

ARTIGO

AS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS DOCENTES DIANTE DAS TENSÕES E CONTRADIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR

ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE

Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) Campus Codó e
do Programa de Pós-Graduação ProfHistória da UFMA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo compreender os limites e possibilidades do diálogo entre os saberes experienciais, a formação e o trabalho docente de um curso superior considerando as tensões e contradições do ensino superior. Com base na abordagem qualitativa crítica a partir de narrativas (auto) biográficas de professores/as, guiados por quatro eixos: experiência, formação e trabalho. O referencial teórico abarca categorias como saberes experienciais, trabalho e formação docente. Os resultados revelam que os saberes experienciais são centrais nas narrativas docentes, possibilitando repensar a formação e o trabalho em termos mais humanos e emancipatórios. E que a dimensão experiencial pode transformar a prática docente, enfrentando as contradições do ensino superior e promovendo uma formação crítica e significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Formação. Trabalho.

(AUTO) BIOGRAPHICAL NARRATIVES: TEACHING EXPERIENCES IN THE FACE OF THE TENSIONS AND CONTRADICTIONS OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The research aimed to understand the limits and possibilities of dialogue between experiential knowledge, training and teaching work in a higher education course, considering the tensions and contradictions of higher education. Based on a critical qualitative approach based on (auto)biographical narratives of teachers, guided by four axes: experience, training and work. The theoretical framework covers categories such as experiential knowledge, work and teacher training. The results reveal that experiential knowledge is central in teaching narratives, making it possible to rethink training and work in more human and emancipatory terms. And that the experiential dimension can transform teaching practice, facing the contradictions of higher education and promoting critical and meaningful training.

KEYWORDS: Experience; Training; Work.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p450-474>

Recebido em: 17/02/25

Aprovado em: 06/06/25



1. Introdução

A docência universitária ainda é um campo de conhecimento em que o ensino não se instala como uma atividade que possui e exige saberes próprios, porquanto fica submetido à pesquisa e, por conseguinte, essa especificidade reverbera no silenciamento dos saberes da docência.

Para Pimenta e Anastasiou (2001), os docentes do ensino superior não se envolvem muito nesse debate confrontando a realidade pensada com a realidade vivenciada, são, em sua maioria, professores/as de suas disciplinas, de suas pesquisas, sem envolvimento com a formação docente em geral, o que contribui para o desprestígio da docência (Cunha, 2009) e para a ausência de conhecimentos profissionais para o seu exercício, favorecendo a fragilização e a precarização da sua condição como profissional da educação superior.

Nesse processo de reflexão, os/as professores/as acionam suas referências e experiências, na tentativa de estabelecer diálogos com as situações de ensino realizadas individual ou coletivamente e que perpassam o seu fazer pedagógico/profissional e, ao mesmo tempo, possibilitam uma relação entre o seu trabalho e sua formação. A ausência de espaços instituídos para a reflexão dos saberes da prática à luz dos conhecimentos teóricos torna ainda mais difícil o trabalho do/a professor/a.

Geralmente, tanto na escola quanto na universidade, há situações organizadas sistematicamente para a vivência de momentos formativos fundados na reflexão crítica e colaborativa. Portanto, refletir sobre a dimensão experiencial na formação e no trabalho docente, no fazer-se professor/a exige espaços que fomentem essa reflexão situada e, conseqüente, a aprendizagem que pode ocorrer em espaços formais ou informais.

Segundo Hargreaves (1996), a docência é um tipo de trabalho que tem seus desgastes e problemas. O autor assevera que a vida profissional do/a professor/a é afetada em três aspectos: o trabalho (quando não se reconhece, nem se sente feliz em seu trabalho); o tempo (quando há controle em benefício da burocracia e ausência das atividades em grupo); o desenvolvimento da individualidade e competitividade.

A gestão burocrática e a “quase sacralização” do lema “ensinar tudo a todos como se de um só se tratasse” ajudaram a consolidar iguais modos de

fazer pedagógicos, nomeadamente à homogeneização e a uniformização da formação do/a professor/a em um trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa, o ensino caminhou para a centralização da gestão acadêmica, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isolando-os uns dos outros e não favorecendo a colaboração entre eles”, conduzindo-os a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização dos conteúdos em detrimento das práticas e das experiências” (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001, p. 41-43).

A afirmativa acima dos autores Tardif, Lessard e Gauthier (2001) vêm reafirmar a prática exercida pelas instituições de ensino superior no Brasil, em que a dimensão da experiência da formação do/a professor/a do ensino superior desenvolvida tem a tônica do neoliberalismo capitalista, é marcadamente conteudista desde a sua formatação oficial, aquela baseada nas resoluções que normatizam a formação do/a professor/a, em que a carga horária dedicada à formação pedagógica¹ é menor do que a carga horária dos conteúdos específicos.

Além do que, exige do docente especialidades profissionais com vistas a atenderem às exigências dos cursos de pós-graduação que trazem em sua linhagem a ideia do *stricto sensu* descaracterizando a contribuição que deveria vir da experiência dos sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem, conforme nos apontam Sá (2010, 2011), Nóvoa, (2010), Dominicé (1988, 2010), Josso (1988, 2010), Macedo (2010), quando discutem a formação do/a professor/a como um processo contínuo que deveria ser experienciado no diálogo que se trava no contexto acadêmico, sejam nas aulas teórico-disciplinares, sejam nos processos formativos no campo da pesquisa e/ou da extensão, da própria experiência dos sujeitos. Esses estudos contrapõem-se à ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro sem valorizar a experiência como determinante na formação do/a professor/a. Na concepção de Josso (2010, p. 56):

Experiências formadoras são atividades conscientes de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, consciências), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na

¹ Nos PPC dos cursos de graduação, a carga horária de formação pedagógica não ultrapassa as 600 horas do computo geral, enquanto a carga horária dos conteúdos específicos é de 1.800 horas, conforme orientação legal da Capes/MEC/Inep.

ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

Para Josso (2010), falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na comunidade temporal do nosso ser psicossomático.

Por outro lado, a formação de professores/as do ensino superior é centrada em um conjunto de condições administrativas formais, tais como: modalidade, níveis, créditos, competências, avaliação, certificação, coordenação, verbas corroborando para uma formação industrializada, pressupondo a divisão social do trabalho da formação numa linguagem bancária, conforme aponta Freire (1997).

Essas lógicas, conforme Ferreira (2009), têm implicações pedagógicas na formação docente, na medida em que os/as professores/as tendem a ser encarados como formadores de alunos e não como formadores de adultos e profissionais sujeitos e autores de sua própria formação, tendo implicações na terminologia do “dar” (externo) e “receber” (implicação) formação pessoal e profissional.

A perda dessa experiência implica na transformação do homem em sujeito mecânico semelhante aos robôs submetidos a tarefas de rotina com gestos repetitivos, mecânicos e vazios de sentido. Quanto mais especializado, mais o sujeito torna-se automático, uniformizado, literalmente como se estivesse com uma farda de valores da sociedade de consumo, como mostra Benjamin (1994), na multidão solitária das grandes metrópoles descritos por Edgar Poe.

O terreno na qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que se torna economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma (Adorno, 1985, p. 114).

Pelo olhar “benjaminiano”, quer sejam trabalhadores manuais ou intelectuais, o comportamento é automatizado, sem espontaneidade, sem memória, sem sabedoria, sem história para contar, reproduzindo o que aprendeu, como observa Benjamin (1994), incapaz de usar a experiência como dimensão primeira.

A experiência, essencialmente vinculada à narrativa, nascida das comunidades artesanais, tem a feição prática de um conhecimento exercitado e fixado na própria existência. Esse tipo de sabedoria acumulada na memória de geração em geração gerava, na figura do narrador, a autoridade necessária para dar conselhos e orientar, decisão na qual Benjamin (1994) vê o encontro do justo consigo mesmo.

Ao longo da história, a formação docente tem-se alternado ora em modelos academicistas bacharelesco/licenciaturas centrados nas universidades e deslocados das escolas, ora em modelos práticos, ora em modelos centrados nas escolas e dissociados das fundamentações teóricas, mercantilizados, sem atribuição de sentidos no espaço educativo formal, limitando-se à pseudoconcreticidade dos conteúdos disciplinares e métodos de ensino, sem considerar a trajetória pessoal, formativa e profissional, que contemple experiências, crenças, dilemas, conflitos, anseios, necessidades e conquistas que permeiam a vida do/a futuro/a professor/a.

Segundo Alarcão (2004), o/a professor/a não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional porque estas ultrapassam o conhecimento científico a ele oferecido e as respostas pedagógicas que esse conhecimento poderia oferecer. Assevera ainda, a autora, que as questões organizacionais como: o projeto pedagógico, as condições de trabalho coletivo, a autonomia dos/as professores/as e a identidade epistemológica (quais saberes são-lhes próprios), estão impedidos de representar o pensamento reflexivo do/a professor/a com base em suas vivências, por não atenderem aos interesses da sociedade capitalista estandardizados nas resoluções e normas oficiais, requerendo constantemente uma requalificação a partir de formações continuadas.

Para Sacristán (1999), muitas vezes, o apoio ao conhecimento do/a professor/a é precário, convertendo-se em uma das causas que levam o docente a agir de acordo com as suas convicções e com mecanismos adquiridos culturalmente a partir da socialização, mais do que com o saber especializado, de tipo pedagógico e científico.

A própria legislação que emana dos órgãos legais de ensino superior que é comum ao país não alcança as disparidades regionais e locais, massifica a formação dos/as professores/as em contradição à democratização da educação e aos formadores/as de professores/as, sujeitos responsáveis por

esse projeto formativo, mas que foram objetos dessa mesma formação pré-determinada e aos formandos/as que não conseguem visualizar ainda a sua verdadeira importância na construção da sociedade brasileira sendo, muitas vezes, conduzidos por mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu fazer; deduz-se o quão distantes estão os currículos formativos, bacharelescos distanciados da prática de formação de professores/as, que estão voltados para as práticas de ensino dissociadas da escola, das regências de sala de aula, de seus problemas e possíveis soluções e, sobretudo, do tripé ensino, pesquisa e extensão.

As experiências formativas permitem reflexões, novos olhares para os processos vividos, para a realidade, dando sentido a nossa formação docente. Nóvoa (1992) aponta para o esvaziamento de uma afirmação própria da dimensão pessoal da profissão professor/a e refere-se a Ball e Goodson (1989) e a Woods (1991), quando evocam a funcionalidade do/a professor/a nas legislações institucionalizadas que durante os anos 1960, ignoraram os/as professores/as, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 1970 como sendo uma fase em que os/as professores/as foram “esmagados”, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; e nos anos 1980 multiplicaram-se as instâncias de controle dos/as professores/as, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Nesse sentido, a formação passa pela experiência, por processos de investigação que estão articulados e atravessados por práticas educativas, que segundo Nóvoa (1995), consistem em conceber a universidade como lugar onde o trabalho e a formação caminhem e dialoguem conjuntamente, pois a experiência é algo singular e único e que faça sentido e significado. Na concepção de Nóvoa e Finger (1988), o modelo do desenvolvimento, no qual se baseiam a ciência e a educação moderna, não só impede a compreensão do processo de formação dos adultos, como oculta a questão fulcral de toda a formação, isto é a questão do sentido.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a construção do trabalho do/a professor/a do ensino superior desapartada do caráter neoliberal na qual foi gestada numa academização da formação conforme aponta Ferreira (2009), que ocorre por via institucional e organizacional, em que os/as professores/as tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados e em

vez de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeito de ocultação destas, conforme Nóvoa (2007, p. 6), “excesso de discurso e pobreza das práticas” assim, ao contrariarem esse entendimento da mudança, as instituições de formação de professores/as podem estar a acentuá-lo se não promoverem um pensamento reflexivo, crítico e comprometido com os contextos de ação concreta.

Temos uma vasta bibliografia tratando da valorização professoral no Brasil e em países europeus como Nóvoa (1992) quando trata dos/as professores/as e sua formação. Sacristán (1999) pontua que as crenças e valores desses profissionais para além da sala de aula, elaboram, definem e reinterpretam seus campos de conhecimentos. Assim, a valorização das pesquisas sobre a identidade docente, sua profissionalização e as condições que trabalham, mediante as reformas educacionais que cada vez mais exigem desses profissionais competências e habilidades que ameaçam o real sentido do ser professor/a.

Dessa forma, a dimensão experiencial vai na contramão dos compromissos acadêmicos exigidos durante o percurso docente e articulado com as exigências do mercado de trabalho que constantemente está sendo modificado para atender aos interesses dos bancos internacionais e do empresariado nacional. No entanto, existe unanimidade entre Cavaco (2003) e Dominicé (2010) de que o conceito de experiência aqui entendido não coaduna com o processo neoliberal de trabalho docente, pois segundo Dewey (2010), só nos tornamos conscientes de uma experiência depois da experiência e nem sempre a reconhecemos como algo que nos transforma, daí a necessidade de um estímulo, uma provocação no sentido de nos despertar para o arsenal de experiências que acumulamos ao longo da vida profissional e que poderá ajudar-nos a enriquecer nosso cotidiano de formação e de trabalho docente.

É fundamental pensarmos que na experiência social e cultural formativa humana criam-se conhecimentos, no entanto, são invisibilizadas a partir de uma lógica científica que, segundo Macedo (2013, p. 48), historicamente, toma para si e para suas alianças, o direito de dizer com que verdades pessoas devem ser formadas seja quais elas forem.

Para o autor:

A universidade sabe bem o que é fazer isso, a partir de suas arrogantes corporações epistêmicas. Pessoas e culturas têm suas experiências sociais jogadas no lixo e no limbo como se fossem restos de conhecimento humano sendo descartados dos cenários da formação. Alguns foram convencidos de que suas experiências sociais se constituíram num erro ou algo que não faz diferença. É aqui que o homogêneo faz a sua “torre de marfim.”

Com efeito, a dimensão experiencial formativa em sua complexidade não é propriedade privada das organizações de formação que historicamente foram estabelecidas, por mais que sejam importantes, tendo o poder de construir e destruir (Macedo, 2002).

Nóvoa (2004) aborda que o formador se forma por meio de uma reflexão sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, ou seja, a autoformação. Forma-se, ainda, na sua relação com os outros, numa aprendizagem coletiva, contemplando consciência, sentimentos e emoções, ou seja, heteroformação. Conforme Macedo (2010), a formação não se ajusta à fabricação, à previsão que se quer perfeita, ao controle de produtos, ela não pode ser concebida como tal, é assunto do âmbito dos atos de sujeitos humanos, portanto, é imprevista e inusitada.

Os estudos de Fabre (1994), García (1999, 2013), Canário (2008) e Macedo (2010) dizem que o termo formação, ainda que tenha, por muito tempo, sido associado ao contexto da formação profissional, tem três dimensões que são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, posto que todo processo formativo se insere em um contexto histórico, social, político e econômico.

Daí ter as ações da formação uma função historicamente situada de transformação da sociedade, neste sentido, formadores e formandos deveriam ser preparados e considerados capazes de intervir no mundo, inflexionar a realidade e construir possibilidades, entre nós, de uma reinvenção da cidadania via experiências qualificadas da formação (Garcia, 2010, p. 21).

Compreender a valorização da experiência no contexto da docência, a partir do conceito de experiência formativa, como aborda Bondía (2002), é situá-la nas bases históricas e filosóficas que subjaz o conceito e destacam a experiência como um movimento de reflexão/ressignificação e com atribuição de sentido, em que os saberes do outro também são importantes para mim, são os acontecimentos que geram em mim algum tipo de

aprendizagem, só alcançado quando, segundo Bondía (2002) desaceleramos, refletimos e escutamos “a voz da experiência”.

Da mesma forma, Bondía (2010) e Nóvoa (2002) ajudam-nos a ter um entendimento sobre a formação do docente universitário como um processo de construção que antecede e transpõe o tempo cronológico da carreira profissional, por ser esse processo subjetivo e pessoal, quase sempre dissociado do desenvolvimento profissional e delineado exclusivamente pela lógica temporal (quanto mais tempo no magistério, mais/melhor conhecimento e experiência) em que tanto o/a aluno/a como o/a professor/a são parceiros/as das experiências vividas no contexto do ato de ensinar e aprender, tendo que ser um ato de reflexão sobre a situação vivenciada, refletida em um movimento constante do momento vivido denominado por Dewey (2010) como um *continuum* experiencial – um somatório de experiências passadas comparadas a outras anteriores e/ou posteriores.

Com base nesse princípio, o processo educativo tem característica de transformação e criação nas experiências futuras, ou seja, sobre o seu valor educativo. Dewey (2010) também caracteriza a experiência como um movimento interno e externo ao indivíduo, visto que a mesma não se processa apenas dentro da pessoa. Ela tem um lado ativo que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências acontecem. Do mesmo modo, a experiência ocorre na relação da pessoa com o meio – interação em que a subjetividade e a objetividade têm influência direta nas experiências formativas.

Segundo Benjamin (1994), o desafio de educar para a resistência parece justamente o desafio de compreender o processo de formação enquanto emancipação, conquista de autonomia e adoção do pensamento crítico, dados os desafios cotidianos. Precisamos criar as condições para que os/as professores/as universitários reconheçam e reconheçam-se no processo formativo e encontrem as condições necessárias que lhes garantam uma (auto ou inter) formação consciente, pois vir a ser professor/a, ser professor/a é uma produção de si mesmo/a, que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A formação docente não pode ser uma definição *a priori*, pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática que passa pela construção identitária, pela profissionalidade e pela experiência.

Para desenvolver este trabalho, utilizaremos as narrativas (auto) biográficas de professores/as de um curso superior, apropriando-nos de Laville e Dionne (1999, p. 273) para os quais os documentos redigidos a partir das narrativas permitem identificar “as experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada”.

Desse modo, a construção desse artigo apresenta abordagens sobre a experiência docente, a formação e o trabalho de dois professores/as de um curso de graduação público, quando informam e formam-se no contexto das tensões e contradições da realidade do ensino superior.

Nesta investigação, fizemos uso de nomes de passarinhos, que foram sendo identificados ao longo das narrativas (auto) biográficas, e utilizamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) a fim de assegurar a preservação da intimidade e a individualidade dos sujeitos, garantindo o sigilo dos participantes. Assim, os codinomes foram: Beija-Flor, João de Barro, Canarinho e Bem-te-vi.

Portanto é esse contexto de trabalho e de formação que tentamos compreender o ser professor/a em formação, construído entre tantas idas e vindas, formações e formaturas, sucessos e fracassos, portarias e leis específicas da formação docente, pelas quais foram passando na sua trajetória docente de formadores de professores/as e que nos possibilitaram compreender as tensões e contradições do trabalho pelas quais passam a partir de seus saberes experienciais.

2. Metodologia

O paradigma da pesquisa qualitativa vem ressignificar a importância da metodologia como elemento estruturante do trabalho científico, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do caráter dinâmico, implicado na pesquisa social e nas especificidades do objeto, imerso no contexto das relações sociais.

As pesquisas qualitativas críticas e dialéticas traduzem-se nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial

teórico” (Gamboa, 2010 p. 106). Destarte, a opção metodológica do pesquisador é fundamental para o transcurso da pesquisa. Com efeito,

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças (GAMBOA, 2010, p. 107-108).

Assim, é a realidade humana que assume a responsabilidade de concebê-la em um contínuo movimento, pois o campo de pesquisa desvela ao pesquisador um contexto mutável e dinâmico, traduzido em condições, determinações, anseios, singularidades e expectativas. Portanto, a realidade é carregada de conflitos, sendo dinâmica e contraditória e vê-la como estática é uma alienação que a pesquisa crítico-dialética não concebe. Sua postura crítica desvela os conflitos que estão em vários níveis desde as interpretações até os interesses (Gamboa, 2010).

É a partir do estabelecimento da transformação dessa realidade por meio do esclarecimento crítico do que está posto que a transformação dar-se-ia na real efetivação da práxis transformadora, em que os homens dotados de inteligência e agentes históricos são portadores desses elementos para que essa transformação se efetive como: a formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos que se percebem nas situações de conflito.

É dentro desse contexto que o sujeito vai organizando sua racionalidade transformadora na relação homem-natureza, reflexão-ação e teoria-prática (Gamboa, 2010). Assim, há que se considerar o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. “Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses” (Gamboa, 2010 p. 97), em que o pesquisador e o pesquisado são conduzidos a refletir sobre a realidade do objeto estudado recorrendo-se à historicidade que permite uma interpretação e transformação do direcionamento da pesquisa.

Nóvoa (1987) informa-nos que esse processo se traduz no estatuto social e econômico dos/as professores/as ancorados no suporte legal para o exercício da profissão, em instituições de ensino superior, condicionando-os ao elemento econômico vigente na composição da categoria. Embora o autor tenha estudado a história dos/as professores/as em Portugal, enfatiza que a profissionalização do magistério não se desenvolve em um único país, sendo, portanto, extensivo a todos os países que passaram pelo fenômeno da formação dos Estados modernos e de seus sistemas escolares, assumindo escala internacional.

Para Cunha (2008), as diferentes iniciativas atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão de professor/a da educação superior. Entretanto, são movimentos dispersos e não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos/as professores/as da educação superior, na maioria dos casos, alicerça-se em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

Dessa forma, o saber experiencial para Pimenta (2012), é visto como um amálgama dos diferentes saberes: científicos, metodológicos e técnicos, além de pessoais. Há de se ter o cuidado de atentar para a noção de que os saberes dos/as professores/as não são únicos, nem individualizados, mas sim fazem parte de um conjunto de relações sociais, por parte da família, da escola, da universidade, enfim, das instituições formadoras e de seus sujeitos implicados nesse contexto. Assim, os/as professores/as produzem e são produzidos pelo contexto histórico em que vivem, na experiência no exercício da profissão e da convivência com outros sujeitos que compartilharam da sua trajetória social e profissional.

Nesse contexto, compreendemos que há necessidade de estudos, pesquisas e análises sobre a formação de professores/as universitários/as no Brasil para conhecermos a trajetória da docência nas instituições de ensino superior, experiências que emergem pautadas na internacionalização da educação superior e que regula uma parte do trabalho docente, segundo a lógica pautada na racionalidade pedagógica que impõe limites estruturais a sua prática e, sobretudo, levando a intensificação da produtividade científica.

Na próxima seção abordamos a partir da dimensão experiencial, a formação e o trabalho de professores/as de um curso superior diante das tensões e contradições apresentadas pela realidade do ensino superior.

3. Experiências docentes na formação e no trabalho: entre as tensões e contradições no ensino superior

A superação de uma abordagem instrumental da docência ocorre quando se ultrapassa a lógica da profissionalização baseada unicamente em exigências técnicas, muitas vezes promovidas por organismos internacionais. Essa perspectiva mais ampla de profissionalização considera, além do domínio técnico e teórico, o compromisso social da prática educativa, entendida como uma atividade marcada por dimensões humanas, afetivas, sociais, emocionais e culturais, em que concepção e execução não se dissociam no exercício do ensino.

A docência, para além de uma prática técnica e instrumental, precisa ser compreendida em sua complexidade, envolvendo dimensões humanas, sociais, afetivas e culturais que ultrapassam as exigências normativas da profissionalização imposta por organismos internacionais. A atuação docente não se limita ao domínio de habilidades e saberes teóricos, mas demanda um compromisso ético e social que reconheça a indissociabilidade entre concepção e execução no processo educativo.

Nesse contexto, a autonomia do/a professor/a tornasse essencial, pois é por meio dela que se constrói uma reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico, permitindo não apenas compreender, mas também transformar o trabalho docente. Assim, emerge a pergunta: os saberes experienciais seriam capazes de sustentar essa compreensão profunda da prática educativa e impulsionar a criação de novos sentidos para a docência?

Para Contreras (2012), a autonomia é como status ou como atributo, podendo ser ilusória e dependente de diretrizes técnicas, com insensibilidade para com os dilemas e a incapacidade de resposta criativa diante das incertezas.

Para que os/as professores/as possam alcançar a condição de autores da sua prática pedagógica, alguns elementos tornam-se importantes conforme apontam Marx e Engels (1984), quando destacam que o homem é

aquilo que determina a sua vida material e que, ao mesmo tempo, ele é dependente das condições materiais de sua produção. Desse modo, para que o homem possa construir sua própria história, deve ter condições materiais para que tal processo ocorra, pois segundo Marx (2007) o primeiro ato humano e social são as condições sociais para a sua sobrevivência.

A profissionalização docente, quando orientada por uma postura reflexiva e comprometida, torna-se uma forma de resistência às lógicas meramente técnicas e reprodutivistas que atravessam o ensino. Essa resistência se sustenta na profissionalidade, entendida como a expressão do compromisso ético e da responsabilidade com a docência, construída ao longo da formação e das experiências vividas no cotidiano do trabalho educativo.

Nesse sentido, torna-se fundamental garantir uma visibilidade pedagógica capaz de impulsionar o/a professor/a do ensino superior à criação de novas formas de ensinar. Isso envolve o diálogo constante entre seus saberes e competências, articulando teoria e prática de modo crítico e transformador. A partir desse confronto, é possível desenvolver posturas emancipatórias que rompam com práticas tradicionais e promovam mudanças reais, sustentadas pela leitura sensível das condições de conhecimento compartilhadas entre docentes e discentes no contexto universitário

Os excertos abaixo refletem que a formação docente vai sendo condicionada em contextos de trabalho diante das tensões e contradições do ensino superior.

A professora Bem-te-vi coloca que se inscreveu numa especialização no sul do país e que esse curso proporcionou embasamento teórico para melhorar a sua condição de professora na sala de aula, pois, às vezes, ela saía da sala de aula triste por saber que não havia feito um bom trabalho e isso a estimulou a aprender a ser professora para poder fazer jus ao dinheiro que lhe era pago.

eu era uma professora com características não bem objetivas do trabalho que me era colocado eu simplesmente reproduzia o conhecimento, aos poucos eu fiquei 10 anos trabalhando com história antiga e aos pouco eu fui aprendendo a ser professora, aprendendo a gostar de história, aprendendo a escolher teóricos que me dessem embasamento para desenvolver um ensino longe do conteudismo com

o qual eu fui ensinada e um ensino que ajudasse as pessoas pensar a refletir sobre conhecimento histórico e sobre o papel do indivíduo na sociedade essas questões que a história ajuda na perspectiva de questionar, de reivindicar, de contestar, de refletir sobre o conhecimento histórico sob a sociedade em que vivemos ela só me foi clarificada nesses, nesses 10 anos que eu trabalhei com história antiga e aí em algum momento da nossa vida profissional eu comecei a perceber, porque às vezes eu saia da sala de aula sabe, muito triste por saber que eu não havia feito um bom trabalho e que eu deixado os alunos com inquietações também dá pra perceber isso quando se é professor que é, nós não atingimos as expectativas dos aluno e também não atingimos nossas expectativas e isso me estimulou e também a necessidade que eu precisava aprender a ser professora para poder fazer jus ao dinheiro que me era pago e ao mesmo tempo ser bem vista pelos meus alunos então esses elementos me incentivaram a buscar maior embasamento teórico e à especialização com alguns percalços né?! (Trecho da Entrevista de Bem-te-vi).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) direciona a formação do/a professor/a de ensino superior para a pesquisa. Nesse contexto, poucos são os/as professores/as com pós-graduação em educação e/ou com cursos de especialização com foco no ensino. A carreira de professores/as da educação superior, na maioria dos casos, alicerça-se em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa (BRASIL, 1996).

Assim, a progressão da carreira fica a cargo dos/as próprios/as professores/as que precisam conciliar o trabalho e os estudos, o que se configura na responsabilização e no acúmulo de compromissos gerando consequências danosas para a qualidade de vida, saúde e trabalho.

Para Pimenta (2012), para além dessas questões mais ligadas à experiência e ao lugar que ela ocupa na formação docente, na prática pedagógica e no trabalho, a formação profissional contribui para ampliar a concepção de mundo e, sobretudo, de educação e de professor/a, pois ser docente envolve muito mais do que ter conhecimento das disciplinas que leciona, sendo necessário também analisar os problemas sociais e educacionais brasileiros de maneira mais concreta.

Nesse contexto, a entrevistada Bem-te-vi destaca que ser docente de um curso superior de História impacta na noção de compreensão da realidade social não como algo imposto de cima para baixo ou padronizado a partir de tendências pedagógicas dissociadas da realidade, mas com capacidade de investigar a sua própria atividade por meio das experiências formativas, para que, por meio dela, construa e reconstrua seus fazeres docentes em um

processo contínuo de construção de suas identidades profissional e pessoal, pois as regras a que a realidade do/a professor/a do ensino superior submete-se encontram-se bem definidas antes de ele/a começar a desempenhar pessoalmente seu papel.

Esse novo velho modo de formar e educar perpassa o âmbito do ensino superior sob os ditames do Estado Avaliador que requer uma formação pela simplificação da complexidade humana, reverberando na crença do caráter eficiente da técnica para a solução dos problemas impostos pela sociedade contemporânea.

O professor João de Barro destaca em sua narrativa a importância atribuída ao PID, sistema institucional quantificável e não qualificável e que ele foi criado em uma lógica altamente conservadora, em que prioriza a aula, sufocando o professor em uma ação produtiva, tornando-se algo problemático,

Tenho que pontuar duas coisas aí, primeiro que é o PID né?! O PID é esse sistema institucional, ah...quantificável, ele não é qualificável, não tem que se qualificar, qualificação. Todo PID é quantificação, né? E o PID é um elemento que ele foi criado em uma lógica que eu chamo de, principalmente aqui em São Bernardo, eu digo que o PID é criado numa lógica altamente conservadora, no sentido em que, você vai priorizar a aula, beleza, perfeito você priorizar a aula. Mas a aula, como ela já te toma muito, muito tempo, você não consegue qualificar a sua atividade para além da aula. Então eu tenho, digamos, eu tenho que dar 40 horas semanais, aí eu dou três disciplinas, digamos que é... 40 ou 80 horas?! Eu não me lembro mais, mas vamos supor que seja 80, eu dou três disciplinas, mas eu não tenho só três disciplinas, eu tenho orientação de monografia, eu tenho grupo de estudos, eu tenho projeto e eu tenho as comissões que eu participo (Trecho da Entrevista de João de Barro).

Assim, o/a professor/a, ao vender sua força de trabalho, está submetido/a às leis que regem e regulam o mercado, incidindo em sua responsabilização pelo desempenho dos alunos. No caso, aqui destacamos o ENADE, na individualidade, na intensificação do trabalho, na competição, deslocando as responsabilidades do plano institucional para o plano individual.

Para a professora Canarinho, o seu trabalho na universidade segue a linha do seu coração, narra que se prepara com responsabilidade para a aula e que não dá aula sem estudar, mas que, na prática, segue uma direção completamente diferente e que já sofreu muito por conta disso, sendo

cobrada para ser mais objetiva e conclui que não aprendeu a ser professora e que não tem mais tempo para aprender a ser.

É a linha do meu coração, eu preparo a aula de um jeito ela segue de completamente diferente, eu digo as coisas eu to dando aula de América eu falo de América, né?! Eu falo de América, eu estou falando de revolução cubana eu falo da revolução cubana mas os textos que eu estudei dificilmente enfim a cabeça vai pra outro lado né, aí eu digo e, e, e eu sou eu já sofri muito por conta disso eu já me senti muito, de algum modo até assim de pessoas me dizerem pra eu ser mais, pra eu ser, não alunos, mas de me dizerem pra eu ser mais objetiva o meu jeito de escrever eu projeto por, justificava de projeto é assim, não é assim como eu escrevo, bem essas, isso sempre me deixou com muito desconforto em tudo né, e... É então, acho que não aprendi a ser professora e não tenho mais tempo de aprender a ser professora de um tempo pra cá ao mesmo tempo que eu digo que eu já sofri, parece que nada mas eu já sofri pra caramba por causa disso, ainda continuo sofrendo ainda continuo sofrendo com isso né, mas é... Eu também digo para mim mesma que eu estudo que eu estudo é... Que eu me preparo com responsabilidade para o que eu vou fazer, sempre! Eu não dou aula sem estudar, nenhuma! (Trecho da Entrevista de Canarinho).

A professora Canarinho narra que as pessoas exigem que ela seja mais objetiva no jeito de escrever, o que sempre trouxe um desconforto em tudo e conclui que não aprendeu a ser professora e que não tem mais tempo para aprender.

Assim, em detrimento da racionalidade técnica exigida pelo trabalho fabril, Bondía (2011, p. 23), qualifica “a experiência, cada vez mais rara, por falta de tempo e no sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o seu tempo, como um valor ou como uma mercadoria”. Ou seja, uma mercantilização do trabalho em detrimento do tempo ou da ausência dele, uma vez que, no contexto da educação formal institucionalizada, a experiência é cada vez mais conduzida à conformação de nossas consciências.

Pondera Bondía (2018, p. 41) “que devemos ter precaução em separar a experiência da prática retirando todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade, evitando assim fazer da experiência um conceito”. Assim, compreendemos que a formação docente não pode ser pensada e construída sem que os/as professores/as que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de imersão no fazer-se professor/a do ensino superior, pois esse é um processo contínuo e dinâmico, que dura toda a vida e vai sendo condicionado em contextos de trabalho.

Refletir sobre a formação e o trabalho do/a professor/a do ensino superior implica reconhecê-lo/a como sujeito integral, trazendo sua dimensão humana para o centro da análise. Isso significa compreender que os saberes da experiência, embora valiosos, não são suficientes por si só. Eles precisam ser constantemente ressignificados à luz das vivências cotidianas, em um movimento contínuo de reflexão sobre a prática, mediado pelo diálogo com os pares, pelo desenvolvimento de habilidades investigativas e pela articulação entre teoria e prática pedagógica. Nessa perspectiva, os saberes do conhecimento pedagógico ganham relevância na constituição do fazer docente.

No campo profissional, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2008), a identidade docente é construída a partir de uma trama complexa de valores, histórias de vida, modos de ver o mundo, representações, saberes, angústias e desejos, compondo um processo dinâmico e contínuo, situado em contextos específicos. Assim, reconhecer que as aprendizagens mais significativas emergem da reflexão sobre a prática vivida é essencial para o/a professor/a que deseja repensar sua própria formação e, por consequência, a formação que propõe aos seus/suas estudantes no cotidiano universitário.

Compreendemos que as condições e limitações enfrentadas pelos/as professores/as em seu trabalho estão diretamente relacionadas ao grau de reflexividade que conseguem exercer. Essa capacidade de refletir sobre a própria prática está intrinsecamente ligada aos valores socioculturais que cada docente carrega. Ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, os/as professores/as universitários/as internalizam um conjunto de saberes, crenças, valores e competências que moldam sua identidade e influenciam sua forma de se relacionar consigo mesmos/as, com os/as colegas e, especialmente, com seus/suas estudantes.

Esses elementos constituem a base de suas convicções sobre o que significa “fazer o certo” no exercício da docência. Nessa perspectiva, os saberes experienciais não se restringem ao que é aprendido em sala de aula, mas são também atravessados por concepções prévias de ensino, formadas ao longo de toda a sua história de vida.

O professor Beija-Flor, conforme o excerto abaixo, coloca que a universidade profissionaliza médicos, advogados, assistentes sociais, nutricionistas, turismólogos e professores/as, que é um/a profissional que

desenvolve competências e habilidades e que permite aos seus alunos/a também desenvolverem a capacidade de leitura e de escrita e que essas capacidades se somam às ações. Ser professor/a é ser esse sujeito comprometido com a formação de outro/a professor/a, na sua atuação, no cotidiano do trabalho, que possibilita às pessoas lerem a si e ao mundo.

Considerando que a universidade profissionaliza médicos, advogados, assistentes sociais, nutricionistas, turismólogos né... Ela profissionaliza professores. Então, ser professor para mim é ser esse sujeito que contribui para a formação de outro professor, que vai estar na base do sistema formal brasileiro. Então, para mim, ser professor hoje, universitário, é ser esse professor comprometido com a formação que se traduza na percepção por parte de quem nós formamos, e por conseguinte na sua atuação no cotidiano do trabalho, possibilite às pessoas lerem a si e ao mundo. Então para mim ser professor universitário hoje é ser esse sujeito que der essa contribuição, é... Profissional para esse sujeito que nós estamos formando, é um professor que desenvolva competências e habilidades que permita aos seus alunos também desenvolver essas habilidades de capacidade de leitura, capacidade escrita e que essas capacidades se somem a ações (Trecho da Entrevista de Beija-Flor).

O professor Beija-Flor atribui sentido ao ser professor/a universitário/a a partir de uma compreensão que valoriza a dimensão pessoal e social da docência. Para ele, são as experiências familiares, as vivências individuais e coletivas, bem como a inserção nas lutas das classes trabalhadoras, que contribuem para a construção de uma identidade docente comprometida. Essa trajetória não apenas dá forma à sua prática, mas também reforça a importância de manter uma relação crítica com o mundo, sem perder de vista o compromisso ético e social com a transformação da realidade.

Mas assim, da minha experiência, eu lido muito com a minha própria trajetória individual e coletiva, e o coletivo é a minha família, e se... Quando se evoca a questão das classes trabalhadoras é que no capitalismo a relação capital- trabalho é uma relação é... De muito prejuízo para o trabalho, né, então... Esse fazer também atenta para isso, não é o fazer descolado do mundo, mas a gente consegue fazer isso, penso eu que, de fato assim estaremos a despeito da diversidade toda que a gente está vivenciando. Nós não podemos perder esse compromisso com a competência do nosso professor de amanhã. Acho que é isso.

Pimenta (2012) destaca que a formação de professores/as deve ser pensada como um processo contínuo de reelaboração dos saberes

construídos na prática pedagógica, envolvendo o confronto constante das experiências vividas nos contextos escolares. Nesse sentido, a escola é vista não apenas como local de trabalho, mas também como espaço de formação permanente, no qual a prática educativa é analisada por meio de um triplo movimento proposto por Schön (1992): a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esse processo possibilita que o/a professor/a se reconheça como um profissional autônomo.

Os/as docentes desempenham um papel fundamental na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, e suas ações repercutem na instituição escolar, nos alunos e na sociedade como um todo. Assim, o/a professor/a assume uma posição ativa na educação, que vai muito além da simples execução técnica de normas ou da aplicação de teorias externas à sua identidade profissional.

4. Considerações finais

Tanto a literatura consultada quanto as entrevistas (auto)biográficas com professores e professoras revelam que a relação entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho docente apresentam múltiplas facetas. Essa relação está fundamentada no tempo, que influencia as transformações na atuação do professor/a universitário/a, ultrapassando a simples apropriação do conhecimento ou dos hábitos profissionais. Ela envolve também saberes epistêmicos, existenciais, sociais, políticos e econômicos. A seguir, apresentamos os principais achados desta investigação, considerando os limites e as possibilidades do diálogo entre a dimensão experiencial, a formação e o trabalho docente, especialmente diante das tensões e contradições presentes no ensino superior. Entre os limites observados, destacam-se:

A prática do professor/a no ensino superior depende das condições de seu espaço de trabalho e das coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educacional. A docência universitária ainda é um campo de conhecimento cuja complexidade e especificidade são pouco reconhecidas, sendo frequentemente subordinada à pesquisa, o que reduz a valorização dos saberes próprios à docência.

A Universidade é pressionada a adotar uma postura instrumental, orientada pela lógica da competitividade, eficácia e produtividade típicas do modelo empresarial capitalista. As experiências são frequentemente negligenciadas devido à organização disciplinar e às alianças econômicas e culturais que elas impõem.

O trabalho docente é impactado pelo tempo necessário para atender à tríade ensino, pesquisa e extensão, favorecendo a burocracia em detrimento das atividades coletivas, o que resulta em maior individualismo e competitividade.

No entanto, há possibilidades que emergem dessa análise, entre as quais:

A participação em situações formais de aprendizagem abre oportunidades para traduzir e reinterpretar os modelos advindos do mercado educacional. A prática de pesquisar a própria atuação docente de forma coletiva, junto aos pares, possibilita transformações nas práticas. A conexão entre a docência e as experiências vividas no contexto social e escolar contribui para uma prática mais significativa.

Professores/as que se percebem como protagonistas e investigadores de suas próprias trajetórias podem enriquecer sua formação e a narrativa (auto)biográfica é um potente elemento metodológico de reflexão docente. A compreensão sobre a formação inicial e continuada, bem como as limitações impostas pelas condições estruturais e infra estruturais, é fundamental.

Nesse cenário, a autonomia do professor/a no desenvolvimento de suas práticas é determinante para a práxis. As experiências vivenciadas no âmbito pessoal e profissional revelam que a reflexão sobre a prática por meio da narrativa (auto) biográfica é um caminho promissor para repensar a formação docente e, conseqüentemente, as tensões e contradições que perpassa o ensino superior.

Referências

ADORNO, T. Palestra sobre lírica e sociedade. In: ADORNO, T. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 1985.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, vol. I).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-41.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: ArteMed, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 6 v.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em pedagogia. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, 1984.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2006.

NOIRIEL, G. Naissance du métier d'historien. **Genèses**, Paris, n. 1, sept. 1990.

NÓVOA, A. **Dilemas actuais dos professores**: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. dos Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SILVA, S. P. **Saberes em movimento**: a tessitura complexa emergente de práticas de professores do ensino superior. 2007. Tese. (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22090>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. Versão preliminar, 2001.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.