

Desafios Iniciais e Modos de Aprender a Ser Docente Universitário(a): O que contam os Memoriais Acadêmicos?

Elzanir dos SANTOSⁱ

Resumo

O presente artigo enfoca resultados de uma pesquisa que buscou analisar construções identitárias de professores(as) universitários(as), a partir de narrativas contidas em memoriais elaborados para progressão na carreira. São enfocados o início da docência, o contexto da escolha profissional, os desafios iniciais, bem como aprendizagens sobre o ser-fazer docente. O aporte teórico-metodológico se ancorou na abordagem (auto) biográfica, a partir de autoras(es) como Passeggi (2008, 2010); Josso (2004); Delory-Momberguer (2012, 2016). Nas escritas de si, destacam-se a solidão e ausência de preparo pedagógico como dificuldades que se impõem no início da trajetória docente; nas aprendizagens acerca do ser-fazer sublinham-se a formação continuada, as relações com estudantes, autores(as) e professores(as)/mestres enquanto oportunidades de aprendizagens quanto ao ensino, à pesquisa e à orientação.

Palavras-chave: memoriais; narrativas; processos identitários; docência universitária.

Initial Challenges and Ways of Learning How To Be a University Teacher: What do the Academic Memorials tell?

Abstract

The present article focuses on the results of a research that aimed at analyzing university professors' identity constructions, based on narratives which were presented in memorials, elaborated for career progression. As to their focus they concerned the beginning of the teaching activity, the teachers' professional choice context, their initial challenges, as well as the learning as we consider being a teacher and doing as a teacher. Its theoretical-methodological contribution was based on the autobiographical approach, considering authors such as Passeggi (2008, 2010); Josso (2004), Delory-Momberguer (2012, 2016). In the self-writings, loneliness and the lack of pedagogical preparation stand out as difficulties that are imposed in the beginning of the teaching trajectory; in terms of learning about being and doing, continuing education, relationships with students, authors and professors/teachers are emphasized as a possibility for learning opportunities in terms of teaching, research and guidance.

Keywords: *memorials; narratives; identity processes; university teaching.*

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elzanir.santos3@academico.ufpb.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

*Desafios Iniciais y Formas Para Aprender a Ser Docente Universitario:
¿Qué Cuentan los Memoriales Académicos?*

Resumen

Este artículo se enfoca en los resultados de una investigación que buscó analizar las construcciones identitarias de profesores universitarios, a partir de narrativas contenidas en memoriales elaborados para la progresión de carrera. El foco está en el inicio de la docencia, el contexto de la elección profesional, los desafíos iniciales, así como el aprendizaje del ser-hacer docente. El aporte teórico-metodológico estuvo anclado en el abordaje (auto)biográfico, de autores como Passeggi (2008, 2010); Josso (2004), Delory-Momberguer (2012, 2016). En la autoescritura, la soledad y la falta de preparación pedagógica se destacan como dificultades que se imponen al inicio de la carrera docente; en el aprendizaje del ser-hacer, la formación continua, las relaciones con estudiantes, autores y profesores/maestros se destacan como oportunidades de aprendizaje en cuanto a la docencia, la investigación y la orientación.

Palabras clave: memoriales; narrativas; procesos de identidad; enseñanza universitaria.

1 INTRODUÇÃO

Nas práticas de professores(as) que atuam nos Cursos de Licenciatura é recorrente o incentivo à reflexividade de formando(a)s, futuros(as) docentes, acerca de seus processos formadores, mas é pouco comum que eles(as) mesmos(as) reservem espaço-tempo para a reflexão acerca de seus itinerários educativos: como chegaram até aqui? Como se tornaram e aprenderam a ser o que são (ou estão sendo)? O memorial é, portanto, uma das raras oportunidades, no campo acadêmico, em que isto é possibilitado.

Assim, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento, que delineou como objetivo geral analisar construções identitárias de professores(as) universitários(as), a partir de memoriais elaborados como requisito para progressão ao nível de “Professor Titular”. O enfoque, aqui, é a escolha profissional, os desafios iniciais, bem como as aprendizagens que compõem suas trajetórias como professores(as)-pesquisadores(as) universitários(as).

Importa destacar, inicialmente, que os memoriais se inscrevem como potente meio de acessar a trajetória formativa e de desenvolvimento intelectual e profissional, para compreender como ocorrem tais processos, junto a docentes universitários(as). Tais escritos têm assumido grande importância e legitimidade como fonte de pesquisa em várias áreas de conhecimento.

No campo da educação, eles têm sido objeto de análise, particularmente no âmbito da pesquisa (auto)biográfica. Esta se institui enquanto dispositivo de investigação e de formação e tem assumido protagonismo crescente, desde os anos 1990, particularmente na Educação, a partir de um movimento denominado “virada biográfica em educação” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Inúmeras são as investigações que têm contribuído para sua consolidação no Brasil, evidenciando-a como paradigma de pesquisa-formação, particularmente no tocante ao tema da profissão e formação de professores(as). Pressupõe-se que a escrita de si implica numa potencialidade autoformativa incontestável, na medida em que o sujeito que narra reflete acerca dos seus modos de ser, fazer e pensar em relação com os outros e com o mundo e aprende com tais reflexões.

Nesta ótica, Passeggi (2008), Rego (2014) e Silva (2015) defendem, ainda, que o processo de autorreflexão ensejado pela escrita do memorial, favorece aquele que narra um processo formativo, em face de uma tomada de consciência de suas escolhas, de seus conhecimentos, das opções teórico-metodológicas de suas ações.

Neste estudo, o foco esteve nos memoriais, na modalidade denominada “acadêmico-descritivo” (PASSEGGI, 2008), os quais são construídos mediante uma exigência institucional para progressão na carreira docente universitária. O memorial exige que o docente se apresente como digno de reconhecimento pelos pares, a partir de seus feitos acadêmicos. Portanto, a narrativa de si, a ser escrita no memorial exige resposta às perguntas “o que fiz até aqui? Quais dos meus feitos legitimam minha competência profissional?” Estas, por sua vez, conduzem a outras perguntas/respostas: “como fiz o que fiz e me tornei o que sou?”

Nesta ótica, a pergunta central da pesquisa de pós-doutoramento foi: o que contam os memoriais acerca dos percursos e processos identitários de docentes que chegam ao ápice da sua trajetória profissional na Universidade? Partindo desta pergunta mais ampla, este artigo enfoca narrativas docentes acerca do início do exercício da profissão, trazendo para análise processos de escolha profissional, desafios iniciais e experiências marcantes/aprendizagens para o tornar-se professor-pesquisador;

O *corpus* documental da pesquisa se constituiu de 16 memoriais defendidos por 12 professores e quatro professoras do Centro de Educação, que atuam em cursos de licenciatura, de uma universidade pública federal. A formação destes profissionais é diversa, abrangendo a

formação inicial em Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Geografia, História e Biologia. Os documentos foram solicitados, via processo, ao Núcleo de Documental de Pessoal e Informação (NDPI) da referida universidade. Ficou estabelecido como recorte temporal o período entre 2010 e 2020, em razão da impossibilidade de analisar, no período destinado à realização desta pesquisa (doze meses), o grande volume de dados que seria produzido, caso não fosse delimitada uma amostra.

Os procedimentos para análises dos memoriais tiveram aporte nas contribuições de Souza (2014) e Jovchelovitch e Bauer (2002). Assim, foram analisados aspectos que dizem respeito aos sentidos, às justificativas, argumentações, dentre outros elementos, para explicar as narrativas de si. Tais aspectos são denominados “não cronológicos”, dizem respeito “a explicações e razões encontradas por detrás dos acontecimentos, aos critérios implícitos nas seleções feitas durante a narrativa, aos valores e juízos ligados à narração e a todas as operações do enredo” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 108).

Em Souza (2014), o estudo se amparou no que o autor denomina os “três tempos de análise compreensiva-interpretativa”. No tempo I, denominado “diálogo cruzado ou pré-análise”, são feitas as leituras e sistematização das informações para compor o perfil dos/as participantes do estudo em um duplo movimento de traçar o perfil do grupo, mas sem perder de vista aspectos das histórias individuais.

No tempo II, ou “leitura temática ou unidades de análise temática/descriptiva”, é feita a leitura temática e o mapeamento das tendências, daquilo que se repete nas narrativas, bem como das particularidades, dos elementos subjetivos próprios a cada história, realizando-se uma leitura cruzada e tendo em vista elaborar a estruturação temática e as unidades analíticas, vislumbrando a posterior interpretação das experiências e sentidos a elas atribuídos(as) pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa.

O tempo III, o qual se intitula “análise interpretativa-compreensiva”, refere-se ao processo de interpretação das narrativas, a partir das unidades temáticas de análise e/ou do *corpus* das narrativas (e demais fontes utilizadas, se houver). Vale ressaltar que os três tempos que compõem o processo de análise narrativa, são complementares e não estanques. A partir desse amparo teórico metodológico, dos objetivos da pesquisa e da fase da pré-análise, procedeu-se à formulação das unidades temáticas, dentre elas o “início da carreira” e

“experiências marcantes que ensinaram a ser/tornar-se professor(a)”, a partir das quais emergiram os processos de escolha da profissão, desafios iniciais e aprendizagens sobre e para a docência.

A estruturação deste artigo está organizada da seguinte forma: uma discussão inicial acerca do conceito de memorial, suas potencialidades enquanto documento de análise e enquanto dispositivo de formação. Em seguida, são abordadas conceitualizações e dimensões dos processos identitários docentes e a escrita de si. Após, tem-se a análise dos achados da pesquisa, tomando-se como eixo das reflexões o contexto da escolha profissional, o início da carreira e seus desafios, além de aprendizagens constituintes da maneira de ser-fazer a docência universitária. Finaliza-se a partir de considerações em aberto, a partir de uma síntese das reflexões e apontamentos sobre a formação do(a) professor(a)-pesquisador do Ensino Superior.

2 OS MEMORIAIS ACADÊMICOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DOCENTES: CONCEITOS, POTENCIALIDADES E RELAÇÕES

Os memoriais remetem a tudo que faz lembrar. No entanto, o enfoque para fins deste artigo será nos memoriais como escrita acadêmica que busca legitimar percursos de formação e/ou profissionalização para fins de ingresso ou evolução na carreira docente. Neste tópico discute-se, ainda, as potencialidades investigativas desta escrita narrativa para o estudo dos processos identitários de professores(as).

2.1 Os Memoriais Acadêmicos e suas Potencialidades como Dispositivo de Investigação-formação

O termo memorial traduz o que faz lembrar, podendo assumir a forma de um monumento ou mesmo de diário. Entretanto, neste estudo, o foco serão os memoriais, na modalidade denominada “acadêmica”, e os quais são construídos mediante uma exigência institucional para progressão na carreira docente universitária.

Pressupomos com Passeggi (2008, 2010), Rego (2014) e Silva (2015, 2016) que, apesar de ser elaborado sob forte injeção institucional, porque baseado numa exigência de avaliação

e/ou validação de uma carreira, normatizado por editais e/ou resoluções, o memorial tem em si uma dimensão formativa, enquanto reflexão que atualiza o passado, ressignificando ações, escolhas, sentimentos e modos de pensar que conformaram/conformam as trajetórias intelectuais e profissionais, circunstanciado pelo presente. O memorial acadêmico se institui, dessa forma, como “uma arte profissional de tecer uma figura pública de si” (PASSEGGI, 2008, p. 27), solicitando do narrador, a escrita de sua vida, a partir de uma seleção e recortes, que tomam como centralidade o processo de formação intelectual e de inserção profissional no Magistério Superior.

Desta forma, segundo Passeggi (2008), essa escrita acadêmica na primeira pessoa, embora ainda seja um campo pouco explorado, instaurou-se como objeto de estudo, a partir dos anos 2000, em várias áreas de conhecimento a saber: Antropologia, História, Sociologia, Linguística, Filosofia e Educação. Dentre as diversas abordagens que tomam os memoriais enquanto objeto de pesquisa, temos como exemplo o campo da História, no qual os memoriais autobiográficos são denominados “ego documento” e são compreendidos como fontes, buscando “entendê-las não somente como manifestação de uma individualidade, mas como vestígio de formas coletivas de vida, de mentalidades, socialização, valores e características grupais, entre outros aspectos, que as tornam privilegiadas fontes de informação” (SILVA, 2015, p. 07).

Assim, no campo da Educação, esta modalidade de escrita de si pode ser definida como memorial autobiográfico, significando um gênero acadêmico autobiográfico, através do qual o(a) autor(a) faz uma autoavaliação e reflete sobre suas itinerâncias intelectual e profissional, em razão de uma injunção institucional. Eles podem se distinguir entre o memorial de formação e o memorial acadêmico. O primeiro é construído como trabalho final de conclusão de curso de formação inicial ou continuada, acompanhado por um orientador e com defesa pública, objetivando avaliação e certificação; o segundo é elaborado por docentes e/ou pesquisadores(as) do Magistério Superior e se consubstancia em uma narrativa que enseja reflexões acerca dos percursos intelectual e profissional de seus/suas autores(as). As suas finalidades são diversas, podendo configurar instrumento de concurso público para ingresso na carreira, progressão funcional ou constituir a memória de um grupo ou instituição (PASSEGGI, 2010).

Enquanto fonte documental autobiográfica, o memorial - tal qual os testemunhos, manuscritos, entrevistas, cadernos de notas e/ou diários de viagem, as cartas, registros avulsos, fotobiografias, audiobiografias e videobiografias, dentre tantas outras formas de biografar a vida - pode ser compreendido e definido “como peça de um *puzzle* que apresenta partes da interioridade, do pensamento e da vivência de seu autor em uma multiplicidade de aspectos, desde os profissionais, como docente, pesquisador, gestor e agente de extensão, até os pessoais, como nas relações cotidianas” (SILVA, 2016, p. 51).

Portanto, os memoriais acadêmicos, por evidenciar uma dimensão singular/plural, individual/coletiva da formação e trajetória profissional de professores do ensino superior, trazem à luz, em última análise, o *modus operandi*, os projetos e ações que norteiam o fazer universitário e, igualmente espelham uma sociedade e seu projeto de formação.

Vale sublinhar que, mesmo entre os memoriais acadêmicos é possível fazer uma distinção entre aqueles elaborados com vistas ao ingresso na carreira e àqueles que intencionam a progressão funcional para livre-docência ou professor titular. Estes últimos, segundo Silva (2016, p. 48-49),

tratam do reconhecimento entre pares de uma trajetória que é, de certa forma, já compartilhada com a banca e que, na maioria das vezes, tem uma dimensão maior de legitimação do que de agregação, ou seja, o indivíduo desfruta de reconhecimento e está consolidando sua carreira em um novo nível profissional e funcional a partir do conjunto de sua obra (não é necessária uma tese de titularidade, por exemplo).

Além disso, em muitas universidades, os professores podem escolher entre elaborar o memorial e realizar uma pesquisa nos moldes convencionais da investigação científica. Nesse caso, a opção pela narrativa autobiográfica agrega outras implicações ao memorial, pois na medida em que é amenizada a força da injunção, seu caráter hermenêutico pode se acentuar, ampliando as suas potencialidades autoformativas.

2.2 Processos identitários e escrita de si nos memoriais

Os memoriais acadêmicos são fontes inesgotáveis, como já assinalado, de informações acerca da Universidade e seu corpo docente, de suas trajetórias, de suas experiências. Eles constituem, enfim, potentes meios de se conhecer diversas faces dos processos identitários de

professores(as), os quais são aqui entendidos como uma construção no tempo, dinâmica, não linear, multifacetada e polifônica e, a qual é constituída no diálogo entre eu e os outros, o eu e o mundo (SANTOS; OLINDA, 2015). Desta forma, o caráter complexo da identidade se traduz na sua possibilidade de articular, simultaneamente, dimensões, aparentemente contraditórias, constitutivas dos sujeitos. Ela é, portanto, amalgamada por dinâmicas que articulam estabilidade e provisoriedade, individualidade e coletividade, subjetividade e objetividade, as quais em conjunto, constroem os indivíduos e conformam as instituições.

Nos processos identitários, inscreve-se como uma de suas faces a identidade profissional, a qual é definida por Dubar (1997, p. 112), como um

processo de socialização secundária que se constrói a partir da apropriação de saberes profissionais, os quais se constituem a partir de conceitos que, por sua vez, têm como base um vocabulário, modelos, proposições, saber fazer, prescrições e significados que transmitem uma concepção de mundo e que têm como referência um campo especializado.

Sobre tais processos, é válido reiterar sua dimensão de inacabamento e de continuidade, abarcando diversos saberes apreendidos em contextos de sociabilidades, de agências e de campo de atuação. A este respeito Souza (2008, p. 42) afirma que:

A identidade profissional docente é resultado de um processo constante de reelaboração ao longo da vida profissional, em diferentes e sucessivas fases, que se iniciam na opção pela profissão, passam pela formação inicial e, de resto, por toda a carreira do professor, incorporando as experiências enquanto opções, práticas, continuidades e descontinuidades que se revelam de forma privilegiada nos memoriais acadêmicos.

Importa sublinhar que o construir-se docente universitário(a) pressupõe o exercício de diversas atividades, dentre elas a articulação entre ensino, gestão, pesquisa e extensão, as quais requerem conhecimentos gerais sobre a docência, mas, igualmente saberes específicos em face da complexidade das tarefas requeridas e do papel que a Universidade deve desempenhar para se legitimar enquanto instituição formativa. Nesta ótica, Almeida e Pimenta (2014, p. 02) asseveram que

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca.

Diante desta finalidade educativa os saberes requeridos ao(à)s professores/as são, igualmente, complexos. Tais saberes devem constituir a base do exercício profissional e, portanto, figuram como elementos centrais nos processos identitários. Eles são construídos, em linhas gerais, de aprendizagens advindas dos conteúdos que serão ensinados, dos saberes pedagógicos necessários a este ensino, dos conhecimentos teórico-práticos apreendidos na formação inicial e continuada, bem como das experiências desenvolvidas antes da formação profissional, e do próprio exercício profissional (TARDIF, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Embora diversos, tais saberes têm em comum seu caráter relacional, construído nas interações cotidianas.

Nesta perspectiva, segundo Shulman (2014) o conjunto de saberes que compõem a base de saberes docentes, são: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Enricone (2008) com base nas formulações de Shulman (1987) acrescenta ao repertório de saberes necessários à docência, o conhecimento do eu, o autoconhecimento acerca das próprias necessidades, valores, emoções e concepções teóricas que aportam sua constituição como professor(a). Importa destacar, portanto, que as narrativas memorialísticas favorecem acessar aspectos centrais da profissão docente, isto é, aprendizagens, modos de fazer, pensar e sentir que caracterizam a atuação de professore(a)s.

A escrita memorialística, bem como as escritas autobiográficas em geral, são, nessa ótica oportunidades singulares ao empreendimento desse autoconhecimento, de autointerpretação e atribuição de sentidos, de uma hermenêutica de si, a qual emerge com maior

ou menor ênfase a depender do que o autor irá fazer com as regulações impostas à escrita. Este processo se institui como uma sedução, que supera as possíveis resistências iniciais ao processo de escrita de si. Segundo Passeggi (2010, p. 36), “à medida que o narrador prossegue o processo de descoberta de si mesmo(a), o fascínio da escrita de si instala-se e permite que vá (re)tecendo representações de princípios fundadores da docência e desvelando suas travessias para se tornar quem está sendo”.

Neste sentido, não seria demasiado reiterar a importância de os(as) professores(as) usufruírem de tempo sistemático de reflexão para (re)pensar a si e a seu trabalho, para além da escrita do memorial para progressão na carreira. A seguir, são trazidos alguns achados resultantes das análises de dezesseis memoriais de professores(as) do Centro de Educação da universidade pública à qual sou vinculada como docente.

3 APREENDENDO A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O QUE CONTAM AS NARRATIVAS DOCENTES?

As narrativas aqui analisadas são reveladoras dos processos reflexivos aos quais os(as) docentes foram imersos no processo de escrever, trazendo à tona memórias quanto a escolhas, enfrentamentos e aprendizagens, adquiridas em contextos, tempos e experiências diversas e que os(as) auxiliaram/auxiliam a configurar seus modos de ser e estar na profissão.

3.1 Escolhas e inícios

Os processos que circundam a escolha e o início da docência são aspectos importantes na trajetória docente e exercem fortes implicações na construção dos processos identitários da profissão. E, embora nem todos(as) os(as) docentes discorram sobre este aspecto, somente um deles, dentre os dezesseis, afirma não ter *a priori* uma identificação com a profissão. Alguns(mas) deles(as) narram sua escolha e engajamento na busca consciente por se tornar professor(a) universitário. Os relatos, a seguir, evidenciam esta afirmação. Um professor relata acerca de inúmeras atribuições com as quais se envolveu antes de ingressar na Universidade: “Essa vida conturbada, apesar de prazerosa do ponto de vista de todos os aprendizados que

vinha obtendo no mundo do trabalho, levava-me a sonhar e a manter o desejo de ser professor universitário” (Mem. 16, p. 65).

Nesta direção uma professora revela:

Finalizado o mestrado, voltei à sala de aula, mas não abandonei a Academia. Estava sempre por perto, participando de eventos, fazendo curso de Francês, fazendo leituras, mas não me animava a ingressar no doutorado. O foco estava em um concurso para chegar à condição de professora universitária, [...]. Era o ano de 1994 quando fui aprovada em concurso público [...] (Mem. 03, p. 25).

Emerge, ainda, em parte das narrativas, a origem do interesse pelo ensino universitário: “Na verdade, sempre quis ser professora, e essa trajetória árdua, feita de muitos atalhos, já dura 46 anos (de fevereiro de 1971 até hoje). [...] Quando nossa profissão é fruto consciente de nossas escolhas, já temos meio caminho andado para exercê-la com êxito” (Mem. 10, p. 10).

Os depoimentos aludem que as origens da identificação, ou interesse pela profissão, emergem em diferentes tempos e espaços nas trajetórias formativas, desenvolvendo-se e/ou intensificando-se, portanto, ao longo das itinerâncias. Importa destacar que a tomada de consciência dos sentidos que balizam as escolhas assume lugar privilegiado na escrita de si evidenciada nos memoriais, possibilitando ressignificações quanto à pertença profissional.

Alguns professores(as) demarcam lembranças significativas, enfatizando desafios e estratégias de superação no início do exercício da profissão, particularmente referentes ao ensino. Um dos professores ressalta suas dificuldades relativas ao ensino, à falta de acolhimento e à solidão nesse período inicial:

O início como professor de ensino superior não foi fácil para mim ao tentar encontrar os caminhos que considerava mais promissores para o ensino de Filosofia da Educação, de Fundamentos Epistemológicos da Educação no DFE. Na época, não havia um estágio probatório formal estabelecido claramente, que eu me lembre, e nenhum colega professor mais antigo assumia o papel no sentido de ajudar o novo professor a "achar o caminho das pedras". Descobrir o caminho da docência acabou sendo algo solitário e desafiador (Mem 13, p. 20).

Enunciados acerca destas dificuldades foram feitos por outros(as) professores(as). Tais dificuldades indiciam, pelo menos três problemáticas importantes. A primeira delas se refere aos desafios que marcam os primeiros anos da docência, denominada por Huberman (1995), em seu estudo clássico sobre ciclos de vida profissional de professores, como o tempo da

“descoberta” e da “sobrevivência”. Esta fase é traduzida pelo se defrontar com a complexidade do contexto profissional, caracterizando-se como um tatear constante em face da percepção acerca da distância entre os ideais e a realidade da sala de aula, da dificuldade de articular a dimensão da relação pedagógica e o ensino dos conteúdos, da relação com os estudantes, dentre outras dificuldades.

Assim, reitera-se a complexidade da tarefa docente, particularmente no início, em face das inúmeras aprendizagens requeridas pela função. Segundo Cunha, Boéssio e Beatriz (2010, p. 192), “o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social do trabalho e das peculiaridades sociopolíticas que a caracterizam”.

A segunda problemática concerne às lacunas, quanto a uma formação pedagógica mais consolidada, no âmbito dos cursos de licenciatura, e até mesmo da formação continuada.

Nesta perspectiva, docentes, com formação em Geografia, História ou em Biologia, mencionam o desafio inicial no que diz respeito aos estudos das teorias educacionais. Mediante a ausência de uma formação que os(as) habilitasse para as atividades do ensino, estes(as) profissionais recorreram à autoformação. O relato seguinte confirma tal assertiva: “[...] inserido em um contexto educacional voltado, prioritariamente, para a formação de professores, isso terminou por exigir de mim novas leituras sobre o ensino de Geografia bem como das teorias educacionais” (Mem. 1, p. 68).

Nesta ótica, Almeida e Pimenta (2014, p. 14) referem que diversos estudos têm comprovado lacunas na formação de professores(as) universitários(as) para o ensino:

Pesquisas em diferentes países (DiPietro & Buddie, 2013; Kato, 2013; Creten & Huyghe, 2013; Rué et al., 2013) mostram que predomina, dentre os docentes do ensino superior, um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula.

O aspecto da solidão docente é a terceira problemática, comumente relatada por professores em diversos estudos, configurando uma característica da cultura docente, algumas vezes assimilada à autonomia profissional. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 143) afirmam que a “universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte [...]”.

O acolhimento é, desta forma, situado como um componente importante para o desenvolvimento profissional na carreira docente, auxiliando na superação dos desafios que, de modo recorrente, surgem nos primeiros anos de exercício profissional. Um dos professores narra sua experiência: “abro espaço para narrar um pouco dos meus trajetos que envolvem a minha relação com alguns colegas de trabalho, tidos como fundamentais para que eu pudesse firmar a minha prática profissional no início” (Mem. 15). E prossegue, demarcando pontualmente a contribuição de uma colega mais experiente: “A sua experiência nesses dois campos possibilitou condições para que ela, através de conversas sistemáticas, e orientações didático-pedagógicas, me conduzisse a um novo patamar, ou seja, adquirir uma maior aproximação com a área da Educação” (Mem.15, p. 14/16).

Estudos contemporâneos sobre formação do(a) professor(a) universitário(a) – dentre eles, Almeida e Pimenta (2014); Cunha, Boéssio e Beatriz (2010); Zabalza (2009) – fazem críticas pertinentes às fragilidades da formação inicial e continuada para a atuação no ensino superior. O que denota a carência e urgência de que este debate, sobre a formação docente universitária, ganhe espaço nas IES.

3.2 Aprendendo a Ser-fazer: experiências marcantes

Os relatos apontam que as fontes de aprendizagem sobre a docência emergem das mais variadas experiências, contextos e tempos. Desse modo, o acúmulo gradual das aprendizagens, das descobertas e das interações são aspectos definidores do processo de desenvolvimento profissional e, portanto, da identidade profissional. Nessa ótica,

Podríamos definir el desarrollo profesional como el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia. Esta amalgama de aprendizajes se obtiene a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y el desarrollo del profesor dependerá del tipo y de la variedad de estas interacciones. Las múltiples interacciones que pueden darse, la variedad de respuestas y sus posibles combinaciones desembocarán en historias de vida personales distintas y únicas (FEIXAS, 2004, p. 34).

Evidenciou-se nas narrativas a singularidade dos percursos a maior ou menor diversidade de interações vividas pelos(as) professores(as). Importa destacar, portanto, as

dinâmicas próprias do aprender a ser professor(a), demarcadas pela pluralidade/singularidade, coletividade/individualidade, permanência/ruptura. Tudo isto conflui para uma riqueza de percursos que, por sua vez, contribuem de modo significativo para o fazer docente.

É válido sublinhar, ainda, o esforço da maioria dos(as) narradoras(es) para enunciar as aprendizagens engendradas nos mais diferentes contextos e sob influências variadas. Denotaram, assim, um processo de reflexão, isto é, de “biografização”, o qual surge “como uma *hermenêutica prática*, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com seu ambiente social e histórico” (DELORY-MOMBERGUER, 2016, p. 139).

Neste processo ganharam ênfase experiências na Educação Básica, na formação inicial e na pós-graduação; a relação com os pares e com estudantes; bem como aprendizagens a partir de deslocamentos geográficos, descontinuidades/rupturas na trajetória, conforme as análises seguintes.

3.2.1 Aprendendo com a Experiência na Escola Básica

Inicialmente, importa sublinhar a atuação dos(as) docentes na Educação Básica. A maioria dele(as) narra suas primeiras experiências docentes no Ensino Fundamental ou Médio, as quais resultam em importantes influências na identidade docente do Magistério Superior, particularmente quando se trata de um grupo que forma outros(as) professores(as). O relato seguinte é ilustrativo:

a minha primeira experiência como professor em sala de aula veio ainda no ano de 1981 como professor substituto, ou plantonista à época, do Colégio Carlos de Carvalho. Bem, apenas a primeira aula foi como plantonista. Logo após a primeira aula como plantonista, tornei-me titular da disciplina geografia geral no 1º ano do segundo grau (Mem. 01, p. 06).

Apesar das reconhecidas diferenças entre o ensino na escola básica e na universidade, alguns elementos da tarefa docente não sofrem alterações. Dentre eles, a necessidade de domínio de certos conteúdos, a capacidade de gestão da sala de aula, incluindo a relação com os(as) estudantes, a organização do trabalho pedagógico, em seus vários desdobramentos. Nesta

ótica, é inegável a contribuição, em maior ou menor nível, da experiência anterior ao ingresso no magistério superior ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Vale destacar que a experiência em si não é passível de tornar a docência qualificada, mas somente se for submetida a um processo de reflexão. Nesta ótica, segundo Pimenta Anastasiou (2002, p. 88), a identidade profissional se configura, entre outros fatores, pelos saberes da experiência, os quais são construídos a partir do exercício da atividade docente, ancorado nos saberes dos conteúdos ministrados. Entretanto, faz-se necessária uma análise crítica de tais saberes práticos em diálogo com os conhecimentos teóricos provenientes da formação inicial e continuada.

3.2.2 Aprendendo com a Formação Inicial e na Pós-graduação

A maior parte dos(as) professores(as) descreve seus processos formativos no âmbito institucional, desde a graduação, supostamente por entenderem que a sua preparação – ainda que seja lacunar - para atuar no ensino universitário tem início nesse período. Uma docente, assim descreve a importância do ingresso na graduação: “Nesse curso, descobri um mundo novo. Desde aí a literatura me interessou mais e vivamente” (Mem. 03, p. 14).

A formação inicial é, portanto, um marco na configuração identitária profissional uma vez que é este espaço-tempo formativo que irá possibilitar a apreensão de saberes fundamentais ao exercício da docência, dentre eles aqueles referentes à formação humana em geral e em específico, às teorias e práticas pedagógicas, ao ensino e seus contextos, aos conhecimentos que serão ensinados/mediados, junto aos estudantes etc.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas foram as experiências formativas no âmbito da Pós-graduação. Isto, porque sendo a docência uma profissão que tem como base do seu exercício o conhecimento, em um contexto da chamada sociedade do conhecimento e da ampliação do acesso por parte de estudantes à universidade, geram-se demandas formativas mais prementes, no sentido de ampliação, atualização e ou aprofundamento dos conhecimentos necessários ao ensino universitário. Neste sentido, é válido reiterar que o conhecimento é base da legitimação da profissão docente e, portanto, o(a) professor(a) não pode se furtar ao compromisso de possibilitar que o saber se transforme em aprendizagens significativas para

os(as) estudantes. E, “para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível que os professores - da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões - se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009, p. 08).

Nos memoriais, parte significativa dos(as) professores(as) acentua a importância de dar continuidade à sua formação em nível de Mestrado ou Doutorado, em virtude do fato de que a maior parte deles(as) ingressou no Magistério do Ensino Superior apenas com a Graduação e/ou Especialização. O depoimento a seguir é ilustrativo: “Apesar do movimento dinâmico das salas de aulas, eu já começava a ficar inquieto com o meu discurso resultante de um conteúdo fixo das disciplinas. Eu tinha a consciência de que necessitava voltar a sentar nos bancos das salas, voltar a estudar e pesquisar” (Mem. 07, p. 20).

O enunciado acima evoca uma discussão importante sobre o desenvolvimento profissional docente, o qual é definido como uma atitude permanente de aquisição de conhecimentos, de indagação, de formulação de questões e busca por soluções. Inclui adaptações às mudanças e alterações de posturas, objetivando melhorar o ensino. Segundo Marcelo (2009, p. 10), citando Fullan (1990, p. 3), “o desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros”.

A formação seja no Mestrado, seja no Doutorado, é reconhecida, pelos(as) docentes, como potentes experiências para a melhoria de si, seja como pessoas, seja como profissionais, e particularmente, como pesquisadores(as). A maioria deles(as) narra a contribuição desta formação para sua aprendizagem como investigador(a). Os depoimentos a seguir confirmam esta constatação: “Assim que defendi minha dissertação de mestrado, em fevereiro de 1995, a pesquisa foi uma das atividades que abracei com muito gosto” (Mem. 10, p. 18); “Após o retorno do Doutorado começo a atuar na Pós-Graduação no mesmo curso onde fiz o meu Mestrado. Agora como docente nos dois níveis de formação e a pesquisa passa integrar o meu cotidiano acadêmico como eixo condutor da minha práxis docente (Mem. 11, p. 49).

Com menos ênfase, são destacadas, em parte dos memoriais, a contribuição dos estudos desenvolvidos na Pós-graduação para a melhoria das práticas de ensino, conforme relato a seguir:

Foram mudanças radicais, uma vez que [após o Mestrado] **me senti mais seguro e bem mais fundamentado, para exercer o ofício do magistério.** Observei, ainda, que as mudanças não diziam respeito apenas às questões de conteúdo e de didática. Foram alterações em minha maneira de agir com os (as) alunos (as), perceptíveis através da adoção de uma postura mais humana, afetiva e dialógica que, sobretudo, materializava-se nas relações cotidianas (Mem. 15, p. 20, grifos nossos).

Tais relatos são importantes, à medida que denotam a necessidade de que sejam incrementados e ampliados os debates em torno da formação do(a) professor(a) universitário(a) em nível de Pós-Graduação, a qual enfatiza a preparação para a pesquisa. Nesta ótica, segundo Vosgerau, Orlando e Meyer (2017), os programas de Pós-graduação se concentram na formação do pesquisador e, por vezes, silenciam-se em relação à formação pedagógica das novas gerações de mestres e doutores.

Os mesmos autores ressaltam que isto ocorre, dentre outros fatores, em virtude de que a formação docente não se institui como critério nas avaliações que diagnosticam a qualidade nas Universidades. Tais critérios se voltam, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para a quantidade de patentes, pesquisas, publicações e nível de internacionalização (BRASIL, 2010). O prestígio da pesquisa está vinculado, ainda, entre outros elementos, ao fato de que boa parte dos investimentos para a Universidade advêm dos resultados desta atividade. Produz-se, então uma hierarquização, em função da valorização que lhe é atribuída, de modo que a pesquisa se sobrepõe ao ensino e à extensão, assim como o ensino na Pós-Graduação assume maior prestígio sobre a graduação.

3.2.3 Aprendendo nas e com as Relações

A interação com os pares e com os/as estudantes (com acento na pós-graduação) é mencionada de forma recorrente, enquanto espaço privilegiado de experiências formativas. Os trechos seguintes evidenciam esta afirmação:

Em 2003 fui convidado a fazer parte do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação, atividade que eu desempenhei até 2010. O Editor Chefe na época era o professor Osmar Fávero com quem aprendi muito do que eu sei sobre editoração sem falar em educação popular e educação de jovens e adultos (Mem. 04, p. 23).

Com meus orientandos aprendi lições de vida, aprendi conteúdos relevantes para o processo de aprender-ensinar e aprendi que ciência não se faz na solidão de sala de pesquisa ou laboratório, mas em processo vivo de descobertas cotidianas (Mem. 11, p. 45).

Reitera-se, assim, a dimensão relacional da profissão docente, fator determinante na construção dos processos identitários, configurando-se base para o reconhecimento e sentimento de pertença ao campo profissional. Além disso, os memoriais reafirmam “que, no que se refere ao conhecimento, ninguém constrói nada sozinho: ele sempre é fruto de um longo processo de intercâmbios, diálogos e trocas de repertórios e práticas culturais” (REGO, 2014, p. 786).

Igualmente, as marcas deixadas pelos(as) mestre(as) ganham contornos de importância indelével na constituição do tornar-se professor(a). Uma das explicações possíveis pode se referir ao fato de que junto a eles(as) passamos a maior parte de nossas vidas, em muitos casos, sobrepondo-se ao tempo que se experiencia na presença de nossos pais/responsáveis. Este aspecto favorece a apreensão de alguns saberes que compõem o fazer-ser docente – antes mesmo da formação inicial - na medida em que “a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro” (MARCELO, 2009, p. 116), em razão do tempo que permanecem na escola.

Desta forma, é possível afirmar que os (as) docentes universitários, ao ingressarem no exercício profissional, detêm variados conhecimentos (ou informações) acerca do trabalho que irão desempenhar. Nesta ótica,

[...] em sua vida de estudantes, conviveram com professores e aprenderam algo sobre “dar aulas”, conhecem alguns recursos pedagógicos que lhes foram apresentados e essa condição não pode ser desprezada, pois, através dela, construíram representações sobre o que é ensinar e aprender (CUNHA; BOÉSSIO; BEATRIZ, 2010, p. 193).

Com todos os ônus e bônus, desta constatação, tais representações orientam, inclusive, aquilo que será apreendido e significado durante os estudos da formação inicial. Estas aprendizagens sobre a docência incluem atributos atitudinais, modos de ser e se portar na profissão, balizados em concepções sobre o ensino, sobre aprendizagem, sobre formação, enfim. As narrativas a seguir confirmam esta assertiva: “Na época tive a oportunidade de ser

monitora, em nível de pós-graduação (mestrado) da professora X que, com muita paciência e delicadeza, ensinou-me aspectos da didática do ensino superior” (Mem. 12, p. 15);

Ele detinha conhecimentos sobre astronomia, fazia pesquisa com insetos, conhecia seus nomes científicos, inclusive descobriu e ajudou a catalogar um besouro até então desconhecido. Gostava de provocar a inteligência dos seus alunos, mais do que a memória. Com ele aprendi a gostar da arte de fotografar, de estar atento à linguagem cinematográfica e a olhar o mundo com maior curiosidade e sagacidade (Mem. 13, p. 09).

Nestes enunciados, ressalta-se a noção de que “ensina-se o que se sabe e o que se é” (ZABALZA, 2009, p. 69). Apesar disto, os efeitos das características pessoais dos(as) docentes - suas expectativas e perspectivas, seus modos de viver e sentir - sobre a formação dos(as) estudantes, são desconsiderados nos debates sobre a qualidade do ensino.

Portanto, as memórias aqui (re)interpretadas atestam, mais uma vez, o papel relevante que a convivência com certos(as) professores(as) assume na configuração das trajetórias profissionais docentes e, desta forma, constituem bases dos saberes experienciais.

3.2.4 Aprendendo com as Descontinuidades e Mudanças nas Trajetórias

Os processos de identidade docente na Universidade, ou na Educação Básica, por seu caráter processual, não linear, dinâmico e inacabado, impõem aos(às) professores(as), constantes reelaborações, atualizações, mudanças e reconfigurações identitárias em face dos contextos e demandas que assumem, voluntariamente ou por força da função que exercem. Segundo Nóvoa (1995, p. 16), tais processos podem ser caracterizados como um “contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida”.

Assim, os(as) docentes narram situações que exigiram de si adaptações e alterações de rumos. Relatam experiências marcantes configuradas em contextos que demandaram novas aprendizagens, (re)adaptações a determinadas tarefas e/ou reorientações, incluindo mudança para outros campos de estudo e/ou áreas de conhecimento. Os relatos a seguir confirmam:

Para organizar essas atividades – escrever conteúdos e, posteriormente transformá-las em unidades de aulas para colocar no sistema moodle, tive que percorrer um novo trajeto: pensar como organizar o percurso; selecionar

artigos; escrever textos; e, até aprender como lidar com as tecnologias da informação e da comunicação utilizadas nesse novo formato de curso (Mem 05, p. 26).

Também voltei para o ensino da graduação, depois de 17 anos fora dessas salas de aula. Quando assumi a AAI em 1993, o departamento me liberou de aula na graduação, embora não da pós. Descobri-me novamente como professor (Mem. 04, p. 61).

Ainda nesta perspectiva, um professor destaca a mudança de enfoque, em seus estudos e pesquisas, da área do ensino de Ciências para outra a área de História da Educação:

A estreita dependência do ensino de ciências do contexto social no qual ele é praticado, que aprendi fazendo essa tese, levou-me a pesquisar no Alabama, na Auburn University, as razões da baixa presença de afro-americanos na ciência estadunidense. Este pós-doutorado em história do ensino de ciências fez-me direcionar meu programa de pesquisa para a área de história da educação, tomando-me sócio fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) em 1999 (Mem. 06, p. 04).

Reitera-se desta forma que a identidade pessoal/profissional é (re)construída permanentemente, no seio de múltiplas experiências positivadas, ou não, e exige “uma atividade de autocriação e de transformação vivida entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e integração e a desintegração” (MOITA, 1995, p. 139). No centro do processo está a pessoa, a qual implicada por múltiplos atravessamentos, ambivalências e contradições, busca incessantemente uma coerência e construção de sentido para ser-estar na profissão.

A escrita de si, desse modo, contribui significativamente para a construção de si como docente em face da sua potência enquanto esforço para atribuição de coerência à sua história daquele(a) que narra, através da reflexão, da elaboração de um inventário de saberes, da busca de sentido e da resignificação de opções teóricas e práticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises, aqui trazidas, referem aspectos dos processos identitários de um grupo de dezesseis docentes, que se submeteram, nos últimos dez anos, ao processo de avaliação para promoção à carreira de professor titular, no Centro de Educação, de uma universidade pública. As análises tomaram como fonte de informações os memoriais elaborados como requisito para o alcance da mudança de nível profissional.

Assim, dentre as inúmeras dimensões que compõem tais processos, o início do exercício profissional, envolvendo as escolhas e aprendizagens, é elemento fundamental de análise. Desta forma, o início do exercício profissional foi narrado, por parte dos(as) professores(as), enfatizando a opção pelo Magistério Superior e alguns desafios, dentre os quais emergem aqueles vinculados às lacunas em torno de conhecimentos das teorias educacionais, particularmente quando se trata de docentes que têm como formação inicial as licenciaturas.

Tal aspecto conduz para uma reflexão acerca dos necessários e urgentes investimentos institucionais na melhoria da qualidade da formação pedagógica dos professores(as) universitários(as), uma vez que os cursos de Pós-graduação, enfatizam a formação para a pesquisa, negligenciando-se a assertiva de que a preparação para o ensino, igualmente, precisa ser valorizada e atualizada.

Outro aspecto demarcado, neste início, diz respeito ao tema da solidão docente, apontando-se o acolhimento entre pares mais experientes como uma forma de superação. Deste modo, a construção da dimensão da coletividade se impõe como uma tarefa urgente a constar na pauta dos coletivos docentes e da própria instituição universitária, enquanto espaço de humanização.

Dentre as experiências marcantes – e as aprendizagens delas resultantes - na constituição de si, estão a formação na graduação e na pós-graduação e o encontro com determinados teóricos, dentre os quais Paulo Freire é o mais citado. Nos relatos, ganham relevo aprendizagens vinculadas ao se tornar pesquisador. As relações com os pares e com os(as) estudantes são igualmente origem de saberes profissionais.

As interações com determinados professores são reverenciadas como possibilitadoras de conhecimentos sobre a docência. Dentre as características acentuadas estão aquelas ligadas às idiosincrasias, atitudes e modos de se relacionar. O que conduz à pressuposição de que os(as) professores(as) ensinam não apenas o que sabem, mas o que são. A influência da dimensão subjetiva do(a) professor(a) sobre os(as) estudantes não deve, portanto, ser ignorada nos debates acerca da formação docente.

A partir do exposto, importa sublinhar que o trabalho de compor uma forma para si, nos memoriais, delineia processos identitários docentes, os quais se mostram em constante desenvolvimento, sendo amalgamados por imbricações entre mudanças e permanências, entre

as dimensões pessoal e profissional, entre o eu e o outro, entre vivências singulares e plurais, entre coerências e contradições, entre fragmentação e linearidade.

A investigação tomou como pressuposto teórico-metodológico que os memoriais acadêmicos constituem um dos raros momentos em que o(a) professor(a) universitário(a) pode escrever sobre si. Ainda que essa escrita seja atravessada por regulações institucionais, ela carrega, em si, um potencial formativo porque favorece ao seu autor adentrar em um processo de rememoração e autorreflexão sobre seus feitos, suas concepções, suas escolhas, suas experiências marcantes, desafios e superações, reinterpretando-as e atribuindo-lhe sentidos. Todo esse processo tem em vista dar forma a si mesmo(a), buscando uma versão em que lhe seja conveniente mostrar a si e aos outros.

Nessa ótica, demarca-se o potencial autoformativo e *autopoiético* da escrita narrativa no memorial, tendo em vista a atribuição de sentidos às experiências e ao inventário de saberes, bem como ao caráter de balanço da vida que ele favorece ao(à) seu(sua) autor(a), que decorre do processo de escrever. Tudo isto, ao lado de outros aspectos, consubstancia-se uma rica fonte de aprendizagens para aquele que rememora e um repertório inesgotável de informações para quem pesquisa no campo da formação de professores em particular, e da Educação em geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal: CIED: Universidade do Minho, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; BOÉSSIO, Atrib Zanchet; BEATRIZ, Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, v. 33, n. 3, p. 189-197, septiembre-diciembre, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931004.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000300002&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 07 ago. 2022.

Acesso em: 07 ago. 2022.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 02 ago. 2022.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais. Porto: Porto, 1997.

ENRICONE, Délsia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, Délsia (Org.). **A docência no Ensino Superior**: sete olhares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 11-33.

FEIXAS, Mònica. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitários. **Educar**, v. 33, p. 31-59, 2004. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/1160>. Acesso em: 10 set. 2022.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995. p. 111-140.

NÓVOA, António. Os professores e as história da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-43.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoriais**: literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 11-42. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19048/1/Memoriais,%20literatura.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VINCENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext. Acesso em: 23 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 779-800, julho-setiembre, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800013&script=sci_arttext. Acesso em: 03 ago. 2020.

SANTOS, Elzanir dos; OLINDA, Ercília Maria Braga de. Biografia educativa na educação a distância: estratégia formativa e de construção identitária no curso de pedagogia. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 57-77, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/910>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Wilton Carlos Lima. A vida, a obra, o que falta, o que sobra: memorial acadêmico, direitos e obrigações da escrita. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 103-136, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338142233005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **MÉTIS: história & cultura**, v. 15, n. 30, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4934>. Acesso em: 02 set. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidade e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Revista+F%C3%B3rum+Identidades%2C+2008&btnG=. Acesso em: 08 set. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 2 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101>. Acesso em: 08 set. 2022.

ZABALZA, Miguel Ángel. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**, n. 5, p. 68-80, 2009. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>. Acesso em: 10 set. 2022.

Recebido em: 30/09/2022

Aprovado em: 24/11/2022

Publicado em: 30/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.