

PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: ESPAÇO E TEMPO DA FORMAÇÃO

PROCESOS DE IDENTIDAD DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: ESPACIO Y TIEMPO DE FORMACIÓN

IDENTIARY PROCESSES OF UNIVERSITY TEACHERS: TRAINING SPACE AND TIME

Filadelfia de Carvalho SENA¹
Jônia Tírcia Parente Jardim ALBUQUERQUE²

RESUMO: O mundo globalizado provoca mudanças de contextos e condutas, as quais geram exigências e refletem no papel que o professor universitário exerce dentro de um espaço social, cultural que é a universidade. Fazer parte desse grupo social exige uma formação contínua, constitutiva de novas identidades e propulsora de uma ideia: o professor precisa adequar-se à função de ensinar e educar no mundo atual. O objetivo dessa pesquisa foi compreender no percurso de formação de professores universitários implicações sobre a construção da identidade docente. Para contemplar os objetivos a escolha foi pela pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem (auto)biográfica. A abordagem (auto)biográfica vem sendo ao longo de três décadas construída no contexto da formação de adultos e de um procedimento denominado de “história de vida em formação”, onde sua dinâmica e inspiração encontram-se fundamentadas, principalmente, nos trabalhos de Marie-Christine Josso (2004; 2010). Foram narradas quatro histórias de vida de professoras universitárias pertencentes ao quadro docente da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral - Ce. A análise das narrativas foi de acordo com as etapas da coleta propostas por Josso (2004; 2010), e pudemos perceber que pesquisar sobre os processos de formação dessas professoras universitárias, a partir da escuta de suas histórias de vida, permitiu-nos sentir a fragilidade, a pluralidade e a mobilidade das identidades construídas ao longo da vida de cada professora.

PALAVRAS-CHAVES: Docência superior. Identidade docente. Histórias de vida. Abordagem (auto) biográfica.

RESUMEN: *El mundo globalizado provoca cambios en los contextos y comportamientos que generan demandas y reflexionan sobre el papel que desempeña el profesor universitario en un espacio social y cultural que es la universidad. Ser parte de este grupo social requiere una formación continua, constituir nuevas identidades y propulsar una idea: el maestro necesita adaptarse a la función de enseñar y educar en el mundo de hoy. El objetivo de esta investigación fue comprender en el curso de la formación de docentes universitarios, las*

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina – PI – Brasil. Professora do Centro de Ciências da Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6391-2504>. E-mail: filadelfia.psi@hotmail.com

² Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Mestre. Professora do Curso de Educação Física da UVA. Membro do OIPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8734-1841>. E-mail: joniatircia@msn.com

implicaciones en la construcción de la identidad docente. Para contemplar los objetivos, la elección se realizó mediante investigación cualitativa, utilizando el enfoque biográfico (auto). El enfoque (auto) biográfico se ha desarrollado a lo largo de tres décadas en el contexto de la educación de adultos y un procedimiento llamado "historia de la vida en formación", donde su dinámica e inspiración se basan principalmente en el trabajo de Marie. Christine Josso (2004; 2010). Se narraron cuatro historias de vida de profesores universitarios pertenecientes al personal docente de la Universidad Estatal Vale do Acaraú en Sobral-Ce. El análisis de las narrativas se realizó de acuerdo con las etapas de recopilación propuestas por Josso (2004; 2010) y nos dimos cuenta de que investigar los procesos de formación de estos profesores universitarios, al escuchar sus historias de vida, nos permitió sentir la fragilidad, la pluralidad y movilidad de las identidades construidas a lo largo de la vida de cada maestro.

PALAVRAS CLAVE: *Enseñanza superior. Identidad docente. Historias de vida. Enfoque (auto) biográfica.*

ABSTRACT: *The globalized world causes changes of contexts and behaviors which generate demands and reflect on the role that the university professor has within a social space, which is the cultural university. Being part of this social group requires training, constituting new identities and driving of an idea: the teacher must adapt to the role of teaching and education in today's world. The objective was to understand the course of training of university teachers the implications on the construction of teacher identity. To address the goals the choice was the qualitative research approach using the (auto)biographical. The approach (auto)biographical been over three decades built in the context of adult education and a procedure called " life history in the making, where its dynamics and inspiration are based mainly on the works of Marie Josso-Christine (2004; 2010). Were narrated life stories of four university professors belonging to the faculty of the State University Valley Acaraú in Sobral-Ce. The narrative analysis were in accordance with the steps of collecting proposals for Josso (2004; 2010) and we realize that research on the processes of formation of these university professors, from listening to their life stories, allowed me to feel the frailty, mobility and plurality of identities constructed over the life of each teache.*

KEYWORDS: Higher teaching. Teaching identity. Life stories. (Auto) biographical approach.

Introdução

O mundo globalizado provoca mudanças de contextos e condutas, as quais geram exigências e refletem no papel que o professor universitário exerce dentro de um espaço social, cultural que é a universidade. Fazer parte desse grupo profissional traz exigências em relação ao investimento na formação, que pode ser constitutiva de novas identidades e propulsora de uma ideia: o professor precisa adequar-se à função de ensinar e educar no mundo atual.

Dentro dessa perspectiva entendemos que o século XXI é palco de inúmeras transformações no campo econômico, social, político, e a educação não fica de fora dessas

discussões e exigências desse mercado. É possível visualizar tais exigências no crescente número de Instituições de Ensino Superior (IES), as quais cobram dos seus docentes qualificações e constantes formações (PASSOS, 2009). Em muitas situações essa busca pela formação gera sentimentos que, de maneira direta ou indireta, podem afetar a prática docente. O que se percebe é que alguns professores universitários entram na docência, por vezes, sem a formação didático-pedagógica necessária para o ensino e, assim, entram em sala de aula acreditando que possuir uma especialidade ou ter sido aluno por muitos anos os habilitam a serem docentes. Essa entrada no meio acadêmico, por vezes, é uma demanda de mercado, causando lacunas no desempenho do professor e podendo comprometer a organização de suas aulas. A autora Pimenta (2010) manifestou sua preocupação com essa realidade do professor universitário, quando escreveu que as muitas condutas escolhidas e adotadas pelos professores universitários decorrem de suas experiências quando discentes, seja no âmbito da educação básica ou da superior. Tardif (2002) corrobora a ideia dizendo que o ato de ensinar encontra-se repleto de influências recebidas das diversas experiências vividas ao longo da formação docente. As ações pedagógicas dos docentes são, por vezes, isoladas e solitárias, não recebendo formação no campo de ensinar, como bem coloca Pimenta (2010).

Dando continuidade ao pensamento de Pimenta (2010), vamos ampliando nossas discussões pontuando que, na prática diária de professores universitários, como já referenciado anteriormente, são perceptíveis ações individualizadas, a partir da visão de que os professores recebem seus programas de disciplinas e com eles vão delineando a organização de suas disciplinas, escolhendo suas metodologias e métodos de avaliação, tudo sem uma devida orientação e organização pedagógica, e por isso acabam desaguando em escolhas moldadas a partir das experiências vividas quando alunos. É fato que o professor aprende com a prática dos seus mestres e, por vezes, as reproduzem em sala de aula, visto que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida.

A partir dessa problemática, marcada por subjetividades, motivadas por desafios diários impostos pelos mais diversos campos da vida pessoal, da relação do aluno com o professor, na execução de tarefas administrativas, apresentamos nossa compreensão sobre como um professor universitário se descobre, diante de tantas adversidades do mundo, e se percebe como docente, buscando, assim, a sua identidade.

A identidade do docente universitário

A identidade não é algo imutável nem externo, que possa ser herdado ou adquirido. Ela é compreendida, historicamente, como um processo em construção na vida de uma pessoa. Para Moita (2000), a identidade é fruto de relações complexas entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal.

A opinião de Moita é ratificada por Dubar (2005, p. 135), quando comenta que “a identidade para si e para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis - nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro - e ligados de maneira problemática - a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu”. É salutar ler os escritos de Dubar (2005), pois o autor apropria-se de pensamentos pertinentes e aprofundados a respeito da identidade quando diz que nunca podemos ter certeza da nossa identidade, pois ela é vista como algo a ser construído e, por vezes, reconstruída, sempre que houver incertezas.

Essa relação do eu com o outro personifica o conceito de identidade, a qual é construída a partir dos processos de formação. E formação pode ser conceituada, para além de uma atividade de aprendizagem situada em tempos, espaços limitados e precisos, como também uma ação vital da construção de si. A formação perpassa pela capacidade de compreendermos como cada pessoa se formou, através das pluralidades da vida. Formar-se é trocar experiências, interagir socialmente, aprender sempre com as relações, pois ninguém se forma no vazio (MOITA, 2000). As narrativas das histórias de vida de docentes universitários apontam para uma singularidade de cada história, influenciando o modo de agir, reagir e interagir de cada um.

Dentro desse pensamento de identidade profissional, Pimenta (1996) argumenta que a profissão professor é algo que caminha ao lado das necessidades da realidade social e que o mundo atual exige deste profissional mudança, qualificação, ou seja, várias exigências que podem, direta ou indiretamente, influenciar na identidade do docente. Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições e dos significados sociais da profissão. Moita (2000) validou este pensamento quando escreveu que o processo de construção de uma identidade profissional não fica à parte da função social, da cultura do grupo de pertença profissional e do contexto sociopolítico, ela é fortalecida a partir do significado que cada professor, como ator ou autor, confere à atividade docente no seu dia a dia, a partir de seus valores, do modo de agir no mundo, de sua história de vida, de suas angústias, anseios e dos saberes. Assim, Menezes (2011) acredita que os significados que

damos aos processos sociais são fatores preponderantes para a construção da nossa identidade profissional.

Na realidade do docente universitário, enfatiza Pimenta (2010) que a identidade vai sendo construída recebendo influência do fazer e do saber do cotidiano das relações entre ensino, pesquisa e extensão, condizendo com a realidade do professor que necessita ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina. Libâneo (2012) reforça e sugere ainda que se faz necessário o professor ter domínio do conteúdo da matéria, apropriação metodológica, conhecimento da realidade sociocultural dos alunos e ser conhecedor das práticas socioculturais, institucionais em que os alunos se encontram envolvidos para que o mesmo possa atuar até mesmo nos aspectos da motivação. Tudo concorre para o desejo de educar, pois a educação é um processo de humanização. Dela se solicita seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios e diferentes contextos sociais e políticos.

O saber profissional tem uma dimensão temporal, ou seja, a história de vida do professor e a sua construção ao longo da carreira, os conhecimentos adquiridos através das experiências formadoras vividas nos mais diferentes espaços de formação; a família, a escola, todos esses acontecimentos ficam registradas na memória do professor, que poderá recordar de algo que lhe foi marcante no tempo da escola da vida. Ao evocar acontecimentos é possível lembrar de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações de matemática. Tardif apresenta que “uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que se volte ao ponto de partida com que tudo recomece” (2002, p. 67). O professor, ao ter uma consciência temporal, favorece sua historicidade definindo a vida cotidiana, dando significado e direção à sua própria trajetória de vida.

Reforçando o pensamento de Tardif (2000), quando relata que os saberes profissionais são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, e que parte dos saberes dos professores são considerados frutos do tempo que os professores estiveram mergulhados na sua vida escolar e que esse período, de aproximadamente dezesseis anos, será manifestado através da bagagem de conhecimentos, crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Essas experiências podem influenciar no modo como cada docente exerce a sua profissão.

Cada professor passa por momentos de formação, ao longo de sua carreira profissional, que podemos chamar de ciclos; nessa linha de pensamento trazemos Huberman (1992), tecendo comentários sobre o ciclo de vida dos professores, considerando-o como sequências as quais não necessariamente podem ser vividas na mesma ordem ou que as

profissões passem pelas mesmas fases. A primeira fase é entendida como a entrada na carreira, a qual abrange os três primeiros anos de ensino, perceptível ao profissional por representar o contato inicial com a complexa função de ser professor: preocupação consigo e com os alunos, distanciamento entre o real e ideal da sala de aula, as questões pedagógicas, dificuldades com os alunos e com o material didático, etc. A segunda fase, denominada por estabilização, pode ser vista como um momento de escolha subjetiva de uma identidade profissional que implica na renúncia, pelo menos por um período determinado, a outras identidades. Em seguida, a terceira fase de diversificação que é, inicialmente, caracterizada por ações motivacionais e dinâmicas, que posteriormente tornam-se rotineiras. Caso o professor decline ações individualizadas, sem instigar o protagonismo de seus discentes, ocorre o momento de desencanto, sentimento presente em muitos docentes, decorrente do fracasso em suas experiências, induzindo-os aos mais diversos questionamentos sobre a vida profissional. Comumente esse período surge por volta dos trinta e cinco a quarenta anos de idade, ou entre o décimo quinto e vigésimo quinto ano de ensino, onde o professor questiona-se sobre o que fez de sua vida, avaliando se os objetivos e metas delineados foram atingidos. Por fim, aparece a quarta fase, marcada pela serenidade, segurança e distanciamento percebido entre os professores com idade de quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos, ou seja, com mais de 30 anos de docência. Esse tempo evidencia as relações deste docente com seus discentes, colegas de trabalho e até mesmo com suas funções exercidas em cargos superiores. Ao tempo que aparece a serenidade, é visível o distanciamento, com difícil diálogo afetivo entre alunos e professores, talvez pelas diferenças de idade, cultura, etc. Em estudos empíricos de Huberman (1992), vimos que os sentimentos apresentados na descrição das fases do ciclo de vida dos professores, decorrem de fatores sociais como: as condições de trabalho, a monotonia em sala, acontecimentos políticos e familiares.

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, surgiram várias discussões sobre as atividades dos docentes universitários. O que se discutiu foi sobre o desenvolvimento de competências próprias que gerassem nessa atividade um profissionalismo e superação de pensamentos acerca do ensinar na universidade, não somente para complementação salarial ou para se preencher um tempo ocioso. Nos estudos de Masetto (2009), encontramos três competências necessárias para o desenvolvimento da docência no ensino superior. A primeira competência nos fala sobre o professor ter domínio dos conhecimentos básicos numa área específica e experiência profissional de campo, exigindo conhecimentos e práticas profissionais atualizadas adquiridas a partir da participação em congressos, cursos de aperfeiçoamento, especializações, etc. A segunda competência decorre sobre o professor ter domínio na área

pedagógica, visto que na grande maioria dos docentes a preocupação com as ações pedagógicas são desvalorizadas, ou seja, apontam tais atividades como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino. O que se entende é que o professor precisa ter clareza sobre o que seu discente quer e precisa aprender, relacionando com os princípios básicos da aprendizagem, como aprender de modo significativo, de modo eficaz e com maior fixação; conhecer as teorias atuais sobre a aprendizagem no ensino superior, as quais perpassam pela formação de pessoas adultas visando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e formação de atitudes; ser um gestor de currículo, essa atribuição reflete na sensibilidade que o docente deve ter sobre a integralidade das suas disciplinas com as demais existentes no currículo dos seus educandos, gerando um trabalho multidisciplinar e de comunicação com os colegas e com pessoas fora do ambiente universitário, e ter domínio da tecnologia educacional. A terceira competência mostra que o professor deve trabalhar sua dimensão política: ao entrar em sala não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação. Alguém que tem visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e educação. Santos (2001) ratifica que o professor universitário para executar a sua função deve conhecer o conteúdo de sua especialidade, ter uma visão de educação, de mundo, de homem e ter conhecimentos pedagógicos.

Narrativas de vida construindo percursos de identidade de docentes

No campo das pesquisas em Educação observamos uma crescente no número de pesquisadores utilizando a abordagem (auto)biográfica no desenvolvimento de estudos na linha de formação de professores. Entretanto, investigar histórias de vida gera, entre os participantes, uma imersão em seus sentimentos, dando sentido e significado a cada fato narrado, rompendo barreiras e desbravando acontecimentos entre o passado e o presente. Nessa perspectiva, Josso (2004) afirma que a abordagem (auto)biográfica identifica trajetórias de identidade docente trabalhando com a lógica dos sujeitos como “pedras vivas”, já que a história é tecida a partir das experiências, onde o sujeito introduz a textura e os sentidos da sua ação.

A escolha da abordagem (auto)biográfica como condição para pensar a formação de professoras universitárias fundamenta-se em questões simples, entre elas destacam-se: a possibilidade do pesquisador explorar o processo de autoformação na vida diária; explorar a individualidade a partir das narrativas, identificar os modos de constituição da identidade, a partir das experiências e saberes envolvidos nas práticas dos docentes atuantes no ensino

superior. A escolha não se deu apenas por ser um procedimento metodológico atual, mas por responder as inquietações desse objeto de pesquisa e por ser capaz de inferir a partir da vida do sujeito que se reconstrói e dá significados às suas experiências como professores universitários. Pensar a vida mobiliza reflexões de processos interiores daquilo que vivemos durante a nossa trajetória, e Josso (2004) reforça que as recordações quando são lembradas provocam diversas emoções que podem revigorar e fortalecer tudo o que foi vivido e que agora pode se transformar em experiência formadora.

O desenrolar do estudo exigiu da pesquisadora um tempo prévio destinado a conhecer o universo a ser pesquisado. Para isso, foram agendadas conversas com os coordenadores de cursos, consultando os nomes dos professores, a formação, o tempo de magistério. Foram realizadas visitas aos centros, até, por fim, chegar às quatro docentes. O quantitativo “quatro” justifica-se por ser uma pesquisa que se utiliza de um método que exige do pesquisador envolvimento, escuta, interpretação dos dados, retorno ao entrevistado para reconstrução das narrativas, demandando tempo e dedicação para garantir fidedignidade aos dados coletados nas narrativas.

A escolha de quatro mulheres e professoras universitárias foi de caráter aleatório e indutivo, talvez porque a essência do método envolva subjetividade e o fato de serem todas mulheres tenha gerado um ambiente mais acolhedor e proximidade das realidades. As docentes escolhidas apresentavam formações diferenciadas, tanto na graduação quanto nos níveis de pós-graduação: os cursos das docentes eram Educação Física (Licenciatura Plena), Direito (Bacharel), Pedagogia (Licenciatura) e História (Licenciatura Plena); quanto ao nível de qualificação foram uma especialista, uma mestre e duas doutoras. Para todas as docentes foram associadas identificações fictícias (Caetana, Elis Regina, Alcione e Iracema). Quanto ao tempo de magistério ficou entre dez e dezessete anos de docência universitária.

Para essa pesquisa a trajetória metodológica sugerida por Josso (2004) compõe-se das seguintes fases: fase de introdução à construção da narrativa da história da formação; fase da elaboração da narrativa; fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas; fase de balanço de formadores e participantes. A primeira fase foi marcada pela “introdução à construção da narrativa de formação”, através da geração de uma pergunta de partida tendo como objetivo ser um fio condutor para toda a reflexão narrativa. Foi perguntado: como se deu a formação da identidade da professora universitária e o que nessa trajetória pode ser tomado como experiência formadora? Foram encontros individualizados e em local adequado, com horários e dias escolhidos pelas professoras. Vale ressaltar que a participação na pesquisa se deu de forma livre e consentida por cada docente, onde antes de cada entrevista lhes foi

entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constavam os objetivos do estudo, a possibilidade de cada uma desistir da pesquisa a qualquer tempo.

Todas as entrevistas foram gravadas. A primeira entrevista foi com “Elis Regina”, a segunda entrevista foi com “Alcione”, a terceira foi com a “Caetana”, a última foi com “Iracema”. A segunda fase foi a de “elaboração da narrativa” conduzida pela transcrição das narrativas. Para esse momento foram transcritas todas as narrativas e enviadas para cada professora por e-mail, com a finalidade de fazerem uma releitura, permitindo-as indicarem a exclusão ou inclusão de fatos. O texto escrito torna a subjetividade, antes apresentada na fala, como algo objetivo. Algo que exige determinação, pois as narrativas de vida exigem todo um processo de reflexão sobre o que será dito, escrito e interpretado pelas professoras universitárias e a pesquisadora.

A terceira fase de “compreensão e de interpretação das narrativas escritas” foi compreendida por três momentos, o primeiro consistiu de uma releitura das narrativas transcritas, seguido das reflexões/impressões sentidas após essa releitura sendo narradas oralmente, seguida pela condução de uma pergunta verbal elaborada a partir do objetivo da pesquisa. Durante esse encontro coletivo, as narrativas foram interpretadas e várias perguntas foram realizadas pelas professoras a medida que cada uma revelava suas histórias.

A riqueza da experiência foi ouvir e refletir sobre cada história com as colocações apresentadas. Durante o encontro cada professora apresentou suas narrativas em uma leitura pausada, expressando para o grupo uma reflexão sobre a sua trajetória de formação. Em cada narrativa foi possível isolar as diferentes experiências nas histórias contadas, mas também, semelhanças como a maneira de agir diante de situações ocorridas nas práticas profissionais. Para o grupo de professoras foi considerado como difícil por exigir empenho em olhar a si mesmo não mais como antes, visto que não era saudável mudar de narrativa sem uma pausa para reelaborar a si mesmo, a própria narrativa, para assim reescrever a própria trajetória.

A quarta fase abordou o balanço dos formadores dos participantes, marcado pela interpretação e análise das informações coletadas. O conhecimento de parte da história de vida de professoras universitárias permitiu compreender a subjetividade de cada momento da formação que marcou, e que agora é tomado como experiência formadora.

Após cada fase da escuta, transcrição, encontro coletivo e reescrito da narrativa, chegou ao momento da pesquisa onde apresentaremos a compreensão da subjetividade presente na formação das docentes. A experiência de ouvir cada história também foi formadora para as docentes e para a pesquisadora, pois existiram momentos em que mergulhamos em nossas subjetividades, identificamos as semelhanças entre nossas histórias

das experiências de vida e apontamos quais as experiências formadoras. Dentre os relatos a seguir destacamos alguns considerados mais relevantes.

- A experiência de narrar a própria história como aprendizagem da compreensão e da certeza de estar no caminho correto da experiência como professora universitária;
- A satisfação e realização do percurso tomado por seus alunos da graduação;
- Ser possível perceber a trajetória da graduação ao mesmo tempo em que isso facilita a sistematização dos saberes, o que a faz avançar nas pesquisas e na institucionalização dos conhecimentos;
- Compreensão da trajetória como a libertação de todo sentimento que aprisionava e amarrava as regras instituídas;
- A formação não se dá dentro da universidade, mas é um processo construído ao longo das vivências, do contato com as pessoas e da aprendizagem extramuros.

Seguem abaixo momentos narrados pelas professoras:

[...] formação passa por várias etapas. Vejo a minha formação na graduação, desde a escolha da profissão na juventude é sempre um desafio se vai dar certo ou não. Mas, eu, queria fazer História e sabia que o ramo era tanto de pesquisa como de ser professora. E durante o curso foi realmente de formação. Aprender o que é ensinar, mesmo no diálogo, como minha formação foi bacharelado e licenciatura, a ênfase na docência foi muito grande. Apresentar trabalhos, ir para um curso voluntário. Isso me transformou completamente, no sentido de dizer que é esse o caminho. Escolhi certo. Dentro da pergunta e se a pergunta for no singular a minha formação se dá na graduação. Me encontrei como ser humano, docente. Com o desejo de querer ir caminhando e ter a certeza de que escolhi a profissão correta, pois é sempre um desafio para um jovem [...]. (Iracema).

[...] a minha experiência se oficializou na graduação. Advinda da experiência com os movimentos sociais, do trabalho, com a formação familiar, nas organizações sociais. Fui nessa busca tentando adequar essa formação fora do espaço da academia, tentando conciliar esse tempo da academia. Claro que a academia vai possibilitando uma sistematização desses saberes, reorganizando, avançar, mas muita coisa do meu processo formativo de compreensão do mundo, de tentar compreender mais essa dinâmica da vida social, se deu bem menos na universidade e bem mais fora da universidade [...]. (Caetana).

Ao ouvir esses relatos pude mergulhar em experiências que também fiz e faço nesse espaço universitário, o qual de maneira rápida e inesperada, foi acessado pela escuta do outro. Alguns dos sentimentos identificados no início da carreira docente parecem comuns a todos que optam pela profissão de professora. A formação da graduação quase sempre não nos

prepara para os desafios reais à prática pedagógica. As histórias de vida aqui apresentadas narraram sobre o percurso acadêmico, a capacitação pedagógica, o espaço universitário e papel social da instituição superior de docentes universitárias com grau de licenciatura e bacharel. Veremos a seguir o que proporcionou o exercício do magistério a esse grupo de professoras:

[...] a minha formação é totalmente diferente. Talvez um pouco mais próximo da Elis Regina no sentido de ser bacharel, não somos formadas para ser professora, embora faça parte da área de humanas, minha formação é diferente das professoras. Eu venho de uma escola de que não recebemos formação para ser professora, mas uma parte de nós gosta e tem isso como um status conquistado profissionalmente. Que experiência da sua narrativa pode ser tomada como experiência formadora e transformadora? Tem muita coisa na minha narrativa que vejo como um prenúncio de tudo que ia acontecer e aconteceu na minha vida pessoal e profissional. Mas tem um lado de uma situação que não foi uma decisão fácil, e que nunca é, foi quando tive que sair do meu escritório e escolher o magistério e ficar com o magistério superior [...] (Alicione).

Somos resultado da interação das diversas experiências, enfim, “não nascemos professores, tornamo-nos”, uma experiência travada no fazer e agora percebida no relato dessas trajetórias vividas e carregadas por uma bagagem a ser somada com os novos conhecimentos. Assim, a trajetória de vida pode ser homogeneizada com o espaço da academia. O professor universitário vai, ao longo do tempo, adequando-se a sua realidade e melhorando sua postura, linguagem e expressão. E esse modelo pode ser copiado, como reflexo de uma experiência. Inspirada nisso acolhemos a seguinte experiência:

[...] mas, porque escolhi, acho que a leitura do texto me fez pensar isso, ser professora, porque sempre brinquei de professora, a minhas bonecas eram minhas alunas. O prazer da escola sempre foi muito intenso, ensinar os colegas, ir para o quadro, fazer as tarefas de matemática, sempre fui boa em matemática. Fui começando a entender. Como os professores falavam mal do salário, que não era uma profissão boa, até o ensino médio não queria ser professora, pois já que iria estudar muito queria ter sucesso na carreira e não queria uma carreirinha. Fui para o cursinho para fazer direito ou administração, foi quando tive três professoras de história brilhantes, disse que era isso que queria ser. Foram os professores que se manifestaram e que me fez escolher a profissão, assim como muitos outros não me tinham despertado, mas eu também tinha essa formiguinha. Tudo me encanta muito, até hoje. [...] Quando busco entender porque a minha identidade é ser professora, acho que exista uma relação com as experiências que a Caetana está me provocando, eu diria que como essa relação de vida, de experiência, de estar no mundo, é um pouco nesse sentido. (Iracema)

Ouvir essas professoras foi prazeroso e também uma experiência significativa, por termos compreendido o grau de confiança que depositaram na pesquisadora e isso foi capaz

de proporcionar a proximidade de cada uma. Posso até identificar alguns momentos como marcantes:

- Proximidade entre pesquisador e pesquisado;
- O nível de profundidade das narrativas;
- A capacidade de identificar identidades docentes universitárias;
- A diversidade e complexidade dessas identidades;
- O percurso, ora marcado, por aspectos solitários, angustiantes, mas também repletos de descobertas;
- Os traços de como são estabelecidas as relações entre professor universitário e aluno;
- As dificuldades em aglutinar os conhecimentos práticos com a teoria.

A abordagem (auto)biográfica estimula a memória, provoca transformação e uma releitura da nossa própria história de vida docente, pois à medida que narramos nossa história selecionamos determinados fatos, por vezes narramos aquilo que consideramos importante. Narrar e ouvir histórias de vida fez com que as professoras refletissem o quanto devemos valorizar a vida de cada pessoa, pois cada trajetória tem um peso, cada pessoa tem uma vida, um estilo, uma condição e uma identidade. Vale salientar que essa abordagem funcionou como momento terapêutico, pois despertou a memória, resgatou imagens, sentimentos, sobre a história vivida que transitou na vida e na memória.

Considerações finais

Ao fim desse estudo, consideramos que o objetivo, compreender o processo de formação e constituição identitária de docentes universitárias através da escuta das histórias de vida, foi alcançado. O que pode ser percebido é que cada professora universitária escolhida narrou sua história de vida, recheada de detalhes pessoais de seu envolvimento social, cultural, psicológico e familiar. A cada história narrada, lida e socializada percebia-se a emoção, sentimento capaz de aflorar memórias do passado trazendo-as para o presente, só que agora ressignificando os fatos e transformando-os em experiências. O mais interessante de perceber foi a interface das histórias, fato visível a partir da experiência relatada como formadora, impactando e transformando a vida daquele que narra e dos que a escutam, pois as histórias vividas pelas docentes foram, por vezes, repletas de intercessões, decorrentes da proximidade de alguns percursos seguidos nas vidas de cada uma delas.

Hoje, compreendo que trabalhar com histórias de vida nos capacita ao exercício da escuta e compreensão dos relatos da vida de uma pessoa, pois esse exercício de ouvir sobre uma experiência de vida permite-nos revisitar a nossa própria história, proporcionando uma reconstrução da nossa identidade de docente universitária, a partir da ressignificação das experiências antes desconhecidas e que, após serem cruzadas com outras histórias, impactaram em experiências transformadoras. Assim, falar sobre a vida de uma pessoa remete-nos à subjetividade humana, gerando em quem estuda, a necessidade de abertura para com o outro. Esse exercício de escuta refina os sentidos, fazendo compreender aquilo que foi narrado, e o que não foi possível de ser contado por ser capaz de tocar na profundidade das experiências subjetivas da intimidade, ou seja, aquilo que ficou nas entrelinhas e que só é possível compreender pela sensibilidade de uma escuta atenta e mediada pela compreensão que temos na nossa própria narrativa de vida como professora.

Por fim, entendemos que identidade para ser construída necessita de tempo e de espaço, um tempo que não é linear, ele pode ao ser resgatado, e espaço que pode alternar fatos que ocorreram no passado e que hoje parecem importantes e formadores. O aprender a ser professor universitário não se dá, somente, no momento em que estamos como professores. Portanto, ser e formar-se professor perpassa por uma formação que se desenvolve ao longo de todo o processo de escolarização. No momento em que os professores, ainda alunos da educação básica, já viviam mergulhados em uma cultura docente, ao conviverem, por anos, com seus professores, cada um à sua maneira, mediada pelos modelos introspectados, desenvolvem suas estratégias para ensinar, organizar espaços e manter a disciplina em sala.

Pesquisar sobre os processos de formação dessas professoras universitárias, a partir da escuta de suas histórias de vida, permitiu-me sentir a fragilidade, a pluralidade e a mobilidade das identidades construídas ao longo da vida de cada professora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

AMARAL, B. J; OLIVEIRA, F. V. A Construção do ser professor na educação superior. **UNIrevista**, v. 1, n. 2, 2006.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 346-357, maio/ago. 2006.

DUBAR, C. A. **Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre a formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Editora Porto. 1992. p. 31-51.

JOSSO, M. C. A formação na perspectiva biográfica como processo de construção do sujeito e de suas identidades. *In*: MORENO, L. V. A; ROSITO, M. M. B. **O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade**. São Paulo. Edições Loyola. 2007. p. 105-116.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora. 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez. 2012.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus. 2009. p. 9-26.

MENEZES, L. A. **Avaliação curricular e identidade docente**. Editora Caminhar. Fortaleza. 2011.

MOITA, M.C. Percursos de formação e de Transformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Editora Porto. 2000. p. 114-140.

PASSOS, M. B. A. **Professores do ensino superior: práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação. 2009.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, Léa G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Saberes**, Jaraguá do Sul, ano 2, v. 2, maio/ago. 2001.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: os saberes da docência e da identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2009.

SANTOS, S. C. O Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete” princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, n. 1, jan./mar. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. M. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P; D'Ávila, C. M. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus. 2008.

Como referenciar este artigo

SENA, F. C.; ALBUQUERQUE, J. T. P. J. Processos identitários de docentes universitários: espaço e tempo de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1585-1599, ago. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13831>

Submetido em: 30/08/2019

Revisões requeridas: 30/11/2019

Aprovado em: 02/02/2020

Publicado em: 01/08/2020