ao longo do processo histórico" (Bragança, 2012, p. 39).

As primeiras reflexões filosóficas partiram da concepção do mundo como ordem natural, a propósito, a primeira indagação dos pré-socráticos versa sobre a natureza, seu conceito e sua determinação. A reflexão filosófica na era Sócrates e de seus discípulos desloca-se da natureza e focaliza o homem em seu processo de conhecer o mundo e a si mesmo. Sócrates propõe uma educação voltada para a busca pessoal de si mesmo: "Conhece-te a ti mesmo". Essa máxima representa o núcleo primal da filosofia socrática que pregava a compreensão do conhecimento como modo de condução dos indivíduos ao interior de si mesmos. E neste movimento de busca de si mesmo com a presença dialógica do outro, na integração de ensino e aprendizagem como amantes da sabedoria, juntos, mestre e discípulos, vão percorrendo caminhos na busca de educar e de se educarem.

Percorrendo esta trilha na perspectiva de compreensão da gênese das histórias de vida, encontramos na maiêutica socrática, realçada por Bragança, "a imagem de um saber autobiográfico – é o sujeito que esquadrinha suas vivências e experiências à procura das referências para seu agir sobre o mundo e com as pessoas" (2012, p. 39). Acompanhando o processo histórico das narrativas biográficas encontramos nos diálogos narrativos de Platão ilustrações literárias da perspectiva biográfica. Quanto às autobiografias como gênero literário, segundo as concepções de Pineau e Michèle (1993), seu marco de desenvolvimento mais intenso se deu a partir do século XIX, mais nomeadamente, ligado à cultura ocidental. E que para além de sua forma espontânea e literária, as narrativas de vida, por meio de

biografias ou autobiografias, potencializam uma metodologia de investigação de cunho qualitativo nas ciências humanas e sociais, como assim reforça Bragança:

> A prática da narrativa de vida, como possibilidade de partilha e compreensão do próprio sentido da vida e da historia pessoal e coletiva, está colocada no percurso da filosofia e nas práticas sociais amplas como movimento humano, razão pela qual essa abordagem veio tomando diferentes contornos metodológicos nas ciências humanas e sociais. (2012, p. 38).

Em sintonia com a autora, acreditamos que narrar nossas histórias pessoais, profissionais e coletivas trata-se de uma prática propriamente humana, revelando a importância fundamental da partilha na construção de nós mesmos, dos outros e nos modos de ser e de estar no mundo como sujeitos aprendentes. Josso propõem-nos que pensemos a formação do ponto de vista do sujeito em interação com outras subjetividades e a narração da história de vida como possibilidade de transformação de si, compreendida por nós como processo de autoconhecimento. E destaca a autora, "(...) As narrativas centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver juntos" (2007, p. 413).

Dizemos desse modo, que os registros das narrativas das histórias de vida são importantes para nos lembrar das "imagens-lembranças" (Bachelard, 2006), ou seja, imagens que nos fazem rememorar o que aprendemos com a vida; o que aprendemos com as relações com nós mesmos; o que aprendemos com o viver e o trabalhar juntos; o que aprendemos com o saber sobre as marcas das trajetórias de vida. Mas, será que aprendemos a buscar os fios que tecem nossos saberes pessoais? Será que aprendemos com as reflexões sobre o que vivemos, percebemos, agimos, sentimos, dando sentido a nossas ações, afetos, profissão, dando sentido criativo e inventivo à vida? São questões postas no desafio do aprender e do viver cotidianamente a vida.

E como administrar tais coisas, tais questões? Que programas as constroem? Como nos diz Alves "(...) e aí temos que ficar em silêncio, porque não temos resposta alguma" (1982, p. 20). Pensamos que nem há necessidade de respostas prontas e absolutizadas. As respostas estão na interioridade, no caminho e no jeito de fazer, pensar, sentir e viver de cada um de nós. Mas, nessa busca, nesse interrogar-se, encontramos em Josso um sinal de resposta quando expressa que este "saber-viver" está vinculado a um "saber-pensar", um "saber-fazer", um "saber-comunicar", um "saber-criar" e um "saber-avaliar" (2004, p. 155).

Retomando a discussão do percurso histórico das narrativas biográficas ou autobiográficas, afirmamos com Nóvoa (2010), Souza (2006), Josso (2004, 2010), Pineau (2010) e outros autores que nos levam a entender que a reflexão e as experiências com histórias de vida, enquanto método e técnica de investigação remetem à Escola de Chicago como importante marco no desenvolvimento desta abordagem de investigação no século XX. Inicialmente com Thomas e Znaniecki que, em 1918, como pontua Chizzotti, exploraram "os relatos e os documentos autobiográficos como materiais privilegiados de pesquisa, visando desenvolver nos indivíduos a capacidade de dominar pela reflexão consciente suas próprias atividades" (2011, p. 108).

Nos anos de 1930, ainda conforme o autor, o método ganhou notoriedade, através dos relatos autobiográficos, em que Dollard (1949, cit. por Chizzotti, 2011) procura apresentar fundamentação teórica ao método de história de vida considerando que os estudos da vida de um indivíduo podem revelar novas perspectivas sobre a cultura como um todo. Na década de 1940, esse método foi abafado pela avalanche dos métodos quantitativos, renascendo nos anos de 1960, com estudos sobre a ciência do indivíduo concreto nas complexas relações sociais, principalmente, com Sartre (1960) e outros pensadores.

Comporta ressaltar, contudo, que o estudo das histórias de vida começa a ser desenhado no cenário das ciências da educação a partir dos anos setenta do século XX, tomando impulso com a publicação do trabalho de Pineau (1980) "Vies des histoires de vie" (Vidas das histórias de vida). Até então, a abordagem autobiográfica era pouco conhecida nas ciências sociais e humanas e sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. A partir desse momento, a perspectiva autobiográfica que foi negada ao mundo universitário, passa a ter aceitação gradativa nos trabalhos acadêmicos em vários países do mundo francófono, lusófono e outros continentes.

No contexto deste breve relato histórico, visualizamos o entendimento de que as histórias de vida sempre interessaram aos pesquisadores, historiadores e escritores. Entretanto, é importante frisarmos que num primeiro momento, estes trabalhos eram direcionados a personalidades ilustres, visto que as histórias de vida de pessoas anônimas e desconhecidas não despertavam interesse nas pesquisas de então. Sobre as experiências com histórias de vida, no que concerne ao campo da educação, buscamos em Nóvoa e Finger (2010), Josso (2004, 2010), Dominicé (2010), Pineau (1980, 2010), Ferrarotti (2010, 2013), reflexões que

nos permitem melhor compreender a autonomia, críticas e desafios sobre a história de vida ou abordagem autobiográfica como metodologia de investigação e formação.

O movimento pela ressignificação das histórias de vida no campo da investigação nas ciências da educação foi, então, desencadeado por estes pesquisadores citados no parágrafo anterior. Autores que com seus estudos construíram espaços para que o interesse autobiográfico das histórias de vida, nas investigações no campo da educação, se aproximasse de uma abordagem da formação do ponto de vista do sujeito que reflete e aprende com sua própria história. Josso (2004), no âmbito desse entendimento, teoriza sobre as histórias de vida como projeto de formação e autoformação, partindo de contribuições metodológicas apresentadas sobre esse movimento de ressignificação das histórias de vida como metodologia de investigação-formação. Deste modo, entendemos com Ferrarotti que as histórias de vida se tornaram "não apenas a história dos grandes acontecimentos e monumentos, a história das elites ou a história histórica, mas também a história enquanto memória coletiva do quotidiano" (Ferrarotti, 2013, p. 41).

4.4. Memórias e narrativa: experiências autobiográfico-formadoras

Trabalhar os conceitos de memória narrativa e experiências é articular uma trama de entrelaçamentos, com diferentes cores, enraizamento e reflexões sobre as histórias de vida. Refletir sobre a memória nos remete a indagações que se manifestam ao tempo, falam de nossa busca de sentido para a vida. Remete-nos, ainda, à mitologia grega através de Vernant (2002), Grimal (2008), Jaeger (1995), Kenski (1994), que nos falam que os gregos sacralizaram a memória na figura da deusa titã *Mnmosyne* "memória", a deusa que inspirava e protegia os poetas. A senhora da memória constituía entre o povo grego, da época, "a chave de todo o conhecimento e, por conseguinte, a fonte da humanização" (Kenski, 1994, p. 141). Dessa forma, Besnier considera que "a memória apareceu como cimento do edifício social, a condição do vínculo geracional, bem como o fiador da continuidade de luta e de vida no mundo" (1999, p. 55).

As referências sobre a questão da memória partem de vários autores de diferentes áreas do conhecimento, em várias dimensões e em diferentes épocas, ampliando o conceito de memória não apenas como lembrança do passado que permanece marcada em algum lugar da consciência. Em Morin encontramos que "a memória não deve ser a permanência alucinatória do passado" (1986, p. 153). A memória é histórica na medida em que a recuperação das

vivências não é feita de forma cronológica linear, mas sim mediante a mistura de acontecimentos que ocorreram em diferentes momentos do passado vivido. Segundo Kenski, "uma das principais e mais bonitas características da memória é a sua atemporalidade" (1994, p. 48). Parece-nos que a lógica das lembranças passa inevitavelmente por nossas emoções. Passa por momentos em que deixamos que as lembranças tenham voz e se manifestem por meio do movimento do corpo, como o gesto, o choro, o riso, que revelam o reconhecimento do outro e de nós mesmos.

A memória, qual seja sua dimensão: memória registro, escrita, impressa e ordenada em livros, artigos, anotações de aulas, fotos e imagens, e a memória falada, socializada, enfim, comunicada (Kenski, 1994), trata-se de memória autobiográfico-formadora. As variadas formas ou recursos da memória permitem a ampliação do sentido maior do homem-comunicação (Fazenda, 1994). A memória, quando trabalhada, permite que os fatos ocorridos nas práticas e vivências docentes sejam relidos, revisitados de modo crítico e a partir de múltiplas perspectivas e, desse modo, sejam contributos na composição das histórias de vida de professores, podendo também, de forma ampla, contribuir para a revisão conceitual e teórica da educação.

Poderíamos traçar relações entre a memória autobiográfico-formadora com as "ressonâncias fenomenológicas" propostas por Bachelard (1993), uma vez que o as ressonâncias (ecos) atualizadas de nosso passado acontecem pela via das representações e valorizações como um modo de "caminhar para si" (Josso, 1991). Entretanto, Josso (2004) vem falar de "recordações referências" atualizadas no tempo presente para alargar e enriquecer nosso conhecimento experiencial de vida. Conforme a autora, a "recordação referência" pode, assim, ser conceitualizada:

> (...) significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos e valores. (...) A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve daí para frente, quer de referência (...) quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientação de uma vida. (Josso, 2004, p. 40).

A memória ou "ressonância fenomenológica" (Bachelard, 1993) ou, ainda, "recordação referência" (Josso, 2004) são experiências, são imagens e autoimagens singulares e plurais que ilustram uma história de vida, uma história que aponta uma transformação vivenciada, e que marca "um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como

também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro" (Josso, 2004, p. 40). São experiências formadoras relativas ao percurso de uma vida, que servem de referência para um "caminhar para si" ao encontro com o outro em formação. São experiências com dimensões concretas ou invisíveis "como processo de conhecimento da busca de se "saber-viver" concebido como prática do despertar de uma potencialidade de autopoiésis, de auto-orientação, de autoformação" (Josso, 2004, p. 159).

Na compreensão da autora, as narrativas são feitas de imperfeições do caminhar, das conjecturas, do ter, fazer e pensar sobre as experiências. A ideia de Josso (2004) que a história de vida faz emergir uma busca, uma organização da própria narrativa dos acontecimentos significativos para a formação do sujeito, em direção ao que ele ainda não é, trata-se de um devir em movimento de projeção de si acompanhado pelo outro no dinâmico e imprevisível ato do viver. A esse respeito, Sanches, associando-se ao pensamento de Josso, ressalta:

> A narrativa de uma vida se constitui num balanço prospectivo, constituindo uma maiêutica do passado pelo futuro, abrindo-se novas potencialidades projetivas pela sua abertura para o possível. (...) A história de vida produzindo um projeto de si auto-orientado, guiada pela atenção consciente à sua caminhada, é uma narrativa (...) autoreflexiva em que os sentidos não estão dados por si, mas se constroem na processualidade do ato de narrar e ressignificar o que foi vivido. (2010, p. 115).

A narrativa de uma vida é comparada pelo autor ao fenômeno constitutivo de uma maiêutica do vivido e do devir, do que virá. Trata-se de um entendimento que quebra o sentido da história como uma passagem linear entre passado e futuro, substituindo essa visão linear pela história concebida como movimento de luta humana vivida. Seria o princípio filosófico do parto intelectual de novas ideias ou potencialidades geridas no interior de si mesmo. Seria o princípio da criação, com o sentido, entre outras coisas, de transformar, inovar, crescer, mudar a si mesmo no mesmo gesto, no mesmo ato poiético. É a história de vida "produzindo um projeto de si" no caminho processual e reflexivo da ressignificação da ação pensada, imaginada, projetada do tempo vivido em permanente movimento. É, na verdade, como encontramos em Ricoeur, "(...) Consiste em uma imagem que já existe no sentido de que precede o evento que ainda não é." (1995, p. 27).

Quando pensamos em memória, ou "memória-vida" como quer Bragança (2012), supõe pensarmos em sua relação indissociável da experiência. Memória, experiência e narrativa se entrelaçam tecendo o sentido das histórias de vida. Mas, o que significa

experiência? Será que tem um conceito pronto e definido no tempo-espaço das histórias de vida? Acreditamos que as experiências são imagens de intensos momentos vividos criando tempos e espaços do vir a ser. Para trabalharmos o entendimento de experiência contamos com as contribuições de Benjamin (1994), Larrosa (2002), Bragança (2012) e outros autores que vamos encontrando nesta caminhada de busca constante do movimento que entrelaça, de forma viva, tempo espaço de vida passada, presente e de vida futura.

Em Benjamin (1994) encontramos uma distinção básica entre vivência e experiência. Para o autor, vivência é o momento vivido de forma pontual, fugaz, instantânea e efêmera. A vivência emerge no instante em que se está vivendo, como já pontuamos, em outro momento deste estudo, a vivência não pode ser reduzida a seu acontecer, "sob pena de perdê-la em sua plenitude" (Góis, 1995, p. 71). Assim, a vivência é vivida de forma pontual e instantânea. Enquanto a experiência nos mobiliza, nos marca, nos afeta e nos toca a alma, "portanto tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras" (Bragança, 2012, p. 104).

Assim, a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque, exige um gesto de interrupção no tempo para não pensar, apenas ouvir os sons do mundo, os sons da alma. Uma interrupção para pensar, para olhar, para sentir, para escutar o outro, para cultivar a arte do encontro consigo mesmo e com o outro em formação. Assim, entendemos que a experiência, enquanto processo de subjetivação, integra "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (...)" (Larrosa, 2002).

No trabalho com narrativas autobiográficas, o conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Aí, sim, entramos no momento de transformação de uma vivência em experiência, momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós, momento em que as situações nas quais estamos implicados nos alcançam, nos atravessam e se apoderam de nós, fazendo-nos tombar, transformando-nos. São as experiências inscritas na memória que retornam pela narrativa não apenas como descrição, mas como recriação e reconstrução de nossa trajetória de vida.

Acreditamos na possibilidade que o professor tem ao narrar sua história de vida. Possibilidade de sistematizar ideias e reconstruir experiências, o que viabiliza a abertura de espaços para uma autoanálise e, assim, criar bases para recriar sua própria prática formativa. Por intermédio da narrativa de seu percurso de vida, o professor passa a retomar alguns

sentidos dados ao longo de sua trajetória e passa, também, a redefinir, a reorientar e, principalmente, a construir novos sentidos para sua história.

4.5 As histórias de vida na investigação acadêmica em Portugal e no Brasil

A proposta do estudo foi realizar uma meta-análise ou mapeamento de um conjunto de trabalhos científicos na área das Ciências da Educação (teses de doutoramentos) produzidos em Portugal e no Brasil, estudos que tenham como linha de investigação o processo formativo de professores universitários, em particular, fundamentadas em reflexões teóricas e processos metodológicos das narrativas autobiográficas de histórias de vida pessoal e profissional como método de investigação.

A proposta deste mapeamento é atendendo solicitação do projeto inicial de nossa investigação – Fase II (conforme figura 2) que tem como atividade pesquisar estudos produzidos sobre as trajetórias profissionais e as histórias de vida de professores universitários em Portugal e no Brasil. A investigação dos trabalhos acadêmicos foi efetuada no decorrer do ano de 2014, atentando para construção de um mapeamento (meta-análise) deste estudos produzidos no período de 2008 a 2014, consultados através dos repositórios de pesquisas RCAAP em Portugal e o Banco de Teses da CAPES no Brasil. Repositórios Científicos de Acesso Aberto, com uma diversidade de trabalhos de pesquisas produzidas nos dois países nas mais diferentes áreas de conhecimentos.

O objetivo que nos levou a realização desta pesquisa foi compreender e descrever as linhas de investigação, contidas nos trabalhos científicos mapeados, na área da educação, formação e autoformação dos professores universitários, destacando seus entrelaçamentos com trajetórias profissionais e as histórias de vida. Nomeadamente, desejamos conhecer os objetivos e escolhas metodológicas referentes às narrativas e histórias de vida das investigações desenvolvidas neste âmbito. O período investigado foi os últimos seis anos (2008 a 2014), na tentativa de compreendermos a importância do método autobiográfico que vem revelando não apenas um instrumento de investigação, mas, sobretudo, um instrumento de formação.

Antes de prosseguirmos no nosso propósito, fomos buscar em Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) o entendimento sobre o termo meta-análise para explicitar que, num primeiro momento, meta-análise limitava-se somente a análise de dados estatísticos e estudos de

natureza quantitativa. O termo meta-análise, conforme os autores, cunhado por Gene Glass em 1976 referiu-se inicialmente a análise estatística de conjunto de estudos individuais, com vistas à sistematização e análise comparada de resultados. Entretanto, essa metodologia de análise "tendo surgido fortemente associada a tratamentos estatísticos e a estudos de natureza quantitativa, vem evoluindo para a inclusão de estudos e análises qualitativas" (Glass, 1979, cit. por Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010, p, 17). Ainda, conforme Cardoso e colaboradores, "partilhando com outras modalidades de processos de revisão, análise, síntese, combinação, resumo, a meta-análise consolidou um significado autônomo relativo às restantes modalidades a que esteve inicialmente ligada" (2010, p. 17).

Os trabalhos mapeados são consequência da importância que a abordagem autobiográfica adquiriu no âmbito da necessidade de dar a conhecer-se um olhar diferenciado no modo de pensar e fazer investigação no campo das ciências sociais e humanas. Como referem Nóvoa e Finger, trata-se de "um conjunto de reflexões em torno da utilização das histórias de vida (ou do método biográfico ou das biografias educativas ou...) como instrumento de investigação-formação" (2010, p. 22)

A partir da seleção dos estudos e realização de leituras e releituras, os trabalhos foram submetidos à análise de conteúdo que permitiu validar e dar sentido as categorias de análise delimitadas previamente com a intenção de formatar ou configurar um quadro síntese: 1) autor/ano, para identificação dos estudos e ano de defesa; 1.2) títulos dos trabalhos, para compreensão das temáticas trabalhadas; 1.3) palavras-chave, para conhecer quais são as expressões mais utilizadas nas investigações sobre histórias de vida e narrativas autobiográficas; 1.4) repositórios, com o objetivo de facilitar o acesso aos arquivos; 1.5) objetivos, compreender e identificar os principais interesses dos autores; 1.6) metodologia, para dar conhecimento do método mais utilizado nas investigações; 1.7) instrumentos, a entrevista semiestruturada foi o instrumento mais utilizado na produção dos dados; 1.8) resultados, dar conhecimento de alguns aspectos mais relevantes observados no percurso das investigações (Anexo 6).

4.5.1 Os trabalhos mapeados: breve descrição

Os autores dos estudos com os quais trabalhamos, por certo, nos auxiliarão a pensar a investigação autobiográfica como um movimento que atribuiu à subjetividade um valor de conhecimento, contribuindo para inscrever a problemática do sujeito no centro das

preocupações sobre o conhecimento, pesquisa e formação. Os trabalhos acadêmicos aqui apresentados constituem um contributo das histórias de vida como método de investigação no campo educacional. Iniciamos a descrição com o estudo de Ana Célia Bahia Silva (Universidade de Lisboa – 2011), com o título "*Ser Professor Universitário em Tempos de Mudança: A Profissão Acadêmica e suas Reconfigurações*", onde a autora objetiva descrever e analisar a reconfiguração da profissão acadêmica no quadro das mudanças em curso na educação superior. Temática bastante oportuna num tempo em que a consciência do papel da educação se universaliza e em que se reconhecem os limites e as deficiências dos sistemas educativos, portanto, torna-se particularmente pertinente refletir sobre a profissão docente universitária.

Em seguida podemos aprender com o trabalho de Simone Miranda (Universidade do Minho – 2010), intitulado "*O Desenvolvimento dos Professores Universitários de Educação Física e os Ciclos de Vida: Três Casos*". A autora procura analisar e interpretar como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamentos e ações no contexto de formação e prática docente.

O estudo de Adriana Maria Wan Stadnik (Universidade do Minho - 2008), "*Representações e Práticas de Professores Universitários de Educação Física: Quatro Histórias de vida*", o foco do trabalho são os professores universitários de educação física tem como objetivo identificar suas representações e práticas, levando em conta as dimensões pessoal, profissional, social e de lazer, visando construir conhecimentos que possam ser úteis na compreensão da profissão e formação de docentes nesta área.

O trabalho intitulado, "*Desenvolvimento Profissional dos Decentes do Ensino Superior: Contributos para a Compreensão do Desenvolvimento Profissional dos Decentes que actuam na Formação inicial de Professores*" de Marta Mateus de Almeida (Universidade de Lisboa - 2013), objetiva contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional destes atores, dando especial atenção o componente docente de suas atividades. O estudo tem o intuito também de contribuir para um maior entendimento dos mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional, identificando fatores potencialmente inibidores ou facilitadores desse desenvolvimento e procurando vislumbrar o contributo que a formação em particular poderá dar a esse processo.

A investigação de Nivea Margaret Rosa Nascimento (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - 2011), "*O Desenvolvimento Profissional de Professores: A*

Arte de Inventar-se e Fazer História, Mediante Narrativas Autobiográficas", tem o objetivo de compreender o desenvolvimento profissional de professores universitários, com formação em bacharelado, considerados bem sucedidos em seu trabalho, através da análise das narrativas que fazem de si.

O trabalho de Cirlei Evangelista Silva Sousa (Universidade Federal de Uberlândia -2011), "*Formadores de Professores no Ensino Superior: Olhares para Trajetórias e Ações Formativas*" tem como objetivo analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.

A Minervina Joseli Espíndola Reis (Universidade Federal da Bahia – 2011), "*Experiências Leitoras de Professores Universitários e o Processo de Construção do Leitor*", objetiva conhecer, analisar e estabelecer relações entre experiências leitoras, concepções de leitura e a constituição do sujeito leitor. A autora considera que as narrativas revelaram o percurso de constituição de leitor de cada professor colaborador, as suas interpretações, além dos sentidos atribuídos por eles às experiências leitoras vividas em um determinado período da vida.

O trabalho de Tânia Ramos Fortuna (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-2011) "*A formação Lúdica Docente e a Universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica*" objetiva compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, identificando suas condições determinantes, particularmente, na universidade. Partindo do pressuposto de que uma efetiva articulação entre os saberes docentes construídos e os conhecimentos universitários na formação inicial e continuada dos professores pode gerar uma universidade mais aberta e receptiva a experiências lúdicas e a criação do ensinar brincando.

O foco dos investigadores foi às praticas de professores universitários, escolhendo, portanto, reflexões diretamente relacionadas ao significado dado pelos professores investigados aos fenômenos por eles vivenciados no espaço acadêmico. O objetivo fundamental das investigações, de forma abrangente, é auxiliar na construção de um corpo de conhecimentos sobre os professores formadores a partir da própria voz e da ação desses profissionais nos espaços de trabalho e aprendizagem. No processo de investigação os questionamentos e observações sobre a prática profissional não deve ser a única forma de

produção de dados. Um importante contributo, neste processo, é a voz do professor, conforme refere a autora Stadnik:

> Entramos em profundidade no contexto de cada um dos investigados, mergulhamos no seu mundo, com o objetivo de tentar compreender e interpretar suas falas, atitudes e comportamentos, buscando não perder de vista as realidades que deram origem a essas respostas/ações. Procuramos desvelar a realidade pelos olhos de quem a vivencia. (2008, p. 17)

Ouvir a voz dos professores é um recurso que possibilita uma riqueza de informações que leva a mergulhar no seu mundo, compreender e interpretar suas histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos de sua vida pessoal e de sua prática docente.

4.5.2 Alguns aspectos relevantes

Diante das leituras efetuadas dos trabalhos mapeados é possível compreender melhor a importância dos aspectos teórico-metodológicos da abordagem das narrativas autobiográfica no contexto da formação de professores universitários, situando percursos epistemológicos com história de vida ou narrativas autobiográficas. Quando comparamos estes percursos epistemológicos com a epistemologia objetivista tradicional que vê o conhecimento como um reflexo da realidade externa e objetiva, que aponta para a posse e controle do mundo. Logo, sentimos que o mundo, a vida, as pessoas e a educação são humanamente complexos e não podem ser reduzidos a coisas inteiramente objetiváveis e calculáveis. Há uma dimensão humana em torno dos saberes e fazeres humanos que não é irracional, mas transcende a razão: que é a experiência amorosa e significativa da existência humana. Essa experiência não é matematizável, mensurável, mas é real e move vidas de modo determinante.

A epistemologia das histórias de vida encara o conhecimento de maneira subjetiva e limitada, já que se trata apenas de construções, esboços, tentativas de chegar perto. Nesta visão epistemológica, como entende Assmann (2007), os sujeitos aprendentes se mantêm em estado hermenêutico, já que a hermenêutica é a arte de descobrir.

Quanto ao esboço dos resultados, preferimos pontuá-los como em construção por considerar que se trata de um processo em andamento na história profissional dos investigadores e professores investigados. Logo, estes sujeitos poderão pensar de forma diferente do apontado nas pesquisas. A rigor, a constatação de que a formação docente e o

desenvolvimento profissional têm mostrado que as preocupações dos professores, ao longo de seus percursos profissionais, vão sofrendo alterações significativas em suas trajetórias de vida. Mas, dentre os diversos resultados, passamos a elencar alguns aspectos relevantes que os autores das investigações consideram importantes na prática docente e no processo formativo dos professores colaboradores das investigações pesquisadas. Tais como:

-Suscetibilidades de mudança ao longo das trajetórias profissionais, mediante interferências de fatores inibidores e ou potencializadores, entre os quais a formação pedagógica assume lugar de destaque;

- Constrangimentos políticos no trabalho docente e nas condições de trabalho;
- A existência de distintos perfis de orientação pedagógica;
- Aprendizagem construída na experiência;
- Influência e apoio de colegas/pares;
- Os professores possuem uma imagem positiva de si mesmos;
- Revelam grande consciência profissional;
- Estimulam a inovação e mudança;
- Evidência que a construção de suas trajetórias profissionais se dá experimentando descobertas e superações a partir de conhecimentos e habilidades individuais desenvolvidas no coletivo.

Podemos verificar que a experiência marcante da convivência com a falta de reconhecimento profissional, é um dos fatores inibidores no processo de mudança de atitude docente. Não são apenas fatores internos dos espaços escolares ou acadêmicos que marcam os percursos profissionais dos professores. O fazer docente inclui um inevitável componente pessoal, mas não exclui as influências exteriores. É inconcebível o não reconhecimento do trabalho docente numa sociedade que queira crescer com liberdade e autonomia. Os docentes devem ser vistos e respeitados enquanto intelectuais transformadores da sociedade, como ressalta Giroux (1997). As mudanças concretas somente serão alcançadas a partir de mudanças efetivas nas pessoas, e não apenas em normas, regras, estruturas, funções ou ambiente físico, embora tudo isso esteja relacionado a essas mudanças e de todo o processo docente. Contudo, as verdadeiras e efetivas mudanças devem partir dos interesses, dos desejos e dos compromissos das pessoas envolvidas nas políticas públicas e em todo o processo educativo.

Quanto à aprendizagem construída na vivência da prática docente, é importante ressaltar que as experiências se caracterizam como um percurso de muitas aprendizagens, a partir de situações conflituosas em alguns momentos, mas, também de alegrias pela parceria com os pares, pelo convívio com os alunos, enfim, pelas muitas aprendizagens vividas, ensinadas e aprendidas. A troca de experiências e de informações com os pares e com os alunos são situações formadoras e mobilizadoras de saberes que alicerçam aprendizagem e práticas docentes inovadoras.

Quanto ao trabalho do mapeamento dos estudos nesta investigação, gostaríamos de enfatizar que a discussão é muito maior e mais complexa do que este texto pode apresentar. O que pretendíamos era construir um delineamento, indicando algumas direções que sirvam para construir outras análises, outros mapeamentos de estudos que venham servir de começo para outras, singulares e profundas reflexões sobre as histórias de vida de professores formadores.

No processo de construir novas reflexões, seguimos no próximo capítulo, delineando a trajetória metodológica desta investigação, registrando as teorias e as técnicas dos modos de pensar, ser e fazer em pesquisa com linguagem prenhe de intensidades dos fenômenos humanos, compreendendo que estes fenômenos são constituídos de heterogeneidades, de ambiguidades e paradoxos peculiares à existência humana.

Capítulo Cinco

Metodologia de Investigação: Um Caminhar com Interrogações e Desafios

Conheça todas as teorias, domine
todas as técnicas, mas ao tocar
uma alma humana, seja apenas
outra alma humana.
Carl Jung (1968)

Temos refletido bastante sobre como começar a delinear a trajetória metodológica deste estudo de tese sobre as histórias de vida de professores formadores. Tivemos uma infinidade de pensamentos e de ideias sobre como seria o começo desta caminhada metodológica. Começar é sempre dificil! Começar causa medo, insegurança, dúvidas, incertezas e alguns caminhos. Mas que caminho seguir? Não necessariamente temos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos uma pluralidade deles e alguns desconhecidos. Contudo, é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco, um desafio. E recorremos a Castaneda quando diz:

> Olhe cada caminho com cuidado e atenção. Tente-o tantas vezes quantas julgar necessárias. Então, faça a si mesmo uma pergunta: Possui este caminho um coração? Em caso afirmativo o caminho é bom, caso contrário, esse caminho não possui importância alguma. (1994, p. 67).

O risco que estamos correndo é escolher o caminho metodológico de pesquisar com os sentidos da sensibilidade que "toca a alma humana" com os seus conflitos, contradições e implicações no ritmo do existir humano. Este caminho, acreditamos, possui um coração, porque procuramos conhecer as teorias e as técnicas dos modos de pensar, ser e fazer em pesquisa com linguagem prenhe de intensidades dos fenômenos humanos, compreendendo que estes fenômenos são constituídos de heterogeneidades, de ambiguidades e paradoxos peculiares à existência humana.

Morin e colaboradores (2004) compreende "o método como caminho, como atividade pensante do sujeito vivo, não abstrato. Um sujeito capaz de aprender, de inventar e de criar sobre e durante o seu caminho" (p. 16). Diante das considerações de Morin, torna-se mais fácil delinear algumas linhas sobre a forma de fazer pesquisa com a alma. Somos sujeitos vivos e concretos, capazes de aprender, de inventar e de criar. Capazes, portanto, de

buscar caminhos metodológicos de pesquisar tocando a alma humana com aceitação das interrogações e desafios postos pela investigação-formação com as histórias de vida. Trata-se muito concretamente, como assinala Morin, "de um método de aprendizagem na errância e na incerteza humana" (2004, p. 11).

Buscamos, portanto, nesta investigação, aprender na "errância e na incerteza humana". Compreendemos que o pesquisador deve aceitar que a errância e a incerteza o torna aberto e vulnerável a dúvida e que, portanto, o desafia a interrogar-se. O desafia a experimentar novas ideias numa cultura em que os erros devem ser vistos como "caminhos para a aprendizagem" como nos fala Hargreaves (1998, p. 26). Numa cultura de pesquisas onde os aprendentes (atores da investigação) possam errar e buscar acertar despertando a curiosidade e o gosto de aprender a ser e a tornar-se professor pesquisador.

O pesquisador deve ser um sujeito flexível, compreensivo e humilde ao tocar a alma humana, também humilde no trato com os seus erros, reconhecendo as suas limitações e as limitações dos sujeitos/atores da investigação. Como sugere Botter, "a humildade, em que se reconhece a falibilidade pessoal não como falha, mas como uma condição do ser humano" (Botter, 1996, cit. por Day, 2004, p. 54). Somos assim, sujeitos errantes na busca de aprender acertar e nos tornar melhores em nossa condição de ser inacabado.

5.1 Metodologia de Investigação

A construção de uma investigação científica implica necessariamente uma escolha metodológica e epistemológica do caminho a percorrer, do como pensar e fazer a investigação, assim como, o modo de abordar a temática, como conceber a investigação. Este momento do estudo traz à luz os motivos pela escolha da metodologia e epistemologia adotadas neste fazer e ser da investigação. Tentamos também buscar a coerência entre o objeto do estudo que definimos com a seguinte interrogação: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor? Assim, neste capítulo, descrevemos o caminho percorrido na investigação. A proposta metodológica adotada assentou na abordagem qualitativa, por viabilizar de forma mais inteira a compreensão de como pensar e fazer pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa foi determinante para compreender o objeto proposto e os caminhos desta investigação. Considerando que a pesquisa qualitativa, conforme o pensamento de alguns autores com os

quais vamos dialogar em seguida, expressa o procedimento dos investigadores qualitativos na busca de pistas para as suas indagações a respeito da história de vida dos professores. Como postulam os autores Bogdan e Biklen:

> Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objeto de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. (1994, p. 51).

O pensamento destes autores fortalece o nosso interesse pela compreensão das ações e sentimentos vividos pelos seres humanos, no caso, os formadores de professores, a partir de suas experiências, de suas histórias de vida, dos significados que atribuem às coisas, à vida, à profissão, à educação, aos outros, enfim, tudo que os cercam no seu contexto histórico. Aqui, neste estudo, buscamos especificamente, compreender como e quando ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores vão ressignificando o ser e o tornar-se professores.

Sabemos que investigar no âmbito da educação não é uma tarefa de fácil execução, considerando a especificidade do fenômeno educativo. A educação é a ciência do humano e isso acarreta variados sentidos e significados complexos. A reflexão sobre a problemática epistemológica das ciências da educação nos sugere tomar como ponto de partida uma questão colocada por Boavida e Amado: "é possível fazer ciência do humano"? (2008, p. 79). Nós, fundamentados em Jung (1978), acrescentaríamos outra indagação: é possível fazer pesquisa tocando a alma humana? Abordar o humano enquanto objeto de investigação científica nos faz refletir sobre os princípios lógicos das metodologias que sustentam os pilares da ciência tal como foi pensada no decorrer do século XIX e parte do século XX, ou seja, "objetivas, rigorosas, matematizáveis e universais" como expressam Boavida e Amado (2008, p. 79). É difícil compreender o possível enquadramento das ciências do humano com o rigor metodológico exigido pelas ciências objetivas, rigorosas e matematizáveis, como foram concebidas.

No que concerne à investigação qualitativa, Amado (2013) realça que se trata de uma modalidade de investigação que exige características especificas do investigador, nomeadamente a capacidade de empatia com os sujeitos atores da investigação. Barbier amplia esta perspectiva dizendo que as ciências humanas não podem prescindir do que ele denomina de "escuta sensível", que não é um simples escutar, mas ter o pesquisador a

capacidade de "(...) sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos" (1998, p. 59). Isso não significa, conforme o autor, identificação ou adesão às referências do outro, mas uma abertura para compreendê-las. O autor ainda ressalta a necessidade de o pesquisador abrir sua alma ao outro, "comunicar seus sentimentos, emoções, dúvidas e interrogações" (1998, p. 59). Mas, essa comunicação deve passar por uma escuta sensível que não cabe julgamento, não mede, não compara e não censura.

A abordagem qualitativa de pesquisa na concepção de Lüdke e André (1996) tem despertado atenção especial na literatura das ciências humanas e sociais. Inúmeras são as vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa de cunho educacional. Podemos apontar, segundo as autoras, "que os dados qualitativos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos humanos em sua manifestação natural". E esses dados, conforme as autoras, "se prestam também, a capturar os diferentes significados das experiências vividas de modo a auxiliar à compreensão das relações entre os sujeitos atores, seu contexto e suas ações" (1996, p. 66)

Bogdan e Biklen (1994) evindenciam cinco características básicas essenciais na investigação qualitativa:

> 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como seu principal instrumento;
> 2. A primeira preocupação do investigador é descrever e só secundariamente analisar os dados;
> 3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto. (...);
> 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo investigador. (...);
> 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O investigador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo. (1994, p. 47)

O que é central nesta abordagem de investigação pensada pelos autores citados é a preocupação com o processo, a compreensão das intenções, significações, perspectivas e sentimentos que os seres humanos colocam em suas ações em relação aos outros e com os contextos em que vivem, trabalham e sonham.

Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que "os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma a investigação". Com o mesmo pensamento os autores enfatizam ainda que os pesquisadores "Procuram respostas a questões

em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido" (2006, p. 13). Desse modo, o investigador deve compreender o que na realidade faz sentido para os sujeitos em suas experiências de vida, nas dinâmicas subjetivas da sociedade e da cultura. Compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos participantes e dele mesmo enquanto investigador e construtor do mundo por ele estudado e vivido.

De acordo com a proposta de Lessand-Hébert, Govette e Boutin (2008) a respeito das metodologias qualitativas, "(...) deduz-se que estas privilegiam o contexto da descoberta - como contexto de partida de uma investigação (quando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo), contexto ao qual está, aliás, associada a abordagem indutiva" (2008, p. 95).

Minayo em sua maneira de pensar a pesquisa qualitativa vem explicitar que sua preocupação nas ciências humanas e sociais é com o nível de realidade que não pode ser quantificado em consequência do seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, "o que corresponde a um espaço mais profundo das relações com os processos e com os fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (2008, p. 54).

Com as contribuições dos autores Amado (2013), Lüdke e André (1996), Bogdan e Biklen (1994), Denzin e Lincoln (2006), Lessand-Herbert, Govette e Boutin (2008), Minayo (2001) e outros, entendemos a necessidade de fugir das linhas duras da linguagem formal, dos significados estabelecidos pela ciência moderna, e buscarmos a criação de novos modos e territórios de expressão e possibilidades de fazer pesquisa em educação tocando a alma no existir humano.

Com o referencial destes autores pensamos que o processo de validação e credibilidade da pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais não está se construindo sem conflitos, críticas, divergências e resistência de alguns setores das ciências lógico-formais. De certo modo é compreensivo, considerando a tradição de nossa cultura ocidental, onde o modelo de pensamento que traduza a ideia de racionalidade foi instituindo processos civilizatórios de saber racional. A respeito desta compreensão, Araújo comenta:

> Esse paradigma de saber, de conhecimento, que se constitui como emblema de verdade, foi estatuído por uma Razão (Ratio, Logos) pretensamente suficiente e pura, tendo como implicação o descuido e até a denegação da esfera do Sensus, da expressão do sensível, do senso de compreensão, da intuição, das afecções humana – do espectro da Sensibilidade (2008, p. 29).

A supremacia da *Ratio*, como expressa Araújo, que a considera antagônica e superior à sensibilidade humana, se caracteriza por modos de expressão abstratos e mecânicos que privilegiam as esferas do cálculo, da técnica e da precisão. Assim prevalecem as lógicas calculistas em detrimento das expressões que "revelam a plasticidade do dinamismo do existir, dos fluxos sinuosos do vivido/vivente – estados ontologicamente constitutivos da condição humana" (2008, p. 29-30). Pensando com este sentimento, Cassirer destaca:

> O pensamento racional, o pensamento lógico e metafisico só são capazes de compreender os objetos que estão livres de contradição e que tenham uma natureza e uma verdade coerentes. Contudo, é precisamente essa homogeneidade que nunca encontramos no homem. (1997, p. 25)

Na cultura do existir humano é importante a presença da racionalidade instrumental como senso que potencializa a criticidade do pensamento, como capacidade de discernimento e das indagações humanas. Mas, compreendemos a necessidade de uma razão (*Ratio, Logos*) como possibilidade de dialogar com outras formas de conhecimento, de uma razão que cria sentidos. Não de uma racionalidade desvinculada da sensibilidade humana, como se fosse a única forma de conhecimento verdadeiro. Dessa maneira a razão incide em processos que desqualificam o poder criativo e a complexidade intensiva da inteireza humana.

Não precisamos de postura positivista clássica de pensar e fazer pesquisas que concebe o modo de geração de conhecimento objetivo, controlada por regras precisas de ação, garantindo a neutralidade do pesquisador em relação aos sujeitos pesquisados, e o rigor nos procedimentos matodológicos atribuído meramente à natureza exata de testes estatísticos. As investigações de natureza qualitativa, que acreditamos proporcionarem humanidade e benefícios para a educação, surgem como outra possibilidade de investigação. O termo pesquisa ganha outro significado na abordagem qualitativa, passando a ser concebido "como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com principios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador" (Garnica, 1997, p. 111).

Ainda acerca da abordagem qualitativa, trazemos Bicudo e Martins autores que vêem que a pesquisa qualitativa se dirige a fenômenos, não a fatos. Fenômeno no sentido fenomenológico que "significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto visivel em si mesmo" (1998, p. 21). Neste sentido, vêem também o pesquisador como aquele que deve

perceber a si mesmo e perceber a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividade e concretudes.

5.2 A investigação fenomenológico-interpretativa: algumas considerações

Neste estudo, optamos pela investigação qualitativa de cunho descritivo, na perspectiva fenomenológico-interpretativa de natureza biográfica sobre as histórias de vida dos formadores de professores. Conforme Guerra à perspectiva das metodologias qualitativas "tem surgido na academia a partir da utilização alargada das historias de vida, (...) e da descoberta da relatividade e da pluralidade dos modos de pensar, ser e fazer" em pesquisa (2010, p. 11). Do ponto de vista ontológico, o objeto de análise é o mundo humano, o que implica como afirma Lessand-Hébert e colaboradores considerar que "os fatos sociais não são "coisas" e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefato humano (...) o objeto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjetivamente vivida". (2008, p. 48)

Quanto à postura teórico-epistemológica do paradigma fenomenológico interpretativo se trata de uma concepção filosófica que considera o homem como criador de significados. Significados que se constituem como parte da própria realidade social. Por isso a investigação das realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores. Esta linha está em conformidade com o pensamento de Dilthey, quando afirma que "a compreensão e a interpretação constituem o método que informa as ciências do espirito" (2001, p. 80).

Partindo destas considerações iniciais sobre o paradigma fenomenológico interpretativo, vamos inferir a discursão das ideias dos autores Amado (2013) e Trivinõs (1987), sobre as diferenças básicas entre os dois paradigmas de investigação educacional, o paradigma positivista e o fenomenológico-interpretativo. São duas perspectivas teóricas de ver, pensar, analisar e interpretar a realidade social a partir de raízes filosóficas, sociológicas, psicológicas e antropológicas e que, divergiram e ainda desperta discussões antagônicas no pensar investigativo contemporâneo.

Amado assinala que as grandes transformações culturais e cientificas ocorrida no século XIX, contribuíram efetivamente com a visão que "fazer ciência do humano só seria possível se essa ciência se limitasse aquilo que do humano era suscetível de ser investigado segundo os métodos das ciências naturais" (2013, p. 28).

Mas, no decorrer da história o mundo humano passou a ser visualizado de forma ampla e complexa não cabendo à possibilidade de enquadrá-lo nos critérios rigorosos do paradigma positivista. E o entendimento de que o fenômeno educativo, entre muitos fenômenos humanos carecia de outros suportes teóricos que melhor traduzissem a realidade social na sua totalidade. Surgem então, novas perspectivas de conhecimento com concepções alargadas de realidade, de pessoa, de sociedade, de cultura, de sujeito, de objeto. De um lado, o paradigma positivista e do outro, o fenomenológico- interpretativo com outras perspectivas de análise devido às múltiplas influências teóricas que estão em sua base filosófica. Amado (2013), tendo como base Denzin e Lincoln (2006), pontua que as diferenças entre essas duas orientações investigativas devem ser vistas em torno de três principais aspectos: concepções de natureza ontológica; concepções de natureza antropológica e concepções de natureza epistemológica.

No primeiro ponto, o paradigma positivista considera a realidade social humana semelhante ao mundo físico, ou seja, como uma realidade exterior à consciência dos indivíduos. Em relação à natureza humana, ou seja, a natureza ontológica, este paradigma explica o ser humano como um ser determinado por elementos e forças que são exteriores e anteriores à sua consciência. Com essa concepção o homem é visto como mero produto do ambiente. Acerca da epistemologia, como o humano é considerado coisa física, na investigação de sua realidade tudo é alcançado através do método experimental e a relação sujeito-objeto deve manter independência, mantendo o distanciamento entre os sujeitos da investigação para alcançar a imprescindível objetividade no estudo.

Triviños (1987) contribui com o entendimento de que a característica da perspectiva positivista que maior peso exerce sobre a prática da investigação em educação, é considerar a realidade como formada por partes isoladas. O mundo é visto como um amontoado de coisas separadas e fixas. O conhecimento positivista não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados e quantificados, alheio, portanto, a qualquer traço de subjetividade humana. Outro traço característico desta forma de pensamento, conforme o autor é a rejeição ao conhecimento metafisico. “Devemos limitar-nos ao positivamente dado, aos fatos imediatos da experiência, fugindo de toda especulação metafísica” (Triviños, 1987, p. 37).

Considerando os aspectos básicos que diferenciam os dois paradigmas, é importante colocar que a concepção fenomenológico-interpretativa é uma forma de orientação

teórica de análise que apresenta diferenças fundamentais da concepção clássica do positivismo. Na compreensão de Boavida e Amado (2008) a orientação teórica de base fenomenológica, considera a natureza dos fenômenos sociais como resultante de um sistema rico e variado de interações múltiplas. O investigador e o objeto, ambos fazem parte da realidade social a investigar, ou seja, estão inter-relacionados e influenciam-se mutuamente no decorrer do processo, o que torna impossível a neutralidade exigida pelo positivismo.

Em relação às concepções antropológicas, conforme aos autores citados, o ser humano é resultado da ação de todos os outros seres que compõem a vida na terra. Contudo, ele é livre para tomar decisões, independentemente de condicionamentos impostos, "(...) o ser humano é um criador de significados que se tornam parte da própria realidade social e cultural – e a aí, o ser humano é, ao mesmo tempo um produto e um produtor de cultura" (Amado, 2013, p. 43).

Triviños (1987) aponta que à ideia básica da fenomenologia é a noção de intencionalidade e que essa intencionalidade é da consciência de que sempre está dirigida a um objeto. Assim, reconhecemos o principio de que não existe objeto sem sujeito. A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência.

Entendemos que a ciência moderna baseada nos pilares da cientificidade instrumental ignora, nos processos de investigação em educação, as sensações, os sentidos, as crenças, os valores, os sentimentos. Ela separa a razão da sensibilidade, como se fosse possível separar a ação do pensar e do sentir. Pensamos e sentimos que a ciência dogmatizada nos últimos séculos, fundamentada em metodologias e técnicas positivo-quantitativas rigorosas precisa ser descontruída. A nova ciência deve ser construída sobre os pilares da competência instrumental e técnicas formais, mas que a elas não se limite, porém se complete nos aspectos humanos, seja uma ciência que toque a alma humana, de conteúdos políticos, sociais, éticos e estéticos a serviço das pessoas, a serviço do ser, a serviço da vida.

5.3 O contexto e as questões da investigação

Descrever a metodologia de uma investigação implica a relação entre o objeto de estudo e a natureza da pesquisa a ser desenvolvida. A investigação que realizamos caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa como já frisamos, com a seguinte questão investigativa: Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de

professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor? Nosso interesse é, pois, compreender como os formadores de professores no decorrer das suas trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando suas práticas docentes o ser e o tornar-se professor.

Acreditamos que para o contexto das discussões atuais sobre a formação de professores e práticas docentes, a realização deste estudo se justifica diante da possibilidade de repensar o nosso trabalho como formadores de professores e, de forma significativa, contribuir com as discussões relativas à prática docente e à ressignificação do ser e o tornar-se formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra.

No decorrer de nossa trajetória acadêmica, sempre nos interessou compreender como os formadores de professores vão redimencionando suas práticas e suas vivências docentes. Este interesse nos estimulou a escolha do tema, a delimitação do objeto de estudo, a definição do contexto empírico, a escolha dos sujeitos e da modalidade de investigação que desenvolvemos neste estudo de doutoramento.

A atual sociedade da informação e do conhecimento nos coloca frente ao desafio de problematizar questões relacionadas com a formação de professores, com suas histórias de vida, suas trajetórias profissionais e com os modos de ser e tornar-se professor. E este repensar passa pelo reconhecimento de que o sujeito professor se constitui no interior de sua história profissional e pessoal com todas as suas implicações e dimensões humanas. Estabelecemos, portanto como objetivo do estudo: Analisar experiências e vivências da trajetória profissional que promovem nos formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra a ressignificação de ser e tornar-se professor.

Partindo destas concepções e do objetivo do estudo, elencamos as questões norteadoras da investigação relativas aos formadores de professores destas instituições de Ensino Superior no sentido de ressignificar o ser e o tornar-se professor:

- Que episódios e vivências mais significativas das trajetórias profissionais contribuem nas práticas docentes?
- Que fatores e dinâmicas provocam mudanças qualitativas na trajetória profissional?
- Quais os investimentos formativos foram realizados na perspectiva de consolidar a ressignificação do saber, do saber- ser e do saber-fazer?

- Que sentimentos foram provocados pelas mudanças significativas na trajetória profissional?

5.4. Os sujeitos do estudo: formadores de professores

Investigando a vida profissional e pessoal dos formadores de professores a partir de suas histórias contadas por eles mesmos, envolvendo fatos, vivências e experiências presentes em suas vozes narradas, as concebemos como representantes do vivido social e como símbolos de características das comunidades acadêmicas pesquisadas.

Quanto aos sujeitos deste estudo somos 08 (oito) formadores de professores tendo como contexto empírico os cursos de formação de professores da Universidade Federal do Piauí – Brasil e da Universidade de Coimbra – Portugal. Os participantes da UFPI são 04 (quatro) formadores de professores dos Cursos de Licenciaturas das áreas de Filosofia, Pedagogia e Sociologia com diferentes anos de experiências. Na Universidade de Coimbra, também 04 (quatro) formadores de professores, 02 da Faculdade de Letras, dos Cursos de História e Filosofia, e 01 (um) da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Departamento de Matemática; 01 (um) da Faculdade de Ciências da Natureza do Departamento de Geologia, com diferentes anos de experiências (conforme curriculum vitae pesquisado).

A seleção dos sujeitos/atores deu-se através da observação de alguns critérios, primeiro que cada sujeito teria que ser formador de professores, em segundo, e não menos importante, no que diz respeito à abertura demonstrada pelos professores convidados no sentido de revelar as particularidades de suas trajetórias profissionais e de vida, disponibilizando-se a colaborar com a investigação. Na concepção de Minayo "A amostra ideal é aquela que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo" (2001, p. 18). Com a autora temos o entendimento que na definição dos participantes em uma investigação, é importante saber quais os atores sociais têm uma vinculação mais significativa com o objeto investigado. Pensando assim, fomos pesquisar quais os formadores de professores da Universidade de Coimbra e da Universidade Federal do Piaui que se disponibilizariam a colaborar com o nosso estudo e, juntos destes, selecionamos os que realmente se disponibilizaram a colaborar com a nossa proposta de estudo. Neste sentido, tanto na Universidade de Coimbra quanto na Universidade Federal do Piauí, professores especialistas nas áreas nos ajudaram no processo de seleção dos formadores de professores com vinculação

e interesses significativos com o objeto de nossa proposta de investigação. Os convidamos e eles prontamente aceitaram colaborar como sujeitos parceiros de nosso estudo.

5.5. O desenho do estudo

Explicitamos que os procedimentos metodológicos tomados neste estudo se compõem de um conjunto de métodos e técnicas organizados em diferentes etapas e momentos do percurso da investigação.

Fase I – Os formadores de professores e suas trajetórias de formação docente através dos Curriculum Vitae – pela sua expressividade do que queremos conhecer sobre o processo formativo destes profissionais. Objetivamos identificar quem são os formadores de professores na Universidade Federal do Piauí-Brasil e Universidade de Coimbra-Portugal e caracterizar os currículos científicos e pedagógicos nos processos formativos dos formadores de professores, sujeitos/atores da investigação.

Fase II – Pesquisar estudos produzidos sobre as trajetórias profissionais / histórias de vida de professores universitários, em Portugal e no Brasil. Com o objetivo de construirmos um mapeamento (meta-análise) destes estudos produzidos no período de 2008 a 2014, consultados através dos seguintes motores de pesquisa: O RCAAP em Portugal e o Banco de Teses da CAPES no Brasil.

Fase III - Os formadores de professores, trajetórias de formação docente através de histórias de vida e narrativas autobiográficas, com o objetivo de identificar experiências e vivências da trajetória profissional que promovem nos formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra a ressignificação de ser e tornar-se professor. Utilizamos como instrumento de produção de dados as entrevistas autobiográficas dos sujeitos/atores da investigação. (Conforme figura abaixo).

Figura 2. Fases do estudo

5.6 Técnicas e instrumentos de produção de dados

Temos a consciência de que realizar investigação qualitativa não é um fazer que se limita apenas a aplicação de uma técnica ou um conjunto de técnicas. A investigação de natureza qualitativa carrega consigo uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento investigativo. Pensando desta forma, dentre outras técnicas e procedimentos que poderíamos trabalhar, particularmente, escolhemos duas técnicas básicas para produzir os dados de nossa investigação: a análise dos curriculum vitae e a entrevista autobiográfica dos sujeitos colaboradores do nosso estudo. A técnica da entrevista, nas suas mais diversas modalidades é a técnica de recolha ou produção de dados mais utilizada no quadro das mais diversas formas de se pensar e fazer investigação.

5.6.1. Curriculum vitae

Os curriculum vitae são documentos pessoais importantes na prática das investigações no campo das ciências humanas e sociais. Considerando que os curriculum estabelecem uma relação muito direta com o seu autor, a sua biografia, o contexto de vida, entre outros indicadores. Zabalza (1994) classifica um leque diversificado de documentos chamados de documentos pessoais, entre os quais, os diários, os portefólios e os curriculum

vitae. Conforme o autor, o documento pessoal trata-se de "um relato no qual dá conta da experiência de uma pessoa que expõe a sua atividade como ser humano e como participante da vida social" (1994, p. 112). Acrescentamos, ainda, a definição de documentos pessoais de Bogdan e Biklen (1994), "qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos individuos" (p. 177).

Compreendemos, ainda, que o curriculum vitae é um documento histórico que relata a trajetória educacional, acadêmica e as experiências profissionais de uma pessoa, como forma de demonstrar suas habilidades e competências. De um modo geral, o curriculum vitae tem como objetivo fornecer o perfil profissional e de vida de uma pessoa para melhor a conhecermos, podendo também ser usado como instrumento de apoio nas pesquisas, nomeadamente de cunho qualitativo e em outras situações acadêmicas.

5.6.2. Entrevista autobiográfica

A respeito da entrevista autobiográfica, trata-se de um instrumento básico para a produção de dados, dentro da perspectiva de investigação com histórias de vida que desenvolvemos neste estudo. Aliás, a entrevista de maneira geral é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados em ciências humanas e sociais. A entrevista desempenha importante papel, não apenas nas atividades científicas, como em muitas outras atividades humanas. Trata-se de uma ferramenta de interação, que favorece o trabalho com temas complexos e diversos como estratégia de produção de dados de uma investigação, principalmente, numa modalidade semiestruturada.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela ganha vida logo no inicio do diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo, assim, a produção imediata e corrente da informação desejada. Conforme comentam Lüdke e André (1996), há algumas exigências e cuidados que devem ser observados no ato da efetivação da entrevista. Por exemplo, deve haver um grande respeito do pesquisador pelo entrevistado, pelo seu mundo, suas concepções e crenças. Desse modo, frisam as autoras, "(...) ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador deve desenvolver uma grande capacidade de ouvir (...) e de estimular o fluxo natural de informações" (1996, p. 35). Entendemos que essa estimulação não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, além de estabelecer uma situação em

que o entrevistado se sinta à vontade para expressar livremente os seus sonhos, angústias, insegurança, medos, desejos, enfim, contar sua história de vida de forma livre e confiante.

Em relação à concepção teórico-metodológica das entrevistas autobiográficas conforme Bolívar (2002) é uma investigação que vem se instituindo numa perspectiva especifica de investigação educacional na metodologia qualitativa. E esta maneira de investigar altera a forma de se entender o conhecimento em ciências humanas e sociais. As entrevistas autobiográficas, além de instrumento teórico-metodológico, revela-se como uma abordagem de pesquisa importante que possibilita a inclusão no processo de formação, da voz do professor, de sua história pessoal e profissional, como elementos de conhecimento capazes de contribuir para um redirecionamento da formação do ser e tornar-se professor.

As entrevistas autobiográficas nos fornecem narrativas de vida que constituem significados que estruturam formas visiveis e invisiveis de representar o mundo e compartilhar a realidade social, compartilhar ao mesmo tempo, sonhos, desejos e utopias. Sendo assim, os professores, através de suas vozes e pelo exercicio de ver, rever, dizer e narrar fragmentos de suas vidas e suas práticas profissionais, ressignificam experiências a partir de outras formas de ler, pensar e teorizar o vivido.

E neste movimento da entrevista autobiográfica, da leitura e releitura do vivido, passa por um exercicio autopoiético que se caracteriza do ponto de vista da formação, “como um processo de apropriação de cada um do seu próprio poder de formação” (Dominicê, 2010, p. 146). Assim, entendemos que narrar às histórias de vida promove ao professor sistematizar ideias e reconstruir experiências, abrir espaços para uma autoanálise e criar bases para compreensão do seu processo formativo.

O caminho metodológico desta investigação fortaleceu em nós, o sentimento de que as entrevistas autobiográficas são um caminho cheio de possibilidades para compreensão das narrativas do existir humano. As entrevistas autobiográficas constituem fragmentos narrativos que se apresentam a vida cotidiana a partir de diversos pontos de vista dos diferentes sujeitos. A partir das histórias de vida dos formadores de professores, vivemos coletivamente (pesquisadora e sujeitos pesquisados) o movimento eu-outro-nós, o que nos permite resgatar a memória coletiva de uma história compartilhada em diferentes espaços e tempos sociais.

Neste estudo, juntamente com Amado (2013), Minayo (2008), Bolivar (2002) e outros, estamos entendendo a entrevista autobiográfica como uma conversa intencional entre

dois interlocutores. Uma conversa guiada por questões específicas, mas que oferece ao sujeito entrevistado condição de construir o seu conteúdo, contar a sua história de forma livre e aberta. Trabalhamos com esquemas mais livres, menos estruturados, facultando-nos a possibilidade de compreender o modo de cada sujeito/ator da investigação olhar para o mundo, para a sua trajetória profissional e sua história de vida.

5.7. Os procedimentos: caminhos metodológicos

5.7.1. Os procedimentos usados na produção de dados com os curriculum vitae

Nosso interesse em trabalhar com os curriculum vitae dos sujeitos desta investigação foi basicamente, conhecer através dos seus currículum científicos e pedagógicos o percurso formativo dos formadores de professores com os quais trabalhamos. E para tanto, fomos buscar seus curriculum através das páginas das referidas Faculdades da Universidade de Coimbra onde trabalham. Alguns não foram encontrados nessas páginas e o procedimento foi pedir diretamente para os professores via emails. Com os professores brasileiros tivemos acesso aos seus curriculum nas páginas da Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Afirmamos que não houve dificuldades neste processo de busca dos curriculum nos dois países, tivemos apoio dos nossos sujeitos em todo o percurso da situação de busca. De posse dos curriculum, fizemos uma leitura de todo o material objetivando conhecer a trajetória acadêmica, as experiências profissionais, as produções, os projetos acadêmicos que se envolveram no percurso de suas trajetórias de vida profissional.

5.7.2. Os procedimentos usados na produção de dados com as entrevistas

O procedimento tomado durante a realização das entrevistas ocorreu conforme o planejamento. Num primeiro momento, fizemos uma carta convite para cada sujeito solicitando a sua participação no nosso estudo (Anexo 3). Foi estruturado um roteiro orientador com um elenco de questões abertas (Anexo 2), focalizando pontos relacionados com o objetivo da pesquisa e das questões norteadoras, assim como das referências teóricas adotadas (Anexo 1). Lidamos com narrativas de professores a respeito de sua trajetória de vida profissional e pessoal, aspectos da formação; as motivações que o levaram a escolha pelo

magistério; as vivências mais significativas nas práticas docentes; os investimentos nos processos formativos, os fatores que provocaram mudanças na prática docente e os sentimentos provocados pelas mudanças mais significativas; enfim, a ressignificação do ser e do tornar-se professor. Com Lüdke e André (1996), consideramos que numa investigação de abordagem qualitativa, o mais importante e especial para o pesquisador devem ser os significados que as pessoas dão as coisas, a sua história e a sua vida.

A realização das entrevistas foi o momento mais próximo e mais rico que tivemos com os sujeitos/atores da investigação. Agendamos datas com cada um, respeitando os seus horários disponíveis e todas as entrevistas foram realizadas em seus gabinetes nas próprias universidades. Local escolhido pelos próprios professores, sugestão que foi aceita por nós, por entendermos que naquele local eles se sentiriam mais à vontade, por ser seu ambiente natural de trabalho. Entendemos como Ruquoy que "expor a sua vida implica desgastes emocionais que podem ser agravados se o espaço em que é feito oferecer alguns constrangimentos" (1997, p. 102).

No momento de cada entrevista, tivemos o cuidado de conversar com cada sujeito/ator, fornecendo uma explicação geral da natureza e objetivos do estudo, informando que o registro da entrevista seria gravado com a finalidade de ser utilizado em nosso trabalho (Anexos 4 e 5). Facultamos, portanto, aos sujeitos/atores a opção de aceitar ou não que gravássemos suas falas em áudio. Não houve recusa, desconfiança ou outra atitude de constrangimento. Pelo contrário, apesar do acúmulo de trabalho de cada professor, houve interesse e disponibilidade para estarmos juntos na realização/gravação das entrevistas. Informamos, ainda, a possibilidade da identificação através de nomes fictícios no sentido de preservar suas identidades. Mas, alguns deles quiseram o seu próprio nome revelado nas entrevistas, outros, porém, fizeram opção por pseudônimos no sentido de preservar o seu anonimato.

Realizamos as entrevistas com duração aproximada entre 60 a 120 minutos. Posteriormente, todas elas foram transcritas na íntegra produzindo dossiês individuais. Em seguida, enviados para cada colaborador olhar, fazer leituras, corrigir, cortar ou acrescentar alguma coisa, enfim, para efetiva validação. As entrevistas foram dirigidas de modo a estabelecer a máxima espontaneidade, permitindo pacientemente o caminhar da conversa e tratando com atenção os espaços de silêncio. No percurso das entrevistas o interesse maior era

alcançar o pensamento dos professores, a maneira como eles vêem a si próprio e ao mundo, bem como o significado que atribuem às suas experiências e a vida.

Em alguns momentos, no decorrer das entrevistas, surgiram a liberação de sentimentos em forma de confidência. São relatos emocionados que fornecem material extremamente rico para a análise. Nestes casos, é importante deixar a pessoa falar, se expressar calmamente, pois poderá, em alguns momentos, deflagrar choro, o que é perfeitamente normal, considerando que nós, enquanto pesquisadores, estamos convivendo com sentimentos, afetos pessoais, fragilidades, cada um com sua singularidade, com sua história de vida.

O material das entrevistas autobiográficas foi de grande contributo para nossa investigação. Destacamos, através de reiteradas leituras, momentos pertinentes e significativos das histórias de vida pessoal e profissional dos nossos colaboradores que foram decisivos para atingirmos o objetivo e a produção deste estudo.

5.8. Tratamento dos dados

5.8.1 A análise documental dos curriculum vitae

Associada à entrevista autobiográfica optamos por utilizar a análise documental dos curriculum vitae dos sujeitos como técnica complementar de recolha de dados, procedimentos que se complementam e são indicados para a metodologia desta investigação. Lüdke e André, se referindo à análise de documentos, afirmam que "a análise documental pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema" (1996, p. 39).

Compreendemos que a utilização de documentos pessoais em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como lembra Cellard, "a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros" (2008, p. 295). Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em

manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo ou pessoas (Oliveira, 2007).

Bardin compreende a análise documental "como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação" (2008, p. 45). Assim, compreendemos a análise documental como uma técnica que tem como objetivos outros modos de representar as informações contidas nos documentos.

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, no caso desta investigação, o propósito é a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos (curriculum vitae). Como postula Bardin "a análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos" (2008, p. 46).

No âmbito desta investigação, o nosso interesse em recorrer aos documentos pessoais (curriculum vitae) dos formadores de professores foi tomar conhecimento mais aprofundado de suas atividades na área de pesquisas e produção científica. A utilização de documentos pessoais no percurso de uma investigação nos permite acrescentar a dimensão do tempo e, sobretudo, à compreensão social dos sujeitos, em relação a sua produção científica, as áreas de investigação, aos projetos ligados à comunidades e outras atividades ligadas a docência. Lembramos ainda, que estes documentos serviram de base (pré-análise) para o início do processo de análise e interpretação dos dados deste estudo, entretanto, estes documentos estão separados do *corpus* da tese utilizados apenas pela investigadora.

5.8.2. A análise de conteúdo das entrevistas

Que caminhos seguir no movimento de análise e interpretação dos dados produzidos em entrevistas autobiográficas? Como efetuar este trabalho? Começamos pelo período de realização e transcrição das entrevistas, agora vamos à organização das narrativas das histórias de vidas dos nossos sujeitos atores da investigação, através de leituras e releituras atentas de todo o *corpus* de entrevistas e seguido parâmetros fundamentados em autores como Bardin (2008), Esteves (2002), Guerra (2010), Poirier (1999) e outros, fomos evidenciando as categorias e subcategorias do estudo surgidas no decorrer do processo da

investigação qualitativa que nos propomos a realizar sobre as narrativas autobiográficas dos formadores de professores do contexto empírico anteriormente explicitado.

Nossa intenção é fornecer indicações práticas do modo que fomos efetuando a análise e interpretação do *corpus* de dados produzidos através das entrevistas por nós realizadas. Trata-se, portanto de apresentarmos instrumentos de análise que permita efetuar as operações destinadas à interpretação de um *corpus* de dados recheados de informações singulares e diversificadas. O problema maior desta questão, no nosso entendimento, reside precisamente em dar sentido a este conjunto de dados singular e multiforme sem reduzir a riqueza das significações das narrativas autobiográficas dos sujeitos.

Para efetivação da análise do *corpus* de dados de nossas entrevistas tomamos como referencial as técnicas de análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, considerando o conceito de Bardin, "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (2008, p. 40). Este conceito nos leva a refletir sobre os procedimentos "objetivos" assinalados pela autora. Será que os procedimentos objetivos não vão negar ou subestimar as riquezas das significações das falas dos sujeitos? Mas, a autora acrescenta ao seu conceito que "(...) o interesse da análise de conteúdo não reside na descrição objetiva dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados" (2008, p. 38). Assim, fica explicitado que a análise de conteúdo, conforme a autora, embora a descrição seja parte integrante e indispensável do processo de análise, o interesse não se reduz à mera descrição do conteúdo de forma objetiva, mas na compreensão a partir das falas dos sujeitos como são em suas existêncialidades.

Nesta mesma linha de pensamento Poirier teoriza sobre a superação dos pressupostos de objetividade e de verificação de hipóteses no trabalho com histórias de vida considerando que "as histórias de vida não constituem de modo algum, um inquérito, não visam nem estabelecer leis, nem hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos" (1999, p. 111). É com o pensamento de Bardin (2008), Poirier (1999) e outros, que queremos descrever, analisar e interpretar os acontecimentos vividos pelos sujeitos parceiros deste estudo. Assim, podemos entender a dialogicidade da investigação e da experiência formativa nos espaços de trocas, no valor das interações e das intersubjetividades das narrativas dos sujeitos que ganham diferentes contornos e dimensões no percurso da investigação.

Neste sentido, a análise de conteúdo que efetuamos é uma análise aberta, não partiu de estruturas de produção de dados fixadas a *priori*. A análise e a interpretação dos dados põem em evidência os fenômenos que são constituídos de heterogeneidades e ambiguidades constantes nas dimensões das histórias de vida. Como compreende Ghiglione e Matalon de que "não se trata de uma prática teórica e/ou técnica fechada sobre si mesma, mas um momento da pesquisa social que a determina" (1992, p. 3). Ou ainda, com a concepção de Bardin "de uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto" (2008, p. 53).

A análise de conteúdo, como entendemos, pressupõe a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que possam ser questionadas, contrariadas por outros procedimentos de produção e tratamento de dados. O importante é que o investigador tenha acesso a intervir com sentido no texto, ou conjunto de textos, sem a preocupação primeira com o estatuto da objetividade na investigação. Pensamos como Esteves que "a objetividade não pode ser entendida como uma característica geral e abstrata". (2002, p. 108). A investigação com histórias de vida é um processo complexo e reflexivo para ser analisado sob a visão objetivista oferecendo resultados frios e neutros, com as vozes dos protagonistas (investigador e investigados) que aparecem silenciadas numa mera transcrição de dados. Toda análise de conteúdo decorre de um material humano, caso contrário, seria um exercicio sem sentido.

A análise de conteúdo que ora nos propomos realizar trata-se de um material qualitativamente constituído por um conjunto de documentos vivos de histórias de vida, de sujeitos concretos socialmente situados de um universo nitidamente definido e dos objetivos que procuramos alcançar. Seguimos as orientações de Bardin (2008) e Poirier (1999) que consideram que na análise de conteúdo de uma investigação, os dados devem organizar-se em torno de três pólos seguindo uma linha cronológica, tal como: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A análise de conteúdo começa por um trabalho de ordenamento do material produzido (no nosso caso através das entrevistas autobiográficas). A história de vida de cada sujeito deve ser cuidadosamente classificada e organizada, de maneira a não perdermos as informações significativas ao longo da análise e interpretação dos dados. Portanto, a pré-análise refere-se à organização do material, a operacionalização e sistematização das ideias iniciais com a escolha e classificação dos documentos que serão posteriormente submetidos à análise, formulados os objetivos e

elaborados os indicadores que servirão de base para interpretação final. Esta fase é importante porque permitirá o delineamento da pesquisa, subdividindo-se em cinco momentos bem definidos, como: leitura flutuante; escolha dos documentos formulação dos objetivos; referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, por fim, a preparação do material.

A leitura flutuante compreende a fase inicial da análise em que ocorre a aproximação do investigador com o material a ser analisado para conhecê-lo melhor através de leituras e releituras sucessivas que permitirão uma apuração cada vez mais precisa do conteúdo produzido. Com a apropriação do material, o segundo passo foi a "constituição do *corpus* da investigação" que se trata dos dados submetidos à análise. Os autores citados Bardin (2008) e Poirier (1999), consideram este momento muito importante para o andamento da investigação, uma vez que, a escolha do *corpus* de documentos de forma equivocada poderá comprometer significativamente não só o andamento desse processo, mas, sobretudo, seu resultado. Bardin (2008) estabelece algumas regras que poderão ajudar na escolha do conjunto de documentos que constituem o *corpus* da investigação: A regra da exaustividade (inclusão de todos os elementos referentes ao tema); representatividade (os documentos precisam ser um reflexo fiel de um universo maior); homogeneidade (os documentos devem referir-se a um mesmo tema) e, por último, a regra da pertinência (adequação aos objetivos da investigação).

Em seguida vem à organização categorial do trabalho que para Bardin "a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto" (2008, p. 120). Trata-se de estabelecer soma e relação entre as diferentes histórias do corpus de entrevistas. É uma análise horizontal do tipo classificatório, onde a dificuldade está em saber como classificar sem perdas dos relatos narrativos, nem deixar de fora da grelha categorial elementos significativos e pertinentes. Importante ressaltar que a escolha das categorias obedece a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia, mas, sobretudo, trata-se de escolha de responsabilidade do investigador da pesquisa.

O que compreendemos com Poirier (1999) é uma proposta de análise diferenciada, autônoma e própria de narrativas de vida. Considerando a evidência que as narrativas têm como resultado um relatório descritivo, portanto, devem ser mantidas as vozes dos atores da investigação, não impondo análises com cunho meramente objetivo em narrativas humanamente construídas no sentir, pensar e agir da realidade dos sujeitos. Consideramos, portanto, as histórias de formadores de professores como construções sociais, dando um

significado específico para os fatos e, como tal devem ser analisadas de forma autônoma e humana.

A organização do quadro de categorias e subcategorias começa por momentos de ensaios e erros, de idas e vindas ao texto das narrativas a analisar. A categorização para Bardin "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por agrupamentos (...)" (2008, p. 145). Os dados contidos no material e julgados pertinentes vão ser agrupados conforme procedimentos abertos, também designados por exploratórios. São procedimentos em que as categorias devem emergir, fundamentalmente, do próprio material, ou seja, trata-se de u processo essencialmente indutivo que parte dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que lhe seja adequada.

A exploração do material compreende a fase de análise propriamente dita, consistindo na etapa em que foi realizada a codificação e posteriormente os recortes em unidades de contexto, além da definição das subcategorias. Isso porque, no momento da codificação acontece a transformação dos dados brutos sistematicamente e agregação em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características do conteúdo (Bardin, 2008). Cabe lembrar que todo este processo foi validado pelas orientadoras da investigação. Lembramos ainda, que o processo de transformação dos dados aconteceu tendo sempre como base orientadora o quadro referencial teórico da investigação.

Para desenvolvermos a organização e análise dos dados produzidos neste estudo, procuramos, num primeiro momento, organizar o material autobiográfico produzido através das entrevistas, registrando trechos pertinentes, com o propósito de assegurar a produção de dados com sentidos humano para o estudo.

A busca de registros e de informações relevantes à investigação nos envolveu em diferentes momentos de leituras e releituras das narrativas dos formadores de professores, considerando que, nem sempre, as leituras iniciais nos permitem identificar os dados essenciais à exigência do objeto da investigação. Ao procedermos às leituras e releituras para seleção das informações referentes ao interesse do estudo, constatamos a pertinência de agruparmos as informações em blocos que permitissem a visualização das questões recorrentes nas narrativas dos professores parceiros desta investigação. Considerando, inclusive, que as narrativas são relatos de pessoas que devem ser ordenados segundo características afins por assunto e situação de vida.

Após leituras e releituras intensivas, isoladas e comparativas, comparativas no sentido de compreender as dinâmicas específicas, ou seja, compreender as especificidades de cada história de vida nos contextos que analisamos. Partindo deste ponto, passamos por momentos de reflexões e ponderações, debruçamo-nos sobre a tarefa de realizar recortes nas narrativas sem, no entanto, fragmentá-las, com o objetivo de elucidar e, assim, nos apropriamos, de forma efetiva, das narrativas autobiográficas de nossos colaboradores, com o propósito de estabelecermos as categorias e subcategorias, perspectivando a concretização da análise dos dados produzidos.

A intensidade e o exercicio permanente que fomos imprimindo às leituras dos dados permitiram que nos aproximássemos, cada vez mais, da compreensão das narrativas, propiciando o estabelecimento de três categorias de análise, tendo como referencial os objetivos, as questões norteadoras e o quadro referencial teórico da investigação. Estas categorias de análise estão interligadas e não comportam fragmentações, com o objetivo claro de preservar as falas dos sujeitos ao narrar suas experiências formativas, profissionais e de vida. Cada categoria de análise seguida por três subcategorias, cuja organização e denominação completa podem ser visualizadas no capítulo seguinte deste estudo na figura 3.

No próximo capítulo o propósito é interpretarmos as narrativas das histórias de vida dos formadores de professores e colaboradores desta investigação. Com a confiança que a possibilidade de termos acesso ao modo como cada professor vive, trabalha, sonha e se forma é termos em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, a maneira como age, reage e interagem com os seus textos e contextos.

Capítulo Seis

Análise das Narrativas dos Formadores de Professores: Revisitando Percursos na Construção do Ser e do Tornar-se Professor

Cada um de nós compõe a sua própria história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz...
Almir Sater (1986)[14]

Para começar a tessitura deste capítulo, tomamos como inspiração a canção brasileira que vem nos falar de história de vida com beleza e estética "cada um de nós compõe a sua própria história e carrega o dom de ser capaz e ser feliz". Acreditamos na imagem autopoiética da canção, somos capazes de construir no percurso de nossas histórias de vida, espaços de aprendizagem aonde possamos aprender e ensinar a ser feliz em total simbiose com os outros que existem em nós. Aqui, entendemos a felicidade como objetivo de uma vida que se experimenta coletivamente.

Para Aristóteles a finalidade da ação humana é a felicidade, que segundo ele, consiste numa atividade racional, própria do ser humano. Portanto, para ser feliz, conforme esse pensador, "o homem deve viver pela sua inteligência e segundo a inteligência" (1979, cit. por Nodari, 1997, p. 391). Não é com o sentido aristotélico que aqui fazemos referência ao "dom de ser capaz e ser feliz". Ao refletimos sobre a dimensão estética do agir humano, vimos que é insuficiente definir o ser humano como animal meramente racional, "uma vez que a racionalidade está estreitamente articulada à imaginação, à memória, à sensibilidade" (Rios, 2005, p. 119). Assim, na experiência de ser feliz, acreditamos ter o envolvimento pleno das capacidades do ser humano, que inclui, segundo Marina, "o agradável, o interessante, o belo, o estimulante e o alegre". Acrescenta ainda o autor:

> Felicidade é aquele modo de estar-no-mundo que ninguém queria perder. (...). O modo feliz de ser-no-mundo corresponde a uma sentimentalidade inteligente, criadora e livre (...). O que Aristóteles

[14] Canção brasileira, "Tocando em frente" do compositor/cantor Almir Sater (1986).

> diz, na realidade, é que felicidade consiste em viver inteligentemente. E como (...) a inteligência do homem é criadora, trata-se, em última análise, de viver criativamente (1996, p. 57).

Estar no mundo feliz e não querer perder essa "sentimentalidade inteligente, criadora e livre" é com este sentimento que queremos iniciar este capítulo da análise das narrativas dos formadores de professores que fizeram parte com "sentimentalidade inteligente" desta investigação. É com este fio, com os rastros, a ação e com este sentimento criador e livre e ainda, compreendendo que "cada um de nós compõe sua própria história", que queremos dar início a este itinerário de análise das narrativas autobiográficas. Mas, como organizar os elementos da narração de tal forma que a passagem à narrativa dos fragmentos mais significativos de um itinerário constitua uma história de vida?

Diante desta questão, somos convidados a refletir sobre as relações que mantivemos conosco mesmos, com os autores com os quais dialogamos, com os sujeitos parceiros deste caminhar incessante entre os acontecimentos que vivenciamos e criamos, e das contingências que pontuaram a temporalidade deste percurso e das interpretações que fizemos dando sentido as nossas peregrinações, nossos compromissos, nossas audácias, desvendando-nos assim, em nossas buscas e, finalmente, no valor que damos à vida. Valor que tem aqui o sentido dado por Cecília Meireles "A vida só é possível reinventada" [15]

Na reinvenção da vida como arte criadora de si e dos outros em nós, por meio deste desvendamento que funciona como indícios, podemos ter apoio para entrar na explicitação das buscas que estruturaram as histórias de vida e que, por esse motivo, podem ajudar-nos a transformar as narrativas numa história a descobrir. Pensar na análise das narrativas autobiográficas implica, pois, tomar consciência da possibilidade de pensarmos a vida como reinvenção viva orientada para o devir ser no mundo.

Neste capítulo de análise das narrativas de nossos parceiros nesta caminhada, queremos promover reflexões nas quais os sentimentos devem ocupar um lugar de destaque, tal como as influências, as decisões que nós, enquanto sujeitos desta investigação, tivemos que tomar em nossas trajetórias de vida, a adequação a novas situações que foram necessárias fazermos. Enfim, refletir é um processo transformador, formador e criador de novos sentidos.

A rigor, a constatação é que a formação docente tem mostrado que as preocupações dos professores, ao longo das suas trajetórias profissionais, vão sofrendo alterações significativas. Conhecer os diversos e diferentes momentos das trajetórias

[15] Reinvenção (1972).

profissionais e de vida dos formadores de professores do contexto empírico trabalhado contribui para pensar a prática, e, logicamente, propor inovações e mudanças na ressignificação no fazer e no saber ser e tornar-se professor.

A formação docente, também, nos remete para um processo de dimensões pessoais e profissionais, estimulado pelas experiências e aprendizagens adquiridas no decorrer do percurso de vida. É importante ressaltarmos que a formação de professores inclui um inevitável componente pessoal, mas não exclui as influências externas, como ressalta Gauthier, "(...) Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão" (1998, p. 343). A formação de professores deve, necessariamente, contribuir para que os sujeitos se formem como pessoas, percebendo a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e da sociedade, adquirindo uma atitude ativa e reflexiva sobre o aprender a ensinar e o aprender a ser e a tornar-se professor.

A capacidade para aprender e o desejo de socializar conhecimentos, o desejo de exercer este conhecimento adquirido deve ser o objetivo maior da formação de professores. Formar-se, para Perrenoud, "(...) é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação" (2000, p. 160), o que implica a aquisição de conhecimentos, astúcias, habilidades, atitudes e competências pessoais e profissionais, que configurem o conteúdo da formação e da humana docência. O que implica, enfim, que qualquer que seja a relação do professor com a área do ensino, quer seja em seu trabalho cotidiano de gestão pedagógica de sala de aula, quer seja em outro espaço de aprendizagem, o professor deve usar de prudência, recorrer à sabedoria prática, como enfatiza Gauthier, "(...) a prudência – a *phronèsis* no sentido de Aristóteles – não é somente um conhecimento teórico da ação certa, mas também, e principalmente, talvez a capacidade de agir bem" (1998, p. 356).

Ressaltamos, enfim, que a formação de professores é a área que se ocupa do modo como os professores aprendem a ensinar e a aprender, aprendem a programar mudanças em suas ações, aprendem a lidar com os dilemas profissionais cotidianos e aprendem a desenvolver suas competências profissionais. Consideramos, pois, que a formação é como refere García, "(...) promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam" (1999, p. 21). A formação de professores deve, portanto, promover contextos de aprendizagem e deve, nesse sentido,

promover condição para que os professores reelaborem os conteúdos de suas aprendizagens para aprenderem a formar e a formar-se com sentido de uma humana docência.

Com base nestas reflexões e tendo como principal referência os dados de nossa investigação, nesta parte do trabalho, apresentamos a análise e interpretação dos dados da pesquisa, indicando as categorias deste estudo, que se delinearam através da análise de conteúdo que efetuamos de forma aberta, não partindo de estruturas de produção de dados fixadas a *priori*. A interpretação decorreu também a partir de leituras e releituras sucessivas dos dados produzidos. Este capítulo, portanto, apresenta os dados produzidos nesta investigação, sistematizados em três categorias gerais cada uma com três subcategorias. Lembramos, conforme referido anteriormente, no capítulo da metodologia de análise, que estas categorias não foram estabelecidas a priori para o desenvolvimento da investigação, mas delinearam-se no decorrer da pesquisa de campo, tendo como fundamento os objetivos, as questões norteadoras e o quadro do referencial teórico da investigação, como nos mostra a Figura 3 a seguir, denominada dimensionamento categorial do estudo que representa as categorias e subcategorias da investigação.

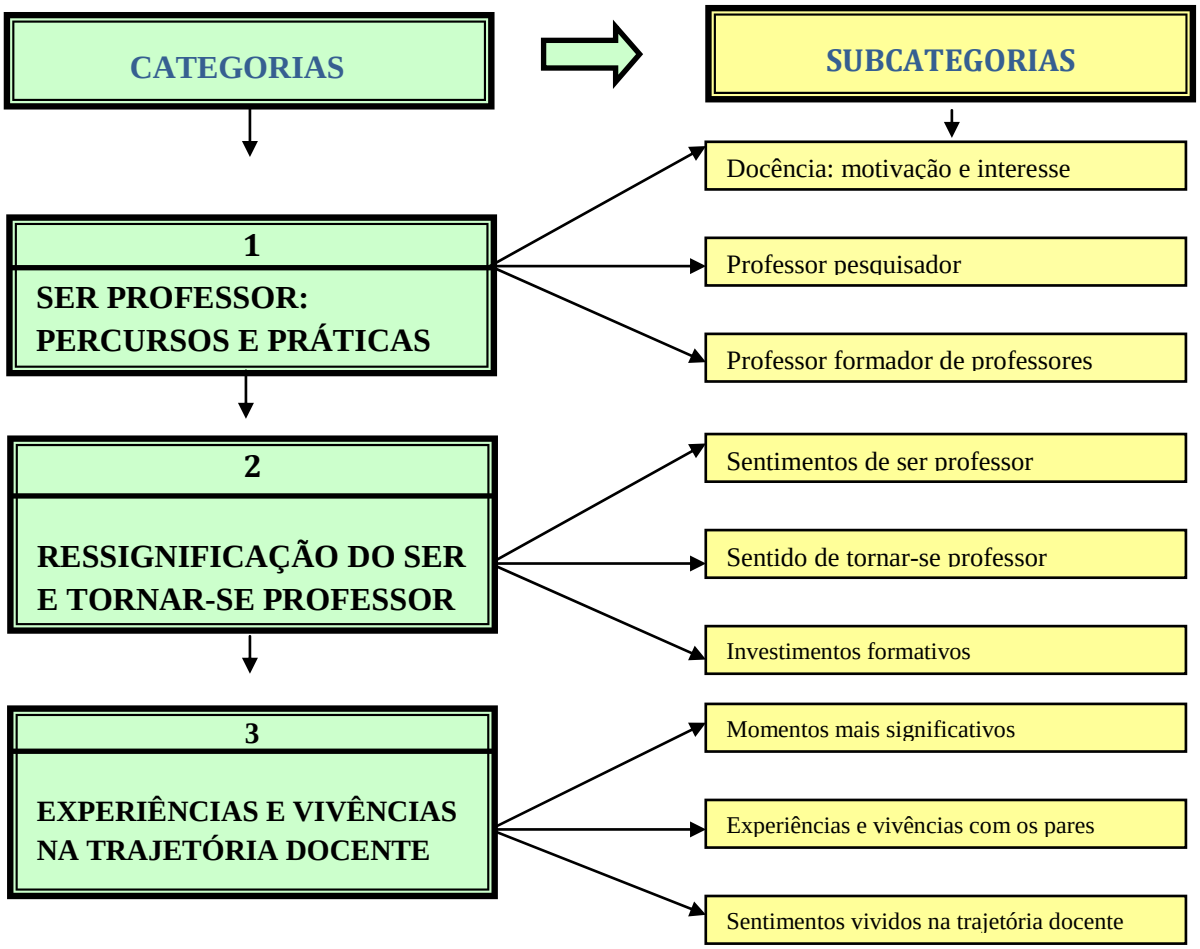

Figura 3. Dimensionamento categorial do estudo

A leitura e a reflexão sobre os dados produzidos, bem como todos os sentimentos vividos no decorrer do percurso investigativo, consolidaram-se tendo como eixo o objetivo geral deste estudo: **Analisar experiências e vivências da trajetória profissional que promovem nos formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra** a **ressignificação de ser e tornar-se professor**, e, ainda, seguindo os parâmetros da questão de investigação: **Como e quando, ao longo da trajetória profissional, os formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra vão ressignificando o ser e o tornar-se professor?**

Em investigação de abordagem qualitativa como a nossa, a ênfase de análise está na construção de dimensões pelo método indutivo. A classificação em categorias e subcategorias serve para agrupar os dados em dimensões similares, portanto os dados são separados, classificados, analisados e agrupados em dimensões comuns para não desviarmos o foco da

investigação no momento da análise. Desenvolvemos, assim, reiteradas leituras sobre os dados, procedemos aos recortes narrativos cujos conteúdos evidenciam, e anunciam também, sobre o objeto de estudo e seus circunstanciais, apoiando-nos, entre outras, na perspectiva benjaminiana, em que o narrador transparece, conforme a situação dada, entre mestres e sábios, e em que sua narrativa contém "(...) a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (Benjamin, 1994, p. 205).

Em decorrência, dizemos que nosso olhar analítico, portanto, busca visualizar essas marcas narrativas, de modo a fortalecer o trânsito de análise que ora iniciamos. É, pois, na perspectiva de compreensão acerca do como e do quando os professores formadores desenvolvem suas trajetórias profissionais e de vida e as ressignificam que procedemos à análise dos dados desta investigação, tendo como eixo as categorias e subcategorias indicadas na Figura 3.

6.1 Categoria 01 - Ser professor: percursos e práticas

Neste momento do estudo, iniciamos o procedimento da análise dos dados relativos às entrevistas autobiográficas dos sujeitos parceiros desta investigação. As narrativas, podemos anunciar, trazem revelações acerca de diversos sentimentos experimentados pelos sujeitos em seus percursos e práticas na busca do ser e do tornar-se professor. Realçamos, inclusive, as motivações que contribuíram para a escolha da profissão docente, analisando as experiências marcantes na trajetória profissional e suas relações com a docência, enfim, explicitamos as preocupações, os conflitos, os medos e angústias inerentes ao ensinar e aprender. Para tanto, os indicadores relativos à primeira categoria explicitam, de forma detalhada, os aspectos referidos, tecendo diálogos entre os dados produzidos na investigação e a teoria que a subsidia. Na Figura 4 que segue, estão explicitadas as subcategorias da primeira categoria trabalhada nesta investigação.

Figura 4. Categoria 01

6.1.1 Docência: motivação e interesses

A opção profissional não se trata de uma decisão fácil, é sempre uma escolha dificil e angustiante. Escolher significa renunciar. Renunciar algo é renunciar a outro caminho possível de trilhar. Fenômeno que, às vezes, provoca em nós, uma sensação de perda. “Mas como cada um de nós compõe sua própria história”, precisamos escolher um caminho a trilhar na profissão, escolher dentre os vários caminhos possíveis que nos levam a algum lugar. Dizemos, inclusive, que o caminho de nossa profissão pode ser construído por diferentes fatores e nem sempre decorrente de uma opção vocacionada.

Nesta situação as narrativas produzidas permitiram identificar que as razões para a escolha do magistério como profissão são de cunhos diferenciados. Os motivos e interesses que levaram os formadores de professores parceiros deste estudo a escolher a profissão docente referem-se a experiências vividas desde o período da infância, pontuando que desde pequeninos já despertaram o desejo de se tornarem professores ainda, aspectos ligados à influência familiar, interesse pela investigação, interesse em trabalhar com grupos, vontade de

desenvolver a capacidade de comunicação com pessoas, associados a outras motivações que os impeliram a ser e a se tornarem professores, expressas em suas falas, reveladoras de suas histórias profissionais e de vida. Começamos pela história da professora que se autodenominou Flor da Pedra, de certa forma, quisera ela, através desta simbologia, homenagear a resiliência do povo do sertão nordestino brasileiro. Como refere neste texto:

> Flor da Pedra ou flor que nasce entre as pedras. É resiliente e frágil ao mesmo tempo. É a delicadeza que nasce entre as durezas da vida. É a singeleza, a ternura, os gestos ternos que vencem a dureza da vida. Ou então que consegue afastar e fragilizar a dureza da vida, tornando possível outros modos de existir (Flor da Pedra).

E assim, sensibilizados com a beleza singela e os gestos ternos que vencem a dureza da vida, vamos dar voz a Flor da Pedra para que expresse um pouco da história que a levou à profissão docente.

> Quando me imagino professora vem à mente que o meu interesse e motivação passa por uma ligação muito forte com minha infância, porque minha mãe era professora e chegou a ser diretora da escola quando eu era criança. Também desde criança, quando comecei a estudar sempre gostei muito da escola, sempre gostei muito do universo escolar (Flor da Pedra).

O conteúdo da narrativa de nossa interlocutora revela que a influência familiar, mais especificamente de sua mãe, foi um forte componente na escolha da profissão pelo magistério. Na expressão da professora Flor da Pedra ficou marcante a influência do trabalho de sua mãe numa escola, "eu achava muito interessante a forma como ela levava para casa as várias atividades que preparava para os alunos". Sua percepção de criança já despertara para as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e, enquanto criança despertou também o gosto pelo universo escolar. Sobressaem no conteúdo em análise aspectos como interesse, ligação com a infância e com a atividade desenvolvida pela mãe, o que converge para Fontana (2003), entre outros, ao trazer uma análise sobre essa questão registra que a escolha pelo magistério, em vários casos, tem sua origem no cenário familiar, principalmente da figura materna.

Mas é importante ressaltar o que nos fala Flor da Pedra quando decidiu pela profissão se surpreendeu com a reação de sua mãe: "a memória desse meu desejo infantil depois foi se distanciando porque minha mãe não queria que eu fosse professora ela achava uma profissão pouco recomendada pra mim que era muito estudiosa". Dessa forma, refere que tentou seguir o curso de economia (mas este não lhe despertou interesse, nem afinidade),

terminou cursando Ciências Sociais e seguindo o percurso de ser professora universitária de Sociologia da Educação. “Mas as motivações, a meu ver, vieram desse meu desejo de criança muito forte e também dessa ligação com o estudo, eu sempre gostei muito dos livros, sempre gostei muito desse universo que envolve o ensinar e o aprender”.

Lembramos que a primeira escola da professora Flor da Pedra despertou no seu imaginário infantil o gosto pelo universo escolar. Aqui nos reportamos à importância das escolas encontrarem outros modos possíveis de mudanças, trabalhando de forma mais aberta e receptiva as experiências lúdicas e a criação do brincar ensinando. Essa atitude pedagógica, de certa forma, contribui para que as crianças, e adulto também, percebam outros ângulos do universo escolar, entendendo, por exemplo, que a atividade docente-discente pode ser uma experiência alegre por natureza. A escola tem negado essa percepção até na sua própria etimologia, posto que para os primeiros educadores, era percepcionada como lugar do desfrute na criação e no diálogo. A escola, a família e a educação, a rigor, têm negado a experiência da ludicidade como direito inerente de toda criança e adulto aprendentes.

Em relação à narratividade da Maria da Luz, podemos compreender também que se trata de escolha profissional vocacionada. A interlocutora desde muito pequena expressava que queria ser professora universitária, como diz o seu relato:

> Eu nem sabia muito bem o que era um professor universitário, mas eu dizia desde pequenina que eu ia ser professora universitária e alimentei este desejo durante todo o meu percurso como estudante na escola básica e secundária (Maria da Luz).

A escolha da docência como profissão foi sendo construída em seu imaginário, ainda na infância. Entendemos que essa escolha, a princípio, não foi consciente, entretanto esse desejo infantil foi se desenvolvendo juntamente com a protagonista, concretizando-se como realização pessoal. No caso da Maria da Luz, a escolha profissional revela-se como desejo pessoal, alimentado no decorrer de seu percurso formativo. Como ressalta em sua fala, “eu ia ser professora universitária e continuei a dizer tantas vezes que os professores da escola básica e secundária não gostavam de ouvir que eu queria ser professora universitária, que coisa”! Emerge o entendimento de que a criança não era considerada no seu papel de sujeito individual e social, com direito a sonhar, a escolher, mesmo que provisoriamente, pois Maria da Luz registra que os professores que deveriam incentivar e fortalecer essas escolhas, ficavam aborrecidos com repetidos comentários sobre seus desejos, seus sonhos, sentimentos e utopias. Tomando de empréstimo dizemos com Lerchner (2010) que esses professores não

validavam os sonhos de Maria da Luz, não os valorizavam, como deixa entrever nossa interlocutora.

Na sequência analítica, em sua narratividade, o professor Tremembé[16] pontua que iniciou no magistério como uma necessidade de adquirir experiência na área da educação. Como religioso que era na época, precisava de experiências nos vários segmentos da vida humana, visto que, declara na sua fala que não tinha formação pedagógica para ser professor, no entanto, foi aprendendo a ser e a tornar-se professor na vivência de sala de aula.

> Comecei a trabalhar numa escola do ensino médio em 1986, como uma necessidade de adquirir experiência, não necessidade financeira porque eu era religioso na época. Não tinha formação pra ser professor, não sabia o que era ser professor, fui aprendendo a ser professor sendo professor (Tremembé).

O mais fascinante da experiência do professor Tremembé é que, mesmo sem aparente noção das disciplinas pedagógicas, a exemplo da didática, ele desenvolvia uma aula dialogada com os alunos, segundo referenda em seu relato, "mesmo com pouca ou nenhuma experiência de professor não consegui ser um técnico sistemático, propunha o assunto na lousa e, a partir daí, abria a discussão com os meninos, eu ia dialogando com eles sobre o tema". Então, o professor ia ensinando e aprendendo o ofício de ser professor através de práticas traduzidas em ensaios, acertos e erros. Como ele diz: "puxava um pouco da fundamentação mínima da filosofia para despertar neles a curiosidade da pergunta". Tremembé foi aprendendo que a troca de conhecimento em sala de aula é essencial para o aprendizado do ensinar e do aprender, quando nos fala, que "internamente eu ia também aprendendo as inquietações daqueles meninos". Freire nos lembra de que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os denotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro" (1997, p. 23). Desta forma, fica cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, educar e educa-se faz parte do mesmo processo do aprender com o outro.

A vida deu voltas e o professor Tremembé deixou a vida religiosa, como revela: "voltando sem nenhuma segurança institucional, então, me tornei professor por motivação financeira, de sobrevivência mesmo, não tinha mais um aparato institucional para me sustentar e trabalhei como louco, exercia três atividades para sobreviver". Esta mudança de

[16] A escolha do seu codinome foi em homenagem aos seus ancestrais descendentes da tribo indígena Tremembé, que habita os limites do município brasileiro de Itarema, no litoral do Estado do Ceará.

posicionamento social e cultural com suas dimensões econômicas, políticas e psicológicas, como refere Josso (2004), não podiam deixar de suscitar um profundo "arrumar a casa" interior e exterior na nova vida do professor Tremembé, pois todos os registros de sua humanidade e de sua vida estavam alí implicados.

O professor trabalhava na escola do ensino médio, onde iniciara seus primeiros ensaios no espaço escolar, também em uma faculdade particular ministrando aulas em três cursos, concomitantemente, cursava licenciatura em filosofia e fazia o mestrado. Ele passou a investir na profissão, voltando a estudar para ser e tornar-se professor oficialmente com consciência e conhecimentos. As falas do professor revelam a questão da sobrevivência como justificativa para a escolha da profissão, como meio mais fácil e mais rápido para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

Analisar as narrativas da trajetória de Tremembé nos conduz a compreender a perspectiva de um sujeito que se constitui na existência com autonomia por práticas de si. Assim, vimos 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, como comenta Deleuze (1992). E pensando com Flor da Pedra e sua narratividade, dizemos que o professor consegue afastar e fragilizar a dureza da vida, tornando possíveis outros modos de existir.

No relato a seguir, nosso olhar analítico/compreensivo observa uma realidade que nos parece bem comum na decisão pela profissão de ser professor:

> Ser professora nunca fez parte de meu interesse, eu nunca brinquei de ser professora, e sempre que alguém cogitava essa possibilidade eu dizia que jamais. (...) resolvi por falta de opção cursar o pedagógico (curso médio). Aí foi surpreendente, as disciplinas pedagógicas me fascinaram a ponto de arrepender-me por não ter cursado o magistério quando iniciei o ensino médio (Christina)

Christina não imaginava que seria professora, no seu imaginário de criança nunca brincou de ser professora, mas cursando o Pedagógico (curso secundário) se encantou com as disciplinas, Psicologia, Filosofia e Didática, que são unidades curriculares consideradas fundamentos da educação. Conforme sua fala, destacou-se na turma, logo sendo convidada para substituir determinados professores que faltavam em razão de algum compromisso inadiável. Nesse sentido, expressa: "hoje sei que exercia uma espécie de monitoria, naquele tempo não se usava essa denominação".

Ao término do curso, inclusive com uma filha pequena, Christina precisava arranjar trabalho para manter a filha e ajudar nas despesas de casa. E, logo, foi admitida em uma escola de ensino fundamental. “No mesmo ano cursei o 4º ano pedagógico, denominado na época (1984) de estudos adicionais em alfabetização”. “No ano seguinte, sou aprovada em concurso público para professora do Estado e no vestibular para Pedagogia na Universidade, assim começou minha trajetória profissional como professora”. Na história contada de Christina percebemos que os altos e baixos de sua vida potencializaram sua capacidade e esperança em apostar no que aparentemente ainda não existe, mas com determinação e persistência Christina sai à busca, vai construindo e ressignificando o conhecimento do mundo, da realidade e de si mesma.

O relato da professora Maria Alegria expressa algumas razões que a motivaram a trilhar o percurso como professora. As razões ressaltadas pela professora são interessantes e merecem reflexões. Primeiro, percebia algum encantamento, algum atrativo, na profissão do magistério. Espelhava-se em alguns professores, tanto que, em dado momento do seu relato, revela-se enfática quando diz que “nesta profissão somos bastante marcados por modelos e eu tive a sorte de ter sido aluna de algumas professoras que me marcaram muito como pessoas e como professoras”. Vejamos o recorte de seu relato:

> Ora bem, oficialmente comecei o percurso como professora em 1973, por algumas razões, primeiro, achava alguma atração na profissão, quer dizer, acho que nesta profissão somos bastante marcados por modelos e eu tive a sorte de ter sido aluna de algumas professoras que me marcaram muito como pessoas e como professoras....(Maria Alegria)

A escolha da Maria Alegria parece livre e inspirada nas práticas e convivências com professoras que passaram pelo seu processo formativo deixando marcas significativas. A esse respeito, observamos que a escolha da profissão, assim como as aprendizagens marcantes adquiridas em suas trajetórias profissionais são resultantes de experiências escolares anteriores e que as boas relações com os professores são determinantes e contribuem também para fortalecer a identidade pessoal dos professores iniciantes, assim como para edificar seu conhecimento prático docente, compreensão que encontra respaldo no pensamento de D’àvila (2013).

A narrativa da professora Sophia fala do seu percurso como professora indicando que a escolha do seu ingresso no ensino universitário tinha um alvo formativo, estava ligada à

possibilidade de atender a seu interesse em fazer investigação, entendendo que o ensino e a investigação se complementam no processo de aprendizagem como pontua em sua fala:

> Iniciei o meu percurso como professora, em 1985, como estagiária de investigação. Prestei concurso para a Universidade e fiquei colocada. Penso que a questão esteve ligada a possibilidade de ingressar no ensino universitário e me tornar professora investigadora (Sophia).

Em sua decisão de ser e tornar-se professora, Sophia pretendia unir o pessoal ao profissional, cumprindo-se uma das exigências ao professor universitário, ser pesquisador, envolver-se com a pesquisa. Nessa perspectiva, é como refere Josso (1991), pela objetivação do conhecimento a ser construído, ao que somamos, pela complexidade que encerra esse conhecimento. Acrescentamos, ainda que pela complexidade que exige o ato de ensinar e aprender a investigação deve ser uma prática que respalda as atividades docentes.

Na linha de pensamento de Sophia, a narrativa do professor André revela suas motivações para ingressar na profissão de ser e tornar-se professor, declarando:

> Iniciei o percurso como professor em 1979, durante um curto período no ensino secundário. Logo fui chamado, através de concurso, para professor assistente. Minha intenção era ser investigador, (...) embora eu também tenha tido sempre uma grande abertura para o trabalho com os outros e veja, estamos no contexto de uma disciplina que é filosofia, uma disciplina onde o exercício do pensamento é simultaneamente o exercício da partilha e do incentivo à aprendizagem (...) (André)

Professor André tinha o desejo ao adentrar a universidade de associar as funções da docência universitária com as atividades de investigação. Mas, também tem no seu percurso de vida humana abertura para exercer trabalhos em coletividade, com grupos de pessoas, com os outros, como refere, "(...) estamos no contexto de uma disciplina onde o exercicio do pensamento é simultaneamente o exercício da partilha e do incentivo à aprendizagem, não há aprendizagem filosófica sem comunicação e, portanto, a comunicação filosófica implica relação com o outro". André em seu relato pontua que essa relação com o outro pode ser uma relação entre iguais, uma relação entre professor, alunos e colegas, portanto, cruzava-se ao nível de suas motivações na escolha da profissão. O outro, normalmente falado na relação docente, é para o professor, o aluno. Como nos fala Rios "Reconhecer o outro no aluno é considerá-lo na perspectiva da igualdade na diferença, que é o espaço da justiça e da solidariedade" (2005, p. 125).

Acreditamos que se o olhar crítico significa um olhar abrangente, ao voltar-se para o aluno, o professor exerce a condição de ver-se a si mesmo no processo. E assim, sua busca de

aprendizagem se daria simultaneamente com a pesquisa, junto ao processo de aprendizagem e crescimento do aluno, aspecto que converge para o entendimento de Maturana (1995) ao registrar que o convívio com o outro gera aprendizagem, leva ao conhecimento, gerando educação e ocorre o tempo todo no convívio com o outro; de maneira recíproca, propiciando uma ressignificação de si e dos outros no conviver e na troca entre iguais.

Concordamos com André que os conhecimentos filosóficos provocam em nós outros olhares, olhares mais atentos, olhares críticos, reflexivos e amorosos envolvendo tudo ao nosso entorno. Com a filosofia reaprendemos a ver o mundo, as coisas, as pessoas e a vida. Aprendemos a olhar o outro, olhar o entorno, olhar para si. Olhar o que se fez e deixou de fazer, o visto e o não visto. E é com este olhar que sentimos a necessidade do exercício da partilha e do incentivo à aprendizagem na comunicação com os pares, com os alunos, com todos que vivem, formam e se formam nos espaços de aprendizagem.

Implica reconhecer que a escolha da trajetória profissional na concepção do professor André cruza-se com duas dimensões, por um lado, a necessidade de continuar o trabalho ao nível de investigação com o pensamento filosófico e, por outro lado, conforme refere, “tinha a necessidade de respeitar a dimensão comunicativa da filosofia que encontra uma forma sublime de expressão no contexto da relação com os alunos e daí a naturalidade com que assumi as funções de professor de filosofia”. Aqui nos reportamos à necessária dimensão comunicativa em nossas vivências profissional e pessoal. Enquanto professores, precisamos do encontro com formas sublimes de expressão no contexto das relações de aprendizagem com os alunos e com os pares, em nossas vivências docentes precisamos de relações entre iguais.

Constatamos que as motivações e interesses que levaram os formadores de professores sujeitos desta investigação, à escolha pela docência foi uma construção pessoal e social alimentada no cotidiano, seja por influência familiar, seja como decorrência de marcas deixadas por bons professores, com os quais partilharam a vida escolar e marcaram os seus processos formativos, seja ainda, por interesses e sonhos infantis, juvenis, alimentados ao longo de seus percursos de vida. Observamos, nos recortes dos relatos narrativos, que a influência que os professores exercem sobre os educandos tem um enorme significado em suas vidas.

Constatamos, ainda, conforme as narrativas analisadas, que o encontro com a docência parece resultar de interesse pessoal pela profissão, alicerçado como uma construção

pessoal e social, bem como fruto das necessidades econômicas de ingressar no mercado de trabalho e conquistar autonomia numa sociedade capitalista e desigual.

Analisadas as falas dos professores interlocutores, percebemos que a escolha profissional está sempre presente em suas vidas, fazendo-nos lembrar de provocações que nos faz Josso: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho”? (2004, P. 115). Tal indagação nos leva à reflexão e apontar a indispensável reconstituição de acontecimentos interiores e exteriores que marcam nossas existências de seres humanos e reflexivos. Remete-nos para experiências que remontam de longe ou de perto ao seu tempo de vida, nos levando à compreensão que para seguirmos este caminho, necessário se faz situar nossas histórias particulares em contextos coletivos.

6.1.2 Professor pesquisador

Não há ensino sem pesquisa. A arte de ensinar é a arte da busca, da procura, da indagação da curiosidade. Como nos fala com propriedade Freire, “(...), pesquiso porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1997, p. 29). Investigar é uma exigência do ensinar com compromisso e responsabilidade numa sociedade de informação que carrega consigo um conjunto de desafios e paradoxos que precisam ser enfrentados. Esse enfrentamento, como lembra Alarcão, exige dedicação, interesse “e responsabilidade aliada ao reconhecimento de que as inovações não se fazem por decreto, requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe investigar e contribuir para o desenvolvimento da educação” (2001, p. 2).

Ensinar com pesquisa, pensando em Freire (1997), é um processo que transita da curiosidade ingênua transformada em “curiosidade epistemológica”. É a curiosidade refletida, desconstruída e pensada, é a curiosidade pedagógica que se torna em uma inquietação indagadora. Ainda com Freire, dizemos o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente ao ensinar e aprender. Para este pensador “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (1997, p. 29). Portanto, faz-se necessário que o professor, em sua formação permanente, se perceba e se assuma como professor pesquisador. Desse modo, com o sentimento de busca, com o propósito de saber se os sujeitos deste estudo se percebem e se assumem como professores

pesquisadores, é que, passamos a analisar/interpretar suas concepções, percepções e dizeres a respeito da questão professor pesquisador, para comunicarmos ou anunciarmos a novidade da descoberta.

Para alcançar o objetivo de atender as solicitações da subcategoria "Professor pesquisador", buscamos também, para além da análise de conteúdo, das leituras e releituras das entrevistas, acessar as informações contidas nos curriculum vitae de nossos interlocutores, objetivando conhecer suas atividades e seus projetos de investigação. Assim procedendo, de acordo com as narrativas e informações colhidas no curriculum vitae da professora Flor da Pedra, constatamos que há algum tempo ela vem pesquisando a sociopoética e aplicando sua teoria e concepção em sala de aula. Segundo informa, "há dois anos a sociopoética está presente em minhas aulas, porque a compreendo tanto como pesquisa quanto como ensino aprendizagem". Revela que, no momento, em parceria com colegas de trabalho e com alunos da graduação e pós-graduação, desenvolve o projeto: "Educação, Corpo e Movimento: agenciamentos de afectos[17], processos de criação e de resistências nas práticas educativas com/entre crianças e jovens como produção de outros modos de educar na contemporaneidade".

Na descrição desse projeto tece alguns questionamentos: "O que me leva a tomar, como alvo de pesquisa, o corpo e, em especial, o corpo das crianças e dos jovens, hoje? Que motivos fazem com que acompanhe os agenciamentos de afectos, os processos de criação, seu corpo e movimento nas práticas educativas"? E explica:

> Penso nos agenciamentos de afectos; nos processos de criação como resistências, como micropolítica, potências de vida que possibilita outros modos de educar crianças e jovens em seus contextos sejam escolares ou não. Para tanto, levarei em consideração as potencialidades criadoras, as afirmações da vida em meio às violências que os circundam e os constituem, na contemporaneidade. (Flor da Pedra)

Flor da Pedra dialoga em suas investigações, entre outros autores, com Michael Foucault que enfatiza as forças que agem contra a história como uma verdade instituída e que

[17] Afecção são passagens ativas que sinalizam potências de agir, força de expansão da vida = são encontros que movimentam o corpo compondo outros modos de existir é um tempo que acontece, duração. As afecções provocam os afetamentos. O que se passa? Quando os corpos se encontram. Quando afetados pelas audições e visões, gostos e cheiros, toques de vidas que nos forçam a pesquisar na historicidade de um tempo que acontece, assim, percebemos que nossas questões são feitas de vidas. (Conversas problematizadoras com a professora Flor da Pedra).

irrompem contra saberes instituídos. A professora revela em sua fala uma postura científica e política mobilizadora das ações como professora pesquisadora, que vem desenvolvendo outras investigações e orientações com a sociopoética sobre diferentes problemas que mobilizam crianças e jovens, tais como: convivência, medo e violência no espaço escolar e nas redes sociais; com jovens que cumprem medida socioeducativa; o educar em direitos humanos para a vida e valores de crianças e jovens. Por fim, "Histórias Andantes", que ocupam praças pesquisando problemas da cidade por meio da narração de histórias com crianças e jovens. E assim, como professora pesquisadora, nossa interlocutora, segue na busca, na indagação, como refere:

> Pois os lugares que habito hoje, e que me habitam, também se ampliaram, com estas questões: Que outras maneiras de pensar podem ser criadas que problematizem o corpo de crianças e jovens nos contextos das práticas educativas nas quais estão inseridos e envolvidos? Quais os problemas que atravessam e mobilizam estes corpos na contemporaneidade? (...); O que se afirma como Vida no corpo de crianças e de jovens, hoje?... (Flor da Pedra)

Como referimos em capítulos anteriores, as sociedades atuais vivem uma dinâmica social complexa, desagregadora e desumanizadora. É nesta realidade de deterioração e desigualdade das condições sociais que Flor da Pedra, com sua sensibilidade de pesquisadora, desenvolve investigações privilegiando questões ligadas às crianças e jovens dentro de seus contextos, favorecendo agenciamentos de afectos e processos de criação como micropolíticas, estabelecendo uma parceria com a vida, envolvendo-se e deixando-se ser envolvida. Suas investigações se dão em ambientes formais e não formais de aprendizagem socialmente problemáticos, muitas vezes, com crianças e jovens que trazem as marcas das condições deformadoras em que reproduzem sua existência. Marcas trazidas até na memória da pele, nos seus rostos e olhares. Crianças, adolescentes e jovens, roubados da infância, roubados de alimentação, moradia e saúde, sobretudo roubados de sua humanidade, proibidos de ter, proibidos, principalmente, de ser humanos.

Arroyo afirma com sensibilidade que: "A relação entre educação, barbárie, desumanização e desagregação da infância e adolescência (...) podem encontrar um lugar em nossa sensibilidade de mestres" (2010, p. 243). A professora Flor da Pedra sensível às condições desumanizadoras que ocorrem com crianças e jovens em nossa sociedade capitalista e desigual despertou o olhar para o outro, o olhar para o entorno, o olhar para si. Olhar para o que construiu e deixou de construir, olhar para as linhas e entrelinhas, o visto e o não visto. Olhar como condição de ressignificar o ser e tornar-se professora pesquisadora.

Na sequência vamos compreender e interpretar o pensamento da professora Maria da Luz sobre o que pensa a respeito de "Ser professor pesquisador". Seus domínios de investigação incidem nos campos de propriedades magnéticas dos materiais, ambiente e ciências da educação. Segundo um recorte de sua fala, faz investigação em geologia, desenvolvendo orientações e investigações em educação ambiental, "nomeadamente a educação é uma área que me encanta e às vezes comento que tenho pena de me faltarem o ânimo para poder aprender e ainda mais poder ajudar de verdade a formar a mim mesma e formar professores".

Maria da Luz participou de alguns projetos e os menciona com muito orgulho, tais como: Atividades práticas para aprendizagem da geologia de nossa região; Optimização do ensino das ciências experimentais; História da Ciência na Universidade; Formulação de questões sobre textos de ciências; Caracterização Petrofísica e Gravimétrica do complexo Plutônico e outros projetos.

Na sua linha de professora pesquisadora, a interlocutora registra acerca de vários projetos que empreendeu, ressaltando a importância do incremento advindo das novas tecnologias, imprimindo mais dinamicidade e facilidades a seus estudos, produções e práticas de ensinar e, por extensão, favorecendo melhor aprendizagem a seus alunos. Em seu percurso de professora investigadora, Maria da Luz acrescenta a contribuição das novas tecnologias que segundo sua fala "foi uma evolução para melhorar por um lado o ensino e aprendizagem e como não poderia deixar de ser, veio facilitar o trabalho em nossas investigações" Este é um pouco do que foi possível nos apropriarmos dos relatos e das informações contidas no curriculum vitae da professora Maria da Luz sobre seu percurso de ser professora investigadora.

Professor Tremembé vem investindo como pesquisador nas áreas de Ciências Humanas / Filosofia – Hermenêutica – Linguística – Letras e Artes. Seu projeto atual junto ao Centro de Educação a Distancia de sua Universidade, "Hermenêutica filosófica em Paul Ricoeur: Investigação de um pensamento em movimento". De 2013 a 2014 desenvolveu em parceria com colegas e alunos, junto ao Centro de Educação a Distancia o seguinte projeto: "Do Fio à Rede: investigando os marcadores textuais na narrativa em um suporte online (Blog educativo) ". Tremembé descreve o projeto tecendo alguns questionamentos pertinentes à comunicação online da educação à distância:

> O que compreendemos por narrativa? Qual a fronteira entre o real e o ficcional no texto online? Quais são os constituintes fundamentais para se produzir e consumir textos narrativos nos suportes online? Em torno destas questões e outras, investigaremos os marcadores do texto narrativo no blog educativo (...) não mais sob o ponto de vista formal e funcional do texto, mas a partir da nova compreensão estratégica de comunicação, que converge para a visão contemporânea da ciência da linguagem. (Tremembé)

A sua intenção é explicitar que um texto, qualquer que ele seja não pode ser consumido apenas como um objeto já produzido, como um resultado; mas como suporte de um ato de comunicação. Desta forma, o texto narrativo deve ser considerado como uma atividade criativa que opera uma reconfiguração da ação humana, o que supõe afirmar que a narrativa online é um processo de interação e diálogo que o sujeito constrói entre sua experiência de mundo e suas variações imaginárias. Como Tremembé, consideramos que os recortes dos relatos não deixam de por em evidências e explicitar os fenômenos que são constituídos de heterogeneidade e ambiguidades constantes nas dimensões da vida humana.

Professora Christina tem publicações na área da educação, com ênfase em formação de professores, discutindo temas principalmente ligados às seguintes áreas: docência, aprendizagem, avaliação, educação infantil, alfabetização, didática e currículo. Pesquisadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil e Alfabetização no Centro de Ciências da Educação de sua Universidade. Desenvolve o projeto de pesquisa: Contribuições na Formação Continuada para Práticas Inovadoras. Esteve envolvida com o projeto do doutoramento (defendido recentemente - 2015) com o tema: Formação Inicial e Letramento de Professores: Evocações Narrativas. Christina compreende a importância do envolvimento do professor com as atividades de pesquisa, considerando que este envolvimento proporciona refletir acerca das relações sociais e da forma possivel de ressignificar as nossas ações docentes, o ser e o tornar-se professor.

Na narrativa e no curriculum vitae da professora Maria Alegria encontramos três projetos nos quais participou ativamente. Sociedade, Poderes e Culturas e Historia da Região Centro. Por motivo de preservação da identidade de sua instituição de trabalho deixamos de mencionar o terceiro projeto. Em relação ao seu ponto de vista sobre a atividade de investigação, a professora diz o seguinte:

> Sob o ponto de vista da investigação é também muito gratificante. De fato, eu gosto muito de fazer investigação. Tenho me debruçado sobre um variado tipo de matérias, de assuntos, mas, por exemplo, há uma temática que eu tenho estudado bastante que é das instituições eclesiásticas. (...). Tenho procurado estudar e incentivar aos alunos esse espirito de investigar a vida nos mosteiros. (Maria Alegria)

Segundo o pensamento da professora Maria Alegria os mosteiros têm uma carga de vida enorme e interessante para a história, portanto procurar realmente entrar, penetrar nesses espaços, apesar das dificuldades iniciais de acesso, acreditamos ser importante compreender a memória através da história que os mosteiros têm a nos contar. A memória, qual seja a dimensão investigada: memória registro, escrita, impressa, anotações, imagens e outras formas, apresenta algo a nos comunicar. Como refere Fazenda (1994), as variadas formas ou recursos da memória permitirão a ampliação do sentido da comunicação. A memória trabalhada permite que os fatos ocorridos sejam relidos, revisitados a partir de múltiplas perspectivas e, desse modo, sejam contributos na composição viva das histórias de nossos antepassados, portanto de nossa própria história.

Encontramos no curriculo da Professora Sophia uma sequência de projetos em parcerias com colegas e alunos, em niveis regional e internacional, praticamente, acompanhando todo o seu percurso como professora investigadora. Os projetos da professora cumprem/cumpriram a seguinte agenda: Participação, como investigadora em projetos financiados pela União Europeia; Integra o projeto intitulado *Influência de algumas metas de leitura no reconhecimento de obstáculos e geração de perguntas sobre textos de ciências*, financiado pelas Ações Integradas Luso-Espanholas; Integra o projeto Construção da docência e vivências e práticas educativas, financiado pelas Ações Integradas Luso-Espanholas; Integra o projeto intitulado Ambiente Educacional Web: possibilidade de aprendizagem em rede para as escolas de educação básica coordenado pela Universidade do Estado da Bahia; Integra o projeto *Ensino Superior: confrontos e perspectivas*, apresentado no âmbito do *Convénio* GRICES/CAPES; Integra o Projeto *Optimização do Ensino das Ciências Experimentais sobre fatores de sucesso escolar no ensino básico e secundário* no âmbito da cooperação entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e o Ministério da Educação Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

A atividade de investigação para a professora Sophia é uma prática que faz parte da docência, ela compreende a investigação como uma atividade fundamental no desenvolvimento profissional do ser e tornar-se professor A esse respeito, ressalta que,

> É sempre um desafio muito interessante, para nós professores, penso que sim, hoje há uma evolução com abordagens mais reflexivas, que têm a ver com estudos e investigações realizados, participação em projetos, enfim, tudo isso tem sido importante para o desenvolvimento profissional do professor. (Sophia).

O olhar de ser professora investigadora de Sophia já estava presente em suas motivações para iniciar seu percurso na docência universitária, quando relata que as motivações e interesse relativos ao ingresso na docência estavam ligados à opção e a possibilidade de trabalhar o ensino juntamente com as atividades investigativas, seu desejo era ser docente e investigadora.

Na sequência, professor André também tinha este mesmo pensamento quando adentrou a docência universitária, relatando sua paixão pelas atividades investigativas no campo da filosofia.

> As funções de professor universitário articulavam-se muito com as funções de investigação e, portanto praticamente não se vislumbrava uma maneira de fazer um percurso filosófico ao nível de investigação neste país, a não ser associado a uma carreira de professor universitário. Minha intenção era ser investigador, (...) embora eu também tenha tido sempre uma grande abertura para o trabalho com os outros (...) (André)

A intenção primeira do professor André era desenvolver um percurso investigativo tendo como parâmetro o pensamento filosófico, sem desconsiderar as dificuldades encontradas com a atividade de investigação no seu país, principalmente na área da filosofia. Portanto, ser professor investigador era o seu desejo ao iniciar sua carreira na docência superior, conforme expressa:

> (...) ao nível das minhas motivações cruzavam-se estas duas dimensões, por um lado a necessidade de continuar a trabalhar ao nível de investigação do pensamento filosófico e por outro lado é, a necessidade de respeitar a dimensão comunicativa da filosofia que encontrava uma forma sublime de expressar no contexto da relação com os alunos e daí a naturalidade com que assumi as funções de professor investigador de filosofia. (André)

Em suas narratividades entendemos que o professor André compreende a necessidade de ser um profissional comprometido, de forma permanente, com a investigação e com a prática docente. Temos a compreensão, juntamente com André, que o autoconhecimento dos professores, o comprometimento, o entusiasmo com o trabalho docente e com suas investigações contribuem para a aprendizagem dos alunos e de si mesmos.

Como já nos referimos no início da análise desta subcategoria, reforçamos que a arte de ensinar é a arte da busca, da procura, da indagação, da curiosidade. Nossos interlocutores expressaram através de seus relatos a compreensão de que as atividades de

investigação são inerentes à arte de ensinar e de aprender, à procura, à indagação, à busca, à curiosidade para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade da descoberta.

Em síntese, ressaltamos que de acordo com as narrativas e informações colhidas nos curriculum vitae de nossos professores constatamos as suas preocupações constantes com o processo de investigação, e, principalmente, o desejo de cada um de interligar as experiências investigativas com as práticas desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem. Logo, observamos que os professores, sujeitos desta investigação, não compreendem o ensino e a pesquisa em campos separados. Compreendem a necessidade de trabalharem as atividades de investigações que permitam estabelecer as relações e as influências reciprocas com o mundo complexo das dimensões que se intercruzam no contexto da arte do ensinar e do aprender com pesquisa.

6.1.3 Professor formador de professores

Recorremos à literatura mencionada neste estudo e encontramos o pensamento de Coelho, para quem, "o ofício de ensinar não é para aventureiros (...)" (1996, p. 43). Com efeito, a palavra ofício nos remete a artífice, arquiteto de um saber qualificado, de um saber fazer profissional. É o saber fazer dos mestres, que só eles sabem fazer, é o saber que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes, sabores e suas artes de ensinar e aprender. Ser professor formador de professores incorpora mestria, saberes e sabores que precisam ser ensinados, aprendidos para construção do humano em cada um de nós. Chamamos nossos parceiros deste estudo para esta discussão por serem eles formadores de professores e verdadeiros mestres e artesãos na construção de fazedores de gente.

Chamamos a professora Flor da Pedra para nos falar sobre seu pensamento e experiências de ser professora formadora de professores. A professora começa sua narrativa explicando que essa concepção de ser professor formador de professores se tornou mais forte em sua vivência de sala de aula, "depois que eu vim para universidade, eu não tinha muita consciência até então, isso foi se constituindo ao longo dos anos, fui percebendo que isso se tratava de uma formação". Ela atribui a apropriação dessa consciência à própria universidade pelo fato de estar dentro de um programa de pós-graduação que tem essa perspectiva de formação. Examinada sobre o processo de preparação de suas aulas, Flor da Pedra responde que mesmo não tendo formação pedagógica (sua formação é em Ciências Sociais), contudo, se expressa assim:

> Eu intuitivamente sempre gostei muito de preparar as minhas aulas. Depois do doutorado foi que eu comecei a pensar nessa questão da preparação das aulas e o Deleuze me ensinou muito nessa questão, aliás, Deleuze me ensina todos os dias ele é um filósofo que gosto demais. Antes não pensava a escola, minha relação sempre foi com o espaço extraescolar, foi sempre com os movimentos sociais, com a educação popular, isso foi sempre muito forte. (Flor da Pedra)

Pela sua experiência em educação popular Flor da Pedra é sempre solicitada para a educação de rua, com formação de educadores sociais, aqueles sujeitos que estão diretamente ligados com as pessoas (crianças, adolescentes e jovens) em situação de vulnerabilidade, seja porque estão nas ruas, seja porque foram explorados sexualmente, enfim, seja porque sofreram violências de natureza diversas. Em função de sua trajetória com os movimentos sociais e educação popular, a professora relata:

> Eu nunca pensava efetivamente nas questões ligadas ao espaço escolar, mas hoje, por conta da demanda do programa da pós-graduação isto termina me puxando para questão da formação escolar. Mesmo fora da escola, normalmente os meus orientandos veem o que está acontecendo fora do espaço escolar, eles estão trabalhando o circo, a dança, a medida de internação, ou seja, fora da escola, mas eles têm pensado a escola a partir desses lugares não escolares. (Flor da Pedra)

Na concepção da professora é interessante pensar o espaço escolar com outros olhares, o caso da perspectiva do circo, por exemplo, tem uma pedagogia que ajuda a olhar a escola de outra maneira, de outro jeito, a partir de outra perspectiva educacional. Ela refere a uma defesa de tese sobre a relação do corpo e do riso na escola do circo, em que a autora professora da escola do circo trabalha uma análise da pedagogia do riso, olhando para a escola. "E foi um trabalho surpreendente porque a autora percebeu claramente como o riso era importante para o corpo aprendente". Realmente, o riso trabalha com a instabilidade, trabalha com o erro, trabalha com a queda. Ele faz rir porque cai, ele faz rir porque erra. E assim, aprende, conforme ressalta Flor da Pedra:

> Ele acerta é quando erra isso faz toda diferença na escola, porque na escola não é assim que se educa uma criança, a criança não pode errar, a criança é idealizada, não pode rir, não pode gargalhar, isso é uma falta de respeito, isso contamina os outros porque o riso é contaminador (...). Eu penso que isso é o diferencial do meu trabalho, que vem da minha experiência de socióloga (...). Mas que todas essas circunstâncias culturais e de formação que eu tive, me ajudam a ser o que sou hoje. (Flor da Pedra)

Com Flor da Pedra pensamos na importância do processo de formação de professores incluindo em seu contexto a relação da ludicidade, identificando suas condições

determinantes, em todos os níveis de ensino, mas particularmente na universidade, gerando um espaço mais aberto e receptivo a experiências lúdicas e à criação do aprender a brincar para ensinar com alegria. A ludicidade faz parte do processo da busca do ensinar e do aprender. Ensinar e aprender são processos que não acontecem fora da procura, fora da boniteza e da alegria de aprender brincando. Como diz Snyders (1998), precisamos de uma nova "cultura da satisfação", precisamos da "alegria cultural". O mundo de hoje precisa da "cultura da satisfação" da cultura da alegria. E na perspectiva da alegria e da consciência perceptiva do aprender brincando os professores tendem a ressignificar suas vivências docentes o ser e o tornar-se professor com alegria.

Quanto à professora Maria da Luz, classifica sua carreira como professora em quatro fases. Explicita que a primeira fase corresponde a seu ingresso na docência, quando começou a dar aulas; a segunda fase considera depois do mestrado; a terceira fase depois dos conhecimentos adquiridos no doutoramento, "e nessa fase comecei a minha carreira de formadora de professores, e nesse aspecto é a fase mais interessante e, para, além disso, comecei a investir nesta área, mais tarde fiz o mestrado em Ciências da Educação".

> Aqui considero a quarta fase de minhas andanças como professora formadora. Tenho muitas orientações na área do ensino de ciências, orientações de mestrado e do doutoramento e sou responsável por mestrados de ensino para professores em formação inicial e também para professores e para formação ao longo da vida. Eu diria que tenho dois amores, tenho a geologia e tenho a educação em Ciências e Formação de Professores. (Maria da Luz)

Com efeito, a paixão de Maria da Luz pelos seus dois amores: a geologia e a educação vêm lhe proporcionar um trabalho mais leve e amoroso na sua trajetória de professora formadora. A paixão, como aponta Day (2004), é um componente essencial à aprendizagem e ao ensino com perspectiva e desafio na construção de uma docência amorosa e mais humana. Entendemos que a inserção da paixão e de outras formas de bons sentimentos no fazer docente, certamente acrescenta, de forma efetiva, contributos à organização do conhecimento e à formação dos sujeitos aprendentes numa perspectiva mais plena em sua constituição de humanidade e de ressignificação do ser e tornar-se professor afetivo e amoroso com o fazer e o sentir docente.

Para o professor Tremembé, ser professor formador de professores é um assunto bastante sério, "como já falei antes, eu não tinha formação para ser professor (...) fui aprendendo a ser professor sendo professor, mas, mesmo com minha pouca experiência de professor não consegui ser um técnico sistemático". O professor sem experiência docente já

não conseguia ser apenas um técnico, aquele professor que se limita apenas a planejar e decidir sobre os conteúdos específicos que deverão ser trabalhados em suas aulas. Como lembra Pessoa de que "O educador não deve ser apenas nem fundamentalmente um técnico, (...), mas antes um arquiteto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão – tecelão de afectos (...)" (2007, p. 3). Tremembé no percurso inicial de sua trajetória no magistério, já tinha despertado o desejo de não ser apenas um técnico que planeja e decide os conteúdos, mas pensava ser um professor preocupado em ajudar-se a si mesmo e aos seus alunos a tornarem-se humanos.

A preocupação do professor Tremembé o levou a estudar, a se qualificar para ser e tornar-se professor "arquiteto do desenvolvimento humano, de si e dos outros" em formação. Tornando-se um aprendiz permanente, como diz Gadotti, "um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem" (2003, p. 16). Tremembé compreendeu que a experiência na docência deve ser fundamentada no diálogo, na troca de conhecimentos, no respeito ao saber e ao não saber do outro e de si mesmo, no erro, no riso e até na queda, porque podemos fazer da queda um momento de aprendizagem e, também, como pensa Fernando Sabino (2012)[18], podemos fazer da queda um passo de dança. Realmente, podemos fazer da queda um passo de dança e nos sentir fecundados por este fluxo do movimento e do ritmo como espaço de aprendizagem com alegria. Assim, nos sentindo fecundados com o desejo de expressar com um passo de dança o encontro com a vida através deste singelo poema:

> A dança é mais que um espetáculo,
> a dança é um movimento interior
> que gera os atos vitais:
> o abraço, a carícia, o beijo,
> os saltos de alegria,
> os gestos abatidos de solidão e
> os gestos esplêndidos do encontro e da vida (...)
> Georgina Lustosa (2007, p. 34)

Em continuidade a esse traçado analítico, passamos à interpretação dos relatos da professora Christina, sobre sua vivência de professora formadora de professores no percurso de sua trajetória no magistério. A interlocutora refere que, pela experiência trazida do curso do magistério em nível de segundo grau, não teve grandes dificuldades de trabalhar a formação de professores no ensino superior. Como explicita em sua narrativa:

[18] Fernando Sabino (2012) – Poema: "De tudo ficaram três coisas"

> Essa troca de experiência, esse *feedback*, essa via de mão dupla, que é o ato de ensinar e de aprender sempre se configurou na minha trajetória do magistério, desde o primeiro momento. Eu penso que, assim como a universidade tem o tripé de ensino, pesquisa e extensão; o magistério, tambem se configura e se sustenta na dimensão técnica, na dimensão política e na dimensão humana. Eu sempre procurei associar essas três dimensões e penso que, o ato de ensinar, ele é concomitante ao ato de aprender. Então, eu me sinto uma professora formadora, desde em que cheguei ao magistério. (Christina)

Christina enfatiza que no seu oficio de docente formadora de professores trabalha as três dimensões que configuram, no seu entendimento, o ato de ensinar e de aprender. Em sua visão técnica, política e humanista, a professora procura descobrir que toda relação educativa é uma relação de pessoas e de gerações. Com seu discernimento pedagógico, a professora age como alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores. Compreendendo, ainda, que a educação humanista nos leva ao duplo dever de ajudar aos outros e a nós mesmos. Assim, toda relação educativa deve ser sempre o encontro dos mestres do viver e do ser nas dimensões que nos levam à aprendizagem do humano. Esse entendimento converge para a narrativa de Christina ao referir que a troca de experiência, "essa via de mão dupla, que é o ato de ensinar e de aprender". Recriando espaços de trocas de encontros de si mesmo com a presença dialógica do outro, juntos, buscando ressignificar as experiências docentes o ser e o tornar-se aprendentes.

Na sequência, citamos Maria Alegria que nos conta um pouco acerca do processo de ser professora formadora de professores, referindo-se, principalmente, ao período em que ingressou no ensino universitário como professora. Em seu relato explicita que:

> Nós podemos entender o professor formador em várias vertentes, no tempo de minha formação, enveredei por uma parte mais científica, ao escolher passar para a docência na universidade, porque se tivesse ficado no ensino 'liceal', eu poderia ter enveredado por uma formação mais pedagógica de futuros professores da escola. Fui convidada, aqui na Faculdade para a tarefa de presidente da comissão de supervisão educacional precisamente por ter o estágio liceal, isto é, por conhecer os dois mundos, o da formação cientifica universitária e o da formação pedagógica nas escolas. (Maria Alegria)

Fazendo uma leitura mais atenta do relato de nossa interlocutora, reportamo-nos à literatura em Boavida (2010), Flores (2010), Tavares (1999) e outros autores que discutem notadamente a diferença da formação de professores universitários em relação à formação dos professores dos demais níveis de ensino. Reconhecemos junto aos autores que não existe nas instituições de ensino superior uma preocupação com a formação pedagógica de seus professores. O que torna dificil dar respostas que atendam satisfatoriamente às mudanças

sociais, culturais e, sobretudo, às mudanças pedagógicas no cenário da docência superior no ensino atual.

A professora Sophia nos leva a compreender que ingressou na universidade já como professora formadora, pois sua função na docência universitária, logo no início, era trabalhar com as disciplinas de formação de professores, conforme relata:

> Eu entrei na universidade como professora formadora, quando entrei era para ser professora no ramo das disciplinas de formação de professores. São muitas as exigências para trabalhar com disciplinas de formação, aliás, compreendo que a formação educacional deve ser ampla, no sentido de que para formar professores não deve ser apenas uma ou outra disciplina acadêmica, mas o ensino deve contribuir, de forma abrangente, para formar o ser humano como ser consciente e responsável pelas demandas sociais. (Sophia)

Com Sophia pensamos que para alcançar uma formação com possibilidades de esperança de pensar o ser humano em sua totalidade relacionada com a totalidade do mundo e da vida. Não se faz necessária apenas uma ou outra disciplina acadêmica, mas um conjunto de atitudes docentes e de ambientes propiciadores de experiências do conhecimento. Compreender, sobretudo que, ser formador de professores é bem mais do que a simples tarefa de transmissão de conteúdos específicos do currículo e a avaliação do aproveitamento da aprendizagem de forma apenas quantitativa e mensurável.

Compreender como Day, que os professores precisam demonstrar "entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho". E o autor acrescenta, "(...) precisam ter consciência do desafio que enfrentam nos contextos sociais em que ensinam ter um sentido de identidade claro e acreditarem que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar dos seus alunos" (2004, p. 23). Para ressignificar as práticas e vivências docentes, para ser e tornar-se formador de professores, precisamos compreender efetivamente que o ofício de ensinar e de aprender é uma atividade criativa e desafiadora que exige curiosidade e paixão para aprender ao longo da vida.

O professor André através de suas narrativas nos faz entender que se considera professor formador desde que começou a trabalhar com a cadeira Seminário de Multiculturalismo e Educação. Acrescenta que desenvolve investigação com a problemática da multiculturalidade e registra que articulou o domínio da investigação com o domínio do ensino numa Faculdade que tem vários cursos de formação de professores, vários mestrados na mesma área de ensino. Assim, André entende ser interessante oferecer alguma contribuição da investigação que desenvolvia na Faculdade, segundo explica:

> Seria interessante oferecer algum contributo da minha investigação na área da multiculturalidade, uma vez que a resposta em termos educativos desta problemática é diferente e não é a mesma coisa a falar da educação multicultural e da educação intercultural e, portanto, era necessário codificar esses conceitos com os alunos, portanto foi uma transição que foi, devo dizer, mais por mim do que propriamente pela Faculdade. A Faculdade não me propôs nada, não me desafiou para nada, simplesmente eu achei que devia partilhar com os outros a investigação que estava a fazer, portanto fiz uma transição ou uma parceria, ou passagem para outra dimensão do ensino universitário, formação de professores, de maneira perfeitamente natural, mas por iniciativa própria e pessoal. (André)

Mais uma vez o professor André revela em sua história docente o valor do sentimento da partilha com os outros. Compreende e acredita na troca, na partilha, na soma, nas experiências investigativas e nos diálogos. Acredita na ousadia do inquietar-se, do transgredir-se para o desafio de partilhar com os alunos os achados de seus projetos de investigação. Acredita, igualmente, que o ato de aprender com os alunos, de compartilhar o espaço de construção do conhecimento e das aulas, da cumplicidade e do respeito aos saberes e não saberes dos aprendentes (professor e alunos) são atitudes e compromissos essenciais e ousados do ser e do tornar-se professor pesquisador e formador.

Diante do compromisso de fechar a análise das narrativas autobiográficas de nossos sujeitos sobre seus percursos de professores formadores, registramos o entendimento de que a relação com o saber se torna mais importante que o próprio saber. A função do professor formador tem uma autoridade baseada no saber, desenhando um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador tem papel de tornar-se aprendente, autor da sua própria formação. Como nos diz Honoré, "(...) o formador trabalha numa obra comum de compreensão, de significação, de renovação, por vezes de criação" (1977, cit. por Chiené, 2010, p. 131). Sabemos que a formação do formador de professores enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço coletivo, com o sentido de que sua experiência de aprendizagem como formador de professores lhe proporciona, certamente, uma experiência aberta à compreensão de significados, de ressignificação, e, por vezes, de criação ao caminhar para si e para o outro e tornar-se formador de professores.

Encaminhamos para uma síntese da primeira categoria com suas três subcategorias refletidas nesta parte do capítulo de análises das narrativas dos professores sujeitos desta investigação. Pontuamos que as leituras, releituras e análise de conteúdo das narrativas de nossos parceiros nos proporcionaram compreender os motivos e interesses que os levaram a escolha do magistério como profissão. Conforme os seus relatos, entendemos

que a docência parece resultar de interesse pessoal, alicerçado como uma construção pessoal e social e para alguns, como frutos de necessidades econômicas de ingressar no mercado de trabalho e conquistar autonomia numa sociedade capitalista e desigual. As narrativas nos revelaram que para alguns sujeitos suas escolhas começaram ainda na infância por influências de familiares, nomeadamente ligada a figura materna. E que desde criança o universo escolar já despertara fascínio no seu imaginário infantil.

Para estes sujeitos o desejo de se tornarem professores começou na infância e que esse interesse foi alimentado no decorrer do percurso formativo e de vida, deixando a entender que se trata de escolha consciente e concretizada como realização pessoal. A professora Christina não despertou o interesse de ser professora quando criança, pelo contrário, segundo diz: “eu nunca brinquei de ser professora”. O que despertou seu interesse pela docência foram às disciplinas dos fundamentos da educação, mais especificamente, Filosofia, Psicologia e Didática, cursadas no magistério secundário. Também é oportuno frisarmos a influência e as boas relações com alguns professores que determinam e contribuem no fortalecimento das escolhas profissionais. Outro fator determinante na opção pelo magistério foi o interesse ligado à possibilidade de conciliarem o ensino com o campo da investigação.

Neste momento, tecemos uma síntese da segunda subcategoria “Professor pesquisador”. Neste caso, buscamos informações além da análise de conteúdo, das reiteradas leituras das narrativas, recorremos aos curriculum vitae dos nossos sujeitos, com o objetivo de conhecer melhor suas atividades e seus projetos de investigação. Constatamos que as informações produzidas através destes métodos e técnicas utilizados, nos trouxeram o entendimento que os nossos professores têm a compreensão de que as atividades de investigação são inerentes da arte de ensinar e de aprender. Em sintonia com eles, compreendemos que as experiências na procura, na indagação, na busca e na curiosidade para conhecer nos levam ao movimento de ressignificação de nossas práticas docentes e do ser e tornar-se professor pesquisador.

Compreendemos com nossos interlocutores que ser formador de professores (terceira subcategoria) é viver intensamente o seu tempo, é conviver, é partilhar, é ter consciência e sensibilidade. É ter paixão pela docência, como refere Maria da Luz “eu diria que tenho dois amores, tenho a geologia e tenho a educação, principalmente, a formação de professores”. O professor apaixonado pelo ensino é o profissional como aponta Savater que

sabe “fomentar as paixões intelectuais”, evitando a “apatia esterilizadora” (2006, p. 5). É um profissional aberto e vulnerável a dúvida e que, portanto, se interroga. É um professor que comete erros como qualquer outra pessoa, e tem a humildade no trato com os seus erros, reconhecendo as suas limitações e as limitações dos outros como seres inacabados.

Nossos sujeitos compreendem a experiência docente fundamentada no diálogo, na troca, no respeito ao saber e não saber de si e do outro. Compreendem que a experiência da docência também pode acontecer no erro, no riso e até na queda, porque podemos fazer da queda um momento de aprendizagem. Christina vê a experiência docente como “uma via de mão dupla”. Essa “via de mão dupla”, compreendemos que é a criação de espaços de trocas, de encontros de si com a presença dialógica do outro, juntos, na busca de ressignificar as experiências do viver docente, do ser e do tornar-se professor. Entendemos com Sophia que ser formador de professores é bem mais do que a simples tarefa de transmissão de conteúdos e a avaliação da aprendizagem de forma quantitativa e mensurável.

Nós, formadores de professores, precisamos sem dúvida, compreender efetivamente que o oficio de ensinar é uma atividade criativa e desafiadora que exige curiosidade e paixão para aprender ao longo da vida. E ao longo da vida, continuar no processo de ressignificação do conhecimento, das experiências da docência e do ser e tornar-se professor. Com o professor André acreditamos na ousadia do inquietar-se para o desafio da partilha e da troca com o outro. E o outro na relação docente, na fala de André é o aluno. É com este olhar de ver o outro na perspectiva da igualdade que sentimos a necessidade de partilhar a riqueza de sentimentos encontrada nas narrativas de nossos professores. E juntamente com eles compreendemos que ser e tornar-se professor é educar e educar-se para a simplicidade, para a ousadia, mais também para a quietude, esperança, serenidade, é saber partilhar, saber escutar, saber viver, descobrir e fazer juntos.

6.2. Categoria 02 - Ressignificação do Ser e o Tornar-se Professor

O ser humano em todos os contextos históricos sempre se negou a viver uma vida sem sentido, sem uma profunda compreensão dos elementos que o constituem e, ao mesmo tempo, inclina-se constantemente a reler a própria existência na tentativa de rever como construiu a própria história, para reinventar outros modos de viver e existir. Compreendemos de que problematizar a questão da ressignificação do ser e o tornar-se ser trata-se de questão do devir ou devires, daquilo que ainda não se constitui por inteiro, do ser que está a caminhar

para si na construção ou reinvenção de formas de ser e construir-se ser ou não ser. É possibilidade de acontecer. Na compreensão do ser como algo não determinado (Nietzsche, 1995), portanto como algo indefinível (Heidegger, 1927), é que tentamos entender o processo de ressignificação do ser e o tornar-se professor como a tarefa de tornar-se o que ainda não se é, portanto tem de realizar-se em meio às vivências e experiências de tornar-se um contínuo exercicio de reinvenção de si mesmo.

Compreendendo que não podemos definir o ser humano em relação a si mesmo, porque o ser humano não se faz sozinho, ele ganha sentido na história, portanto só poderá ser definido no encontro consigo, com os outros e com o mundo. A ressignificação do ser e o tornar-se professor é o foco do nosso interesse neste estudo de investigação, pois, queremos compreender como os formadores de professores em seus percursos e trajetórias profissionais e de vida vão ressignificando suas práticas docentes e tornando-se professores formadores. Acreditamos na formação do ser e do tornar-se professor como um processo inacabado, como um projeto contínuo e dialético, como algo dinâmico e histórico, conforme pensa Pinto, "a historicidade pertence à essência da educação" (1986, p. 34). Com o autor pensamos que a educação representa a história do ser humano e, ao mesmo tempo, a história de sua trajetória como ser caminhante que constrói e reinventa outros modos de viver e ser feliz. A educação é condição do devir, sendo compreensível e possível somente à luz da mudança e não numa concepção estática da realidade.

Nesta perspectiva de historicidade é que queremos iniciar o processo de análise e interpretação dos relatos de nossos sujeitos nesta categoria ressignificação do ser e o tornar-se professor. Certamente, como seres caminhantes e construtores de espaços de criação, vão nos blindar com as suas experiências e com o sentimento de querer compreender o ser caminhante para si e para o outro na ressignificação do ser e o tornar-se professor formador. Na Figura 5 detalhamos as subcategorias relacionadas com a Categoria 02 que trabalha a Ressignificação do Ser e o Tornar-se Professor.

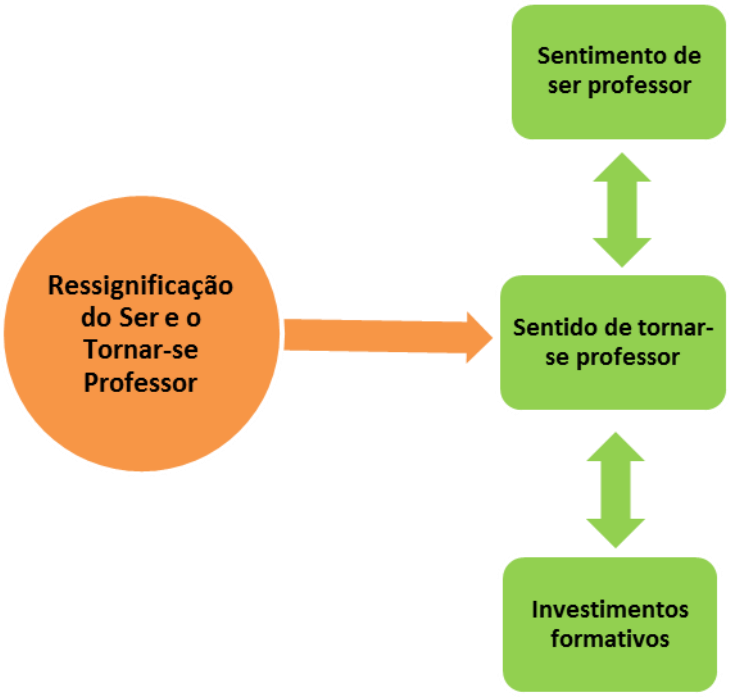

Figura 5. Categoria 02

6.2.1. Sentimento de ser professor

Qual é o sentimento de ser professor? E o que é ser professor? São questões indagadas aos nossos interlocutores nas entrevistas que com eles realizamos. Para ser professor num processo de construção de uma humana docência, temos a necessidade da compreensão de uma série de elementos que se constituem na definição e nos leva talvez, a entender o sentimento de ser professor. Pensamos em Alves (2011), Day (2004), Assmann (2007), Gadotti (2003), Freire (1997) e tantos outros educadores que nos inspiram a pensar o sentimento de ser professor no momento em que educar e educar-se significa defender vidas, como nos diz com sensibilidade Assmann que "Hoje, educar significa defender vidas" (2007, p. 22).

Precisamos educar e educar-se para defender vidas, para compreender o mundo e poder reinventá-lo, transformando informações em conhecimento com sentido. Porque o conhecimento refere-se à construção de sentidos e sentimentos. O conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, conhecer e amar os outros, conhecer para tomar decisões na vida, para tomar parte da vida social, para compreender que precisamos continuar aprendendo. Ser professor, no nosso entendimento de aprendiz, entre

tantas outras atribuições, é oferecer instrumentos e condições que proporcionem aos aprendentes e a si mesmo aprenderem a construir mundos que no pensar de Assmann (2007), onde caibam outros mundos e nos leve a dificil e sedutora arte de tecer com afetos fios da vida humana.

Com o sentimento de tecer com afetos fios da vida humana, trazemos a voz da Flor da Pedra, professora caminhante e construtora de mundos onde caibam outros mundos e confiante que educar e educar-se significa defender e salvar vidas. Flor da Pedra usa a metáfora do novelo de lã para definir o sentimento de ser professor, revelando-se assim:

> Eu penso que o professor seria como um novelo de lã, ele começa bem enroladinho, assim é ser professor, começamos bem enroladinhos. O novelo começa a se desenovelar, começa a sair do carretel e começa a tecer a renda, começa a misturar-se com outros novelos de lã. Assim é o professor misturam-se com alunos, colegas e outros que circulam a sua vida, que às vezes nem escolhemos quem são a vida traz até você. Portanto, ser professor, é esse movimento de tecer junto com as pessoas (Flor da Pedra).

A professora define o sentimento de ser professor revelando-se com sensibilidade e de forma afetiva "ser professor é esse movimento de tecer junto com as pessoas". Não deixamos de concordar que ser professor é desenrolar-se do carretel e começar a tecer os fios da renda que forma a vida docente, começar a misturar-se com outros novelos de lã para tecer outros mundos que caibam conhecimento, sabedoria, paixão, afeto, solidariedade e respeito por si e pelos outros, desconhecidos, diferentes que vamos encontrando pelas trilhas deste caminhar de ser e sentir-se professor.

Professora Maria da Luz falando do ontem, do hoje, das dificuldades, dos desafios e dos sentimentos de ser professora, se revela perguntando: "Se eu pudesse voltar atrás, será que eu seria professora? Eu acho que sim, poderia fazer outras coisas, mas seria professora também e continuaria a ensinar geologia talvez duma forma interdisciplinar". Maria da Luz se entusiasma ao falar da profissão, embora faça algumas ressalvas a respeito da falta de atenção dos alunos, da indisciplina, do desinteresse de alguns e principalmente, a falta de entusiasmo pela investigação, pela aprendizagem e prazer da descoberta. Ela refere que vivemos bons tempos para estudar e aprender.

> Hoje temos mais facilidade, aprender é como brincar, tem muito de construtivismo no aprender, mas não é só brincar, nós podemos ser mais interessantes, podemos trocar informações, saberes, fazer a aprendizagem ser mais interessante, mas precisamos fazer um trabalho sério e trabalhar sério custa e às vezes desagrada. Há outra coisa que entristece, aliás, até mais ao nível dos doutorandos que pensam que enrolam o professor, mas ser professor é passar por tudo isso e dá conta das funções que nos competem (Maria da Luz).

Pensamos com Gadotti (2003) que ser professor hoje, não é mais difícil nem mais fácil do que era algumas décadas atrás. É diferente. O contexto histórico é outro, as informações se descolam, envelhecem de forma dinâmica em um mundo em constante mudança. E a tarefa de educar, de ensinar, de conduzir a aprendizagem e a sua própria formação se tornou uma exigência permanentemente necessária.

Tremembé embora tenha um sentimento apaixonado sobre sua profissão, mas inicialmente, faz referência aos noticiários divulgados pela mídia sobre o que é ser professor. Profissão que é exatamente entendida e promulgada em reportagem online, referida por Tremembé: "o professor é o profissional e ser professor não é vocação é um treinamento para ser professor, é uma formação teórica para aprender, é o profissional treinado para ministrar aulas". Compreender o professor, nessa concepção absurda e mercantilista, é vê-lo enquadrado numa ótica simplesmente técnica. Que não deixa de ser uma condição com visibilidade perturbadora. Nessa visão o ser professor tornar-se um instrumento, apenas um instrutor, um agente do ensino. Cortesão (2000) concebe que o professor visto através dessa ótica é chamado de "monocultural" que é o profissional cientificamente competente, trabalhador, distribuidor de saberes, eficiente, exigente. Diferentemente do professor "intermulticultural" que é vulnerável à dúvida e que, portanto, se interroga se questiona. É o professor que põe em dúvidas o seu saber e, portanto, busca pesquisar, procura e se interessa pelos resultados da descoberta. Day, já mencionado nas referências deste estudo, complementa essa discussão nos falando:

> Prevalecendo a visão de que os professores são unicamente técnicos especializados na sala de aula, cujo objetivo é simplesmente implementar o currículo predeterminado, então a complexa arte da ciência do ensino poderá ser desvalorizada e encarada unicamente como domínio de um conjunto de destrezas técnicas básicas (2004, p. 26-27).

Compreendemos que "a complexa arte da ciência do ensino" não pode se limitar apenas as destrezas técnicas, nem a formação do homem de negócios, nem o aumento da produção, nem as avaliações de cunho mensurável e quantitativo. Pensamos que no horizonte da educação e do ensino deve está, sobretudo, a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a humanização dos grupos, povos, instituições e aprendentes, enfim, a realização da dimensão humana da educação. É este o sentido, a finalidade de ser professor, o que justifica realmente a sua existência.

Para Tremembé embora a empresa que contrata os seus serviços pense desta forma, ele tenta transgredir essa concepção de ser professor, “ser professor é um conceito que necessita de transgressão, para ser bom professor a gente precisa transgredir a definição e ação do professor, conseguir transgredir para não ser simplesmente um técnico, um instrutor e agente do ensino”. Transgredir é dar-se conta da heterogeneidade do sentimento de ser professor; é ser capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e de dar vida aos conteúdos que ensina, partilha e troca com os seus alunos. Diz Freire que “O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade de seu pensamento (...)” (1997, p. 96). Um professor assim, surpreende, provoca desafio, provoca dúvidas e incertezas ao pensamento de seus alunos e de si mesmo.

Em relação à narrativa da professora Christina sobre o sentimento de ser professora, ela nos fala com beleza e emoção da dificil tarefa de revelar-se sobre este sentimento, afirmando “que ser professor é você não morrer e nem envelhecer”.

> Falar dos sentimentos de ser professora não é uma tarefa assim tão fácil, mas eu penso que ser professor é você não morrer e nem envelhecer! Porque ser professor é um processo de construção continuo. É você saber que outras gerações irão ser seus olhos e a sua voz. Isso se você tiver conseguido, de verdade, se fazer entender e se fazer compreender. Então, esse é o sentimento que eu tenho de ser professora (Christina).

Ser professor é um processo continuo de vivências de aprendizagem. A tarefa de educar e educar-se é, permanentemente necessária, num mundo que vive em constante mudança. E na concepção de Christina “que ser professor é não morrer e nem envelhecer”. Com efeito, trata-se de uma questão que nos leva a pensar. Pensar na plenitude de ser professor. Pensar no tamanho desta profissão. Pensar que o professor pode transcender a vida e tornar-se imortal. Se se fica os ensinamentos, aprendizagens, conhecimentos, lembranças e sentimentos transmutando-se para outras gerações que segundo Christina, gerações que irão ver e falar com os olhos e com a voz de professores que viveram e, juntos aprenderam a ver o mundo pela magia da palavra, da partilha, do afeto, e aprenderam a ser seres humanos. Então, o professor que se faz entender e se faz compreender-se no seu tempo, a sua memória transcende e será imortal. Aqui trazemos Rubem Alves que esteticamente afirma o pensamento de Christina:

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais... (1994, p. 4).

Diante da beleza do poema de Alves, transcendemos e solenemente ficamos calados, em silêncio! E com este sentimento de transcendência, paz interior e compreendendo que a beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar e silenciar. Chamamos a professora Maria Alegria para contar em sua narrativa os desafios, as oportunidades, os valores éticos, episódios, incidentes críticos, enfim, narrar os sentimentos de ser professora.

Olhe, eu acho que ser professor é, sobretudo, um indicador de caminhos para as almas jovens. Ser professor é muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos, é mais ser um indicador, um abridor de caminhos, e ajudar os alunos exatamente na descoberta desses caminhos, a equacionar o mundo e a vida. Porque ao fim, o que nós queremos de nossos alunos? Eu acho que nós queremos deles, pessoas bem-feitas, bem-feitas no sentido de cabeças bem-feitas, espíritos bem moldados, críticos, com capacidade de iniciativa. Mas moldados não é dar-lhes forma, não é fazê-los segundo as nossas imagens e preconceitos; moldá-los no sentido de bem abertos para o seu próprio juizo, para tomarem a sua vida e o seu caminho em suas mãos. Acho que é, sobretudo isso. (Maria Alegria).

Ser professor, realmente é "muito mais do que ser um transmissor de conhecimentos, é um abridor de caminhos". Com Maria Alegria pensamos que ser professor é ter a capacidade de abrir caminhos para os aprendentes (professor e alunos) caminharem juntos na busca da aprendizagem, da investigação e da humanização do mundo. Diante de tantos desafios para ensinar e aprender, poderíamos dizer com Gadotti, "que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem" (2003, p. 16).

Quando Maria Alegria refere ao desejo do professor querer formar alunos com cabeças bem-feitas, lembramos Morin citando Montaigne: "mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia" (2002, p. 23). Segundo o autor, uma cabeça cheia de saber empilhado, acumulado, não dispõe de princípios de seleção e organização que lhe dê sentido. Entretanto, "uma cabeça bem-feita", no conceito de Morin, "significa que, mais que acumular o saber, é muito mais importante dispor ao mesmo tempo: de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; de princípios organizadores que permitam religar os saberes e dar-lhes sentido"

(2002, p. 23). Dessa forma precisamos de professores e alunos “com cabeças bem-feitas” para tomarem conta de seus caminhos e desenvolverem aptidões gerais para tratar os problemas de suas vidas, com espíritos organizadores que permitam religar os saberes e dar-lhes sentido.

Na sequência ouvimos a narrativa da professora Sophia que compreende que ser professor é aquele sujeito que se preocupa em trabalhar suas disciplinas em inter-relação com outros conteúdos, com outras formas de conhecimentos. Assim, revela: “Ser professor, para mim, é trabalhar de forma interdisciplinar, cruzando conhecimentos”.

Trabalhar de forma interdisciplinar é superar a visão fragmentada não só das disciplinas, dos conteúdos, mas de nós mesmos e da realidade que nos cerca. A visão fragmentada do mundo, do saber e dos seres humanos, que foi condicionada pela racionalidade técnica instrumental que nos foi imposta pelos princípios da sociedade moderna. Essa concepção racionalista cartesiana adepta de uma educação, linear, autoritária, castradora de vida e alegria, contraria os princípios da interdisciplinaridade que busca a coerência e a coesão do mundo fragmentado. É importante para os professores estabelecerem conexões entre os conhecimentos para que estes possam assim adquirir significado e sentido. Como quer Morin “É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (2001, p. 37). O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa para Morin “o que foi tecido junto” (2001, p. 38). Assim, queremos neste contexto, tecer juntos na partilha multidisciplinar o complexo conhecimento que possa dar conta de responder os grandes questionamentos transversais do fazer, do pensar e do sentir humano.

O professor André com entusiasmo, emoção e de forma poética e filosófica nos fala do sentimento de ser professor.

> Para mim, ser professor é soltar aves, ajudar os outros a voar, é isso desenvolver confiança no futuro, desenvolver sentimentos de esperança e deixar sementes, do saber e do pensamento crítico, talvez não seja em todas as áreas da docência a mesma coisa, mas para quem é professor de filosofia é muito importante isto, para mim, ser professor é isso, é soltar, é libertar o pensamento, é ajudar aqueles com quem nós convivemos a trilhar seus caminhos, encontrar as suas direções (André).

É com os olhos da alma que interpretamos a narrativa do professor André. É a alma que percebe liberdade que envolve as palavras ditas explicitamente e as que ficam nas entrelinhas deste belo relato que André nos proporciona. O seu sentimento de ser professor “é soltar aves, ajudar os outros a voar (...)”. A fala de André nos fez lembrar do belo livro de Richard Bach (2015) “Fernão Capelo Gaivota” o livro ressalta a importância de se buscar propósitos mais nobres para a vida. O autor usa uma gaivota como personagem principal. Um

pássaro que, diferente dos outros de sua espécie, não se preocupa apenas em conseguir comida. Este está preocupado com a beleza de seu próprio voo, em aperfeiçoar sua técnica e executar o mais belo dos voos.

Trata-se de uma metáfora sobre acreditar nos próprios sonhos e buscar o que se quer, mesmo quando tudo parece conspirar contra isso. É deixar a alma se enveredar, semear sementes, voar construindo com liberdade outros modos de caminhar, encontrar outras direções na busca do aprender, do saber e do sonhar. Liberdade de pensar, de questionar e, sobretudo, de sentir.

O que André sugere é o sentimento de ser professor que compreende, acolhe e respeita o outro como possibilidade de emancipação, aceitando diferenças e peculiaridades, e com esperança inspirar sonhos de liberdade para tornar-se livre para voar e conquistar outros sonhos, espaços e utopias. Com Bach (2015), Freire (1997) e professor André, acreditamos em maneiras possíveis de forças de cooperação, de solidariedade e afetividade, somente assim, poderemos enxergar o outro, enquanto extensão de nós mesmos.

Interpretar as narrativas dos sujeitos de nossa investigação, nesta subcategoria o "sentimento de ser professor", foi um trabalho prazeroso que nos causou sentimento de liberdade de deixar a alma se enveredar por outros espaços em busca de ver, de sentir e de escutar as vozes que os nossos professores manifestaram em suas narrativas de vida. Olhos que veem outras dimensões, olhos que veem além daquilo que se apresenta como nos fala Day "olhar para além da superfície" (2004, p. 133). Percebemos os nossos sujeitos deixando suas almas enveredarem por caminhos que os levaram a enxergar o outro, com diferentes olhares, com olhares de desejo, se sentindo importantes no exercicio da docência, firmes em suas trajetórias de buscas de educar-se para educar, se construindo e se sentindo professores com olhar de poeta, com olhar de criança, com olhar de quem quer fazer amor com o mundo.

6.2.2 Sentido de tornar-se professor

O nosso entendimento de que tornar-se professor é um exercício autopoiético. É um exercício de mutação e ressignificação constante do ser humano. É o movimento de tornar-se que nos confere uma marca de identidade na e pela docência, é estar sendo professor que nos tornamos professor. Neste trânsito dialético do devir ser circula uma identidade autoproduzida num movimento autopoiético e silencioso, de construção de significados e

sentidos singulares e plurais para o viver, o fazer, e o sentir a profissão e a vida com sentidos. Mas, o que é sentido? O que dá sentido o tornar-se professor?

Na tentativa de compreender o sentido das coisas, das palavras e da existencialidade do tornar-se ser, fomos buscar em dicionários e outras fontes filosóficas características que nos fornecessem a compreensão e os significados da palavra sentido. Nessa busca de compreensão do sentido encontramos na visão fenomenológica que a palavra sentido é uma peculiar direção que, por sua vez, constitui uma das dimensões essenciais do mundo do espírito nas suas duas formas: subjetiva e objetiva (Ferrater, 1991, p. 361). Seguindo o pensamento do autor, encontramos que do ponto de vista da metafisica há unificação do significado do sentido com o termo ser, mas, essa questão fora, sobretudo, discutida por Heidegger (1927) ao pôr o problema do sentido do ser. (Ferrater, 1991, p. 361) Consequentemente, para Legrand (1986) e Abbagnano (2007) o sentido significa a ordem que se atribui a uma sucessão, a uma direção (ir neste ou naquele sentido). As palavras, na verdade, elas são signos que dependem simultaneamente da realidade e das imagens mentais que formamos das coisas, dos seres, das ações, dos valores nos quais acreditamos. O sentido de uma palavra é aquilo que queremos dizer quando a empregamos, e o que ela representa quando a empregamos. É aquilo em que pensamos quando falamos, escrevemos, escutamos ou lemos. Portanto, o sentido não está nas próprias coisas. E sim, na maneira como as interpretamos e sentimos.

Merleau-Ponty nos fala “de um sujeito engajado, de uma consciência engajada, cujo ser-no-mundo é também ser-ao-mundo, sendo a intencionalidade sua experiência constitutiva” (1994, p. 28). Com efeito, compreendemos que o sentido diz respeito à existencialidade do fenômeno, em íntima relação com a consciência perceptiva do ser. Assim, o professor precisa ser possuído por essa consciência perceptiva de querer tornar-se professor. E para nos falar sobre essa consciência perceptiva de querer ser e tornar-se professor, vamos escutar os sujeitos engajados nesta investigação como ser no mundo e também ser ao mundo com as suas experiências constitutivas. E possuídos pela consciência perceptiva vão narrar à maneira ou maneiras que se sentem neste processo do devir ser e tornar-se professores. Com este sentimento chamamos Flor da Pedra para iniciar a discussão do sentido do tornar-se professor. A professa acrescentando à sua fala anterior assinala que:

> O sentido de tornar-se professor é esse movimento de tecer juntos com as pessoas as linhas e que são muitas linhas que nos constituem, linhas, inclusive ancestrais que não sabemos de onde vem, de que jeito vem, mas está em você, que vibra em você, está em você e você não sabe dar nome. E, esse tornar-se professor tem haver com tudo isso, tem haver, sobretudo com o movimento de surpresa, a cada vez que você tem que tecer junto, porque você não sabe muito bem como vai ser a renda, você não sabe muito bem se isso vai ser um laço, ou vai ser um nó, se isso vai desatar pra se constituir de outro jeito. Para mim, o sentido de tornar-se professor é isso (Flor da Pedra).

O sentido de tornar-se professor para Flor da Pedra é o movimento de tecer junto sem saber o que está sento desenhado, formatado, será que vai formar laços bem fortes, ou será que vai formar nós que logo, serão desatados para desenhar de outro jeito, outras formas de se constituírem outras consciências perceptivas de praticas e vivências docentes? A professora continua sua narrativa pontuando o seu pensamento sobre o sentido de tornar-se professor que, na sua concepção, não passa necesariamente por formações formais, por formações acadêmicas, por conteúdos, passa pelo seu desejo de sempre está aprendendo junto.

> Se eu fosse pensar no professor não seria no ato de ensinar, seria no ato de aprender, penso, inclusive, que a educação poderia abdicar do ato de ensinar, mas não poderia abdicar do ato de aprender. Para mim, educação são essas linhas que vão tecendo renda da vida, saberes, sentimentos, pela necessidade de aprender, porque aprender é o movimento da vida (Flor da Pedra).

Pensar o professor não apenas e unicamente no ato de ensinar, como pontua nossa professora, mas pensá-lo, sobretudo no ato de aprender. Alves em sintonia com a Flor da Pedra, nesta perspectiva, pensa num novo tipo de professor, um professor que não teria muito a ensinar, “mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana” (2011, p. 24). Assim, o novo tipo de professor seria um profissional que redesenharia a renda da vida, dos saberes e dos sentimentos, teria enfim, a necessidade de aprender junto o movimento da vida.

A professora Maria da Luz, de certa forma, comunga com o pensamento de Flor da Pedra narrando que compreende o sentido de tornar-se professor como “uma força vital que sentimos no nosso interior de permanecer aprendendo e, sobretudo construindo coisas juntos com os outros, alunos, colegas, marido, filhos, enfim, com os caminhantes da aprendizagem ao longo da vida”. Essa força vital de que fala Maria da Luz pode ser as linhas que são narradas por Flor da Pedra, “as linhas que nos constituem, linhas, inclusive ancestrais que não sabemos de onde vem, de que jeito vem, mas está em você, que vibra em você, está em você e você não sabe dar nomes”. São linhas que tecemos juntos e não sabemos denominá-las, dar nomes para essas forças que estão em nós, vibrando conosco, nos

proporcionando vida e sentido para prosseguirmos como caminhantes em busca de nos tornar professor com sentido.

Tremembé compreende o sentido de tornar-se professor transgredindo o conceito de professor enquanto técnico e instrutor do conhecimento. O professor torna-se professor, na concepção de Tremembé, buscando:

> Reinventar formas de ser professor buscando conhecimento que dê conta das exigências de um mundo que a gente precisa reconfigurar colocando na nossa profissão a dimensão do ético-reflexivo, da dimensão, de um profissional engajado nas questões sociais e humanas, de um profissional incerido no mundo. Então, o sentido de tornar-se professor é estabelecer relações mais amplas do conhecimento com o sujeito aluno, com suas necessidades, conflitos, desejos e com estética de sentido do ser humano (Tremembé).

A narrativa de Tremembé sugere transgressão do espaço docente conformado às tradições e valores acríticos que contribuem significativamente para estigmatizar a profissão como espaço de práticas docentes mecânicas e rotineiras que desqualificam a docência como espaço legítimo de uma humana docência. Segundo Tremembé o professor precisa reconfigurar a profissão num espaço de dimensão ética, de dimensão reflexiva, de dimensão de engajamento com questões sócio-políticas e humanas. Freire nos lembra de que a docência é uma atividade profissional que exige amorosidade, criatividade, paixão, competência científica e coragem. Coragem para mudar, coragem para não desistir de ressignificar o instituído.

A docência, por sua especificidade, traduz engajamento, traduz militância e ousadia como assinala Freire “ensinar é uma profissão que envolve uma militância no seu cumprimento” (1994, p. 11). Para o autor o processo de ensinar, que implica o de educar-se e educar, envolve “a paixão de conhecer” que nos leva, nos insere numa busca prazerosa e afetiva. Que nos leva a criação de espaços e tempos de colaboração, de cooperação, de relações de troca de afeto. Criar espaços que facilitem a ressignificação do papel do professor em mediador e orientador acadêmico. Assim, se traduz a coragem da ousadia na busca de sentido para tornar-se professor.

Christina narrar que o sentido de se tornar professor passa necessariamente por mudança de atitude, mudança de concepção sobre as coisas, as pessoas, o mundo, a vida. Passa pela forma de conceber o conhecimento. Enfim, como ela ressalta, “tornar-se professor é uma construção permanente”.

> Eu me tornei professora quando conheci o fazer e o ser docente. Eu sempre falo: você não é responsável por aquilo que você não conhece. Então, foi preciso que eu tivesse conhecimento e tido professores de verdade, professores com sentimento. Professores com conhecimento, e, sobretudo, com capacidade de viabilizar conhecimentos. Como diz Rubem Alves: "O professor para ensinar tem que primeiro fascinar seus alunos". Essa questão do fascínio, de seduzir o aluno, eu desconhecia. Eu via a função da docência no sentido que transmite e impõe o conhecimento aos alunos. E não aquela com capacidade de fascinar, de mostrar e de abrir as portas para o mundo. Hoje, é assim que vejo o sentido de tornar-se professor (Christina).

Foi necessário Christina passar pela experiência de conviver com professores "com sentimento e capazes de viabilizar conhecimentos" que despertassem nela, enquanto aluna, a necessidade de conhecer melhor o fazer e o sentir docente. Foi assim que Christina despertou o olhar para uma humana docência. Descobriu que ensinar não é apenas transmitir e impor conhecimento aos alunos. Descobriu que a docência envolve outras dimensões, envolve "a capacidade de fascinar, de mostrar e de abrir as portas para o mundo". Parece-nos que a construção do conhecimento depende do que somos capazes de ver, de escutar, de perceber, de interpretar, de desconstruir e reconstruir o conhecimento como realidade. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, professores, também de ensinar. Com Assmann, pensamos que "o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade" (2007, p. 29). De ensinar e aprender movidos pela conquista e pela sedução reciprocas entre os sujeitos aprendentes (professores e alunos), mediante o estabelecimento de vínculos afetivos tão necessários que ocorram no processo de experiências de aprendizagem.

Maria Alegria narra sua história de compreensão do sentido de tornar-se professor dizendo que "um professor é, de fato, um cuidador, um formador da alma".

> Portanto, tornar-se professor é muito dificil! É uma profissão de exigência, sujeita a mudança, ao progresso cientifico e tecnológico, mas, contudo, temos que ter um lado humano exatamente para ajudar os nossos alunos a descobrir os tais caminhos que entendo que é função de um professor que entenda o sentido de tornar-se professor (Maria Alegria).

Um professor de fato é um cuidador, um formador de almas? Sentimos que sim, considerando que o professor com sentido tem preocupação e cuidado com os seus alunos, cuidados com os seus caminhos, suas escolhas e com suas vidas. A educação com a visão humanista, conforme pensa Bottery, significa que "o dever de cada um é ajudar os outros a ajudarem a si próprios" (1996, cit. por Day, 2004, p. 54). Em relação às mudanças tão constantes na profissão docente referida por Maria Alegria, realmente o ensinar é uma tarefa complexa que exige do professor a obrigação de ir ao encontro das diferentes necessidades individuais, que exigem capacidades para conseguir responder, de forma inteligente, às

múltiplas exigências num ambiente de aprendizagem complexo e em constante mudança. Com Day, sentimos que cuidar do nosso aluno "é parte essencial e está longe de ser um mero ideal sentimental" (2004, p. 57). O cuidado de si e do outro é uma necessidade fundamental nos processos de educar-se e educar com paixão e sentido de humanidade.

Com o sentimento do cuidado de si e do outro, professora Sophia relata que a pergunta proposta pela investigadora trata-se de um questionamento complexo e dificil de ser respondido, como diz em sua fala: "Pergunta dificil, sobretudo, quando já se tem um caminho longo... pois, enfim, nesta caminhada fui vendo a profissão sempre com muita ansiedade, reconhecendo que não é fácil tornar-se professor com sentido".

Narrar para os outros a própria prática ou os próprios pensamentos no processo de narrar a si mesma e aos outros as maneiras como ver e como lembra ou a partir de "recordações-referências" (Josso, 2004), não se trata de um fazer tão fácil. "Sobretudo, quando se tem um caminho longo". Então, descrever as "recordações-referências" que refere Josso (2004) é uma tarefa dificil e desafiadora tanto em nível pessoal como emocional e cognitivo. Como Day (2004) pontua de que manter um comprometimento ao longo do tempo, requer coragem de continuar a cuidar de si e dos outros. Precisa também de coragem para continuar acreditando que é possível o sentido de tornar-se professor no processo de aprender ao longo da vida.

Quando Sophia pontua ver a profissão com muita ansiedade, aí, encontramos o sentido de tornar-se professora, considerando que a sua ansiedade é, portanto o sentido do seu inacabamento como ser humano e como profissional. Essa atitude de angústia, de dúvida, de incerteza e do não saber é viver um permanente e rico processo educativo de si mesmo. Como nos fala em seguida o professor André que compreende o tornar-se professor "fugindo da rotina, olhando o desenvolvimento da atividade docente não como uma atividade rotineira em que as coisas se repetem dia, após dia, mas um desafio com surpresa sempre a renovar".

O professor continua sua fala com a imagem de que se "estar permanentemente atento à novidade da vida é que nós nos tornamos professores na medida em que somos capazes de responder aos novos desafios". Entendemos que o desafio do novo pode provocar ansiedade, medo das surpresas que poderemos encontrar nas trilhas do fazer docente. Entretanto, precisamos de coragem para vencer essas dificuldades que as mudanças nos trazem e nos exige no cotidiano de nossa profissão.

> Ora, para respondermos permanentemente aos novos desafios temos que estar à escuta dos outros e escutar é muito dificil, é muito fácil ouvir, mas escutar é dificil, ouvir é apanhar os ruídos todos que andam por aí, mas há uma diferença entre ouvir e escutar. Escutar é perceber as dinâmicas, perceber os sentidos, apropriar-se, fazer seu, fazer suas as vozes do mundo e as vozes dos outros e, portanto, a gente tem que estar a escuta. E uma pessoa para estar sempre a escuta tem que ter espaço de silêncio, quem não sabe fazer silêncio não sabe escutar, a gente só escuta a partir de um fundo de silêncio. Se nós gostamos muito de falar, vamos ser lindíssimos papagaios, não vamos ser professores, não teremos o sentido de tornarmos professores (André).

Com Alves (2011) a arte de saber escutar é um desafio essencial no processo de ensinar e aprender, "temos que estar à escuta dos outros". Mas, para o professor André constitui uma diferença básica entre a arte de ouvir e a arte de escutar, para ele, "é muito fácil ouvir, ouvir é apanhar os ruídos todos que andam por aí, mas escutar é perceber as dinâmicas, perceber os sentidos, apropriar-se, fazer seu, fazer suas as vozes do mundo e as vozes dos outros (...)". Conforme André, para estarmos a escutar, precisamos de "espaço de silêncio". Alves somando com André vem nos lembrar de que saber escutar é também a arte de saber fazer silêncio.

O silêncio tem significado próprio, ele permite o movimento nas significações a percorrer sentidos. Conforme Orlandi "O silêncio é assim a "respiração" (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido (...)" (1992, p. 13). O silêncio não tem sentido passivo e negativo como foi atribuído pelas formas sociais da nossa cultura que é a cultura da oralidade e do discurso.

O aprendizado da arte de escutar não se encontra em nossos currículos escolares. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor. Acordar os ouvidos, não nos parece constar em nenhum tratado sobre a educação. Como nos fala André, "Se nós gostamos muito de falar, vamos ser lindíssimos papagaios, não vamos ser professores, não teremos o sentido de nos tornarmos professores"

O relato do professor André tem pontos de proximidades com os interesses de Frankl ao afirmar que "meu interesse não está em criar papagaios que reproduzem a voz do mestre, mas em passar a tocha acesa para espíritos independentes e inventivos, inovadores e criativos" (2003, p. 128). Ao lado da nossa justa preocupação com o falar, com o dizer, tenhamos também uma justa preocupação com o escutar, uma justa intimidade com o silêncio. Um justo interesse de despertar no outro "espírito independente, inventivo e criativo". Ouvir as vozes e os sons do mundo é uma felicidade transcendental que precisamos aprender a buscar. Quando isso acontecer, quem sabe, as nossas crianças, jovens e adultos aprenderão a

identificar os sons do mundo e ficarão subitamente alegres. E como sugere André, os professores subitamente aprenderão o sentido de tornarem-se professores.

6.2.3. Investimentos formativos

Falar de investimentos e da ressignificação do ser professor significa falarmos da formação de professores, formação esta que deve está diretamente relacionada com a perspectiva e a concepção que temos de formação e de suas funções nas sociedades atuais. Pensamos e sentimos a necessidade permanente de continuarmos em formação, mas uma formação que deva ser concebida, como nos fala Gadotti, "como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas" (2003, p. 31).

A ressignificação do ser professor exige uma nova e permanente formação, um formato novo de formação que passe pela reflexão crítica sobre o fazer e o sentir docente. São exigências fundamentais, como afirma Gadotti, exigências para "examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...)" (2003, p. 31). Estamos vivendo um momento novo e rico de possibilidades e liberdades de sermos humanos. Neste momento novo não cabe alimentar formas preconceituosas e limitadoras da liberdade do jeito de viver do outro. A educação atual tornou-se permanente e social. E o social é entendido como domínio de condutas relacionais fundadas na emoção originária da vida: o amor. Como afirma Maturana, "O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotarmos quando falamos do social" (2002, p. 23). Compreendemos a formação do professor fundada nestes princípios de humanidade, amor compreensão e, sobretudo, respeito pelas experiências vividas por todos.

Com o espirito de liberdade, compreensão e respeito pelo jeito de ser do outro queremos, nesta subcategoria, iniciar a escuta das vozes de nossos sujeitos. Mas, escutar no sentido do pensamento do professor André, "escutar é perceber as dinâmicas, perceber os sentidos, apropriar-se, fazer seu, fazer suas as vozes do mundo e as vozes dos outros". Portanto, queremos escutar, nos apropriando das narrativas de nossos sujeitos como se fossem nossas, queremos nos apropriar delas, fazê-las nossas vozes e as vozes do mundo.

Professora Flor da Pedra pensa investimentos formativos além da concepção acadêmica. Informando-nos que teve "as formações mais duras" mestrado, doutorado, especializações. Mas, teve uma formação em particular, aliás, várias formações buscadas que foram, no seu conceito, importantíssimas no processo do fazer e do ser docente. Primeiro a sociopoética que foi fundamental em sua formação. Como relata:

> A sociopoética trabalha com a criação em grupos, e para eu trabalhar com o coletivo, foi muito importante, porque o coletivo me dá cada vez mais a certeza de que trabalhar com grupos me traz uma multiplicidade de perspectivas, uma heterogeneidade que me permite cada dia pensar a vida numa dimensão de multiplicidade (Flor da Pedra).

Flor da Pedra continua falando da importância e da alegria de trabalhar com o coletivo, de estar inserida no coletivo. Através dessa dinâmica de trabalhar com grupos percebeu que a convivência é dificil porque aprendemos a fazer avaliações individuais, "onde o estímulo é o ego inflável que cada um quer ser melhor que o outro, não se consegue fazer uma escritura a dois, não se consegue pensar a três, que não se consegue discutir problemas dos alunos". Enfim, não sabemos resolver os problemas coletivos porque a escola é individualista por si só. A formação das instituições é a formação da identidade do ego, sobreposto a tudo e a todos. O desapego desse ego enraizado na cultura escolar causa dor, causa sofrimento, mas é importante superá-lo.

> Conhecer e investigar com a metodologia da Sociopoética foi uma grande força em minha formação docente, me fez pensar que é essa a saída para a educação, é pensar cada vez mais a educação como coletivo, como algo que se faz junto não porque cada um pensa igual, porque tem um consenso, mas, porque juntos se consegue criar situações de encontros nas diferenças. Outra escolha importante foi o meu envolvimento com a arte, não sou artista de formação, uso a arte no sentido de pensar outros modos de educar (Flor da Pedra).

Professora Flor da Pedra trabalha com a arte porque lhe faz pensar em transformar a educação e os modos de educar-se e educar aos outros. Não numa instância apenas de conscientização, mais numa instância de proporcionar deslocamentos filosóficos, deslocamentos conceituais, onde possa tirar a pessoa do seu cotidiano, para pensar o universo de forma mais ampla, enxergar e ter consciência perceptiva daquilo que vive. A professora acredita "que seja essa uma dimensão filosófica da arte e da ciência". Acrescenta "que ter feito arte terapia, feito curso de teatro, me deslocado para um coletivo de dança, esse viés, me

faz pensar tudo isso como uma forma de me transformar e transformar o outro e engrandecer o meu trabalho como docente".

Flor da Pedra parece sintonizada com a concepção de Duarte Júnior (1994), ao postular que através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. O sentimento é a forma primeira, direta, não elaborada, de apreensão do mundo. A arte é, portanto, uma maneira de despertar no indivíduo uma maior atenção para o seu próprio processo de sentir. Se entendêssemos a educação, também, como algo lúdico e estético, com certeza, não iria fundamentá-la apenas na mera transmissão de conhecimentos, mas na criação de sentidos a partir da situação concreta do aluno.

Ensinar não é uma tarefa inteiramente racional, como assinala Pérez, ensinar é impossível de ser praticada racionalmente. "Ensinar é uma arte, e como tal, exige do professor uma postura artística e uma sensibilidade criativa" (2003, p. 86). A arte é uma forma de expressão legítima do ser humano e, a professora Flor da Pedra sabe o quanto da importância de se trabalhar com a arte, tanto nos espaços escolares, quanto nos coletivos de grupos. Lembramos ainda de Teixeira, que já no seu tempo pensava a arte como forma de ensinar e aprender,

> A arte é a forma de expressão do sentimento humano, fazê-la é excepcional, mas senti-la é comum, geral e universal. Contudo a situação real e concreta criada pela nossa civilização foi de isolamento da arte, como forma de refúgio e consolo do homem moderno (...) (1970, p. 3).

Ensinar e aprender são atividades grandes, abrangentes e fluidas que engloba uma diversidade de saberes, atitudes e fazeres, o que possibilita que os professores desenvolvam capacidades para tecer e exercitarem diferentes formas de sua autonomia nos espaços em que atuam como professores não refugiados do olhar que cria do olhar da invenção e da coragem de descobrir a beleza que existe em todo lugar.

Professora Maria da Luz preocupada em tornar-se professora formadora de professores, já sendo professora doutora em sua área, contudo, se propôs cursar mestrado em Ciências da Educação, pensando em proporcionar uma melhor formação para si e para os seus alunos. Como ela mesma coloca "gosto de inventar, no bom sentido, gosto de organizar e coordenar reuniões científicas, colóquios e congressos com temáticas de cunho educacional". Conforme sua fala, este ano mesmo (2015), "organizei um encontro com alunos do ensino secundário e as discussões foram muito boas". Outra forma de investimento

formativo que Maria da Luz refere é a organização de intercâmbios de discussões entre professores de outras instituições educacionais que, segundo sua avaliação, tem rendido bons resultados em termos de discussões e desafios sobre as questões atuais da formação de professores.

Tremembé que inicio no magistério sem formação para ser professor, logo, sentiu necessidade de investir na profissão para ser e tornar-se professor com sentido. Quando de sua entrada na profissão passava por uma formação pedagógica de professor que era a licenciatura em filosofia. Em seguida cursou o mestrado, formação que lhe inseriu no ensino superior.

> Começo então, a trabalhar não mais como experiência, mas como profissional e passei a fazer investimentos na profissão. Estava preocupado com minha qualificação exercia três atividades para sobreviver: trabalhava na escola média, na faculdade (ministrando aulas em três cursos), cursava licenciatura em filosofia e fazia o mestrado. Comecei a sentir a necessidade de fazer o doutorado para alargar o campo da atuação aí, tive que deixar o ensino médio, porque comecei a trabalhar em três faculdades privadas e iniciei o projeto de doutorado (Tremembé).

O professor continua relatando sua preocupação com os seus investimentos formativos, mas compreendendo que o trabalho docente pode ser desenvolvido como construção de saberes, construção de mundo, mas com propostas de investimentos que tenham como foco construção de métodos que proporcionem transformação e diálogos, métodos que dialoguem com as várias realidades existentes e respeitem os diferentes modos e jeitos de pensar e sentir de si mesmo e dos outros.

Professora Christina em sua narrativa pontua que o seu processo de investimento formativo sempre se constitui em uma luta constante e persistente. E diz:

> Eu realmente, nunca parei de estudar, mas demorei dez anos do mestrado para o doutorado. O Programa de Pós-Graduação de nossa Universidade não oferecia o doutorado e por questões familiares não poderia realizá-lo fora do meu Estado. Quando fui realizar a entrevista para seleção do doutorado, não me sentia obsoleta, mas temia que o meu conhecimento estivesse defasado, porque uma coisa é você estar acompanhando de forma continua às produções cientificas mais recentes e, outra coisa é você estudar para ministrar tuas disciplinas (Christina).

Christina tem consciência perceptiva que não está pronta, inteira. Ela se fez, foi se construindo a si mesma. Esteve presente em sua própria formação com suas angústias, inquietações e críticas próprias de quem tem dúvidas e incertezas sobre o processo de ensinar e aprender com segurança e conhecimento. O exercicio da crítica, da inquietação sugere um

papel formador de docentes com uma visão mais alargada, consciente das múltiplas determinações do processo educativo.

Maria Alegria relata que os investimentos formativos são uma necessidade na perspectiva de ressignificar o ser, e o saber fazer docente. E que são muitos e vão acontecendo ao longo do tempo. A professora atribui que o professor, tanto no ensino superior, quanto em todos os níveis de ensino, "desde que assim o entendam se quiser manter uma vitalidade plena, tem que fazer investimentos, tem que ressignificar a sua formação científica e humana". E acrescenta:

> Eu creio que há uma coisa muito importante para aqueles que estiverem próximos da formação de professores, creio que devem muito estar atentos a tudo quanto se passa nesse campo. Aliás, é uma das coisas em que eu mais insisto, junto aos alunos, até porque noto que não existe muito interesse, que eles devem estar atentos as notícias políticas, sociais, econômicas, enfim, a formação é constituída destas matérias. Portanto, isso é muito forte e acho que os alunos e nós, devemos adquirir *expertise* para perceberem todas essas nuances que fazem parte do processo formativo do professor (Maria Alegria).

Maria Alegria assinala também sua preocupação com as mudanças profundas nas tecnologias produzidas nas últimas décadas, que provocaram alterações metodológicas significativas e realça que os professores precisam atentar para os necessários esforços e desafios para acompanharem toda essa dinâmica.

Acompanhando esse movimento de mudanças significativas em todos os setores da vida humana, professora Sophia também tem preocupações com os seus investimentos formativos na perspectiva da ressignificação do ser, saber e fazer na docência como professora formadora. Em sua narrativa refere à importância de nós professores continuarmos na construção do processo de aprendizagem ao longo do percurso profissional. Em seu relato explicita seu cuidado com essa necessidade constante.

> Penso que esta postura que temos de continuar a aprender sempre, nós professores do ensino superior, precisamos continuar estudando e pesquisando. Penso que é uma atualização constante, com os colegas, estudantes, novos trabalhos, novas áreas é, realmente uma exigência continuar a aprender sempre (Sophia).

Professor André inicia sua narrativa falando da importância dos investimentos formativos e faz uma ressalva sobre a posição das universidades não investirem na formação dos seus professores. Diz que os investimentos propriamente ditos das instituições são insignificantes, provocando, portanto, necessidade de que haja investimentos pessoais. Particularmente o professor tem investido em seu acervo bibliográfico pensando em sua

formação para redimensionar a relação com sua área de investigação e, proporcionar aulas mais significativas para os seus alunos. E comenta:

> A instituição universitária nunca pensa a sério a dimensão pedagógica do ensino universitário. Pensa o ensino, formação de professores para o secundário, mas não pensa que os professores universitários têm que aprender a desenvolver competências para serem bons professores formadores e, portanto, não há investimentos efetivamente para esse nível de ensino. Mesmo no inicio da carreira a instituição não investe na formação dos seus professores porque a instituição universitária desvaloriza a dimensão pedagógica (André).

Fazendo uma leitura atenciosa da narrativa de nosso interlocutor, podemos nos reportar à literatura trabalhada no Capítulo Dois deste estudo, especificamente focada nos autores Boavida (2010), Day (2011), Flores (2010) Tavares (1999) e outros, quando referem de que a formação dos professores universitários não é pensada, como pontua André, nem se constitui uma referência no exercicio da profissão do ser professor universitário. Embora essa referência esteja subjacente à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (UNESCO, 1998). E essa referência, conforme Boavida (2010), consta nos anais dos discursos do Processo de Bolonha iniciado com a Declaração de 1999. Na concepção deste autor, o Processo de Bolonha provoca uma atenção à docência, apontando para a necessidade de romper com o paradigma focado no ensino para dar lugar ao paradigma da aprendizagem.

Juntamente com Boavida (2010) e André, pensamos que o caminho possível para que haja mudança significativa no ensino superior ou em qualquer outro nível de ensino em geral, somente com uma efetiva qualificação pedagógica, em sentido amplo.

Com Veiga vimos que "a docência na educação superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, que são, afinal, os que provêm das diversas áreas da Ciência da Educação" (2010, p. 15).

Acreditamos que os conhecimentos pedagógicos contribuem para a efetivação de aulas mais dinâmicas, menos expositivas que em nada contribuem para despertar nos aprendentes a prática da discussão, da reflexão e do senso critico. Os professores universitários começam a sentir a necessidade de refletirem as suas próprias práticas docentes. E essa inquietação vem provocando movimentos de mobilização dos professores deste nível de ensino, objetivando dinamizar um projeto que, mais do que pedagógico, seja um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência.

Realizar as interpretações das narrativas dos sujeitos parceiros desta investigação, nesta categoria Ressignificação do Ser e Tornar-se Professor, foi um desafio enriquecedor

para nossas reflexões sobre o ser e o tornar-se professor. O desafio de promover leituras e releituras das narrativas dos sujeitos sobre os seus sentimentos, sobre o que pensam, sentem e conseguem manifestar através de suas falas, possibilitou nesta pesquisadora e sujeito também inserido nesta história de investigação e formação, aprender a pluralidade e a complexidade da realidade, pela percepção e compreensão do que não lhe era conhecido, porque o ser, o saber e o fazer docentes são *locus* de aprendizagens transversais. Ouvindo, lendo, relendo e interpretando as histórias abertas narradas com sentimentos pelos sujeitos, nos proporcionou aprender, aprendemos nesta convivência dialética de ouvir, ler e reler, sentir suas vozes como nossas vozes, aprendemos nos diferentes modos de existência, de relações, de concepções de vida e de mundo.

A leitura e releitura das narrativas autobiográficas proporcionou em nós pesquisadores, ver, tentar compreender, rever e, sobretudo escutar os seus "atos concretos de escolha" (Heller, 1992), escutar e perceber os sentidos que as vozes nos trazem, nos apropriar delas e fazê-las nossas, para tanto, precisamos de espaços de silêncio, escutar com sentido, conforme André, "a gente só escuta a partir de um fundo de silêncio". Foi com um fundo de silêncio que tentamos nos apropriar das vozes de nossos parceiros, fazendo delas nossas vozes e as vozes do mundo, este processo de apropriação se deu com silêncio, com cuidado, atenção, respeito, respeito pelos seus dizeres, respeito pelos seus gestos, respeito pelos sentimentos de ser e querer tornar-se professor.

6.3. Categoria 03 - Experiências e Vivências na Trajetória Docente

As experiências são fontes de conhecimentos, são elementos de uma aprendizagem que sinalizam a potencialidade do ser humano de criar e de vivenciar suas histórias, simbolizando a compreensão das coisas e da vida. Neste sentido, contar nossas experiências profissionais e de vida é desenvolver uma nova experiência formadora na medida em que, nessa ação, acionamos o nosso imaginário e estabelecemos relações com inúmeros elementos que se encontram dentro e fora de nós mesmos, marcando a nossa presença no mundo e contribuindo para a construção de novos conhecimentos. As histórias de vida, no sentido que pensa Josso (2004), não se trata de uma aprendizagem de conhecimentos estáticos, de simples informações, ou informações sem sentidos de formação, mas do próprio ato de viver e do aprender com o viver.

Deste modo, todas as narrativas que integram este trabalho estão permeadas de situações vivenciadas ou experienciadas pelos professores formadores, parceiros desta investigação, contribuindo para a formação de suas identidades e subjetividades**.** Assim, os relatos de nossos sujeitos sobre as suas experiências e vivências que marcaram suas trajetórias profissionais e de vida são indicadores de que o conjunto dessas experiências foi bastante significativo em seus percursos na profissão docente.

Analisar e interpretar as experiências e vivências que marcaram as trajetórias profissionais de nossos professores implica compreender a importância que o fazer ou as práticas docentes ocupam nos seus percursos formativos e trajetórias profissionais. As experiências e as vivências caracterizam-se como um percurso de muitas aprendizagens, a partir de situações conflitivas em alguns momentos, mas também, de muitas alegrias pela parceria com os pares, pelo convívio com os alunos, enfim, pelas muitas aprendizagens vividas e apreendidas.

Na sequência das categorias trabalhadas nesta investigação vamos pontuar a última categoria representada na Figura 6 relacionada com as Experiências e Vivências na Trajetória Docente.

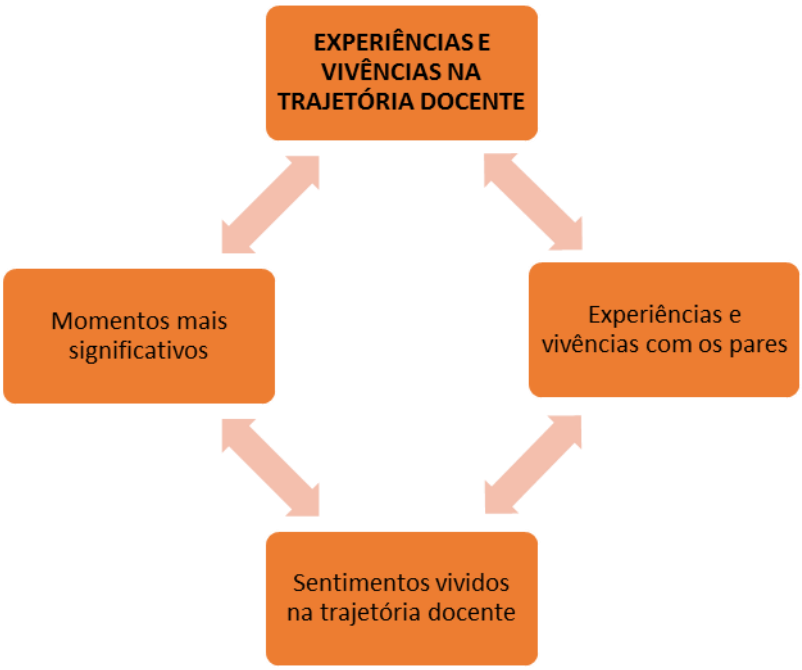

Figura 6. Categoria 03

6.3.1 Momentos mais significativos

Neste contexto de situações de aprendizagens vividas e aprendidas, neste contexto de alegria, de coragem, dedicação e tranquilidade para percebermos que nem tudo que vem ao encontro de nossas atividades foi planejado, o acaso também vem e pode ser bastante significativo, desde que tenhamos paciência e criatividade para aproveitá-lo de outro jeito, talvez, reinventando outra situação relacional de trabalho, convivência e amorosidade.

A esse respeito, ao abordar a questão dos momentos mais significativos no percurso das trajetórias docentes, a professora Flor da Pedra comenta a importância de ter cometido muitos erros no inicio de sua vida profissional e, sobretudo, ter aprendido muito com eles. Comenta ainda, que teve e tem muitos momentos significativos na vida docente o primeiro deles, é o momento de preparação de suas aulas e que, mesmo depois de tantos anos na docência continua sentindo o mesmo prazer na realização desta tarefa como declara:

> Quando comecei em 1995, pra mim era um prazer imenso preparar minhas aulas, era um prazer imenso adentrar a sala de aula, era um prazer imenso ter uma relação com meus alunos eu nunca fui

> imparcial em minhas aulas sempre fui muito implicada desde a preparação eu tinho um oficio de artesã, então pra mim era laborioso procurar o melhor texto, procurar é claro aquele que eu pudesse seduzir os meus alunos, intuitivamente eu tinha isso muito forte porque eu não tive bons professores nesse aspecto, meus professores eram na maioria bacharéis em Ciências Sociais, portanto eles não se preocupavam com questões didático-pedagógicas. (Flor da Pedra).

O que percebemos através da sua fala é que, mesmo no início da trajetória profissional, Flor da Pedra já tinha a responsabilidade de cumprir as tarefas docentes de modo diferenciado, tudo feito com muito zelo, carinho e compromisso, trata-se de uma profissão construída com dedicação, reflexão e arte. Flor da Pedra continua sua narrativa enfatizando o prazer de preparar suas aulas e o prazer do encontro com os alunos, ressaltando que todas as coisas que via por onde andava, logo, lembrava e fazia relação com a possibilidade de melhorar as suas aulas, de causar encantamento no encontro com os alunos no espaço da sala de aula, declarando:

> (...) por onde em andava se estava dentro do ônibus, ou se estava no cinema, ou se estava em casa cuidando de minhas filhas, caminhando nas ruas, todos os acontecimentos eu fazia relação com aquilo que estava trabalhando nas aulas. Sempre teve muita sintonia. Não tinha uma teoria pedagógica embasando minha ação, não existia isso o que existia era alegria, alegria de estar juntos, eu sempre fui muito feliz em minha sala de aula. Depois desses anos, ainda hoje eu tenho o mesmo cuidado e a mesma alegria no encontro da sala de aula. Penso que os momentos significativos estão acontecendo, sendo construídos a cada dia, ao logo desses anos de trabalho docente. (Flor da Pedra).

A professora demonstra em sua narrativa ser uma profissional apaixonada pelo trabalho docente, nos fala que a principio não se sentia professora em aspectos formais, sempre teve uma aproximação muito grande com os alunos, era como se ela fosse aluna. Passava um texto lia junto com os alunos, passava uma atividade de pesquisa ia fazer junto com eles. Não tinha realmente, como ela relata uma teoria pedagógica que embasasse sua ação docente, agia com muito cuidado e paixão pelo seu fazer, mas agia intuitivamente, foi aprendendo as teorias pedagógicas estudando e, principalmente, vivendo as experiências adquiridas do próprio ato de viver e do aprender com o viver.

A professora menciona um caso que lhe aconteceu quando trabalhava numa Universidade, tinha assumido compromisso com uma colega que ia ministrar uma palestra sobre africanidade e logo depois, passariam a dançar *reggae*[19] em sua sala de aula; ao chegar com a professora convidada e os alunos já se encontravam esperando, mas a porta estava trancada por ordem do Reitor, por questões outras. Como as janelas estavam abertas, ela então, convidou a todos para pular as janelas. Adentraram a sala pelas janelas, assistiram à

[19] Reggae é um gênero musical desenvolvido originalmente na Jamaica do fim da década de 1960.

palestra, dançaram *reggae*, pularam de volta e foram embora. No dia seguinte, foi um escândalo, sua coordenadora estava muito irritada e disse-a que essa não era exatamente a postura de uma professora.

> Hoje pensando neste episódio e a partir de referenciais que ando estudando descubro que o não saber é mais importante, às vezes que o saber, aliás, o não saber é fundamental para que a gente possa errar e que a gente possa pular a janela da sala de aula e reinventar um jeito de ser professora, por que isso os alunos adoraram, adoraram a ousadia e isso me fez perto deles (Flor da Pedra).

Num esforço de chegar mais perto desta experiência da Flor da Pedra pensamos no poeta Manoel de Barros (2002), quando diz: "Há em seus termos réstias de um sol infantil". A professora-criança que pula janelas e dança *reggae* com os alunos em sala de aulas, é a mesma professora cuidadosa na preparação de suas aulas, artesã no seu oficio de mestre, laboriosa na escolha do melhor texto que possa seduzir os alunos, é a mesma professora que apaixonadamente reinventa um jeito novo de ser professora. Vamos prosseguir com a narrativa da Maria da Luz que em sua caminhada de ensinar e aprender a ser professora nos fala dos momentos mais significativos que teve o prazer de vivenciar em suas experiências docentes.

> Os momentos significativos são quando e agora, vou viver em brevemente um momento especial, eu vou ter a segunda defesa de uma orientanda de doutoramento e então, estes são momentos muito importantes para mim. Outro momento importante é quando sou convidada para fazer argüências nas defesas de teses, também sinto muito prazer em participar dos júris de defesas de investigações (Maria da Luz).

As reflexões da professora da Maria da Luz sobre os momentos mais significativos de sua trajetória profissional mostram que cada momento é marcante na vida docente, é uma experiência vivenciada que trás um sentido formativo especial por oportunizar a ampliação dos conhecimentos acerca da docência.

Professor Tremembé em sua caminhada de ser e tornar-se professor relata alguns momentos significativos vividos em suas experiências profissionais e na vida.

> Olhe, o primeiro contato que tive em sala de aula foi muito significativo, até porque nunca esqueci e dizem que a memória lembra aquilo que o coração ama. Então, se eu lembro é porque foi significativo, foi um processo de ensinar e aprender mesmo, porque eu não era professor, estava aprendendo a ser (Tremembé).

O relato de Tremembé aponta aspectos que são significativos quando trata de lembrar-se das experiências marcantes dos anos iniciais no exercicio da docência. São momentos relevantes que ficaram na memória do professor pelo que representam no seu processo de aprender a ensinar, portanto na construção de competências e saberes da docência. O período inicial na profissão docente não é fácil para os professores, são vários os fatores limitantes e as dificuldades colocadas para os professores que iniciam na profissão. E esses fatores, aliados aos erros e acertos do fazer docente, contribuem para que o professor valorize sua prática e a experiência que vai adquirindo com seus pares. Neste percurso, o apoio e as trocas são fundamentalmente importantes para atenuar os problemas advindos da sala de aula e das relações que são estabelecidas dentro e fora dela. Os estudos de Tardif (2002), Gauthier (1998), confirmam esta compreensão ao ressaltarem que o saber da prática é importante no processo de identificação do professor com a profissão. Neste entorno, refletindo ainda sobre as marcas dos momentos significativos, Tremembé nos lembra de outra experiência que foi importante em sua vida docente:

> Em dois períodos que trabalhei na Faculdade de Teologia com alunos que já eram formados, tinham muitos aposentados, senhores e senhoras que vieram cursar Teologia para ganhar ou dar sentido na vida, para não ficarem em casa, então, foi muito significativo trabalhar com eles, foi um período que aprendi muito (Tremembé).

Trabalhar com pessoas já com bastante experiência de vida e, sobretudo, pessoas que não têm interesse apenas no diploma no final do curso, mas o interesse maior é participar das discussões no decorrer das aulas, esse comportamento ajuda muito a dinâmica das aulas e proporciona ao professor, conjuntamente com os alunos momentos significativos de aprendizagem coletiva.

Professora Christina com sensibilidade nos lembra de outro aspecto importante que contribui para provocar nos professores sentimentos de contentamentos em relação ao desenvolvimento dos alunos. Assim, ela expressa:

> Muitos são os momentos gratificantes em nossa profissão. Tem momentos ruins também, acredito que seja em todos os afazeres. Pedagogia é um curso que tem alunos com baixo poder aquisitivo, são egressos de classes populares e, eu sou um dos exemplos. Então, quando você consegue visualizar que alunos foram aprovados em concursos públicos, antes até, de terem concluído a graduação o significado desse acontecimento é indescritível (Christina).

O crescimento de nossos alunos tanto no âmbito das teorias pedagógicas, dos conhecimentos específicos da docência, quanto de encontrarem formas de se desenvolver

como seres humanos em suas vidas pessoais, é um contentamento para os professores que acompanham e é conhecedor das questões sociais que esses alunos enfrentam no cotidiano de suas vidas.

Maria Alegria desenvolve sua narrativa sobre os momentos significativos de sua vida docente ressaltando também o êxito de seus alunos como momentos marcantes para o professor no exercício docente.

> Momentos realmente de prazer tenho tido alguns. Momentos de apresentação de teses de orientandos nossos, participar dos êxitos dos alunos é gratificante. Desgosto também tem, como todos, em qualquer carreira. Mas o momento mais marcante da minha carreira academica foi o dia da defesa do meu doutoramento, foi um dia extraordinário, para mim, mais do que a posse de catedrática (Maria Alegria).

Desgosto aparece em qualquer atividade que exerçamos, mas os momentos significativos são importantes para nos fazer esquecer as coisas ruins que nos acontecem ora por outra, faz parte do cotidiano do trabalho. Apresentações de teses de alunos é um momento gratificante, finaliza uma etapa de um trabalho reciproco que exige muito do aluno e de seu orientador. Maria Alegria menciona que os momentos mais importantes de seu percurso como professora é ver os seus alunos defendendo suas teses de doutoramentos e mestrados, mas ressalta o dia da defesa de seu doutoramento como o momento de maior importância de sua vida acadêmica.

Como Maria Alegria professora Sophia também enfatiza a defesa de teses como momento importante na vida profissional do professor. Ressaltando que “São muitos momentos bons e felizes, assistir e acompanhar a defesa de teses de alunos nossos é um prazer grande. Na verdade, ver os nossos alunos caminhando pela vida, fazerem sucesso e ser felizes é muito satisfatório”. Sophia enfatiza que ver o crescimento dos alunos, vê-los caminharem pela vida, desenvolvendo suas atividades profissionais com compromisso, sucesso e ética, enfim, acompanhar os seus alunos caminharem como seres humanos íntegros e felizes são momentos importantes e valiosos para o desejo dos professores que querem ser e tornarem-se professores com sentido.

E com sentimento do cuidado para com os nossos alunos, escutamos a voz da narrativa de André que vem nos contar sobre os momentos que marcaram sua trajetória profissional docente.

> O momento de contato com grandes mestres quando era aluno, meu primeiro momento forte, nomeadamente, por exemplo, quando fiz aula com João Batista Ferreira que já faleceu, foi meu

> grande mestre em filosofia. Foi um momento marcante para mim. Outros momentos marcantes a esse nível é quando encontro alunos que há muito não a via, às vezes nem lembro bem do nome, não recordo do rosto, mas depois consigo identificar e é marcante, sob o ponto de vista da ressonância afetiva, eles falam do tempo em que foram nossos alunos e a gratidão que manifestam num abraço, num sorriso, num gesto. São duas experiências marcantes em minha vida docente. (André)

A narrativa é um caminho, uma trajetória, uma escolha que o narrador faz entre tantas outras histórias possíveis de serem contadas. André, ao narrar os momentos marcantes de seu percurso docente, recorre à memória, reencontra sua história, uma história implicada em outras histórias, implicada em outras memórias, trajetórias e experiências, ao mesmo tempo singulares e plurais. Assim, André recorda o seu grande mestre, lembra-se de suas aulas, de suas lições de filosofia como um momento que trouxe marcas para sua formação de professor e de ser humano.

Ressalta os encontros com os seus ex-alunos que não lembra os nomes nem os rostos, contudo, a memória volta, as histórias são recontadas, faz uma releitura do tempo, de sua vida, ver gestos de gratidão estampados num sorriso, num abraço afetivo. E atentando para o olhar e o gesto do outro que André constrói uma visão ampliada da vida e do fazer docente; é pelo olhar que ele se ergue como realizador de sua própria história, como construtor de um novo mundo. São momentos significativos de uma vida que se faz por si mesmo e pelos outros.

Assim compreendemos os momentos mais significativos dos interlocutores desta investigação. Compreendemos o prazer imenso de preparar as aulas de Flor da Pedra, assim como sua ousadia de pular as janelas da sala de aulas; as defesas de teses como momentos significativos de Maria da Luz, Maria Alegria e Sophia; o primeiro contato em sala de aulas de Tremembé; o crescimento dos alunos, principalmente os egressos de classes populares como refere Christina; a convivência com os grandes mestres de André e o seu encontro com ex-alunos, lembrando e recontando histórias, o abraços afetivo, o olhar e o gesto de gratidão.

6.3.2 Experiências e Vivências com os Pares

Compreender o sentido que nossos interlocutores dão ao seu trabalho, como pensam, sentem, agem e redimensionam suas formas de ação, requer um diálogo com suas narrativas e uma escuta sensível de suas histórias de vida e de profissão. Desse modo, nesta parte do trabalho, nos propomos a dialogar atentamente com suas narrativas de vida, tentando compreender as experiências e vivências com os pares que fizeram sentido em suas trajetórias profissionais e de vida. Acreditamos no trabalho coletivo, no apoio e nas trocas de

experiências com os pares, assim como na reflexão conjunta para aprendermos a construir ambientes de aprendizagem mais colaborativos, produtivos numa convivência amigável.

Autores como Torres, Alcântara e Irala (2004), argumentam que o trabalho colaborativo pode ser entendido como uma filosofia de vida, que não aceita formas de autoritarismo e individualismo tão presentes no cotidiano das práticas docentes. O trabalho em colaboração promove ações de socialização, não apenas pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Com o sentimento e espirito colaborativo os membros de um grupo, ao trabalharem juntos se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização sim a liderança compartilhada confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das atividades.

Com efeito, precisamos da voz e da escuta do outro na realização de um trabalho reflexivo, produtivo e saudável. Sabemos que as possibilidades para um despertar reflexivo e para transformações são limitadas quando estamos sozinhos. Como afirmam Connelly e Clandinin, "Os professores precisam dos outros para poder iniciar conversas onde as histórias possam ser contadas, relembradas, ouvidas de diferentes formas, recontadas e revividas em novas formas" (1995, p. 13).

As conversas, as histórias contadas e revividas entre os pares além de promoverem reflexão, promovem ambientes de aprendizagem com alegria, risos, contentamento, satisfação e abertura para o outro. Precisamos então, promover contextos de trabalho profissional docente que possam incentivar situações de reflexão e conseguir dar sentidos à experiência vivida em grupos que não deixa de ser uma tarefa complexa. Com o sentimento dos autores de que "precisamos dos outros para iniciar conversas onde as histórias possam ser contadas, relembradas (...)", assim, vamos ao encontro dos nossos colaboradores para iniciarmos uma conversa onde possamos relembrar suas histórias recontá-las e revivê-las de diferentes formas. Chamamos Flor da Pedra para conversar sobre as histórias que possam ser contadas, relembradas de suas experiências e vivências com os pares. Flor da Pedra inicia sua conversa contando que "a convivência é fundamental, mas que temos cuidado pouco dela, o momento contemporâneo tem exigido demais de nós, professores universitários". E acrescenta:

> Eu nunca tinha trabalhado tanto, logo que comecei fui trabalhar na pós-graduação, a cobrança é grande, a gente se depara com uma exigência de produção muito grande, parece que nos tornamos um setor produtivo, uma fábrica de produção. E isso impede que a gente mature as nossas produções e que a gente curta isso com alegria, curta nossas pesquisas, cuide desse material sem urgência, sem

> correria. Com tudo isso não sobra tempo para outras coisas e uma delas é a convivência, é a construção de experiências com os colegas. (Flor da Pedra)

Flor da Pedra se queixa que há disputa implicitamente que acaba gerando silenciosamente uma necessidade de cada um criar os seus próprios espaços, isso cria inseguranças, fragilidades, desconfianças, promovendo assim, dificuldade de convivência e trabalhos coletivos com os pares. E assinala:

> (...) situações difíceis de convivência que atravessam a instituição, por exemplo, um filho doente, ou você mesma com problemas de saúde, questões que atravessam a gente que lhe tornam frágeis e você precisa da escuta do outro, da escuta e de um abraço amigo. Eu acho que é uma sabedoria e um desafio manter um trabalho colaborativo e uma convivência saudável nos espaços de trabalho nas academias. (Flor da Pedra)

Precisamos de sabedoria, de tolerância e de espirito de aceitação do outro na construção de espaços de trabalho que nos propicie um clima de colaboração, de afetividade, de cuidado com o outro. O ensino exige de nós, enquanto professores, construção de relacionamentos interpessoais que venham fortalecer laços de amizade e de solidariedade, que venham influenciar os contextos em que ensinamos. Acreditamos com Valli que "os relacionamentos são mais importantes do que a racionalidade, e a compreensão empática mais importante do que os princípios abstratos" (1990, cit., por Day, 2004, p. 55). A compreensão empática entre os pares, a motivação, a confiança e o entusiasmo são sentimentos essenciais nos ambientes de aprendizagem, onde queiramos ser e nos tornar professores com sentido.

Com sentimento de confiança e entusiasmo chamamos Maria da Luz para nos contar das dificuldades e desafios de manter um convívio saudável com os pares no ambiente de trabalho docente. Vejamos a sua história a este respeito:

> Eu trabalho com uma colega que é responsável pela área da biologia e nós trabalhamos muito em colaboração, fazemos uma parceria quase perfeita, não perfeita porque não existe perfeição em sua totalidade. Ainda tem outro aspecto, ela é muito exigente com suas atividades e eu também sou, portanto, essa parceria funciona muito bem. (Maria da Luz)

Maria da Luz narra que tem afinidade com sua colega de trabalho, tem pontos comuns que facilitam na compreensão e desenvolvimento do trabalho sem grandes problemas. Acrescenta que "tem trabalhado com outros professores de outras áreas, por vezes, também tem funcionado bem. Eu penso que tem um pouco a ver com a boa vontade das pessoas". Pensamos que a professora está certa em afirmar de que os relacionamentos com os pares "tem haver com a boa vontade das pessoas". Os relacionamentos interpessoais, em qualquer

espaço de trabalho, dependem da colaboração das pessoas, da boa vontade e disposição para escutar e compreender as limitações dos outros e de nós mesmos.

Professor Tremembé compreende “a relação entre os pares como um exercicio de tolerância e de respeito”. Assim enfatiza o seu pensamento:

> A relação entre os pares é um exercicio de tolerância e de respeito. Tem colegas que eu não gosto e tem outros, com certeza, não gostam de mim, não tenho a ingenuidade de pensar o contrário, me proponha à boa convivência, dar um bom dia, por exemplo, sorrir para o outro. São boas maneiras que infelizmente, em nossa cultura brasileira ainda perdura a relação de autoridade, a relação de segregação, alguns se julgam muito mais importantes que outros e por aí vai. (Tremembé)

Respeitar o ponto de vista do outro é fundamental para manter uma convivência aceitável e produtiva. Respeitar o outro, embora tenhamos concepções teóricas e práticas diferenciadas. Em relação à cultura brasileira que Tremembé menciona, de que ainda perdura a questão da autoridade da época do colonialismo e da prepotência de uns sobre os outros, trata-se de uma questão que precisa ser superada nos relacionamentos interpessoais e humano. Como pensa Ricoeur “o poder existe quando os homens agem juntos: ele desaparece a partir do momento em que eles se dispersam” (1995, p. 18). E acreditamos que a dispersão acontece quando exatamente se instala o não reconhecimento do outro que está em nós.

Pensamos ser inconcebível ainda se pensar nessas diferenças entre as pessoas em todos os setores da vida humana. Não tem sentido nem espaço numa cultura cheia de diversidades que vivemos no mundo atual, pensarmos em desigualdades entre os pares, entre, sobretudo as pessoas que trabalham, aprendem e vivem no mesmo espaço de aprendizagem.

Christina expressa em sua narratividade os desafios de manter um trabalho colaborativo entre os pares e, essencialmente, preservar uma relação amistosa de trabalho e de amizade dentro da academia.

> Bem, os desafios são muitos, as dificuldades de relacionamento maiores ainda. Por quê? Porque você não muda por decreto, você muda se compreender e reconhecer a necessidade de mudança e, dentro da academia é muito dificil isso acontecer. Qualquer cargo de gestão que você ocupa, passa a ser visto pelos colegas como seu inimigo. (Christina)

Não mudamos por decreto, como fala Christina e reconhecer a necessidade de mudança de si mesmo é dificil, mas é fundamental para as pessoas que desejam viver e aprender com o viver juntamente com os outros. Os autores Torres, Alcântara e Irala (2004), já mencionados neste estudo, comentam que é pelo engajamento em atividades cotidianas, desenvolvidas em grupos de trabalho, que ocorre a transformação e mudança na identidade

das pessoas, em seu conhecimento e em suas experiências de vida. Entendemos com os autores, que é pela participação em espaços de práticas profissionais, que as pessoas internalizam as normas, os hábitos, as experiências e passam a compreender de maneiras singulares a necessidade de mudança de si mesmo, do mundo, das coisas e dos outros.

Christina comenta sobre a complexidade das relações com os pares, expressando que "trata-se de relação complexa porque pensamos de forma diferente. Isso é salutar, desde que a luta seja pelo bem comum, mas mesmo com a universalidade de concepções, existem questões de cunho administrativo e pedagógicos que requerem consenso". Como já foi mencionado, mesmo que tenhamos concepções teóricas e práticas diferenciadas, isso não dá o direito de nos fechar para o modo e o jeito de ser e pensar do outro.

Desse modo, Maria Alegria nos conta que pensa que todos os professores deveriam desenvolver trabalhos em colaboração com os seus pares, para assim, produzirem com amis motivação, alegria e prazer de estarem juntos nos espaços coletivos de aprendizagem.

> A minha forma de estar no mundo e na profissão implica uma colaboração com todos independentes de convicções e de interesses particulares. Mas tenho de reconhecer que nem todos partilham desta maneira de pensar e agir. Aliás, o ensino superior é fértil em questiúnculas entre pares e na criação de pequenos ditadores e de pequenos títeres. (Maria Alegria)

As pesquisas de autores como Fullan e Hargreaves (2000), Torres, Alcântara e Irala (2004), Martins (2002) e outros sugerem que o trabalho com grupo, o trabalho em colaboração, em que as dificuldades e as tarefas são debatidas e enfrentadas conjuntamente e em que se criam práticas de reflexão, certamente, essas práticas trazem inúmeros benefícios para os ambientes de aprendizagem, para os próprios professores e, logicamente, para os alunos. As instituições educacionais tornam-se mais inclusivas, mais produtivas, os professores aprendem a refletir sobre suas práticas, aprendem novas formas de enfrentar suas dificuldades e tornam-se mais autoconfiantes, trabalham com mais segurança e juntamente com os alunos tornam-se mais motivados para aprender e ensinar. Maria Alegria refere que o ambiente acadêmico é fértil de conflitos, de questões pequenas e de pequenos ditadores entre os pares, atitudes essas que em nada contribuem para construir valores como o compartilhamento e a solidariedade.

Sophia contribui com sua narrativa nos revelando a importância do respeito às diferenças pessoais no trabalho em equipe, comentando: "Penso que é importante

conseguirmos arranjar pontos comuns, respeitar as diferenças, trabalhar em conjunto, apesar das diferenças, sabemos que na prática é dificil, mas não custa muito tentar". Realmente "não custa muito tentar", com Sophia, acreditamos que é possivel arranjar modos e jeitos de construir mudanças em nossos ambientes de trabalho e aprendizagem.

Acreditamos na compreensão e na tolerância para com o outro, acreditamos nos benefícios das atividades desenvolvidas em colaboração com os pares, tanto em termos de resolução de problemas ou de administração, quanto em termos de formação e processos de ensino aprendizagem. Acreditamos na busca de caminhos para enfrentar os sérios desafios que a educação atual tem apresentado, caminhos esses perpassados pela busca de valores como o compartilhamento e a solidariedade, sentimentos e atitudes que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade ocidental, com característica extremamente individualista. Como argumenta Ferreira "atualmente juntamos trabalhos ao invés de trabalharmos juntos e isso se aplica, de maneira intensa ao trabalho na área da educação" (2003, p. 134). Não apenas juntando trabalhos, mas, sobretudo, trabalhando juntos, chamamos André para com ele trabalharmos juntos com as experiências vividas em seu percurso docente de trabalho junto com os seus pares.

> Penso que o corpo dos professores universitários é um corpo que não é muito solidário e esse é um dos principais problemas. As pessoas vivem muito fechadas no seu mundo, na sua concha, na sua carreira desejando produzir os seus artigos, publicar os seus pepers, fazer sua produção academica e vivem pouco as relações comunitárias, projetando-se muito pouco nas interações com os seus pares e acho que isso é uma coisa que precisa mudar. (André)

Com os autores Fullan e Hargreaves (2000) que discutem a profissão decente como uma profissão solitária, centralizada no trabalho individual, sem pensar ou valorizar a troca entre pares. Essa ideia do isolamento docente é claramente explicitada por esses pesquisadores e outros, acreditando que ainda continua sendo legítimo para os professores trabalhar sozinhos, em espaços protegidos contra qualquer ingerência externa, inclusive, de colegas. Conforme os autores, esse isolamento tem suas vantagens na medida em que os protege contra julgamentos ou quaisquer comentários de seus pares. Entretanto, também os impede de obter trocas significativas acerca de suas ações e ideias. Pensamos que essa também é a realidade de práticas docentes de outros países, inclusive dos professores brasileiros. Como comenta Martins,

> Os professores brasileiros, embora se encontrem nas salas de professores, nas reuniões de conselhos, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas, (...). Esses momentos, entretanto, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos (2002, p.233).

Parece-nos que os professores não estão utilizando o tempo que poderia ser disponibilizado para as conversas, como nos diz Connelly e Clandinin "onde as histórias possam ser contadas, relembradas, ouvidas (...) e revividas" (1995, p. 13).

André em sua conversa contada também tece queixas em relação ao estado solitário dos professores universitários, comentando que "as pessoas vivem muito fechadas no seu mundo, na sua concha, na sua carreira desejando produzir os seus artigos publicar os seus *papers*, fazer sua produção academica...". Com todas as tarefas que os professores investigadores enfrentam de conciliar a investigação com as atividades de ensino que as necessidades impõem para as quais é preciso também disponibilidade humana e tempo de estudo.

Contudo, formalizando uma síntese, entendemos que a troca de experiências e de informações com os pares é marcante na vida profissional dos professores. Como já mencionamos anteriormente neste estudo, o trabalho coletivo é uma direção no sentido de mudança nas atividades docentes e nos próprios agentes do processo educativo. Nós, enquanto professores, precisamos do olhar do outro para ampliar o nosso próprio olhar, precisamos, particularmente, refletir com o outro sobre nossas práticas docentes para dar a elas uma nova e significativa dimensão. Percebemos que nossos professores querem trabalhar de forma mais organizada, com leituras compartilhadas, querem ter uma compreensão melhor sobre os alunos e deseja compartilhar dúvidas, angústias, reaprenderem a trabalhar de forma coletiva, como fazem as crianças, enfim, os professores desejam reaprender a construir mundos onde possamos ser mais felizes.

6.3.3 Sentimentos Vividos na Trajetória Docente

Nesta subcategoria o propósito é escutar atenciosamente as histórias de vida de nossos interlocutores e silenciosamente escutar deles, os sentimentos vividos em suas trajetórias profissionais docentes. Compreendemos que o professor é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da sua história através da sua ação. Compreendemos juntamente com Luckesi, "que o professor é determinado pelas condições e circunstâncias que

o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Ele sofre as influências do meio em que vivem e trabalha, mas com elas, ele se autoconstrói" (1994, p. 115). O professor no exercicio de suas atividades docentes deve possuir qualidades que o diferenciam na sua atuação. A compreensão com a qual trabalha o comprometimento politico, a competência no campo teórico de conhecimento em que atua, a competência técnico-ético-social-profissional são qualidades que fundamentam o exercicio do fazer e do viver docente.

O professor precisa do sentimento do cuidado afetivo e cognitivo com os aprendentes e com o seu fazer profissional. Ele precisa ter consciência de que o aluno é um todo uno e indivisível. Ele precisa saber que cada um deles é um ser inteiro e único, que traz uma bagagem de vida carregada de tristeza, alegria e sonhos.

Contudo, o professor também é um ser inteiro e único, que traz em sua trajetória de vida uma bagagem carregada de medos, angústias, ansiedades, tristezas, alegrias, sonhos e utopias. Assim, escutamos das narrativas dos nossos sujeitos, conversas reveladas, contadas, relembradas de diferentes formas e sentimentos. Mas, apesar das estruturas, dos sentimentos de ansiedade, angústia, medo, o professor, como guerreiro, continua sendo, se construindo, sonhando. Com eles existe o discurso dos sonhos, das esperanças, que tem lugar na interioridade de todos nós que estamos nos construindo, nos tornando professores, explodindo, emergindo para invadir e embaraçar o mundo tranquilo, racional e estabelecido das rotinas institucionais.

As histórias de Flor da Pedra, Christina e Sophia, nos mostram que no inicio da vida profissional essas mulheres professoras foram tecendo sua profissão com muita angústia, medo, fragilidade, insegurança e ansiedade, sentimentos que habitualmente estão presentes no inicio da carreira docente. Mas elas souberam atravessar esses atropelos pessoais, e possibilitaram tanto à reconstrução de suas identidades profissionais, quanto à ressignificação da docência como profissão. Acreditamos que uma maneira de superar as angústias, os medos, a insegurança na profissão docente seria como argumenta nossa interlocutora Flor da Pedra "(...) ainda tenho ansiedade, é uma coisa marcada pelo contemporâneo de não sabermos esperar, ninguém nasce pronto, precisamos dar tempo ao tempo, ficar silenciosa (...) saber dizer não, todas essas sabedorias com o tempo é que você vai percebendo".

Saber esperar é uma atitude dificil, mas necessária e sábia no processo de educar e educar-se. A abertura para novas experiências é fundamental no processo da aprendizagem. A consciência de se ver, perceber-se como eterno aprendiz é fator essencial no processo de

aquisição de novos conhecimentos. A simplicidade de perguntar o que ainda não se sabe, significa conhecer os próprios limites. Significa, pois, aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionando, reformulado e mesmo superado. Pensamos que somente o tempo, a experiência, a prática cotidiana, aliados à sabedoria, como sugere Flor da Pedra, possibilitam o processo de aprender e ensinar. São processos que demandam tempo e apropriação dos saberes da experiência como defende Pérez (1992), emergem da prática como lugar de aprendizagem e de construção do saber fazer do professor.

Nas histórias de Flor da Pedra, Christina e Sophia tem pontos comuns, em relação aos sentimentos vividos em suas trajetórias de vida profissionais, por isso decidimos agrupá-las neste momento de análise e interpretação de suas narrativas. Christina revela angústia e desânimo vividos em alguns momentos de sua história docente, como menciona:

> Na minha trajetória tive um turbilhão de sentimentos, tive angustia, tive alegria, tive felicidade, tive momentos onde eu disse: preciso estudar mais, preciso rever meus conceitos, preciso ter muito equilíbrio entre o racional e o emocional. Houve momentos de desânimo em determinadas circunstancias e posicionamento, você pensa que não vai conseguir e pensa em desistir, mas tenho fé, acredito na perspectiva que haja mudança, não a mudança do mundo, mas a mudança nas pessoas. (Christina)

A mudança é possível, portanto passa pelo fazer-se a si mesmo; fazer-se a si mesmo requer o outro, no qual nos encontramos, com todos os riscos que isso implica. Mudança requer, portanto, coragem, paixão, amor e crença na vida: a crença de que somos um projeto de vida pulsando, transformando-se na caminhada. Christina não desistiu de ser e tornar-se professora, teve crença na vida, crença na mudança de si mesma através de mais conhecimento, revisitando os seus conceitos e paradigmas, buscando equilibrar-se entre o cognitivo e o emocional, até porque nenhum destes aspectos tem mais importância do que o outro. Christina teve coragem de libertar-se de conceitos preestabelecidos, como sugere Morin (2007) e como propunha Freire (1983) na concepção de um ser humano sempre inacabado, como um projeto em permanente construção. Na possibilidade do olhar "Eu para o Outro" como quer Lévinas (2008) e a partir de saberes não acabados, mas questionados, vem promover uma vivência com estética e beleza singular, como pensa Josso (2010), num exercicio de reflexividade.

Nesta caminhada encontramos Sophia tentando gerir os sentimentos no percurso de sua trajetória docente e de vida. Narrando suas fragilidades, seus sentimentos vividos

nesta jornada de trabalhar e viver a docência sentiu “alegrias, incertezas, frustrações, angústias, dilemas quando não se consegue fazer as coisas da maneira que queria fazer. Penso que é importante também saber gerir esses sentimentos”. Saber gerir os sentimentos é a capacidade de aprender a lidar com as questões aliadas à educação, participar efetivamente na construção dos saberes, dos valores, das análises e organização, é propor mudanças nas formas de ensinar, de definir projetos educacionais e formas de trabalho em equipes, sem esses princípios, por melhores que sejam as intenções, as mudanças não se efetivam concretamente. Acreditamos que sem o consentimento e a participação ativa dos professores as mudanças não se realizam. Neste sentido, Nóvoa (1992) faz referência à aprendizagem da docência, especialmente nos momentos difíceis da profissão, como uma fase de muita importância para o encontro e a relação do professor com a docência.

Através das narrativas de nossas interlocutoras, Flor da Pedra, Christina e Sophia, foi possível percebermos as dificuldades enfrentadas por elas, no percurso da vida profissional docente. Para estas profissionais alguns momentos de suas caminhadas foram permeados de dúvidas, insegurança, medo e sensação de incapacidade profissional. Com o exercicio da prática cotidiana as dificuldades, as inseguranças, os medos, as interrogações são trabalhadas e aos poucos, a especificidade e a complexidade da docência vão sendo compreendidas, apreendidas pelos professores através das vivências cotidianas da práxis docente. Dando sequência a escuta sobre os sentimentos vividos no percurso da vida docente, Maria da Luz expressa que se descobriu impaciente consigo mesma e que este comportamento exige dela um aprendizado da tolerância, como ressalta:

> Meu sentimento é que preciso aprender ser tolerante comigo mesma, não sou, tenho mais paciência de lidar com os erros dos outros, com os meus já não tenho. Também não sou precisa, não sou objetiva, apesar de ser das ciências consideradas objetivas. Mas o meu maior sentimento mesmo é que o meu percurso enquanto professora é um percurso bonito, eu acho bonito e para o próximo ano será ainda mais bonito terá mais defesas de doutores. (Maria da Luz)

Diante desta narrativa logo, nos lembramos de Freire que trabalhou com a beleza da profissão docente em todo o seu percurso profissional e de vida. Freire nos diz que “docência e boniteza andam de mãos dadas”. (1997, p. 32). Ele fala da beleza de ser gente e da boniteza de ser professor: “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (1997, p. 160). Mas a capacidade de descobrir beleza e alegria no fazer e viver docente também precisa ser aprendida, assim como os outros sentidos que fazem a

educação ter boniteza e alegria. Como Gadotti vem nos lembrar de que "a beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar" (2003, p. 11).

A educação, por meio dos processos de ensinar e de aprender, envolve uma relação com o saber que, sem perder a sua essência, pode ser materializado de forma prazerosa e marcado pela sensibilidade e beleza. A abertura para a sensibilidade e para a beleza seja em nossos percursos de vida pessoal, seja em nossas histórias de vida profissional, nos implica conosco mesmos, com os outros e com o mundo e nos revela que o saber pode ter sabor e ser belo. As ideias de Freire (1997), Gadotti (2003) e Alves (1980) nos fazem pensar a educação como um processo no qual há lugar para saberes e fazeres prenhes de belezas e significações que podem afetar prazerosamente quem ensina e quem aprende.

Com o sentimento de beleza e alegria vamos ao encontro do professor Tremembé para escutar sua conversa lembrada sobre os sentimentos vividos em sua trajetória de vida docente. Tremembé assim revela sua vida:

> Meu maior sentimento vivido na pratica docente foi ter uma vida muito atribulada no começo de minha profissão, vida corrida de muito trabalho, não tinha tempo para minha familia, para meus filhos. Contudo, não perdi a paciência de esperar por melhor tempo. Acho que essa experiência da paciência e da angústia que sentia não me enfraqueceu me fortaleceram no sentido até de valorizar as pequenas coisas que hoje posso fazer com meus filhos. (Tremembé)

Na interpretação da narrativa de Tremembé fomos buscar em De Masi (2000) no seu texto "*O ócio criativo*" que nos lembra de que o trabalho não deve ser uma coisa dolorida, pesada, mas atividade agradável e conciliada com estudo e lazer. Conforme o autor as pessoas devem ser educadas para privilegiar a satisfação das necessidades como a introspecção, o convivio, a amizade, o amor e as atividades lúdicas. Diferentemente do modelo de trabalho centrado na idolatria do trabalho, do mercado e da competitividade, como o modelo social de trabalho elaborado e vivido na cultural ocidental. Ainda pensando com o autor, em toda ação deve está presente trabalho, lazer e aprendizado. Em toda ação deve existir a criação de um valor, e, junto com isso, divertimento e formação. É justamente isso que De Masi chama de *ócio criativo.*

Tremembé conseguiu superar os atropelos das múltiplas atividades docentes que não conciliavam com o tempo de estudo e lazer. Atividades que não lhe proporcionaram viver

“o ócio criativo” pelo contrário, não lhe permitiram momentos de lazer com a família. No inicio de sua carreira profissional, era a correria das aulas e dos estudos, trabalhando muito e paralelamente investindo em seu processo formativo. Em nossa cultura é sempre complicado pensar a dimensão pessoal no mundo do trabalho, entretanto, faz se necessário compreender o professor como pessoa e profissional, referência, inclusive, inseparável numa profissão construída sobre fundamentos ético-filosóficos, impregnada de valores e de intencionalidades. Entendemos com Grillo (2004) que estes fundamentos, dinamizam um projeto que, mais do que pedagógico, é um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência.

E a dimensão humana da docência deveria reconhecer a dimensão pessoal do professor. Com Nóvoa vimos à inseparabilidade da pessoa e do profissional, quando diz que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser (...)” (1992, p. 31). Realmente, ser professor cruza nossa maneira de ser gente, com todas as implicações que isso acarreta. É complicado viver nossa dimensão pessoal quando enfrentamos uma carga de trabalho excessiva que não nos deixa pensar em proporcionar o lazer com a familia. Mas, o professor se fortaleceu diante das dificuldades e correrias da vida acadêmica, tirando boas lições dessa fase, inclusive aprendendo a valorizar mais o convivio familiar.

Nesta caminhada de convivio familiar e fortalecimento na profissão docente, encontramos no relato da Maria Alegria sentimento de gratidão pelos familiares e pela sua professora da instrução primária que lhe deu apoio e orientação para prosseguir no seu processo formativo e na vida. Como assinala em sua narrativa:

> Como sentimento eu acho que acima de tudo eu tenho um sentimento enorme de gratidão. Gratidão para com meus pais que souberam abdicar de si e entenderam os sinais dos tempos e me botaram para estudar. Gratidão para com minha professora da instrução primária e depois para com os meus mestres e também minha familia (agora falando como esposa e mãe), que me permitiu, de fato, poder voar até onde quis. (Maria Alegria)

Gratidão é um nobre sentimento que muitas vezes, na correria da vida cotidiana nos esquecemos de exercitar esse sentimento e agradecer as pessoas que nos ajudaram a caminhar pela vida afora. Ser grato é abrir o coração e deixar fluir este sentimento que envolve a nossa alma. É reconhecer um benefício que recebemos e que nada nos custou, embora seja algo tão caro e tão relevante. Para ser grato é preciso ter sensibilidade, humildade, enfim, é preciso ter amor e gratidão pelo outro. Na maioria das culturas, a gratidão é um sentimento admirado e louvado. No universo das trocas entre as pessoas, familiares,

amigos, professores, ou mesmo estranhos, é dada grande importância à reciprocidade ligada às coisas que circulam, sejam presentes, favores ou mesmo amizades. Para Piaget (1993) a reciprocidade é tão essencial nas interações humanas que se aprende a experienciar a gratidão durante o processo de socialização e convivência na vida adulta.

Professor André nos contou de suas frustrações, de seus sentimentos díspares, segundo afirma os sentimentos na trajetória de vida pessoal e profissional, depende das mudanças ocorridas no decorrer do processo e ressalta como exemplo:

> Não gostei nada da mudança para o regime pós-Bolonha, tal como aconteceu, houve um empobrecimento grande em relação aquilo que seria um dos méritos do ensino pós-Bolonha, um movimento de liberdade do aluno, o espirito crítico do aluno, a capacidade de trabalho, de ver o ensino como o desenvolvimento de competências, não apenas como aquisição de conhecimentos (...), o encurtamento de cursos, de licenciaturas, é impossível em três anos conseguirmos oferecer uma formação consistente, é profundamente decepcionante... (André).

Neste momento, o sentimento que invade o professor André é de indignação e de incapacidade para embaraçar o mundo racional e estabelecido das decisões e das rotinas institucionais. Como tão bem assinala Alves:

> (...) O que está em jogo não é uma técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação. Nenhuma instituição gera aqueles que tocarão as trombetas para que seus muros caiam. O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se poetas, profetas e educadores pudessem ser administrados. Necessitamos de um ato mágico de exorcismo, um ato de amor (1980, p. 19).

Decididamente, necessitamos de um ato de amor. A força de um ato de amor pode vir acordar o professor e fazê-lo ser e tornar-se professor com sentido. Como diz Freud citado por Alves, "a questão decisiva não é a compreensão intelectual, mas um ato de amor" (1980, p. 19). Ainda com Alves, pensamos que a força de atos de amor e paixão que se encontram nos momentos fundadores de mundos, momentos em que se encontram os revolucionários, os poetas, os profetas, os artistas e professores. Somente depois, quando desaparece a força criadora, quando o encantamento é substituído pelo desgosto e pela angústia, tristeza é que se estabelece a administração, a burocracia, a rotina, a racionalização, tão fortemente presentes em nossas instituições e sistemas educacionais.

Por outro lado, André fala do sentimento de alegria de deixar de ter uma vida dupla, de um lado à filosofia e do lado o teatro. Ou seja, uma vida diurna a vida acadêmica e uma vida noturna o teatro. "Foi muito importante ter passado desse processo quase esquizofrênico de composição da minha vida para um projeto unificado em que

academicamente posso até responder aos meus desejos, as minhas ambições e os meus projetos no âmbito artístico".

> A Faculdade que trabalho conseguiu incorporar os estudos artísticos em unidade curricular, foi um grande sentimento de alegria e realização, finalmente podia unificar a minha vida que até aí estava retalhada. Falei tudo isso para dizer que a vida é feita de momentos de alegria, de esperança e de momentos de frustração, tristeza e de decepção, somos seres humanos e o fato de sermos humanos significa que somos limitados e que somos finitos, e só sente todos esses sentimentos quem é finito e tem consciência de sua finitude. (André).

Somos humanos, portanto limitados e finitos. Contudo, temos desejos, ambições e projetos de vida que desejamos realizar. É, sobretudo, atentando para nossas circunstâncias humanas limitadas e finitas e para o olhar e o gesto do outro que André construiu uma visão ampliada da vida e do seu ser no mundo, fazendo e vivendo sua trajetória docente e artística de forma inteira. É foi com o sentimento de luta, de desejos, ambições e projetos de vida que o professor André, num exercicio autopoiético de criação de si e do outro e num "ato mágico de exorcismo" levantou-se e seguiu como realizador de sua própria história e como construtor de um modo e jeito novo de ser e estar no mundo.

Tentando construir uma síntese dos sentimentos vividos na trajetória da vida docente de nossos professores, lembramo-nos de suas histórias contadas, lembradas e vividas com sentimentos de medo, angústia, insegurança e ansiedade, ao iniciar na docência. Entretanto, no percurso das experiências docentes vividas e aprendidas, souberam gerir e superar estes sentimentos. Então, passaram a vivenciar outros sentimentos como a sabedoria de saber esperar, a simplicidade de perguntar o que ainda não sabe e aceitar o seu saber de modo incompleto, que em qualquer momento pode ser questionado e reconstruído, a consciência de perceber-se como eterno aprendiz. A sensibilidade e a humildade do sentimento de gratidão para com familiares e mestres que contribuíram para sua formação profissional e de vida. Enfim, sentimentos aprendidos e vividos na trajetória de muitas aprendizagens e de momentos de alegria, de parceria com os alunos, de parceria com a vida no processo de ressignificação do ser e do tornar-se professor.

Formalizando uma tentativa de síntese das categorias de análise das narrativas de nossos professores parceiros desta grande empreitada que é a análise das narrativas de suas histórias de vida. Vida contada, lembrada, narrada, vivida e revivida. Assim, ousamos relembrar o vivido e a história contada por eles.

Ouvir, ler e reler de várias formas possíveis, tentando analisar e interpretar através da análise de conteúdo as histórias contadas, lembradas que compõem as trajetórias profissionais e de vida de nossos colaboradores representa oportunizar momentos de reflexão. Momentos de reflexão tanto para nós, enquanto professora investigadora e sujeito deste estudo, quanto para nossos colaboradores, no sentido de descortinar alternativas que possam contribuir em seus processos formativos e de outros professores que porventura, virão ler este trabalho. Oportunizar espaços para que os professores possam olhar sentir e falar sobre as suas trajetórias profissionais e pessoais, sobre as mudanças significativas ocorridas nessas trajetórias, seus percursos e práticas docentes; sobre a ressignificação do ser e tornar-se professor; os aprendizados construídos através das experiências pessoais e profissionais, enfim, sobre a consolidação da prática docente, pode descortinar outras possibilidades e momentos significativos de formação.

Ouvir atentamente as histórias que compõem a trajetória profissional e de vida do professor, nos parece ser uma alternativa importante na formação desse ator e autor de sua história de vida. Mas, é importante ressaltar que não é suficiente apenas ouvir o professor, é necessário fazê-lo refletir sobre as nuanças que construíram sua formação. É necessário proporcionar momentos onde, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência o seu encontro com a docência, como se deu no decorrer de sua história profissional a construção da docência, os seus investimentos formativos, como se deu, nesse processo, os sentimentos e o sentido de ser e tornar-se professor, como se deu nesse processo, as experiencias vividas com os pares, os momentos mais significativos nessa trajetória profissional, como se deu nesse processo, os sentimentos vividos na trajetória docente, enfim, refletir sobre sua trajetória, refletir sobre sua história profissional e de vida que o fez ser e tornar-se professor.

Através das narrativas de histórias de vida é possível desvelar aspectos que compõem o pensar, o sentir e o agir do professor, como na realidade ele se constrói e se reconstrói num permanente vir a ser como professor e ser humano. Como postula Fontoura (2003), que a tomada de consciência se opera através da palavra, do refletir sobre o seu discurso. Neste sentido, quando conta a sua história, o professor narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória e, consequentemente, passa a refletir sobre esses sentidos atribuídos e, redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a

construir novos sentidos para sua história e para a ressignificação de sua trajetória docente e do ser e tornar-se professor.

REFLEXÕES FINAIS

> (...). Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível.
> Deleuze (1992, p. 167).

Na tentativa de tecermos as reflexões conclusivas do nosso trabalho de tese do doutoramento, não podemos deixar de revelar que fomos "agarrados pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades", mas fomos ao mesmo tempo guiados para a criação de um possível. Envolvidos pela curiosidade, pela emoção da surpresa da descoberta, seguimos em frente, "agarrados pelo pescoço" em busca de enfrentar os desafios e criar possibilidades. Criar possibilidades no ato de pensar. Pensar é um ato criativo produzido na perturbação e na angústia do querer, do desejo de criação. O que nos força a pensar é o desejo de criar, é o encantamento, é o encontro, é a busca, é a curiosidade, é a contingência. Acreditamos nas forças estranhas, que por vezes, desviam o nosso pensamento das estabilidades, das verdades, dos conceitos preestabelecidos, nos levando a criação de vida a outros conceitos, novas noções, criando caminhos que possamos trilhar com espontaneidade, criação e liberdade.

Mas escrever, criar textos é uma tarefa que nos impõe um "conjunto de impossibilidades" é como "quebrar pedras" como diz Cora Coralina (1976). É criar impossibilidades no meio de um possivel. Ainda com Deleuze, "escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e extravasa qualquer matéria visível ou vivida. (...)" (1997, p. 11). "Escrever é um caso de devir", o texto nunca está pronto e definido. Mas não significa um estado de incapacidade. Não é uma falta de ser, não é uma falta de estar pronto. Devir é potência de mudar. Devir é nos tornar diferentes cada vez que olhamos para o nosso texto escrito. O texto é sempre inacabado, é uma passagem provisória é um constante fazer-se que atravessa as experiências de vida.

Neste sentido a parte final de uma tese de doutoramento, não pode ser uma conclusão, pronta e definida, talvez seja um recomeço, uma reflexão sobre o ponto que começamos. Como Elliott nos lembra de que "Muitas vezes o começo é o final. Porque chegar ao final pode ser a única maneira de começar" (1998, p. 53). Seria ingenuidade nossa querer concluir reflexões a respeito do caminhar das trajetórias profissionais de professores,

considerando que se trata de temática abrangente e ampla que prossegue caminho afora acompanhando a história e a vida destes sujeitos. A proposta, portanto, é aproveitar o espaço destas reflexões para que possamos refletir um pouco mais sobre o objeto de nosso estudo que são as trajetórias profissionais e de vida dos formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e Universidade de Coimbra parceiros desta investigação.

Ao começarmos a pesquisar, por vezes, fomos tentados, diante dos desafios que um processo de investigação coloca, a nos perguntar: Por onde começar? Onde centrar o nosso olhar? Sobre o universo ou sobre uma parcela desse universo? Compreendemos que a relação entre o todo e uma parte desse contexto é um desafio que nos defrontamos quando nos propomos a exercitar a tarefa de construir conhecimento que "põe em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano" (Morin, 2001, p. 15). Entendemos que o conhecimento fragmentado impede a visão do ser humano em sua totalidade. Pensamos na construção de um modo de conhecimento capaz de apreender a condição humana, a vida, as coisas e o mundo em seu contexto, em sua complexidade, em seu conjunto.

Pensando assim, compreendemos que os professores formadores que se dispuseram a colaborar com esta investigação compõem em seu conjunto o todo que o nosso olhar apreendeu e sobre o qual foi possível conhecer uma parcela, talvez pequena, do contexto de suas experiências de formação, de prática docente e de suas trajetórias de vida. Dentre as constatações, ao longo do percurso investigativo, todas merecem ser destacadas, mas não daríamos conta de todo o universo e, por isso serão retomadas, nesta parte final do estudo, algumas constatações que consideramos mais relevantes no contexto da investigação. Nossa intenção, contudo, não é formular conclusões, mas ressaltar aspectos que podem iluminar outras análises acerca da profissão docente e das histórias autobiográficas dos formadores de professores.

Cabe ressaltarmos que, ao iniciar esta investigação, não sabíamos ao certo o que iríamos encontrar no percurso e no final do caminho. O nosso percurso na pesquisa estendeu-se desde o primeiro dia de aula do doutoramento, em setembro de 2013, período demarcado por buscas, conversas, encontros, palestras, aulas, entrevistas, leituras, releituras, pesquisas, e, ao longo desse caminho, percebemos que era possível construir um trabalho dentro de nossas próprias impossibilidades, criando um possível que nos levasse à compreensão do processo de

autoformação de nós mesmos e para uma análise acerca do ser e do tornar-se professor, a partir dos contextos particularmente investigados.

As reflexões apresentadas ao longo do estudo, neste sentido, oferecem uma visão sobre como os professores percebem a si mesmos e suas trajetórias na profissão de ser e tornar-se professor. Para tanto, por meio do movimento do nosso olhar e da escuta sensível, apresentamos algumas constatações construídas a partir da análise de conteúdo e de nossas interpretações das narrativas dos nossos colaboradores. Lembramos que os dados produzidos no decorrer deste percurso de análise revelam a complexidade do ser e do tornar-se professor.

Na trajetória da investigação, a memória dos nossos sujeitos foi essencial para a recordação de momentos importantes na vida pessoal e profissional de cada um deles. Corroborando a ideia de que somos nossa memória, a pesquisa traz à luz um traço de formação da identidade do professor que vem à tona em abordagem sobre história pessoal e profissional como elemento importante na construção da docência. Percebemos, neste entorno, que, mais do que os percursos oficiais de formação, são as vivências na trajetória social e individual de cada professor que imprimem seu perfil e a sua identidade profissional.

Constatamos que as motivações e interesses que levaram os formadores de professores sujeitos desta investigação, a escolha pela docência foi uma construção pessoal e social alimentada no cotidiano, seja por influência familiar, seja como decorrência de marcas deixadas por bons professores, com os quais partilharam a vida escolar e marcaram os seus processos formativos, seja ainda, por interesses e sonhos infantis alimentados em todo o percurso de vida.

Observamos, em suas narrativas que a influência que os professores exercem sobre os educandos tem um enorme significado em suas vidas. Os professores parecem exercer influência determinante no processo de socialização profissional, realçando que mais do que um simples caminho que se faz ao andar, a trajetória profissional do professor vai sendo construída pelas marcas daqueles que por eles passaram, pelas oportunidades oferecidas para superar os desafios da prática docente e, de modo especial, pela compreensão do ensino como um ofício. E todos esses aspectos repercutem sobre a ressignificação do seu modo de construir-se ser e tornar-se professor.

No contexto das circunstâncias que levaram os professores a ingressar no percurso docente, é interessante constatar que, muitas vezes, um começo talvez não desejado possa significar uma porta para um ingresso que, com o passar do tempo, possa vir a configurar-se

como permanência. Neste cenário, os professores revelam que aprenderam a gostar da profissão. Gostar da profissão, no caso do magistério, tem uma conotação especial e constitui componente importante no processo de construção do ser e tornar-se professor.

As narrativas dos nossos interlocutores nos impelem a refletir sobre a vulnerabilidade da formação de professores universitários, pois indicam que os cursos em suas áreas de formação não conseguiram contemplar de forma satisfatória o aprendizado da docência superior. Como refere André "A instituição universitária nunca pensa sério a dimensão pedagógica do ensino universitário (...)". De acordo com os relatos, os professores foram aprendendo a ensinar na medida em que foram investindo em seus processos formativos e, principalmente, ao construírem a sabedoria da prática. Essa perspectiva da prática como contexto formativo é ressaltada por Sacristán (1998), ao realçar a sala de aula, não somente como um lugar de ensinar, mas, sobretudo, como contexto de aprendizagem para o docente. Parece, então, que o espaço das relações pedagógicas é decisivo no processo do aprender a ser e tornar-se professor. Sobre esse aspecto os professores confirmam que com o tempo vivido, com as experiências adquiridas, novas posturas e atitudes vão sendo reconstruídas e ressignificadas.

É fundamental, portanto, refletirmos sobre os processos da formação docente, enfocando particularmente a formação do professor universitário a partir de novas perspectivas, tendo como referência a complexidade da prática, compreendida como *locus* de apropriação e de produção dos saberes docentes, o que exige do professor sua constituição como prático reflexivo e como pesquisador de sua própria prática. Esse modo e jeito de olhar a docência no ensino superior e de, consequentemente, analisar a profissão docente, pode se constituir, através das narrativas autobiográficas, em um processo reflexivo de formação docente. Nessa concepção e jeito de olhar a docência, a prática assume lugar central na formação, constituindo-se como espaço de aprendizagem e de construção do pensamento prático e reflexivo do ser e do tornar-se professor universitário.

Percebemos através das falas dos nossos sujeitos que a escolha profissional sempre esteve presente em suas vidas, fazendo-nos lembrar de provocações que nos faz Josso "o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho"? (2004, p. 115). Tal indagação nos leva a refletir e apontar a indispensável reconstituição de acontecimentos interiores e exteriores que marcaram nossas existências de sermos reflexivos e humanos. Remetendo-nos, ainda, para experiências que remontam de longe ou perto ao seu tempo de vida, provocando

em nós, o pensamento que, para compreender este caminho, necessário se faz situar nossas histórias particulares em contextos coletivos.

Em relação à necessidade de ser professor pesquisador, está presente nos relatos de nossos professores a relevância da investigação na vida profissional docente. Eles e nós (eu enquanto sujeito implicado na pesquisa) compreendemos a necessidade de sermos profissionais comprometidos de forma permanente com a investigação da prática docente. Temos a compreensão juntamente com eles, que o autoconhecimento dos professores, o comprometimento, o entusiasmo com o trabalho docente e com suas investigações contribuem para a aprendizagem dos alunos e de nós mesmos, enquanto aprendentes. Em sintonia com Freire (1996), compreendemos que a arte de ensinar é a arte da busca, da procura, da indagação, da curiosidade. Nossos interlocutores expressam através de seus relatos a compreensão de que as atividades de investigação são partes inerentes da arte de ensinar e de aprender na procura, na indagação, na busca, na curiosidade para conhecer e comunicar ou anunciar a novidade da descoberta.

Na análise das narrativas autobiográficas de nossos sujeitos sobre seus percursos de professores formadores, pensamos de que a relação com o saber se torna mais importante que o próprio saber. A função do professor formador tem uma autoridade baseada no saber, desenhando um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador tem papel de tornar-se aprendente autor da sua própria formação. Como nos diz Honoré "(...) o formador trabalha numa obra comum de compreensão, de significação, de renovação, por vezes de criação" (1977, cit. por Chiené, 2010, p. 131). As leituras das narrativas nos proporcionaram compreender que a formação do formador de professor enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço coletivo, com o sentido de que a sua experiência de aprendizagem como formador lhe proporciona certamente, uma experiência aberta à compreensão de novos significados, de ressignificação e por vezes de criação ao caminhar para si e para o outro e tornar-se formador de professores. Conforme relato do professor Tremembé:

> Reinventar formas de ser professor buscando conhecimento que dê conta das exigências de mundo que a gente precisa reconstruir colocando na nossa profissão a dimensão ético-reflexiva (...). Então, o sentido de tornar-se professor é estabelecer relações mais amplas do conhecimento com o sujeito aluno, coma as necessidades, conflitos, desejos e com estética de sentido humano. (Tremembé).

A narrativa de Tremembé passa pela necessidade de reconstrução do fazer docente no espaço da dimensão ética, da dimensão reflexiva da dimensão do engajamento nas

questões sócio-políticas e humanas. Passa por Freire (1997) que nos lembra de que a docência é uma atividade que exige amorosidade, criatividade, competência cientifica e coragem. Coragem para mudar, coragem para não desistir de ressignificar o instituído.

Quanto ao sentimento de ser professor, temos o entendimento que para ser professor num processo de construção de uma humana docência, precisamos da compreensão de uma série de elementos que se constituem na definição e nos leva talvez, a entender o sentimento de ser professor. Pensamos em Alves (2011), Day (2004), Assmann (2007), Gadotti (2003), Freire (1997) e tantos outros educadores que nos inspiram a pensar o sentimento de ser professor no momento em que educar e educar-se significa defender vidas, como nos diz com sensibilidade Assmann que "Hoje, educar significa defender vidas" (2007, p. 22). Ser professor, no nosso entendimento de aprendiz, entre tantas outras atribuições, é oferecer instrumentos e condições que proporcionem aos aprendentes (professores e alunos) a construírem juntos uma docência com a humana tarefa de educar com sentido de "defender vidas".

Com o sentimento de tecer com afetos fios da vida humana, trazemos a voz de nossos professores caminhantes, construtores e confiantes que educar e educar-se significa defender e salvar vidas. Para representar as vozes significativas dos professores sujeitos desta investigação, trazemos duas narrativas para ilustrar a riqueza dos sentimentos de ser professor compreendida pelos professores desta pesquisa. Flor da Pedra usa a metáfora do novelo de lã para definir o sentimento de ser professor:

> Eu penso que o professor seria como um novelo de lã, ele começa bem enroladinho, assim é ser professor, começamos bem enroladinho. (...) começa a sair do carretel e começa a tecer a renda, começa a misturar-se com outros que circulam a sua vida, (...). Portanto, ser professor, é esse movimento de tecer junto com as pessoas. (Flor da Pedra)

Com sensibilidade e de forma afetiva a professora expressa que "ser professor é esse movimento de tecer junto com as pessoas". Concordamos que ser professor é desenrolar-se do carretel e começar a tecer com os fios entrelaçados rabiscando desenhos da renda que forma a vida docente. Começar a misturar-se com outros novelos de lã para tecer outros mundos que caibam conhecimento, sabedoria, paixão, afeto, solidariedade e respeito por si e pelos outros, desconhecidos, diferentes, que vamos encontrando pelas trilhas deste caminhar de ser e sentir-se professor. Na sequência, trazemos o professor André que relata com entusiasmo, emoção e de forma poética o sentimento de ser professor.

> Para mim, ser professor é soltar aves, ajudar os outros a voar, é isso desenvolver confiança no futuro, desenvolver sentimentos de esperança e deixar sementes, do saber e do pensamento crítico, (...). Ser professor é isso, é soltar, é libertar o pensamento, é ajudar aqueles com quem nós convivemos a trilhar seus caminhos, encontrar as suas direções. (André)

Interpretar a narrativa do professor André só é possivel com os olhos da alma. É a alma que percebe a liberdade que envolve as palavras ditas explicitamente e as que ficaram nas entrelinhas deste belo relato que André nos proporciona. O seu sentimento de ser professor "é soltar aves, ajudar os outros a voar (...)". O que André enfatiza é o sentimento de ser professor que compreende que acolhe e respeita o outro como possibilidade de emancipação, e, com esperança inspirar sonhos de liberdade para tornar-se livre para voar e conquistar outros sonhos, espaços e utopias. Com Bach (2006), Freire (1997) e com o professor André acreditamos em maneiras possíveis de forças de cooperação, de solidariedade e afetividade, somente assim, poderemos enxergar o outro, enquanto extensão de nós mesmos e deixá-lo voar em busca de novos horizontes e temporalidades.

Em relação ao sentido de tornar-se professor, entendemos que se trata de um exercicio autopoiético, de um exercicio de mutação e ressignificação constante do ser e do tornar-se humano. É o movimento de tornar-se que nos confere uma marca de identidade na e pela docência, é estar sendo professor que nos tornamos professor. Neste trânsito dialético do devir ser ou não ser circula uma identidade que se autoconstrói num movimento autopoiético e silencioso, de construção de significados singulares e plurais para o viver, o fazer, e o sentir a profissão e a vida com sentidos.

Mas, o que é sentido? O que dá sentido o tornar-se professor?

O sentido de uma palavra é aquilo que queremos dizer quando a empregamos, e o que ela representa quando a empregamos. É aquilo em que pensamos quando falamos, escrevemos, escutamos ou lemos. Portanto, o sentido não está nas próprias coisas. E sim, na maneira como as interpretamos e sentimos. O que dá sentido o ser e o tornar-se professor, como nos fala Flor da Pedra "é o movimento de tecer juntos sem saber o que está sendo desenhado", mas a intenção do desenho é formar laços fortes ou nós que até possam ser desatados para desenhar de outros jeitos ou modos, formas diferentes de construirmos outras consciências perceptivas de práticas e vivências docentes. O sentido de tornar-se professor, acreditamos com Flor da Pedra, não passa necessariamente por formações formais,

acadêmicas, por conteúdos, passa pelo desejo de sempre está aprendendo junto, porque aprender é o movimento da vida.

Falar da ressignificação do ser e tornar-se professor significa falarmos de formação de professores, formação esta que deverá está diretamente relacionada com os investimentos formativos na perspectiva e a concepção que temos de formação e de suas funções nas sociedades atuais. Pensamos e sentimos a necessidade permanente de continuarmos em formação, mas uma formação que deva ser concebida, como nos fala Gadotti, "como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, (...)" (2003, p. 31).

A ressignificação do ser professor exige uma permanente formação, um formato novo de investimentos formativos, que passe pela reflexão crítica sobre o fazer e o sentir docente. São exigências fundamentais, como afirma Gadotti, exigências para "examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...)" (2003, p. 31). Estamos vivendo um momento novo e rico de possibilidades e liberdades de nos construirmos como seres humanos. Momento possível para construirmos nossa humanidade. Neste momento não cabe alimentar formas preconceituosa e limitadora da liberdade do jeito de ser e viver do outro.

Com os dados produzidos nas narrativas de nossos sujeitos, reforçamos a convicção de que os investimentos formativos dos professores têm contribuído de forma efetiva para a sua ressignificação profissional e pessoal, aspecto que remete à possibilidade de visualizarmos que, além deles, outros tantos professores que investem em seus processos formativos estejam se desenvolvendo como profissionais e pessoas no sentido de consolidar e ressignificar o ser e o tornar-se professor. No sentido, ainda, de assumirem uma postura de autonomia com relação à produção de saberes e à transformação de seus fazeres docentes. Professora Christina afirma "(...) que via a função da docência no sentido que transmite e impõe o conhecimento aos alunos. E não aquela com capacidade de fascinar, de mostrar e de abrir portas para o mundo. Hoje, é assim que vejo o sentido de tornar-se professor". Desse modo, o desejo de autoformar-se e de se apropriar dos saberes construídos e, ao mesmo tempo, de construir novos saberes na vivência cotidiana do fazer na docência, é isso que dá sentido a existencialidade humana do ser e do tornar-se professor.

Contar as histórias de nossas experiências profissionais e de vida é uma maneira de promover uma nova experiência formadora na medida em que, nessa ação, acionamos o

nosso imaginário e nossa memória e estabelecemos relações com inúmeros elementos que se encontram dentro e fora de nós mesmos, marcando a nossa presença no mundo e contribuindo para a construção de novos conhecimentos. As histórias de vida, no sentido que pensa Josso (2004), não se tratam de uma aprendizagem de conhecimentos estáticos, de simples informações, ou informações sem sentidos de formação, mas do próprio ato de viver e do aprender com o viver. As experiências são fontes de conhecimentos, são elementos de uma aprendizagem que sinalizam a potencialidade do ser humano de criar e de vivenciar suas histórias, simbolizando a compreensão das coisas, do mundo e da vida.

É importante ressaltarmos que todas as narrativas que integram este trabalho estão permeadas de situações vivenciadas ou experienciadas pelos professores formadores, parceiros desta investigação, contribuindo para a formação de suas identidades e subjetividades**.** Assim, os relatos de nossos sujeitos sobre as suas experiências e vivências que marcaram suas trajetórias profissionais e de vida são indicadores de que o conjunto dessas experiências foi bastante significativo no contexto de aprendizagens vividas e aprendidas com alegria, com coragem, muitas vezes com dificuldades e angústias. Mas, com paciência e criatividade tiveram sabedoria de aproveitar as dificuldades inerentes da própria profissão, de outro modo e jeito, reinventado outras situações de relacionamento, convivência e amorosidade.

Propomo-nos também a dialogar atentamente com as narrativas de vida dos professores, tentando compreender as experiências e vivências com os pares que fizeram sentido em suas trajetórias profissionais e de vida. Encontramos em seus relatos dificuldades de convivência, desafios de exercer e discutirem coletivamente as atividades docentes com os seus pares. Mas, contudo, acreditamos no trabalho coletivo, no apoio e nas trocas de experiências com os pares, assim como na reflexão conjunta para aprendermos a construir ambientes de aprendizagem mais colaborativos numa convivência amigável e produtiva.

Entendemos o trabalho partilhado como vimos com os autores, Torres, Alcântara e Irala (2004), que pode ser entendido como uma filosofia de vida, que não aceita formas de autoritarismo e individualismo tão presentes no cotidiano das práticas docentes. A colaboração no trabalho docente promove ações de socialização, não apenas pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Com o sentimento e espirito participativo os professores, ao trabalharem juntos se apoiam para tecer a mesma renda e aprenderem juntos os movimentos da vida.

Desse modo, emerge a compreensão que o processo de ressignificação das trajetórias profissionais ocorre dentro do espaço transformador e produtor do fazer docente. Os profissionais transformam o cotidiano da sala de aula num espaço de superação de sentimentos de angústia, de inquietação, de medo e de incapacidade profissional. Portanto, aprendem a construir e ressignificar, no espaço cotidiano de suas práticas, seus conhecimentos profissionais, a partir de experiências formadoras que os impelem para um envolvimento maior com a profissão e com a compreensão da docência como um fazer humano. É importante ressaltar, ainda, que o processo do fazer, do ser e do sentir docente, não se fundamenta somente na prática cotidiana de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes aprendizados produzidos no decorrer dos processos formativos e da vida.

Neste entorno, devemos registrar que os professores, colaboradores deste estudo, revelam através de suas narrativas que, cotidianamente, ressignificam suas práticas, seus saberes e o jeito de se constituírem professores comprometidos com o processo de ensinar e aprender. Estes professores expressam, ainda, acreditar na importância da apropriação e produção de conhecimentos nos diferentes processos de formação, de experiência e na dimensão formativa da prática docente.

Buscar compreender as trajetórias profissionais e pessoais dos professores, através de suas histórias de vida e de profissão, traduz-se em um caminho cheio de possibilidades. As autobiografias constituem fragmentos narrativos que nos apresentam a vida pessoal e profissional a partir de diversos pontos de vista dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

A vida é uma construção, segundo a leitura de Pineau (2010), em auto-hetero-eco-formação permanente, portanto, as histórias de vida não podem ser tomadas somente como dados a serem analisados, pelo contrário, são documentos pessoais que apresentam a vida em termos significativos para aqueles que as vivem. Assim, o desafio que nos foi colocado, como pesquisadora e sujeito nesta investigação, não foi somente o de darmos vozes aos professores, mas principalmente, o de sermos capazes de compreender os seus sentimentos e não lhes podar o pensamento.

A análise das narrativas dos professores nos desafiou a mobilizar a sensibilidade, a intuição e a percepção, para percebermos os sentidos e significados das experiências relatadas, contadas e recontadas, procurando dar sentidos aos detalhes que teceram a vida destes profissionais, vidas construídas na ousadia do inquietar-se, do transgredir-se e na busca

incessante de novos saberes para dar novos e significativos delineamentos à profissão e ao ser e ao tornar-se professor.

As leituras, releituras e análise de conteúdo das narrativas autobiográficas dos professores nos permitiram desenvolver um olhar interessado e exercitar uma escuta sensível, na busca, na procura de dados, detalhes e sentidos que nos possibilitassem apreender as conexões existentes nas particularidades de cada um, e, a partir delas reconstruir e interpretar seus projetos de vida, sonhos e busca constante de utopias. Suas histórias de vida nos possibilitaram, de modo especial, a compreensão de que o caminhar das trajetórias profissionais e de vida não é linear e tampouco ocorre uniformemente. As trajetórias docentes resultam das produções objetivas e subjetivas dos professores. Cada história é única e singular e evidencia a interpenetração entre vida pessoal e profissional. E as interpretações e significados das histórias de vida somente poderão ser compreendidos dentro do contexto complexo de relações: o contexto da vida.

Finalizando, queremos revelar que nos sentimos privilegiadas ao realizarmos este estudo, principalmente, pelo prazer de termos convivido com professores que não se deixam abater diante dos problemas e mazelas tão presentes na profissão docente.

Revelamos que muito aprendemos na convivência com professores que apresentam um caminho propositivo de confiança e de segurança, para além das queixas e desânimos. Professores que aprenderam, em suas trajetórias profissionais e de vida, a ressignificar e a pensar na profissão como um processo de aprendizagem, de conhecimento, de formação e de compreensão de uma humana docência. Muito aprendemos no percurso das entrevistas e com as leituras do material produzido por estes formadores de professores e verdadeiros mestres na construção de fazedores de gente.

Confessamos que no transcorrer da investigação e na escritura desta tese fomos, muitas vezes, "agarrados pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades". Mas, percebemos muitas "*afinidades eletivas*" não previstas, inesperadas que começaram a ser tecidas no cenário de nossa angústia e ausência de inspiração: a fala de um professor, uma aula, uma palestra qualquer que despertou algo, um livro esquecido na estante da livraria, uma conversa informal com a orientadora num chá, enfim, o mundo conspira silenciosamente a nosso favor, o mundo parece cantar a mesma canção, criando um possível. E essa canção que o mundo parece cantar conosco mobiliza nossa alma, desperta nossa inspiração, aguça nossa escuta e ao mesmo tempo transcende em nós, a possibilidade de criação.

Referências

Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de filosofia.* São Paulo: Martins Fontes.

Alarcão, I. (2001). Formar-se para formar. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 3, 19-25.

Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (Ed.) (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora.

Almeida Filho, N. (2007). *Universidade nova: textos críticos e esperançosos.* Salvador: EDUFBA.

Almeida, M. L. P. (2009). *Universidade Contemporânea: políticas do processo de Bolonha.* Campinas: Mercado das Letras

Altet, M. (2000) *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.* Porto: Porto Editora.

Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Alves, R. (1982). O preparo do educador. In C. R. Brandão (Ed.), *O educador: vida e morte* (pp. 11-29). Rio de Janeiro: Graal.

Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar.* São Paulo: ARS Poética Editora.

Alves, R. (2011). *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, São Paulo: Verus Editora.

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44* (1), 119-142.

Amado, J. (Ed.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

André, J. M. (2012). Potencialidades, limites e operadores do diálogo inter-religioso face ao diálogo intercultural. *Revista Filosófica de Coimbra*, 42, 499-540.

Araújo, M. L (2008). *Os sentidos da sensibilidade*: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA.

Arroyo, M. G. (2010). *Oficio de mestre: imagens e autoimagens.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Assmann, H. (2007). *Reencantar a educação: rumos à sociedade aprendente.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Azevedo, M. L. N., Lima, L. C. & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, 13* (1), 7-36.

Bach, R. (2015). *Fernão Capelo Gaivota.* Rio de Janeiro: Record.

Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço.* São Paulo: Martins Fontes.

Bachelard, G. (2006). *A poética do devaneio.* São Paulo: Martins Fontes.

Barbier, R. (1998). *A pesquisa-ação.* Brasília: UNB.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad – En una era de supercomplejidad.* Barcelona: Pomares.

Barros, M. (2002). *Todo lo que no invento es falso.* Málaga: CEDMA

Benjamin, W. (1994). *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense.

Besnier, J. M. (1999). A memória é o futuro do homem? In J. Zahar (Ed.), *Café Philo: as grandes indagações da filosofia* (pp.53-72). Rio de Janeiro: Zahar.

Boavida, J. (1991). *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.

Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problemas ou soluções? *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44* (1), 9-36.

Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da educação – Epistemologia, Identidade e Perspectivas.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bocchese, J. C. (2004). O professor e a construção de competências. In D. Enricone (Ed.), *Ser Professor* (pp. 25-39). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2002). "Denobis ipsis silemus"? Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa em educación. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa, 4* (1). Consultado em 23 de junho de 2014 em: http://redie.uabc.max/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Brandão, J. (1997). *Mitologia grega.* Petrópolis: Vozes.

Brecht, B. (2005). *Estudos sobre teatro.* Rio de Janeiro: Fronteiras.

Brito, A. E. (2003). *Saberes da prática alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.* Tese de Doutoramento não publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN-Natal

Brito, A. E. & Lima, M. G. S. B (2011). Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão. In M. V. C. Carvalho (Ed.), *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas* (pp. 87-97). Curitiba, PR: CRV.

Brzezinski, I. (2006). História de vida: como tornei-me pesquisadora? *Revista Educação em Questão, 25* (11), 190-205.

Buber, M. (1979). *Eu e Tu.* São Paulo: Cortez.

Bulfinch, T. (2002). *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis.* Rio de Janeiro: *Editora* Ediouro.

Cabral Neto, A. & Vaz-Rebelo, M. P. P. (Eds.) (2010). *O ensino superior no Brasil e em Portugal: Perspectivas políticas e pedagógicas.* Natal, RN: EDUFRN.

Caeiro, A. (1925). *Poemas incompletos.* Lisboa: Athena.

Campos, A. (1944). *Poesias de Álvaro de Campos.* Lisboa: Ática.

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática.* Lisboa: Educa.

Cardoso, L. A. M. (2003). Formação de professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In Paiva, E. V. (Ed.), *Pesquisando a formação de professores* (pp. 11-46). Rio de Janeiro: DP&A.

Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J.A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.* Porto: Porto Editora.

Cassirer, E. (1997). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.* São Paulo: Martins Fontes.

Castaneda, C. (1994) (2nd ed.). *A arte de sonhar.* Rio de Janeiro: Record.

Castro, A. M. D. A., Seixas, A. M. & Neto, A. C. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44* (1), 37-61.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In R. Mayer, J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx & A. P. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.

Chauí, M. (1995). *Universidade e sociedade.* Brasília: Andes.

Chiené, A. (2010). A narrativa de formação e a formação de formadores. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e formação* (pp. 129-142). São Paulo: Paulus.

Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Ciampa, A. C. (1998). Identidade humana como metamorfose: a questão da familia e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. *Interações, 3* (6), 87-101.

Codo, W. (Ed.) (1999). *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Coelho, I. M. (1996). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade.* São Paulo: Editora UNESP.

Coelho, I. M. (2012). Educação, Escola e formação. *Revista Inter-Ação, 37* (2), 323-339.

Connely, M. & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencias e investigación narrativa em J. Larrosa e otrs. Déjame que te cuente. Ensaios sobre narrativa e educación.* Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez.

Coralina, C. (1976) *Poema: As pedras - Meu Livro de Cordel.* Goiás: Cultura Goiana.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI.* Porto: Afrontamento.

Cunha, M. I. (2007). O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In M. I. Cunha (Ed.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas: Papirus.

Cunha, M. I. & Chaigar, V. A. M. (2009). A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogos. In M. O. V. Ferreira, B. T. D. Fischer & L. M. V. Peres (Eds.*), Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação* (pp. 119-140). São Leopoldo, RS: Líber Livro.

D'Ávila, C. (2013). Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção indenitária docente. In C. D'Ávila (2nd ed.), *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo* (p. 49-62). Curitiba, PR: CRV.

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência.* Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Tradução: Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto Editora.

De Masi, D. (2000). *O ócio criativo.* Rio de Janeiro: Sextante.

Deleuze, G. (1992). *Conversações.* Rio de Janeiro: Edições 34.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). Diálogos. Rio de Janeiro: Edições 34.

Deleuze, G. (1994). *Lógica del Sentido.* Barcelona: Paidós.

Deleuze, G. (1997). *Crítica e clínica.* São Paulo: Edição 34.

Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, *27* (1), 333-346.

Denzin, N .K. & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 15-41**).** Porto Alegre: Artmed.

Dewey, J. (1933). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dias, A. M. I. (2010). Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In I. P. A. Veiga & C. M. Q. Viana (Eds), *Docentes para a educação superior: processos formativos* (pp. 71-100). Campinas, São Paulo: Papirus.

Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dias Sobrinho, J. (2009). O Processo de Bolonha. In E. M. A. Pereira Elisabete, M. L. P. Almeida (Eds.), *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha* (pp. 129-152). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Dilthey, W. (2001) *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa: Edições 70.

Dominicê, P. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 143-153). São Paulo: Paulus.

Duarte Júnior, J. F. (1994). *Por que arte-educação?* Campinas, São Paulo: Papirus.

Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.* Campinas: Autores Associados.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora.

Eco, U. (2015). *Como se faz uma tese em ciências humanas.* Lisboa: Editorial Presença.

Elliot, J. (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original. In C. Gerardi, D. Fiorentini & E. M. Pereira (Eds.), *Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)* (pp 137-152). Campinas: Mercado de Letras.

Enricone, D. (2009). *Professor como aprendiz: saberes docentes.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Enricone, D. (2004). Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo.* Lisboa: IIE.

Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Ed.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas.* Porto: Areal Editor.

Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* Campinas: Papirus.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Strutural and conceptual alternatives. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades.* Lisboa: Texto Editora.

Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 31-57). São Paulo: Paulus.

Ferrarotti, F. (2013). *Sobre a ciência da incerteza. O método biográfico na investigação em ciências sociais.* Mangualde: Edições Pedago.

Ferrater, J. M. (1991). *Dicionário de filosofia.* Lisboa: Dom Quixote.

Ferreira, N. S. C. (2003). Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In T. M. E. Porto (Ed.), *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas* (pp. 131-143). Araraquara: JM.

Finger, M. (2010). As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 119-153). São Paulo: Paulus.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, 33* (3), 182-188.

Flores, M. A. (2011). Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. *Perspectiva, 29* (1), 161-191.

Fontana, R. A. C. (2003). *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica.

Fontoura, M. M. (2003). Fico ou vou-me embora? In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 131-162). Porto: Porto Editora.

Frankl, V. (2003). *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.* São Leopoldo: Editora Sinodal.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho'Água.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do Oprimido.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fried, R. L. (2004). Prefácio. In C. Day (Ed.), *A paixão pelo ensino* (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Gadotti, M. (1995). *História das ideias pedagógicas.* São Paulo: Ática.

Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *Perspectiva, 14* (2), 3-11.

Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.* Novo Hamburgo: Feevale.

Garcia, C. (1999) *Formação de Professores- para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.

Garnica, A.V.M. (1997). Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenológica. Texto apresentado na Mesa-redonda *Paradigmas de interpretação da realidade*. Depto. de Educação da UNESP, São Paulo, Botucatu.

Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: UNIJUI.

Gauthier, J. Z. (2004). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação, 25,* 127-142.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática.* Oeiras: Celta.

Giacon, B. D. M. (2002). Coerência. In I. C. A. Fazenda (Ed.), *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* (pp.35-39). São Paulo: Cortez.

Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Góis, C. W. L. (1995). *Vivências: caminho à identidade.* Fortaleza: Viver.

Grillo, M. (2004). O professor e a docência: o encontro com o aluno. In D. Enricone (Ed.), *Ser professor* (pp. 73-89). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Grimal, P. (2008). *Mitologia clássica: mitos, deuses e heróis.* Lisboa: Edição Texto & grafia.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Gusdorf, G. (1967). *Professores, para quê*? Lisboa: Morais.

Gutiérrez, F. & Cruz, P. (1999). *Ecopedagogia e cidadania planetária.* São Paulo: Cortez.

Gutiérrez, F. & Prieto, D. (1994). *A mediação pedagógica – educação a distância alternativa.* Campinas, SP: Papirus.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: trabalho e cultura dos professores na idade moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Hegel, G. W. F. (2001). *A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história.* São Paulo: Centauro Editora.

Heidegger, M. (1927). Um discurso de Martin Heidegger. *Revista Leopoldianum, 10*.

Heidegger, M. (1989). *Ser e Tempo.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Heller, A. (1987). *Teoria de los sentimentos.* México: Fontamara.

Heller, A. (1992). *O Cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra.

Holly, M. L. (2007). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

Jaeger, W. (1995). *Paideia: a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes.

Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi.* Suíça: L'Age D'Homme.

Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez.

Josso, M.-C. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Josso, M.-C. (2010). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 61-79). São Paulo: Paulus.

Jung, C. (1978). *Memórias, sonhos, reflexões.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Kenski, V. M. (1994). Memória e ensino. *Caderno de Pesquisa, 90*, 45-51.

Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, *19,* 20-28.

Lechner, E. (2010). Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributo para a análise do impacto da pesquisa biográfica junto a migrantes. In V. L. G. Silva, V. Cunha & L. Jorge (Eds.), *Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica* (pp. 45-74). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Legrand. G. (1986). Dicionário de Filosofia Lisboa: Edições 70.

Leite, C. & Ramos, K. (2007). Docência Universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Ed.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42) Campinas, SP: Papirus.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação, XXVIII* (3), 371– 389.

Leite, C. (2006). Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para formação de professores? In A. Silva et al. (Eds.), *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social* (pp. 277-298). Recife: Edições Bagaço.

Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação, 25* (1), 7-27.

Lessand-Hébert, M. L., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Levinás, E. (2008). *Humanismo do Outro Homem.* Petrópolis: Vozes.

Lipianski, E. M. (1990). Introduction à la problématique de l'identté. *Stratégies identitaires, xxx,* 7-26.

Lispector, C. (1998). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

Liston, D. & Zeichner, K. (1991) *Teacher education and the social conditions of schooling.* New York: Routledge.

Lopes, A. (2006). Da Formação à Profissão – choque da realidade ou realidade chocante? In M. L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser Professor do 1º Ciclo – Construindo a profissão* (pp. 85-92). Braga: Almedina/Instituto de Estudos da Criança.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des) contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas, 13,* 43-58.

Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez.

Lüdke, M. & André, M.E.D. (1996). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

Lustosa, G. Q. (2007). *O educador biocêntrico: quem é este sujeito?* Teresina, PI: Halley S. A.

Marina, J. A. (1996). *Ética para náufrago.* Lisboa: Editorial Caminho.

Maroni, A. (2006). Psicanálise e ciências sociais: tecendo novos caminhos de pesquisa. *Jornal de Psicanálise, 39* (71), 231-246.

Martins, S. T. F. (2002). Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio histórica. *Ciência & Educação, 8* (2), 227-235.

Martins, J. & Bicudo, M.A.V. (1998). *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos.* São Paulo: Educ/Moraes.

Marx, K. (1966). *El capital – crítica de la economia politica.* México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Masetto, M. T. (1998). *Docência na universidade.* Campinas: Papirus.

Massetto, M. T. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In A. Teodoro & M. L. Vasconcelos (Eds.), *ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária* (pp. 79-108). São Paulo: Cortez/Mackenzie.

Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política.* Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, H. R. & Varela, F. G. (1995). *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano.* Campinas, São Paulo: Psy.

Melo, P. A., Ângelo, G.V. & Luz, R. J. P. (2005). A Educação Superior na América Latina: a convergência necessária. *Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC), 7,* 31-47.

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção.* São Paulo: Martins Fontes.

Meunier, J. (1989). *Civilizações, entrevistas do Le Monde*. São Paulo: Ática.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Minayo, M.C.S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: HUCITEC.

Moita, M. C. (2007). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.

Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente.* Campinas, SP: Papirus.

Morgado, J. C. (2009). O Processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade, 30* (106), 37-62.

Morin, E. (Ed.) (1986). *O problema epistemológico da complexidade.* Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, E. (1988*). Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo.* Rio de Janeiro: Forense.

Morin, E. (1996). A noção de sujeito. In D. F. Schnitman (Ed.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, Brasília.

Morin, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (2007). *Introdução ao pensamento complexo.* Porto Alegre: Sulina.

Morin, E, Motta, R. & Ciurana, E.-R. (2004). *Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos.* Lisboa: Instituto Piaget.

Morosini, M. (Ed.) (2000). *Professor do Ensino Superior; identidades, docência e formação.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais.

Morosini, M. C. (Ed.) (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário.* Brasília: INEP.

Nietzsche, F. (1995). *Assim falou Zaratustra.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nietzsche, F. (2006). *A Gaia Ciência.* São Paulo: Escala.

Nodari, P. C. (1997). A ética aristotélica. Belo Horizonte: Síntese.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2007). *Vida de professores.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 155-187). São Paulo: Paulus.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Eds.) (2010). *O método (auto) biográfico e a formação.* São Paulo: Paulus.

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade, XXII* (74), 27-42.

Oliveira, M. A. (1993). *Ética e sociabilidade.* São Paulo: Edições Loyola.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa.* Petrópolis: Vozes.

Orlandi, E. P. (1992). *As formas do silêncio.* Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.

Pérez, C. L. V. (2003). *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares.* Rio de Janeiro: DP&A.

Pérez, G. A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp. 95-114). Lisboa: Dom Quixote.

Pérez, G. A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.* Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Pessoa, T. (2001). *Aprender a pensar como professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pessoa, T. (2007) O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola atual. In J. Sousa & C. Fino (Eds.), *A Escola sob Suspeita* (pp. 343-360). Lisboa: Edições Asa.

Piaget, J. (1993). *A representação do mundo na criança.* Rio de Janeiro: Record.

Pimenta, S. G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Ed.), *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S.G. (2009). A profissão professor universitário: processo de construção da identidade. In M. I. Cunha (Ed.), *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.* Feira de Santana: UEFS Editora.

Pimenta, S. G. & Anastasion, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G & Ghedin, E. (Eds.) (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez.

Pineau, G. (1980). *Vies des histoires de vie.* Montreal: Universidade Montreal

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa, 32* (2), 329-343.

Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) (2010), *O método (auto)biográfico e formação* (pp. 97-118). São Paulo: Paulus.

Pineau, G. & Michèle, M. (1993). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie.* Paris: Editions Saint-Martin.

Pinto, A.V. (1986). *Sete saberes sobre educação de adultos.* São Paulo: Cortez.

Poirier, J. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática.* Lisboa: Celta.

Pollak, M. (1992). Memórias e identidade social. *Estudos Históricos, 5* (10), 200-212.

Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos Orais: do ”indizível” ao “dizível”. In O. M. V. Simsom (Ed.), *Experimentos com história de vida* (pp.14-43). São Paulo: *Vértice/Revista dos Tribunais*.

Quintana Cabanas, J. M. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. Ensaio: aval. pol. públ. *Educação, 13* (46), 55-66.

Ramos, K. M. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógicas didáticas.* Porto: Universidade do Porto. http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=334

Rezende, A. M. (1990). *Concepções fenomenológicas da educação.* São Paulo: Cortez.

Ricoeur, P. (1991). *O si mesmo como um outro.* Campinas: Papirus.

Ricoeur, P. (1995). *Tempo e Narrativas. Tomo II.* São Paulo: Papirus.

Rios, T. A. (1994). Ética, competência e direitos humanos. São Paulo: Cortez.

Rios, T. A. (2005). *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* São Paulo: Cortez.

Rodrigues, N. (1986). *Da mistificação da escola a escola necessária*. São Paulo: Cortez.

Rogers, C. (2010). *Tornar-se pessoa.* Lisboa: Reimpressão Padrões Culturais Editora.

Romanelli, O. (2002). *História da educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis: Vozes.

Rosa, J. G. (1986). *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, M. Cristian, D. Françoise, H. Jean-Pierre & P.Saint- Georges (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.

Sacristán, J. G. & Gómez, J. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Arte Médicas.

Sanches, R. (2010). O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In M. H. M. B. Abrahão (Ed.), *(Auto) biográfico e formação humana* (pp. 109-119). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Santos, B. S. (2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. & Almeida Filho, N. A. (2009). *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.* Coimbra: Editora Almedina.

Savater, F. S. (2006). *O valor de educar.* Lisboa: Edições Dom Quixote.

Scheler, M. (1996). *O personalismo ético.* São Paulo: Nova Cultura, Artes Médicas.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Serres, M. (1986). *A lenda dos anjos.* São Paulo: Adelph.

Simões, J. (1987) Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In *Comunicações do Colóquio: As Ciências da Educação e a Formação dos Professores* (pp. 82-105). Lisboa: GEP/ME.

Snyders, G. (1986). *A alegria na escola.* São Paulo: Manole.

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa.* Lisboa: Edições ASA.

Souza, J. C. (2000). *Os pré-socráticos – vida e obra.* São Paulo: Nova Cultura.

Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão, 25* (11), 22-39.

Spinoza, B. (2003). *Ética.* Belo Horizonte: Autêntica.

Sartre, J-P. (1960). *Critique de la raizon dialetique*. Paris: Gallimard.

Stadnik, A. M. W. (2008). *Representações e Práticas de Professores Universitários de Educação Física: Quatro Histórias de vida*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Rio de Janeiro: Vozes.

Tavares, J. (1999). Formação do professor universitário em Portugal. *Revista Interuniversitária de Formación del Professorado, 34,* 209-218.

Teixeira, A. (1970). As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação, 1* (1), 3.

Torres, P. L., Alcântara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional, 4* (13), 129-145.

Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Valle, L. (2004). A educação como enigma e como atividade prático-poiética: implicações para o ensino da filosofia da educação. In *22º Encontro Nacional da Anped, Curitiba, PN: Anais 1 CD-ROM 1*.

Vaz-Rebelo, M. P. P., Pessoa, T. M. R. & Barreira. C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44* (1), 63-82.

Veiga, I. P. A. (2010). Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In I. P. A. Veiga & C. M. Q. Q. Viana (Eds.), *Docentes para a educação superior: processos formativos* (pp. 13-27). Campinas, SP: Papirus.

Vernant, J.-P. (2002). *Mito e pensamento entre os gregos.* Rio de Janeiro: Difel.

Vernant, J.-P. (2011). *As origens do pensamento grego.* Rio de Janeiro: Difel.

Viesenteiner, J. L. (2014). O homem como uma somatória unitária de Erlebnisse (vivências) em Nietzsche. *Revista Filosofia e Educação, 6,* 76-94.

Weber, M (1991). *Economia e sociedade.* Brasília: Ed. UnB.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1994). Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, M. K. (2008). Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação Sociedade, 29* (103), 535-554. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br>

ANEXOS

ANEXO 1- GUIÃO DE ENTREVISTAS

Entrevista Autobiográfica: Trajetórias Profissionais/Histórias de Vidas

Entrevistador: Georgina Quaresma Lustosa_____

Entrevistado_____Data ____/____/____

Local_____Recursos_____

BLOCOS	Objectivo do bloco
BLOCO – 1 Legitimação de entrevista	Criar empatia e disponibilidades
Bloco -2 Dados Identificação	Contar e expressar variáveis significativas do entrevistado
BLOCO 3 Ser Professor	**Ser docente** Vocação Motivações e Interesses A preparação, a interação e a avaliação Situações, ocasiões e emoções **Ser na investigação** -Interesses - Matérias - Experiencias - Situações, ocasiões e emoções **Ser na gestão** - Coordenação de cursos - Coordenação de projetos - Coordenação de departamentos

	- Experiencias - Situações, ocasiões e emoções **Ser entre pares** - Experiencias e desafios - Dificuldades e oportunidades - Situações, ocasiões e emoções **Ser na família** - Experiencias relacionadas com a profissão - Situações, ocasiões e emoções
BLOCO 4 Tornar-se Professor	**Dimensões do Ensinar e Aprender** Ontem (há uns anos atrás/antes de Bolonha Hoje (agora/pós Bolonha) - Experiencias e desafios - Dificuldades e oportunidades - Situações, ocasiões e emoções **Formação ou investimentos formativos** - Experiencias e desafios - as mudanças e os impactos - Dificuldades e oportunidades - Situações, ocasiões e emoções **Dimensão Ética** - Valores e crises - Atores e amigos críticos - Situações, ocasiões e emoções

BLOCO 5 Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	Narrar, registar e partilhar sentidos em torno dos relatos

ANEXO 2- QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES DA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

Caro Professor (a),

Nossa entrevista tem como objetivo coletar informações sobre sua trajetória profissional como formador de professores. As informações produzidas servirão de subsídios para nossa investigação sobre **Trajetórias de Vida na Construção do Ser Professor: histórias de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra.** Com os dados coletados, esperamos apresentar contribuições cientificas à ciência da educação, diante da possibilidade de repensar o nosso trabalho como formadores de professores e, de forma significativa, contribuir com as discussões relativas à prática docente e à ressignificação do ser e o tornar-se formador de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra.

1. Ser na docência

Como iniciou o seu percurso como professor (a)?

Quais as motivações e interesses que o levaram a ser professor?

O processo de preparação de suas aulas contribui para proporcionar interesse e interação entre alunos e professor?

2. Ser na investigação

Que experiências que (emoções) no campo da investigação vêm proporcionando crescimento ao seu percurso profissional de formador de professores e investigador? E as suas investigações têm causado algum impacto nas suas aulas, na interação com os alunos e em suas avaliações?

3. Ser na gestão

Quais as experiências de ser professor gestor, ou seja, além de gerenciar as turmas em sala de aulas, coordenar cursos ou projetos?

4. Ser na família

E com a familia, quais as experiências e emoções têm contribuido com a profissão docente?

5. Ser com os pares

Na relação com os pares, quais as dificuldades e desafios para manter um convivio saudável e produtivo?

6. Formação e investimentos

Quais os investimentos formativos foram ou estão sendo realizados na perspectiva de resignificar o seu saber, o saber ser e o saber fazer?

7. Como se configurou o processo de construção em sua profissão docente como professor (a) formador?

8. No seu caminho...nesta caminhada de ensinar e aprender a ser professor que momentos recorda como mais significativo?

9. Para você o que é ser professor (a)? Fale-nos das dificuldades, dos desafios, das oportunidades, dos valores éticos, episódios e incidentes críticos...enfim, nos fale dos sentimentos de ser professor.

10. O que significa o tornar-se professor?

11. Que sentimentos foram provocados diante das mudanças significativas em sua trajetória profissional e de vida?

ANEXO 3- CARTA CONVITE

CARTA CONVITE PARA PARTICIPAR COMO COLABORADOR (A) NA INVESTIGAÇÃO

Caro Professor (a),

Você está sendo convidado para participar, como voluntário de uma investigação, com o Título: **Trajetórias de Vida na Construção do Ser Professor**: **histórias de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra**. Com o objetivo de **Identificar experiências e vivências da trajetória profissional que promovem nos formadores de professores da UFPI e da U.C a ressignificação de ser e tornar-se professor.**

Este estudo será conduzido pela Doutoranda Georgina Quaresma Lustosa, professora da Universidade Federal do Piaui, com a orientação da Doutora Maria Teresa Pessoa. Sua participação será através de entrevista com questões abertas sobre sua trajetória profissional e de vida na docência superior como formador (a) de professores Caso aceite fazer parte deste estudo, de já agradecemos a sua valiosa colaboração.

_____ _____

Professora Orientadora Doutoranda

Endereço: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – FPCEUC
Rua do Colégio Novo – Coimbra – 3000-115 - Tel. 239 851 450

ADESÃO PARA PARTICIPAR COMO COLABORADOR (A) NA INVESTIGAÇÃO

Eu_____RG .nº_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Trajetórias de Vida na Construção do Ser Professor: histórias de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra.**

Como colaborador desta investigação, participando de entrevistas sobre minha trajetória profissional e de vida.

Tive pleno conhecimento das informações que li e que foram descritas sobre o estudo. Discuti com a Doutoranda Georgina Quaresma Lustosa sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de quaisquer despesas bem como de remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos pessoais.

Coimbra.....de.....de

Assinatura do colaborador (a) da investigação

.....

ANEXO 4- CARTA DE CONSENTIMENTO

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado (a) _____aceito participar no trabalho **"Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra",** que está a ser desenvolvido tendo como investigadora principal a doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educação da Universidade de Coimbra Georgina Quaresma Lustosa.

Fui informado (a) de que este estudo tem como orientadores a Professora Doutora Maria Teresa Pessoa da Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educação - Universidade de Coimbra, e a Professora Doutora Antonia Edna Brito da Universidade Federal do Piauí e que, nem a investigadora principal nem os orientadores ou qualquer outra pessoa tem interesses econômicos pela execução deste estudo, ou tem qualquer conflito de interesses a declarar.

Fui informado (a) que a participação no estudo é voluntária e que, mesmo depois deste consentimento estar assinado e caso deseje, posso suspender a minha participação em qualquer momento. Fui também informado de que a minha participação consiste em participar de uma entrevista respondendo um conjunto de perguntas sobre minha trajetória profissional/pessoal com uma duração aproximada entre uma a duas horas.

Foi-me fornecida uma explicação integral da natureza e objetivos do estudo e dada à possibilidade de colocar questões e esclarecer todos os aspectos que considerarei pertinentes. Foi-me garantido que minha identidade jamais será revelada e que os dados que fornecer será tratado de forma anônima, permanecerão confidenciais e serão usados apenas no ambito desta investigação.

Coimbra,_____de_____ de 2014.

_____ _____

Doutoranda em Ciências da Educação Colaborador (a) da investigação

ANEXO 5- CARTA DE CESSÃO

Carta de cessão/cedência

Eu, abaixo assinado (a) _____declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas biográficas realizadas no contexto da investigação intitulada **"Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor: Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra",** que está sendo desenvolvida tendo como investigadora principal a doutoranda do Curso de Ciências em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciencias da Educação da Universidade de Coimbra, Georgina Quaresma Lustosa, com o objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua tese de doutoramento, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

_____

Assinatura

Coimbra, ____de_____de 2014

ANEXO 6- TABELA DO MAPEAMENTO

AUTOR	TÍTULOS	PALAVRAS-CHAVE	REPOSITÓRIOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Ana Célia Bahia Silva (2011)	Ser professor universitário em tempo de mudança: a profissão acadêmica e suas reconfigurações	✓ Professores Universitários ✓ Ensino Superior ✓ Profissão Docente	Universidade de Lisboa	Descrever e analisar a reconfiguração da profissão acadêmica no quadro das mudanças em curso na educação superior	Abordagem qualitativa/quantitativa
Simone Miranda (2010)	O desenvolvimento dos professores universitários de educação física e os ciclos de vida: três casos	✓ Educação Física ✓ Professor Formador ✓ Desenvolvimento Profissional ✓ Ciclos de Vida	Universidade do Minho	Analisar e interpretar como os professores se desenvolvem profissionalmente em pensamentos e ações no contexto de formação e prática docente	Abordagem qualitativa
Adriana Maria Wan Stadnik (2008)	Representações e práticas de professores universitários de educação física: quatro histórias de vida.	✓ Representações ✓ Práticas ✓ Histórias de Vida ✓ Lazer ✓ Formação de Professores	Universidade do Minho	Identificar as representações dos professores nas dimensões pessoal, social e profissional	Abordagem qualitativa
Marta Mateus de Almeida (2013)	Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior: contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores	✓ Desenvolvimento Profissional ✓ Ensino Superior ✓ Formação de Professores	Universidade de Lisboa	Contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional desses actores, dando especial atenção à componente docente de suas actividades	Abordagem qualitativa/quantitativa
Nívia Margaret Rosa Nascimento (2011)	O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas	✓ Profissionalização de Professores ✓ Narrativas Autobiográficas	Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Universidade de Lisboa	Compreender o desenvolvimento profissional de professores universitários, com titulação de bacharéis a partir da (re) construção de suas histórias de vida, identificando as condições que favorecem esta profissionalização.	Abordagem qualitativa
Cirlei Evangelista Silva Sousa (2011)	Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas	✓ Formação de Formadores de Professores ✓ Trajetórias de Formação ✓ Ação Formativa	Universidade Federal de Uberlândia	Analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU	Abordagem qualitativa/quantitativa
Minervina Joseli Espíndola Reis (2011)	Experiências leitoras de professores universitários e o processo de construção do leitor	✓ Leitura ✓ Professores Universitários ✓ Livros ✓ Leituras	Universidade Federal da Bahia	Conhecer, analisar e estabelecer relações entre experiências leitoras, concepções de leitura e a construção do sujeito leitor	Abordagem qualitativa
Tânia Ramos Furtuna (2011)	A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica	✓ Formação de professores ✓ Ludicidade ✓ Universidade	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, identificando suas condições determinantes na docência universitária	Abordagem qualitativa