

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ESTER MODESTO

**DOCENTES EM SERVIÇO: Sujeitos e Subjetividades na Formação de
Professores**

UBERABA – MG

2016

ESTER MODESTO

DOCENTES EM SERVIÇO: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helena de Ornellas Sivieiri-Pereira

UBERABA – MG

2016

ESTER MODESTO

DOCENTES EM SERVIÇO: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

_____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora – Membros Titulares:

Prof^ª. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof^ª. Dra. Antônia Teresinha da Silva
Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM

Prof^ª. Dra. Martha Maria Prata-Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Membros Suplentes:

Prof^ª. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Facip

Prof^ª. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

*Dedico às minhas queridas filhas: Giovanna,
Luria e Isabela, pelo apoio nessa caminhada
e ao Edinho, fonte de incentivo.*

Ester

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem sua força e suas bênçãos em minha vida este momento não seria possível.

Aos meus pais, Alzira e Wilson (em memória); irmãos Valdir e Valdeir; sobrinhos, William, Lilian e Liliane, por toda minha, nossa trajetória de vida, e amor.

Ao querido esposo, Edinho, companheiro em todos os momentos, parceiro e incentivador das minhas conquistas. Sempre soube entender minhas ausências, meus estudos, incentivando-me a ir mais e mais longe.

Às minhas filhas Giovanna, Lúria e Isabela, razão de toda minha determinação diária, pois vivo e construo hoje um futuro para elas, fortalecendo-me profissional e humanamente, no amor por elas, somando ao pequeno Erick.

Agradeço também aos meus sogros, Cida e Calico pelo carinho e cuidado com minhas filhas. À Érika pelo apreço, apoio e afeição.

Às amigas Vanessa e Elaine Fidelis por todo companheirismo e ajuda; aos primos David e Adão, e demais amigos e familiares pelo apoio e incentivos às conquistas em cada etapa na minha vida. Ao Ulisses Sugahara por compartilhar de conhecimentos em nossa turma, e ficou a amizade.

Às colegas de graduação pelo primeiro passo de formação e encorajamento; e especializações (Docência e Psico/Neuropedagogia), por sempre compartilhar conhecimentos e firmando a amizade.

A todos os professores de minha vida. À professora Andréa Maturano Longarezi, pela oportunidade de conhecer autores na linha de pesquisa que me identifiquei muito, fomentando em ir mais além.

À minha orientadora, Professora Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, pela paciência com minhas falhas, você é uma pessoa que não só me ensinou muito no decorrer de minhas descobertas, mas que foi sempre solícita, dedicada e envolvida com essa pesquisa. Como pessoa, psicóloga e professora, você se tornará inesquecível, a companheira amiga que sempre demonstrou ser, torna-se hoje eternizada.

Aos entrevistados por compartilharem momentos riquíssimos de suas histórias, para a colaboração desse trabalho.

Às professoras Martha Maria Prata Linhares e Antônia Teresinha da Silva (Toninha), pelo apoio, atenção, dedicação, harmonia, sabedoria e a humildade que compartilham com todos.

Às professoras Váldina Costa, Regina Simões, Maria Célia Borges, Alexandra Bujokas e Marinalva Barbosa, pela atenção, aprendizagem, determinação e incentivo constante nesse caminho percorrido no mestrado.

Aos professores Acir, Aílton e Dalbério, pelos diálogos, motivações e ensinamentos.

Aos amigos da primeira turma de mestrado em educação: Angelita, Ketiuce, Márcia, Patrícia, Aléx e Érico; e terceira turma, Amanda, Marcus e Juliana, pelo apoio.

Aos queridos companheiros de nossa segunda turma: Ana Paula, Carmem, Diego, Douglas Eduardo, Dóris Day, Edimeire, Fabíola, Julio Bernardo, Júlio Henrique, Jussara, Katiane, Luce Mary, Maira, Maria dos Anjos, Mauro, Natália, Neusa, Rosa, Tatiana, Taynara e Valéria. Prezados, foram dois anos compartilhando sentimentos de alegrias, tristezas, angústias, expectativas, aprendizagem, conhecimentos, incertezas, comemorações, emoções que nos fortaleceram. Sentimo-nos como uma grande família que amadurece, se forma, transforma, se modifica (como dizia Raul Seixas) como uma “metamorfose ambulante”. Vocês são admiráveis!

Muito obrigada!

O estudo da pessoa humana é mais completo quando a consideramos como indivíduo. É mais que um feixe de hábitos, mais que um ponto de intersecção de dimensões abstratas. É mais que um representante de uma espécie, mais que um cidadão do estado, mais que um incidente nos movimentos da humanidade. Transcende todos. O indivíduo, numa luta constante por integridade e satisfação, existiu em todas as formas de vida social - formas muito variadas, como a nômade e a feudal, a capitalista ou a comunista. Nenhuma sociedade se mantém durante muito tempo sem o respeito do homem pelo homem. Ainda hoje o indivíduo luta, mesmo sobre a opressão, e sempre espera e planeja uma democracia mais perfeita, em que se valorize, acima de tudo, a dignidade e o desenvolvimento de cada personalidade.

ALLPORT (1973, p.700)

RESUMO

Essa dissertação apresenta resultados de uma investigação tendo como arcabouço teórico a abordagem Histórico-Cultural. Essa abordagem está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Luria, Leontiev, e Vygotsky. Enfatiza essa linha de pesquisa, que a compreensão dos sujeitos parte do princípio do qual o particular é considerado em sua totalidade social, e em fenômenos a partir de acontecimentos. Assim, abordam-se três linhas de análise: a Subjetividade; a Formação do Professor do Ensino Superior e a Teoria da Atividade. Em estudo bibliográfico foi possível levantar algumas indagações relacionadas ao trabalho docente, à formação de professores e a constituição de subjetividades. Junto a outros autores que dialogam com a perspectiva Histórico-Cultural, e seguindo o princípio dialético, esta investigação constitui em identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais. A metodologia é qualitativa, devido seu caráter exploratório interessando-se pelo processo de como diferentes professores, dão sentido às suas vidas e à profissão. A pesquisa fundamentou-se em entrevistas semiestruturadas seguindo um roteiro de perguntas, enfocando atividades ou acontecimentos que fizeram parte do percurso profissional de cinco docentes do ensino superior. A interpretação do material colhido foi por meio da análise de conteúdo, para conhecermos melhor em como estes sujeitos tornaram os professores que são e atuam na profissão, desenvolvendo dimensões específicas da docência. Nas análises, buscamos esclarecer como os professores fazem essa relação entre o ser e o tornar-se professor do ensino superior, apresentando quais as influências que recebem e receberam. Com resultado das análises das entrevistas, emergiram seis categorias que foram discutidas, com vistas a um maior conhecimento de si de modo a verificar sua atuação profissional. As categorias foram: A Escolha da profissão: que estão contidas nas falas dos professores o que eles acreditam ser capazes de fazer, ou mais especificadamente o que ela é induzida a fazer, pois deve realizar esta escolha para formalizar sua profissão; Percurso de Formação: a trajetória de vida do professor universitário direcionando para a sua formação e realização da prática atual; O que é Ser professor: discutimos um ser que está sempre em construção, polivalente e transformador; Quem sou Eu: parte da complexidade do ser, como o entrevistado se reconhece e o sujeito se vê como pessoa e profissional; Como vejo meu trabalho: ação profissional, o reconhecimento, a autorreflexão sobre o que está sendo feito durante a sua prática, e a formação profissional; Eu e a Docência: reflete todas as categorias anteriores, como sua constituição pessoal e profissional. O trabalho realizado acrescenta conhecimento para um olhar diferenciado para a formação de professores universitários, principalmente àqueles que se tornam profissionais constituindo-se professor.

Palavras chave: Subjetividade; Ensino Superior; Formação de Professores; Teoria da Atividade.

ABSTRACT

This dissertation presents results of a research, which has as its theoretical understructure the Cultural-Historical approach. This approach is based on the studies developed by Luria, Leontiev and Vygotsky. This field of research emphasizes that subjects' comprehension is guided by the principal that what is particular is considered in its social totality, and phenomena from happenings. Thus, we approach three lines of analysis: the Subjectivity; the Education of Higher Education Professors and the Activity Theory. During a bibliographical study, we were able to raise some questions related to the teaching work, the education of professors and the development of subjectivity. Alongside other authors who dialogue with the Cultural-Historical perspective, and following the dialectical principal, this research aims at identifying the relations that the higher education professor establishes between the teaching professional dimensions and his or her personal dimensions. The methodology is qualitative due to its exploratory character, interested in the process of how different professors give meaning to their lives and profession. The research is based on semi-structured interviews, following a list of questions, focusing on activities or events that were part of the professional path of five higher education professors. The interpretation of the collected information happened through content analysis for us to understand how the subjects became the professors they are and how they act in the profession, developing specific teaching dimension. During the analysis, we made an effort to explain the manners in which professors relate the being and becoming a higher education professor, presenting the influences they receive and received. The results revealed six categories, they provide a better knowledge of oneself to verify the professional performance. The categories were: The Choice of the Profession: they are in the speech of teachers, what they believe to be able to do, or more specifically what they are induced to do, because they have to make this choice to formalize their occupation; The Process of Teacher's Education: the professor's life trajectory focused on his/her current occupation; What is to be a Teacher: we discuss on an individual in constant development, polyvalent and life changing; Who am I: it considers the complexity of the being, as the interviewer recognizes himself/herself and the subject sees himself/herself as a person and professional; How do I see my work; professional performance, acknowledgment, self-reflection about his/her performance during teaching practice, and professional education; Me and Teaching: reflects all previous categories, professional and personal constitution. This research offers new knowledge through a different point of view at professor's education, mainly those who became professionals by a constant process of self-improvement.

Keywords: Subjectivity; Higher Education; Education of Professors; Activity Theory.

RESUMEN

Esta disertación presenta los resultados de una investigación que tiene como estructura teórica, un abordaje Histórico-Cultural que está fundamentado en los estudios desarrollados por Luria, Leontiev y Vygotsky. Esa línea de investigación enfatiza que la comprensión de los sujetos, parte del principio del cual lo particular es considerado en su totalidad social, y en fenómenos a partir de acontecimientos. Así, se abordan tres líneas de análisis: la subjetividad; la formación del profesor de enseñanza superior y la teoría de la actividad. En el estudio bibliográfico fue posible levantar algunas indagaciones relacionadas al trabajo docente, la formación de profesores y la constitución de subjetividades. Junto a otros autores que dialogan con la perspectiva histórica cultural, y siguiendo el principio dialéctico, esta investigación contribuye a identificar las relaciones que el profesor de enseñanza superior establece entre las dimensiones profesionales de la docencia y sus dimensiones personales. La metodología es cualitativa, debido a su carácter exploratorio, interesándose por el proceso de como diferentes profesores, dan sentido a sus vidas y a la profesión. La investigación se fundamentó en entrevistas semiestructuradas siguiendo un guion de preguntas, enfocando actividades o acontecimientos que hicieron parte del recorrido profesional de cinco docentes de enseñanza superior. La interpretación del material recogido se hizo por medio del análisis de contenido, para conocer mejor como estos sujetos se tornaron los profesores que son y actúan en la profesión, desarrollando dimensiones específicas de la docencia. En los análisis, buscamos aclarar como los profesores concretan su relación entre el ser y el tornarse profesor de enseñanza superior, presentando cuales las influencias que recibieron y posiblemente recibirán. Del análisis de las entrevistas, emergieron seis categorías que fueron discutidas, para tener un mejor conocimiento de sí, con el fin de verificar su actuación profesional. Las categorías son: *La elección de la profesión*: que está contenida en el habla de los profesores o lo que ellos creen ser capaces de hacer, o más específicamente lo que ellos están inducidos a hacer, pues debe realizar esta selección para formalizar su profesión. *Recorrido de Formación*: la trayectoria de vida del profesor universitario lo que direcciona su formación y realización de la práctica actual. *¿Lo qué es Ser profesor?*: un ser que está siempre en construcción, polivalente y transformador. *¿Quién soy yo?*: parte de la complejidad del ser, cómo el entrevistado se reconoce y el sujeto se ve como persona y profesional. *¿Cómo veo mi trabajo?*: acción profesional, o reconocimiento, la auto-reflexión sobre lo que está haciendo durante su práctica, y la formación profesional. *Yo y la Docencia*: refleja todas las categorías anteriores, como su conformación personal e profesional. El trabajo realizado contribuye con una mirada diferenciada de la formación de profesores universitarios, principalmente para aquellos que se tornan profesionales y se constituyen profesores.

Palabras clave: Subjetividad; Enseñanza Superior; Formación de Profesores; Teoría de la Actividad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	21
2.1 A SUBJETIVIDADE EM UM CONTEXTO TEÓRICO E ANALÍTICO.....	21
2.1.1. Conceito.....	22
2.1.2 Objetividade e Subjetividade.....	25
2.1.3 Sentido e Significado	28
2.1.4 Sujeito.....	29
2.1.5 Subjetividade, Formação Humana e Profissional.....	33
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS PONTOS DE ANÁLISE	36
2.2.1 Trajetória Histórica da Universidade e da Formação de Professores no Brasil	36
2.2.2 O Professor Universitário e a Ação Reflexiva	44
2.2.3 Formação Continuada	54
2.3 A TEORIA DA ATIVIDADE RELACIONADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	60
2.3.1 Formação de Professores e a Teoria da Atividade.....	64
3 PROBLEMATIZAÇÃO	71
4. JUSTIFICATIVA	72
5 OBJETIVOS	73
5.1 Objetivos gerais	73
5.2 Objetivos específicos	73
6 METODOLOGIA.....	74
6.1 Sujeitos da Pesquisa.....	75
6.2 Critério de Saturação.....	76
6.3 Coleta de dados.....	77

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
7.1 Análise das Categorias.....	79
7.2 A Escolha.....	79
7.3 Percurso de Formação.....	87
7.4 Que é Ser Professor?.....	97
7.5 Quem Sou Eu?	101
7.6 Como vejo meu trabalho.....	108
7.7 Eu e a docência.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	133
ANEXOS	138

1 INTRODUÇÃO

Eu sempre tive muito anseio em meu crescimento pessoal e profissional. Para mim, o sentido pessoal é esse autoconhecimento, que se faz com os outros, transformação intensa de dentro para fora, uma força arrebatadora de modificar-se da alma ao material aqui vivenciado, compartilhado. Ultrapassando tempos e espaços. O desenvolvimento desse trabalho sobre o tema em questão, avolumando os estudos na estimativa da Subjetividade, e a Teoria da Atividade, tendo-a como *atividade dominante*¹, vivenciando e conhecendo a subjetividade na formação de professores.

Em meus estudos na graduação, muitos professores deixaram suas marcas que modificaram os alunos de forma singular e geral. Tive um primeiro contato com a pesquisa, participando do Grupo de Estudos da Teoria da Atividade (GETA), durante a Iniciação Científica no período de 2004 a 2006, na Universidade de Uberaba.

Percebi há anos minha vontade de ser uma psicóloga, mas o que estaria ao alcance das minhas condições seria uma licenciatura. Ao acaso a Iniciação Científica tinha como referencial teórico, autores da psicologia, especificamente, da perspectiva histórico-cultural. Posteriormente complementando os estudos em Docência Universitária, surge um encanto por uma nova teoria, a constituição subjetiva do EU, a formação da Personalidade e novas referências de formação e professores que marcaram minha vida.

Ampliou-se a visão do estudo, no qual é dedicado um espaço para a tentativa de aprofundar sobre o tema subjetividade à corrente teórica histórico-cultural, conciliando ao conhecimento pedagógico com as indagações pessoais vivenciadas também no âmbito profissional. E como pesquisadora, procurei compreender a constituição natural de formação acadêmica, tendo consciência das possibilidades de continuar formando-me de modo continuado.

O referencial teórico amplia-se, me integrando ao Grupo de Estudos em Psicologia e Educação (GEPE), com o objetivo de estudar as relações entre Psicologia e Educação com vistas à compreensão do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, registrado na Pró-reitoria de extensão universitária da UFTM. Acrescentam-se ainda mais os estudos sobre a Formação de Professores, como membro do (GPEFORM), Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores, cadastrado no CNPq (Conselho Nacional de

¹ Atividade Dominante, de acordo com Leontiev (1978, p. 293) é aquela em que o desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos e as particularidades da personalidade num dado estágio de desenvolvimento.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Esses dois grupos de estudos e pesquisa estão sob a coordenação da professora orientadora deste trabalho, que para mim, tornou-se uma nova referência de aprendizagem.

A preocupação com a formação do professor tem instigado diversos debates, e sido tema de reflexões em pesquisas de graduação e especialização, pós-graduação (*lato sensu*), mestrado e doutorado – (*stricto sensu*). No mundo globalizado em que este profissional está inserido, torna-se de fundamental importância que ele procure ampliar sua formação, na procura de tornar-se um profissional com competência técnica e sociopolítica, mediando o ensino, tendo consciência de suas funções, tornando-se assim, um profissional mais seguro, tendo melhores condições de auxiliar na construção da identidade.

A realização de um trabalho de pesquisa é uma atividade que demanda tempo, estudos, dedicação, reflexões, produções, escrever, reescrever, como um processo cíclico, ou seja, constante de construção, desconstrução e reconstrução. Ao mesmo tempo, o pesquisador está em constante diálogo com autores por meio das referências bibliográficas e com outras pessoas que fazem parte de um universo que aos poucos vai tomando conhecimento.

A escrita desta dissertação exigiu rigor, desafios constantes, autodescobrimento, mudanças de postura, transformação, ajustes na escrita científica. Ao mesmo tempo, atenção ao leitor, para que ele se sinta convidado à leitura. Procuramos envolver a aprender, compartilhar, comunicar, por meio da linguagem conseguindo uma interlocução, diálogo com os que estão distantes, para que se aproximem desse universo.

No processo da escrita desta dissertação foi possível certa liberdade, escolha das palavras, frases, elaboração do texto, mas ao mesmo tempo cuidados na organização para essa construção. As emoções oscilaram constantemente ao prazer desse trabalho, mas também aos receios. Ousar para descobrir novas possibilidades faz parte da aprendizagem.

Em outra medida, este caminhar possibilita refletir o sentido que a escrita da dissertação representa, as oportunidades que proporciona, compartilhando conhecimentos com os sujeitos que compõem o estudo, mas também com aqueles que tomarão conhecimento do mesmo. Escolher as palavras e a construção das frases para o texto e favorecer transformações naqueles que vivenciam acontecimentos, histórias de vidas que se constroem com os outros, e as mesmas ecoam como referências a outras pessoas, em outros tempos.

No desenvolvimento da pesquisa todos se comprometem, pesquisadora, orientadora, sujeitos entrevistados, vinculando-se socialmente, sejam na escrita, na verbalização, que marcarão acontecimentos e transformação intrapessoal e interpessoal.

O tema da pesquisa proporciona conhecer a subjetividade na história de vida de professores, porque as indagações estão em torno de como os sujeitos entrevistados estabelecem relações com suas dimensões pessoais e profissionais. Foi possível perceber que estas relações foram construídas desde a infância, com o modo de agir e pensar visando atingir o objetivo de ser professor.

Em instituições de ensino, como qualquer outro local de trabalho, relacionar-se com o outro nem sempre acontece de forma harmoniosa, sendo assim, é de fundamental importância a reflexão sobre a atuação docente, oportunizando novos conhecimentos. O docente tem a oportunidade de repensar a sua prática, ao resgatar na memória os acontecimentos que foram constituindo sua história de vida. Quando exposta por meio da verbalização das entrevistas oferecem momentos para pensar em suas metas pessoais e profissionais.

De acordo com Basso (1998, p. 4) a “finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social”. Dito de outro modo, o espelhar do professor aos alunos pode oferecer um significado maior na sociedade, que vai além do sentido pessoal², para o profissional, que reflete socialmente. No cenário da pesquisa, refletir sobre ela proporciona a formação subjetiva e objetiva dos integrantes desse trabalho, pois um novo olhar pode ser construído a partir deste (trabalho).

O aprofundamento nas questões referentes à formação da identidade pessoal e profissional, individual e coletiva, principalmente, no que se refere à formação de professores, é um trabalho bastante complexo. A busca dessa compreensão pretende promover e ampliar discussões sobre os termos: Sujeitos e Subjetividades, associados à singularidade das histórias de vida dos docentes em trabalho.

Podemos observar que muitos jovens chegam às universidades sentindo-se inseguros quanto à escolha que fizeram na graduação. Talvez isso seja resultado de uma cultura acostumada a uma educação que direciona o sujeito a uma “falsa autonomia”, devido à alienação política, gerando o que Contreras (2002) denominada: “desorientação ideológica”. Outra possível causa é a formação precária de professores que atuam no ensino médio e a sociedade capitalista que valoriza o ter ao invés do ser. De acordo com Hypólito (2012), com a intensificação do trabalho, vão se criando novas formas impostas de organização do mesmo. O sujeito é docente por vocação, por tempo de profissão e pelo que caracterizou sua carreira.

² Para Vygotsky o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. (VYGOTSKY, 1998).

Dessa forma, a autoestima dos professores e também dos graduandos torna-se como um retrospecto à parte integrante na personalidade e na construção da identidade docente. Os relatos dos professores entrevistados podem servir a outros profissionais que sintam inquietudes ou não com sua atuação profissional, a fim de externarem seus anseios em quererem desenvolver ou descobrir novas perspectivas e dimensões.

Leontiev (1978) apresenta o processo de hominização e humanização, que se desenvolve a partir da adaptação do ser, devido às condições da natureza, e dela surge a atividade do trabalho. Nessa perspectiva desenvolve-se a consciência, que é a evolução do psiquismo como forma superior. De acordo com Vygotsky (2000) essa consciência é possível de ser desenvolvida nas relações com o meio social, onde os sujeitos perpassam por situações que vêm de fora para dentro. Dessa forma, vai se constituindo a subjetividade. A aproximação, nas relações sociais em grupos, que servem de experiências, são fundamentais para que haja a construção de novas relações e, portanto, de novos conhecimentos (ALVARADO PRADA, 1997).

É nessa perspectiva, de construção de novas relações e conhecimentos, que buscamos fundamentar este estudo sobre o desenvolvimento da subjetividade nos sujeitos ao atuarem na formação de profissionais. Esta pesquisa pretende alcançar a formação do docente no ensino superior, de modo a possibilitar estudos sobre o desenvolvimento humano, como uma parcela de contribuição para a sociedade.

Nessa proposta, faz-se necessário investigar o entendimento de alguns conceitos. Contreras (2002) apresenta a seguinte classificação de professores: o *Profissional Reflexivo*, que planeja suas ações para posteriormente avaliar, refletir e planejar seu trabalho novamente; o *Especialista Técnico* pensa em táticas e em quais instrumentos utilizará para desenvolver seu trabalho, com o propósito de atingir os objetivos em seu planejamento; e o *Intelectual*, que tem por finalidade orientar o desenvolvimento cognitivo da pessoa.

O profissional docente internaliza alguns caminhos como a *Obrigação Moral*, *Compromisso com a Comunidade e Competência Profissional*. De acordo com Contreras (2002) o professor é o único a possuir o direito de transformar, sistematicamente e psicologicamente, seres intelectuais. Atua diariamente na cultura e, por meio de estratégias planejadas e de ações metodológicas, pode tornar melhores os estudantes que estão sob sua responsabilidade, tornando-os mais “cognoscentes”, relacionando-se de forma interpessoal, cientes dos conhecimentos e das qualidades necessárias às realizações das atividades profissionais e à integração na sociedade.

O termo subjetividade está sendo utilizado com muita intensidade nas ultimas décadas, principalmente no campo da psicologia que tem suas bases na área de Ciências Humanas. Na área da educação que também estuda o ser em sua individualidade, bem como seu desenvolvimento psíquico na sociedade, a discussão do tema torna-se cada vez mais frequente.

Para melhor compreensão, Lane (2002), apresenta como a subjetividade é constituída:

[...] a subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade. Assim, objetividade/subjetividade como unidade dialética é mediada por uma estrutura denominada Subjetividade Social (González Rey, 2002), a qual através de códigos afetivos e linguísticos garante a manutenção do *status quo* (LANE, 2002, p.17).

É nessa linha de pensamento que o trabalho está sendo desenvolvido. As entrevistas, diálogos elaborados e sistematizados têm como proposta investigar como os profissionais da educação vivenciam sua profissão desenvolvendo dimensões pessoais, relacionadas às dimensões profissionais.

Neste contexto, pode-se acrescentar que a subjetividade é:

um objeto em constante desarrollo y aparece en la investigación solo a través de expresión diferenciada de los sujetos que son actores de este proceso, lo que implica que El significado de una información para La investigación tiene que ser construído a través de La diversidad de expresión de los sujetos estudiados (GONZÁLEZ REY, 2002, p.41)³

Observa-se, portanto, neste estudo que a subjetividade é percebida como parte de um processo de desenvolvimento humano. Visa investigar alguns fatos relatados na história de vidas de professores e como eles se constituíram como tal.

A proposta visa desenvolver um trabalho envolvendo a relação entre as áreas de Psicologia e Educação. O estudo e a realização dessa pesquisa pretende buscar contribuição nessas áreas, investigando e construindo novos saberes sobre as perguntas apresentadas nos objetivos.

O eixo norteador do trabalho está em identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais.

³ [...] um objeto em constante desenvolvimento e aparece na investigação só através da expressão diferenciada dos sujeitos que são atores deste processo, o que implica que o significado de uma informação para a investigação, tem que ser construído através da diversidade de expressão dos sujeitos estudados (GONZÁLEZ REY, 2002, p.41).

As primeiras motivações para o desenvolvimento desse trabalho foram algumas buscas em artigos de periódicos relacionados ao tema. Outro motivo foi a participação da pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa, em Iniciação Científica durante a graduação, à qual teve acesso à bibliografia apoiada na abordagem Histórico-Cultural e, por consequência, iniciou-se no estudo sobre a subjetividade.

O referencial teórico conta com estudos desenvolvidos por Luria (1981 1992); Vygotsky (1981, 1998 e 2000), e Leontiev (1978 e 1983), autor da Teoria de Atividade. Estão articuladas, também, as leituras pautadas em González Rey (2003), pioneiro da teoria da subjetividade e outros autores que discutem sobre o tema, acrescentando a formação de professores. Sendo assim, todos os estudos e ações da pesquisa desenvolvidos fundamentam-se na perspectiva teórica histórico-cultural.

A construção de um trabalho científico só é possível a partir da identificação de uma problemática, na qual se faz um planejamento esquemático, de como dados e estudos serão realizados. Como o professor atua na cultura e sociedade, pode-se ressaltar que estas imprimem internamente no sujeito, mudanças, transformações de formas de pensar e agir. Seguindo essa forma de pensamento, entra a diversidade das vivências culturais dos sujeitos, e como estes pensam e agem para com a moral, o compromisso e a competência profissional. Entende-se que este fato remete ao estudo da subjetividade humana.

Neste contexto, busca-se investigar como acontece o processo subjetivo na formação de professores, questionar como foram as constituições de vida em grupos até tornarem-se os profissionais que são hoje, para o desenvolvimento desse estudo.

Nesse sentido, destacam-se questões variadas com o mesmo grau de importância. Sendo assim, indagamos: como os profissionais docentes se tornaram os professores que são hoje? Como esses professores atuam em seu âmbito profissional desenvolvendo dimensões profissionais da docência em relação às suas dimensões pessoais? Como os professores se apresentam com o perfil do mestre crítico, técnico, reflexivo e intelectual?

A temática da constituição da subjetividade inicia-se no primeiro item da revisão de literatura, de modo a ampliar o conhecimento sobre a formação de professores. Essa discussão formativa se faz presente em todos os itens da revisão de literatura que compõem a primeira parte desta dissertação, oferecendo fundamentos às análises dos dados. A subjetividade não é algo individual, mas constitui-se dentro da própria cultura, de um sistema gerador de subjetividade. Os sujeitos possuem intenções que quando apresentadas em ações, comprometem-se com sua história, integrando suas condições subjetivas numa relação complexa.

Neste aspecto, considerando a formação do professor universitário, objeto de análise, busca-se no âmbito da subjetividade investigar como este escolheu a profissão e quais foram os interesses que o fizeram atingir o objetivo de ser professor no ensino superior. A investigação parte de uma elaboração que se reveste da necessidade de conhecer as expectativas e necessidades que cercam os indivíduos levando-os a buscar na profissão de professor, suporte de trabalho e realização pessoal.

Nesta perspectiva, apresenta-se na segunda seção da revisão da literatura, um breve retrospecto sobre a história das universidades no Brasil, e a formação docente, bem como uma análise da formação continuada. Através desta formação continuada, reflexiva, que o professor tende a ir cada vez mais longe, ampliando conhecimentos e podendo ser um profissional melhor preparado a atingir seu papel transformador.

Na terceira seção busca-se, em uma essência teórica, analisar sobre o desenvolvimento humano, discutindo a constituição histórica de vida, especificamente, a do professor em sua formação, dentro da perspectiva da psicologia histórico-cultural, tendo como escopo a Teoria da Atividade.

Em seguida, na revisão da literatura está descrita a problematização que está envolta na formação da identidade pessoal e profissional, individual e coletiva, principalmente no que se refere à formação de professores.

Logo após, apresenta-se a justificativa que se pauta na discussão cada vez mais recente sobre a subjetividade, identidade e formação humana que, diante da formação do professor, há necessidade de melhor conhecer os estímulos que levaram este indivíduo a procurar esta profissão e o que o faz prosseguir nela.

O objetivo do estudo, portanto, é identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais.

A metodologia da pesquisa é concretizada por um estudo descritivo-exploratório de abordagem qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

Na análise dos dados coletados foi possível levantar seis categorias: A escolha; Percurso de formação; O que é ser professor; Quem sou Eu; Como vejo meu trabalho; e, Eu e a docência, que foram discutidas sob a análise de conteúdos segundo Bardin (1977).

2 REVISÃO DA LITERATURA

Mediante os objetivos deste trabalho, neste capítulo procurou-se pesquisar, na bibliografia especializada, a temática central do trabalho investigado. Desta forma, três temas serão analisados: Subjetividade, Formação do Professor do Ensino Superior e Teoria da Atividade. Basicamente, podem ser consideradas como palavras-chave que norteiam o desenvolvimento de toda pesquisa.

2.1 A SUBJETIVIDADE EM UM CONTEXTO TEÓRICO E ANALÍTICO

Em uma análise histórica as primeiras noções sobre subjetividade foram destacadas no contexto da Filosofia, mais propriamente nos estudos da Grécia Antiga, nos quais Platão refere-se ao conhecimento humano, relacionando-o ao sujeito. Para ele os atos de conhecer e reconhecer estavam ligados às coisas, o saber não era construído pelo homem, pois Deus era o responsável pela criação do ser humano, este, portanto, era um mero imitador. Para Platão o conhecimento dava-se pelo reconhecimento (MOREIRA; SILVEIRA, 2011).

Platão faz distinção do mundo sensível e do mundo das ideias (inteligível) para dar conta de resolver um problema cosmo visionário instaurado pelas concepções de Parmênides de Eléia e Heráclito de Éfeso (questão do Ser e do Mundo das Aparências). Em diálogo com as questões da época, mas que ainda refletem até o momento, torna-se importante recorrer às palavras de Brandão: “o SER tinha uma existência autônoma, era algo exterior ao homem a quem cabia apenas uma função de reconhecimento e não de construção de saber” (BRANDÃO, 1998, p. 34 apud MOREIRA; SILVEIRA, 2011, p.59). Itaparica (2011) explica que a subjetividade foi sendo construída ao longo da história, no entanto, destaca a sua afirmação na filosofia moderna, justificando a redução do conceito da alma ao âmbito da teoria do conhecimento baseando-se na subjetividade de Descartes e Kant. Nietzsche, no entanto, propõe análise do conceito de subjetividade na era moderna como sendo um estreitamento do conceito da alma, uma tentativa frustrada de afastamento das conotações cristãs do conceito de alma.

González Rey e Furtado (2002) destacam que há muitos anos o termo subjetividade vem sendo discutido; cada linha de estudo com uma visão diferente sobre a subjetividade, porém, de acordo com esse autor, a expansão do termo aconteceu na década de 70 com os autores Félix Guattari e Gilles Deleuze. González Rey e Furtado (2002) destacam ainda que

autores pós-modernos como Foucault, Lyotard, Baudrillard e outros continuaram aprofundando em seus estudos sobre o tema.

2.1.1 Conceito

Em pesquisa no dicionário de Língua Portuguesa não foi encontrado o termo subjetividade, no entanto, encontrou-se subjetivo, que significa “Do ou existente no sujeito; individual, pessoal” (FERREIRA, 2003, p.648). Relaciona-se o termo ao sujeito, ao que lhe é próprio.

Para González Rey e Furtado (2002) o termo subjetividade teve maior divulgação nos autores freudo-marxistas sendo adotado nos estudos de psicanálise, mas também transcenderam à psicologia, tendo espaço nas esferas das ciências sociais, filosofia, humanas, dentre outras áreas.

No entanto, referente às bases deste trabalho que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural e seus desdobramentos, torna-se importante destacar os estudos de González Rey (2003) os quais abordam que o homem é constituído ao longo de sua história de vida, na qual seu pensamento se processa por meio de situações que estimulam sua emoção. O exercício do pensar vai além da linguagem, existindo entre estes uma relação contraditória, na qual um não reduz ao outro, nem é explicado pelo outro.

De modo geral, dentro da psicologia histórico-cultural, o conceito de subjetividade diverge em algumas linhas de estudo, como por exemplo: enquanto a linha psicanalítica tem uma visão sobre a subjetividade, a linha histórico-cultural segue outra discussão, e não se pretende aqui, destacar um ou outro como sendo os corretos. Aita e Facci (2011) entendem que o conceito de subjetividade, apesar de muito utilizado na psicologia bem como em outras ciências, varia de autor para autor, bem como de interpretação. Mesmo na Psicologia Histórico-Cultural existem diferentes interpretações e formulações teóricas acerca da constituição da subjetividade.

No entanto, Silva (2009, p.170) destaca que subjetividade pode ser conceituada como o “que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo interno, numa relação dialética com a objetividade, referindo-se ao que é externo. É como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa”. Neste contexto, a subjetividade está relacionada ao que é próprio ao indivíduo, ao que está em seu íntimo, à essência a qual ele é formado.

As discussões sobre subjetividade perpassam por décadas, procurando-se não só a definição correta para o termo, mas em entender melhor sua essência. Na busca pela definição da subjetividade, para melhor compreendê-la, foi realizada uma discussão em uma mesa redonda no XXVII Congresso interamericano de Psicologia em Caracas no ano de 1999 no qual participaram pesquisadores da psicologia da Venezuela, Brasil, Espanha, Cuba, entre outros. A mesa redonda tinha como objetivo maior debater sobre o termo subjetividade, na visão da psicologia histórico-cultural; bem como na perspectiva freudiana, em que cada linha de estudo formulou um conceito sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY; FURTADO, 2002). Mas para o presente estudo, a base que segue é a perspectiva histórico-cultural.

A subjetividade para González Rey (2002, p.19) é “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. Complexo porque cada ser humano é único, tem suas próprias limitações, sua capacidade de ir além, de interagir, partindo de aspectos objetivos, ou seja, do que quer para sua vida, do que deseja alcançar.

Paula e Palassi (2007 apud SILVA; CAPELLE, 2013, p.2) destacam que a subjetividade na perspectiva de González Rey acaba com “a ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual, transpondo para a ideia de que a subjetividade se produz nos níveis social e individual, simultaneamente”. Neste aspecto, a subjetividade se funde pela junção do social e individual, demonstrando que não só aspectos internos resultam na essência da formação subjetiva, mas sim, aspectos sociais.

Silva (2009, p. 171) considera González Rey, como sendo o que traz a definição mais clara de subjetividade, no entanto, destaca Leontiev (1978), que refere ao termo como sendo um “processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente no indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular”. Sendo a subjetividade o que “permite a particularidade do indivíduo, seja nas esferas constitutivas das funções psíquicas, da atividade, da consciência, seja nas da própria personalidade”.

Encontra-se como definição de Subjetividade:

la forma ontológica de lo psíquico cuando pasa a ser definido esencialmente em la cultura, a través de los procesos de significación y de sentido subjetivo que se constituyen historicamente em los diferentes sistemas de actividad y comunicación humanas⁴ (GONZÁLEZ REY, 2002, p.22).

⁴ Tradução: a forma ontológica do psiquismo quando ele passa a ser definido essencialmente na cultura, através dos processos de significação e de sentido subjetivo que se constituem historicamente em diferentes sistemas de atividade e comunicação humana (Tradução feita pela autora).

Sendo assim a subjetividade implica o interno e o externo constantemente, desenvolvendo o psíquico por meio das emoções que estão produzindo significados e sentidos subjetivos de diversas formas.

O sentido subjetivo é definido por González Rey (2002) como a unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais, que se organizam na configuração subjetiva da experiência. Esses conceitos têm se desenvolvido amplamente nos trabalhos do autor.

Do ponto de vista da psicologia histórico-cultural, debater sobre a subjetividade foi e continua sendo um grande desafio. Portanto, outras investigações podem ser feitas a partir do material encontrado. No entanto, para o estudo realizado torna-se importante destacar que a subjetividade é construída

na relação dialética entre indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade (LANE, 2002, p.17).

Entrelaçando subjetividade e objetividade constrói-se uma estrutura chamada subjetividade social. Que pode ser definida como:

el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta. Estas formas tan disímiles, guardan complejas relaciones entre si y con el sistema de determinantes de cada sociedad concreta, aspectos que deben ser integrados y explicados por la psicología social⁵ (GONZÁLEZ REY, 2002, p.30).

A partir do entendimento dado por González Rey (2002) sobre a subjetividade social, é que se pode perceber que homem e a sociedade estão interligados. Na verdade todo ser humano é diferente, cada ser humano é único e os estímulos recebidos a todo o momento objetiva a subjetividade.

Portanto, o próximo item de estudo constrói-se em uma reflexão sobre objetividade e subjetividade.

⁵ Sistema integral de configurações subjetivas (grupo ou indivíduo), que se articula em distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Estas formas tão diferentes guardam complexas relações entre si e com sistemas determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados pela psicologia social.

2.1.2 Objetividade e Subjetividade

As tensões entre a subjetividade e objetividade foram evidenciadas por Lane (2002) ao demonstrar a falsa dicotomia, como se fossem coisas distintas, pois há a relação dialética entre subjetividade e objetividade. Realidade que pode ser vista também nas análises de Leontiev (1978, p.171) em que se pode destacar que “a função de situar o homem na realidade objetiva e transformá-la é uma forma de subjetividade”.

Furtado (2002, p.94) também analisa a subjetividade e a objetividade, tendo como aporte a realidade, ou seja, mostrando-a pelo ponto de vista objetivo e pelo subjetivo. Neste campo de pesquisa, Berger e Luckmann citados por Furtado (2002), na construção da realidade, mostrando que a mesma é “construída a partir da relação do sujeito com o mundo, portanto, sempre será subjetiva”. Estes dois estudiosos ressaltam que a realidade, em ambos os pontos de vista, não pode ser vista como construção imanente, mas como um processo historicamente determinado.

Para Furtado (2002) a combinação da base objetiva (segmentação da sociedade em classes e controle da base produtiva pela classe dominante) com a base subjetiva (a produção de ideias que justificam as formas de dominação) constitui a “consciência social”. Neste aspecto, entender a dicotomia (objetividade e subjetividade) não parte somente do conhecimento da realidade social, mas também da consciência social que irá permitir a relação entre o plano singular da subjetividade (vontade individual) e o plano coletivo da subjetividade (responde os objetivos do Estado).

Aita e Facci (2011) analisaram 41 artigos que se referiram em algum momento sobre a subjetividade. Neste estudo destacam-se dois grupos de trabalhos, os quais, apoiados na Psicologia Histórico-cultural, entendem a subjetividade:

1º Grupo: [...] a partir do contexto cultural e simbólico do sujeito, afirmando que ela é construída a partir deste contexto. Tais autores preocupam-se, particularmente, com a questão da linguagem e da semiótica, destacando a formação da linguagem como um processo constitutivo da subjetividade. A subjetividade, segundo eles, é formada na relação do sujeito com o outro, processo este mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural. O psiquismo dos indivíduos se desenvolve pela apreensão de signos e significados, que, por sua vez, são construídos socialmente nas relações entre os homens (...)

2º Grupo: [...] como resultante das relações sociais de produção da vida material. Ao analisarem a formação da subjetividade na sociedade de classes, destacam o processo de alienação, compreendendo que o homem é síntese dessas relações sociais, e que a subjetividade se forma por intermédio delas.

Aita e Facci (2011) explicam que o contexto cultural e simbólico do sujeito dão forma a subjetividade, destacando que sua formação se estrutura na relação do sujeito com o outro, havendo mediação da linguagem. Neste aspecto, podem-se destacar as ponderações de González Rey que menciona que a subjetividade se produz nos níveis social e individual – simultaneamente – (SILVA; CAPELLE, 2013).

Diversas concepções (como as de Leontiev e González Rey) destacaram a subjetividade tendo relação à objetividade. De acordo com Lane (2002), Kurt Lewin (contexto da fenomenologia) propunha conhecer a subjetividade de indivíduos (em um campo de forças), partindo da concepção de ciência galileica, utilizando conceitos da topologia e das forças para explicar o psiquismo humano, porém deparou-se com questões metodológicas que o impediram de chegar a um consenso. Ainda sobre a ótica de Lane (2002), Skinner (positivismo científico) destacava que o conhecimento objetivo do comportamento deveria ser meta da psicologia, enquanto ciência. Mesmo com metodologia rigorosa considera o ser humano em sua complexidade sociocultural. Ambos os autores, visando construir uma teoria geral, deparam-se com a contradição fundamental entre subjetividade e objetividade (LANE, 2002).

Lane (2002, p.11) destaca que a “contradição é considerada pela dialética como a unidade de contrários, ou seja, ela se constitui em tese e sua antítese, a ser superada por uma síntese, qualitativamente diferente de ambas”. Perrenoud (2000) explica que a contradição é sempre oportuna para que outros conceitos possam ser formados. Neste contexto, subjetividade e objetividade passam a ser analisados mediante a análise do psiquismo humano, reforçando a contradição existente, mas demonstrando de um lado a relação objetiva com o seu meio físico, geográfico, histórico e social e de outro o lado subjetivo da individualidade humana. Em outras palavras, a individualidade se constitui na relação objetiva, necessariamente no âmbito histórico, geográfico social que por meio de suas ações desenvolvem o psiquismo, constituindo a consciência, atividade e a afetividade (LANE, 2002).

Bock (1997) reflete que o homem tem condições de desenvolver-se e transformar sua vida de forma natural, mas aponta seguramente que o ser humano é determinado por elementos como: suporte biológico, trabalho, instrumento, linguagem, relações sociais e subjetividade caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos, emoções e pelo inconsciente, propriedades que o fazem um ser particular.

Sendo assim, considerando-se o ser humano como um ser sócio-histórico, a análise torna-se mais abrangente e ao mesmo tempo a percepção do mesmo em sua integralidade. O processo de interação desenvolve a identidade, a personalidade, por meio da linguagem produzida entre os grupos, a afetividade e as emoções (LANE, 2002).

Bock (1997) ainda explica que o homem é um ser sócio-histórico, pertence a uma espécie animal (*Homo sapiens*) que aos poucos tem evoluído. No entanto, enfatiza que o ser humano necessita, para viver em sociedade, mais do que a natureza lhe oferece, necessita, porém, de adquirir aptidões e aprender as formas de satisfazer as necessidades, assim ele aos poucos foi criando uma história de vida.

Para Lane (2002, p.12) “indivíduo e sociedade são inseparáveis”, pois “o particular contém em si o universal”. Portanto, para conhecer o ser humano “é necessário considerá-lo dentro de um contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação”.

Neste aspecto, pode-se destacar que o ser humano é o construtor da sua história, do seu processo histórico, mas não se pode fugir da análise de que ele é determinado por elementos que vão orientá-lo nas suas decisões, portanto, certamente, ele é multideterminado (BOCK, 1997).

Afinal o ser humano é estimulado a todo momento por estes elementos. Constantemente, ele reflete, reage, age, sente, percebe, vai objetivando a subjetividade, que por sua vez se transforma, num processo constante, numa metamorfose, isso se o ser humano não se permitir à não cristalização da subjetividade, desempenhando papéis sem uma reflexão crítica (LANE, 2002).

Pode-se analisar, portanto, que a espécie humana ao longo do tempo evolui, sendo capaz de direcionar sua vida e transformar sua realidade melhorando-a a cada dia. E através das aptidões que possui vai aos poucos tendo condições de desenvolver-se significativamente (BOCK, 1997).

Neste aspecto, torna-se importante refletir sobre o sentido e significado, considerando a importância de delimitar melhor o entendimento sobre a subjetividade.

2.1.3 Sentido e Significado

Na busca pela compreensão da psique humana torna-se importante analisar sentido e significado. Afinal, a psique humana “pode ser vista como um sistema de sentidos que permite dar conta de uma definição ontológica diferente de psique, que facilita compreender as configurações subjetivas da personalidade, como síntese subjetivada” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.252).

Significado e sentido são “construções intelectivas abstratas, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e relevando-os (AGUIAR et al., 2009, p. 60).

O ‘sentido’ “se produz de forma supra-individual, da posição que assume o sujeito ao falar, que se situa dentro de uma formação discursiva concreta que é responsável pelo sentido expressado” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.233). O sentido, é como uma síntese psicológica, “algo que é próprio do sujeito, que melhor expressa sua subjetividade e que revela sua história e suas contradições (AGUIAR et al., 2009, p.64).

O ‘significado’ “são produções históricas sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais na construção do psiquismo” (AGUIAR et al., 2009, p.61).

O sentido e o significado do trabalho docente não devem ser dicotomizados. Unidos, o profissional vê na instituição uma identificação, explorando limites e possibilidades oferecidas, a fim de proporcionar transformações consideráveis na sociedade. Processo esse que deve existir de forma sistemática e reflexiva no educador, porém, essa reflexão deve ser inspirada no pensamento dialético, oportunizando melhor compreensão na aprendizagem institucionalizada.

Sentido e significado são momentos de “construção do real e do sujeito, na medida em que a objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos” (AGUIAR et al., 2009, p.60).

A “categoria sujeito nos permite compreender sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem” (GONZÁLEZ REY, 2003, p.237). Portanto, no próximo item de estudo tem-se essa categoria (sujeito) em uma análise investigativa, para melhor compreender a relação deste com a subjetividade.

2.1.4 Sujeito

De acordo com González Rey (2002) a subjetividade não está dentro ou fora do sujeito, mas constitui-se pela natureza de seus processos. Os elementos objetivos afetam os sujeitos e seus processos de subjetivação, e atuam sobre o homem por meio de sentidos subjetivos e significados que entrelaçam as experiências do passado com as experiências atuais.

A subjetividade é abordada como importante componente no sujeito.

la categoría sujeto es indispensable para comprender el carácter procesual de la subjetividad, pues ella representa al individuo activo, concreto, comprometido de forma simultánea con su historia y con el momento actual de su existencia social, relación dentro de la que se definen sus procesos ulteriores de desarrollo, así como el sentido subjetivo de sus acciones actuales, las cuales se convierten también el elementos de sentido y significación del momento actual que caracteriza su desarrollo (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 32)⁶.

Todos os processos psíquicos são desenvolvidos nos sujeitos, a partir da história. Os sujeitos, por serem seres sociais (de natureza), desenvolvem sua linguagem, pensamentos, constituindo sua personalidade nas relações sociais. As intenções e as ações dos sujeitos não são processos impostos pela natureza, mas sim pela dimensão construtiva da personalidade, mas comprometido com ele mesmo em sua dimensão com o que foi vivido, à condição atual.

A personalidade, no entanto, é tida por Gonzáles Rey (2003) como configuração da subjetividade individual. Ela é uma palavra muito estudada por psicólogos no mundo todo. Afinal, é neste estudo que se observa o comportamento de indivíduos, as ações, as expressões que vivenciam e refletem na sociedade.

A definição de personalidade mais utilizada em estudos de psicologia foi elaborada por Gordon Allport (1973). Este a definia como: “a organização dinâmica interna daqueles sistemas psicológicos do indivíduo que determinam seu ajuste específico ao ambiente” (ALLPORT, 1973, p.50). É, portanto, a personalidade do sujeito que auxilia o seu ajuste, sua interação em um determinado ambiente.

O conceito de personalidade não é único, segundo Allport (1973) ela é como uma unidade “existente na pessoa”, tem uma estrutura interna e própria, sendo formada por sete

⁶ A categoria sujeito é indispensável para compreender o caráter pessoal da subjetividade, pois ela representa o indivíduo ativo, concreto, comprometido de forma simultânea com sua história e com o momento atual de sua existência social, relação dentro dela que se define um processo interior de desenvolvimento, assim como o sentido subjetivo de suas ações atuais, as quais se convertem também em elementos de sentido e significado do momento atual que caracteriza o desenvolvimento.

funções para o sentido do Eu. São elas: Eu corporal (sentido de mim corporal, desenvolve a partir de sensações orgânicas contínuas. As frustrações começam a surgir do exterior para o interior); auto identidade (toda experiência vivida, modifica nosso cérebro de modo que não há como repetirmos a mesma experiência, ou seja, todo pensamento e ato alteram-se com o tempo. Mesmo com essas transformações, nossa autoidentidade continua); autoestima (o orgulho é um sinônimo natural para a autoestima, é um amor próprio e todos nós gostamos de elogios); ampliação do Eu (vivenciam-se experiências que, até então não forma experimentadas. São constantes os questionamentos que vão a respeito do próprio pensamento); autoimagem (a pessoa já passou pela percepção da auto identidade, depois busca sua auto identidade renovada. Faz constantemente uma pergunta central: “Quem sou eu?”. Preocupando também com sua autoimagem); racionalização (forma de compensação que engana os outros e a própria pessoa) e busca do *Proprium*.

A preocupação com a formação do EU, basicamente, da personalidade, implicam em reflexos da atuação humana com o meio em que ela vive e interage, continuamente. Desta forma, os sete aspectos apontados acima são descritos por Allport (1973) como sendo a *PROPRIUM*, pois se trata da busca do EU/EGO de forma mais ampla. O aspecto subjetivo (sentido) da personalidade é aquilo que todos conhecem. Sendo assim, pode-se ressaltar que o comportamento das pessoas varia de acordo com o fato das pessoas se sentirem ego-envolvidas ou envolvidas pelas tarefas, naquilo que fazem, seja pessoal ou profissional.

A construção da identidade pessoal e profissional também é discutida por Moita (2013, p. 115), menciona que a identidade resulta em “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o substantivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o social e o pessoal”.

Dessa forma, interagir com outras pessoas não é algo aparentemente fácil, mas é algo necessário. Sem o processo de interação, que ocorre entre os indivíduos, fica difícil um ambiente ter um convívio saudável. No entanto, não se pode deixar de levar em consideração que cada um em um grupo social possui uma personalidade formada, ou melhor, uma dinâmica interna organizada.

Para Dubar (2005), a construção da identidade é marcada pela interação que se constitui nas relações pessoais, na cultura, na sociedade, etc... Para esse autor, a identidade é um resultado “estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 105).

Deve cada sujeito estar pronto, no ambiente de trabalho, a respeitar o outro como ele é, reconhecer que todos são e podem ser diferentes. É a diversidade existente entre sujeitos que faz do meio social algo cada vez mais complexo, mas ao mesmo tempo real e com perspectivas de crescimento constante.

A personalidade pode ser entendida, ainda, como a soma total de maneiras como uma pessoa reage e interage com as demais. Pode-se considerar que seria a forma com que o indivíduo se comporta em um determinado ambiente, diga-se de passagem, de forma social.

González Rey (2003, p.255) destaca que a personalidade dentro do modelo empírico descritivo passou a ser identificada como sendo “conjunto de forças universais susceptíveis de ser mediado por testes psicológicos, mediante os quais os sujeitos poderiam ser comparados entre si”. No meio social o sujeito experimenta diversos grupos sociais, instituições que vão aos poucos fazendo parte inerente de sua vida. Aos poucos valores vão sendo estabelecidos tanto a nível individual, quanto coletivo. Regras passam a fazer parte desses ambientes e assim, o sujeito vai formando sua personalidade, mediante o processo de socialização (FURTADO, 2002).

De acordo com Lane (2002) o organismo humano é constantemente estimulado. O sujeito percebe, age, reflete, reage, objetivando sua subjetividade. Aos poucos ele vai se organizando para viver em sociedade, sendo capaz de construir seu próprio caminho, interagindo com outras pessoas, podendo desfrutar de sua vida compartilhando-a com outras pessoas que estão ao seu redor. O meio social é fundamental para que o sujeito pessoa possa crescer enquanto ser humano, pois ninguém vive sozinho.

Na verdade, pode-se destacar que os sujeitos “são ativos e criativos, e precisamos saber com que bagagem vão criar, se os objetos propostos como alavancas para a mudança são elaboráveis, se vão se converter em objetos sociais no sentido de mudança” (FURTADO, 2002, p.69). Esta, no entanto, se refere à construção do sujeito, projetando-o para o futuro, a partir de informação, experiências e conhecimentos que vão sendo representados no tempo e na história do sujeito, firmando sua essência.

O sujeito em um contexto social se torna cada vez mais fortalecido no contato com outras pessoas, assim aprende e é capaz de construir sua essência, mostrar-se como indivíduo participativo. Por meio da interação social é que se abrem caminhos para conquistas, para a formação de atitudes, comportamentos que podem levar o indivíduo a firmar-se como cidadão. Para isso, Lane (2002) descreve como sendo importantes: atividade, consciência, afetividade, identidade, como um processo de consolidação (cristalização) para se ter um cidadão.

Os sujeitos possuem intenções que quando apresentadas em ações, comprometem-se com sua história, integrando suas condições subjetivas numa relação complexa. Como afirma González Rey (2002, p.35-6):

a actividad del sujeto es una actividad subjetivada, no una premisa externa, objetiva, que determina lo subjetivo, forma en que durante mucho tiempo fue comprendida por los teóricos de la actividad, quienes, en mi opinión, perpetuaron la falsa dicotomía cartesiana sujeto-objeto⁷.

Esta falsa dicotomia, também citada por Lane (2002), parte do esclarecimento de que não basta os sujeitos estarem lado a lado para que possam interagir, é necessário que haja uma ação comum, que os faça conviver e trabalhar juntos. Sendo assim, pode-se compreender que interação é uma ação coletiva, portanto, executada por diversas pessoas, tendo objetivos comuns.

Buscando um melhor conhecimento sobre o sujeito, encontramos em González Rey (2003). Sujeito:

é a expressão da flexibilidade da consciência crítica. Não tem projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento (...) (p.234).

é o sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito (p.235).

é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação (p. 236-7).

Estas três observações de González Rey (2003) mostram que o sujeito é um ser em constante evolução, sendo capaz de produzir consciência crítica, o que o destaca, como ser humano. Tem um pensamento próprio, que lhe garante um processo de sentido, que o deixa vivenciar situações novas, que implicam na concretização de suas emoções. Estas são fundamentais para a concretização dos sentidos subjetivos (pois agem de forma simultânea, mesmo originada de lugares diferentes).

González Rey afirma ainda que o sujeito é gerador de sentidos, constrói os mesmos pela sua criatividade. Esta faz com que a formação do sujeito possa ser concretizada em

⁷ a atividade do sujeito é uma atividade subjetiva, não uma premissa externa objetiva, que determina o subjetivo, forma em que durante muito tempo foi compreendida pelos teóricos da atividade, que na minha opinião perpetuaram a falsa dicotomia cartesiana sujeito-objeto (subjetividade-objetividade) (Tradução feita pela autora).

pilares concretos, de forma que ele possa interpretar e refletir melhor sua história de vida produzindo sentidos e significados.

González Rey (2003, p.238) refere-se à categoria do Sujeito, mostrando que ela “está situada na prática social, portanto, o reconhecimento dessa categoria é um aspecto central no reconhecimento do caráter social da subjetividade individual”. Realidade que demonstra a subjetividade relacionada ao ser social, ou seja, a essência do ser humano em contato com outros, interagindo socialmente.

Mondin (1980, p. 251) destaca que a formação do ser está na “transcendência do homem em relação a si mesmo”, no que ele pensa, faz, deseja, sempre alcançando objetivos, mas nunca satisfeito com os mesmos alcançados. Nesse sentido, é importante que os sujeitos estejam atentos aos objetivos que almejam e, àqueles que já os contemplaram, devem visar novos objetivos para a satisfação pessoal e também profissional.

O sujeito, portanto, como foi dito, é um ser social, vive dentro de espaços sociais e é comprometido com a prática social. No entanto, não é somente social, ele é como uma essência individual, que se projeta na constituição da subjetividade, dando-lhes sentido a sua vida, às suas práticas.

Pode-se ressaltar ainda, que a subjetividade é um objetivo em constante construção, tendo os sujeitos como atores desse processo, construído através da diversidade de expressão dos mesmos (GONZÁLEZ REY, 2002). Sendo assim, pode-se compreender a subjetividade como parte inerente da formação do ser humano, do processo de construção do sujeito, até mesmo de sua afirmação profissional. Diante desta realidade o próximo item de estudo centra-se na dualidade subjetividade e formação do sujeito, como ser humano e como profissional.

2.1.5 Subjetividade; Formação Humana e Profissional

O aprofundamento na pesquisa sobre a formação do professor trouxe, inicialmente, uma preocupação, com relação à subjetividade, que é a formação humana. Lane (2002) explica com clareza que há uma diversidade de contextos na sociedade, os quais o ser humano precede a sua formação como pessoa e até mesmo como profissional, baseadas em escolhas, bem como, na formação da própria identidade.

Considerando a autoinvestigação, Lane (2002) destaca uma importante reflexão interior, ou seja, parte do ser humano a questão: quem sou eu? A princípio, este “EU” desenvolve o fisiológico, ou seja, por meio dos sentidos, que ajudam na compreensão da

linguagem, em seguida as emoções⁸ e, posteriormente ações com pretensão de alcance a um objeto. Essas, portanto, proporcionam as primeiras impressões do ser.

O ser humano, no entanto, ao longo de sua evolução e de sua formação se encontra inserido em diversos grupos sociais, como a família (primeiro grupo social); a escola (segundo grupo social). Em uma interação contínua vai aos poucos se formando enquanto cidadão, enquanto ser humano. Seguindo normas, aprendendo conceitos, valores éticos e construindo sua história de vida.

Segundo Lane (2002), atividade, consciência, afetividade, identidade estão em processo de consolidação, desenvolvendo o ser humano. No entanto, é fundamental que as instituições também desenvolvam a subjetividade social, podendo, assim, o ser humano ser capaz de planejar seu futuro, de objetivar uma profissão, sendo a subjetividade construída pela mediação da emoção, linguagem e dos grupos nos quais está inserida.

O ser humano, para Banchs (2002) é um ser ativo, construtivo, dinâmico e está em permanente conflito com os sucessos de sua vida cotidiana, ou seja, com a construção da sua própria história. Nesta constância, destacando González Rey, a autora reflete sobre a importância do cognitivo, das emoções, enfim, do que o ser humano realiza no seu dia a dia, escrevendo página por página a própria história, tanto nos grupos sociais, quanto na sociedade. Enfim, onde esteja inserido. É, portanto, nesta construção que os traços da subjetividade vão sendo demarcados, havendo a construção simbólica da realidade.

A subjetividade é “permanentemente determinada na vida social e que por sua vez, é determinante de seu próprio desenvolvimento. Somente assim, pode-se conceber a verdadeira representação social da subjetividade e do indivíduo” (FURTADO, 2002, p.93).

Todo sujeito tem uma história, um curso de vida, carrega valores, atitudes, que proporcionam a busca permanente pela sua profissionalização. Segundo Alvarado Prada (1997) essa formação acontece no local de trabalho, onde as pessoas já estão envolvidas na instituição, com o cotidiano profissional realizando a construção de conhecimento.

Ao reconhecer os hábitos, valores, habilidades, o profissional percebe que estes são os conteúdos para que ele, como sujeito, possa desenvolver-se e se sentir mais satisfeito na sociedade. Essa aquisição de bens de conhecimentos transcende benefícios espirituais, emocionais, proporcionando um equilíbrio para uma vida mais harmônica. O profissional que atua na *práxis* percebe os elementos que determinam a identidade do professor, devendo sempre questionar-se, quem ele é e o que quer ser.

⁸ As emoções são reações fisiológicas e pertencem à escala filogenética, o ser humano as nomeou, permitindo o desenvolvimento de afetos e permitindo o desenvolvimento de afetos e sentidos. (LANE, 2002, p.14)

Desta forma, por meio da subjetividade, o educador percebe-se como sujeito construindo sua vida. Neste contexto, a troca de conhecimentos a partir dos saberes dos outros oferece ao formador de formadores, professor de professores, a adaptação de conhecimentos que a pessoa possui, a um instrumento tanto físico como psicológico. Sendo o professor mediador aquele que permite, motiva, incentiva a troca de conhecimentos na construção de saberes.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUNS PONTOS DE ANÁLISE

A formação do professor é parte do objeto de análise deste estudo. Procura-se investigar como o professor escolheu a profissão e quais foram os interesses que o fizeram atingir o objetivo de ser professor no ensino superior. Ao estudar a subjetividade docente, buscando a relação entre suas dimensões pessoais e profissionais, a questão da escolha da profissão e da formação docente serão pontos importantes de análise.

Nesta perspectiva, apresenta-se neste capítulo um breve retrospecto sobre a formação docente, bem como uma análise na formação continuada, pois é através desta que o professor tende a ir cada vez mais longe, ampliando conhecimentos e podendo ser um profissional melhor, e atingir seu papel transformador.

2.2.1 Trajetória Histórica da Universidade e da Formação de Professor no Brasil

Em 1930 havia somente duas universidades no Brasil: a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927), esse número expandiu-se para seis instituições universitárias em 1946: a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1932) – posteriormente Universidade de Porto Alegre (1934) –; a Universidade de São Paulo (1934); a Universidade do Distrito Federal (1935) e as “faculdades católicas” (1940), como embrião da PUC-RJ (1946), (TRINDADE, 2004).

A expansão foi fomentada pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos, no qual foi instituído o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, cujo artigo 42, e único, visava justamente a “difusão de conhecimentos úteis à vida social e coletiva, à solução de problemas sociais e à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (TRINDADE, 2004, p. 827).

Devido a fatores como a formação da rede de universidades federais, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas), a expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país, entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000 apud SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Em se tratando da formação universitária, pode-se ressaltar que elas tinham forte influência dos modelos franceses e alemães, como foi o caso da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e da Universidade de São Paulo (USP), embora antes tivessem sido criadas

universidades privadas efêmeras, tais como a de Manaus (surgida em 1909 e extinta em 1926); a de São Paulo (originada em 1911 e extinta em 1917); a do Paraná (criada em 1912 e extinta em 1915), (CUNHA, 1986 apud PAULA, 2008).

Duas reformas foram marcantes na história sobre as universidades no Brasil. A reforma de Campos e a do governo Getúlio Vargas. A primeira ocorreu em 1931, constituiu-se em uma frustração para os grupos sediados na Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinham uma expectativa de intervir na definição da política educacional a ser estabelecida pelo governo revolucionário, inclusive pelos vínculos com a entidade por parte de Francisco Campos, primeiro ocupante do Ministério de Educação criado em 1930, e não conseguiram tal intento. (MENDONÇA, 2000).

A reforma do governo de Getúlio Vargas instituiu as universidades, definindo o formato legal que deveria ser obedecido por todas as instituições que fossem criadas no país. No entanto, não ocorreu eliminação de escolas autônomas, nem mesmo foi negada a liberdade para a iniciativa privada. O sistema de ensino aos poucos foi crescendo até 1960, momento em que ocorre a formação de redes de universidades federais. Cria-se a PUC do Rio de Janeiro, há expansão do sistema universitário paulista, e surgem instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No entanto, a reforma da Era Vargas não pode ser compreendida sem o debate educacional que a precedeu com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Em um retrospecto histórico pode-se ressaltar que o Decreto n. 19.851, estava disposto que o ensino superior “obedecerá, de preferência, ao sistema universitário”, podendo ainda ser ministrado por “institutos isolados”. Conforme este decreto, a organização das universidades “atenderá primordialmente ao critério dos reclamos e necessidades do país” e “será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica (...)” (art. 2º). (TRINDADE, 2004).

A educação nova que surgia a partir da era Vargas propõe o fim de servir não aos interesses das classes, mas aos interesses do indivíduo. Vincula-se a escola ao meio social, tendo seu ideal condicionado pela vida social do momento, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço e cooperação (RUBIÃO, 2013).

Na segunda metade da década de 1950 surge o movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes – UNE), buscando realizar uma reforma profunda em todo o sistema educacional brasileiro. Era necessário alterar toda a estrutura e romper com o método resultante dos compromissos com o Estado Novo. Uma das reivindicações da UNE foi a

substituição do setor privado, apoiados pelas PUCs (Rio de Janeiro e São Paulo). A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 atende aos anseios dos setores privatistas e conservadores, legitimando e ampliando o sistema existente, preocupando-se em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Neste aspecto, os anos 60 denotaram uma crescente radicalização do debate sobre a reforma da universidade, liderado pelo movimento estudantil, que encabeçou uma luta pela reforma universitária articulada às mobilizações populares em torno das reformas de base (MENDONÇA, 2000). Considerando a formação docente, Nunes (2001) destaca que nesta década, observa-se uma valorização quase exclusiva do conhecimento (isto é, dos saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina.

Este mesmo movimento estudantil foi à base da resistência ao regime militar (1964-1980) tendo a universidade pública como suporte. Castelo Branco, no entanto, vetou ao órgão estudantil qualquer tipo de ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário. Fato que tornou os estudantes mais rebeldes, levando-os a fazer passeatas e mais manifestações (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O golpe militar de 1964 gerou intensivos impasses que até hoje são lembrados na história da educação brasileira. A sede da UNE foi incendiada, professores cassados e estudantes presos. No entanto, é fato que mobilizações estudantis, durante o ano de 1968, até o aprofundamento da ditadura, com a edição do AI-5 também foram atos marcantes na história da educação no país (TRINDADE, 2004).

Reivindicações do movimento estudantil e dos professores progressistas foram marcadas com o golpe de 1964. Eles queriam a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, que foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as universidades brasileiras (PAULA, 2008).

Após os acordos MEC/USAID⁹, respectivamente de 1965 e 1967, e do Relatório Atcon¹⁰, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de

⁹ O MEC-USAID foi uma série de acordos firmados a partir de 1964 entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID). Esses acordos partiam do pressuposto de que a educação era somente um meio para o desenvolvimento econômico e integração nacional. As ajudas “técnica” e financeira viriam a adequar o sistema educacional brasileiro aos interesses do desenvolvimento capitalista internacional (PEREIRA, 2009, p.4).

¹⁰ Relatório Atcon - O relatório Atcon, com o desígnio de intervir diretamente na universidade, trouxe o projeto de modernização e tecnocratização, contratado pelo Mec entre 65/68, baseado no modelo norte-americano de universidade privada. Esta foi uma das aplicações da Reforma Universitária proposta pelo governo autoritário (PEREIRA, 2009, p.4).

forma mais acentuada. Concepção que foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 68, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades (PAULA, 2008).

A Reforma Universitária de 1968, aprovada pelo Congresso Nacional, pela Lei n.5.540 de vinte e oito de novembro de 1968, fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, concebida no contexto do acordo MEC-USAID, precedendo o AI-5 (FÁVERO, 2006). A citada lei focou em diversas características da concepção de universidade norte americana, como:

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
- b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo;
- c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
- d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental;
- e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;
- f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
- g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma. (PAULA, 2002 apud PAULA, 2008, p.77).

Os estudos em Santos e Cerqueira (2009), mesmo não mencionando a influência norte americana, destacam que o golpe militar, neste mesmo período, vence o movimento estudantil, e o governo promove reforma profunda no ensino superior, que denotaram mudanças como: extinção da cadeira pontifícia; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados no MEC (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

No Brasil, ao contrário de outros países, a repressão política promoveu o ensino superior (público e privado), ocorreu uma grande demanda de matrículas entre 1968-1971 (de 95.961 para 134.500). Crescimento devido ao aumento das camadas médias e as novas oportunidades de trabalho. Instituições privadas no país tornaram-se um grande negócio. No entanto, os empresários envolvidos não se preocupavam com a educação, mas com os lucros que ela poderia gerar para si próprios, (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Pode-se ressaltar ainda que na década de 1970, considerando a formação do professor universitário, verifica-se a valorização dos aspectos didáticos-metodológicos

relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos (NUNES, 2001).

A Lei n. 5.692/1971 previu a formação do professor em nível superior, cursos de licenciatura curta (3 anos) e plena (4 anos de duração). O curso de Pedagogia oferecia, além de formação para Habilitação Específica de Magistério (HEM), atribuições de formar os especialistas em educação (diretor escolar, orientador e supervisor educacional e inspetor de ensino), (SAVIANI, 2009).

A partir dos anos 1980 surgiram propostas para a reformulação das instituições universitárias. Nas universidades públicas, após esta Lei, se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5 (FÁVERO, 2006). O país passa por uma intensa crise econômica e com isso os setores público e privado sofrem estagnação do ensino superior. Inicia-se uma disputa, competitividade entre as instituições privadas, afinal, observa-se escassez de candidatos. No entanto, esta disputa gera no país um aumento de 145% do número de instituições privadas passando de 20 para 49 (1985-1990). Fator negativo tanto para o ensino quanto para a clientela (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Nesta mesma década, tem-se um amplo movimento de reformulação dos Cursos de Pedagogia (formação do professor para Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino de 1º Grau) e Licenciatura (SAVIANI, 2009).

Considerando a formação do professor universitário, pode-se perceber que nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes (NUNES, 2001).

A partir de 1990, a universidade brasileira passa a sofrer influências das políticas neoliberais e dos organismos internacionais do capital (como FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, dentre outros). Neste período a educação superior passa a ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isto, o seu caráter eminentemente público (PAULA, 2008).

Na década de 1990, considerando o *ranking* internacional, o Brasil era o terceiro país em privatização do ensino superior na América Latina, excetuando-se alguns pequenos países da América Central e o sétimo em termos mundiais, antecedido de alguns países asiáticos (GUADILLA, 1996 apud TRINDADE, 2004). Esta realidade mostra que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, formulado em 1995 pelo Ministério da

Administração Federal e Reforma do Estado (BRASIL/MARE), abriu mais um precedente para a privatização das universidades públicas (PAULA, 2008).

Neste contexto pode-se destacar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96. Com ela as instituições superiores são obrigadas a fazer o recredenciamento, precedida de avaliações, renovação periódica para reconhecimento de cursos superiores (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Pode-se destacar ainda, a agilização e fragmentação do processo de formação, por meio de cursos (de curta duração, sequenciais, politécnicos, educação à distância, mestrados profissionais, entre outros), os quais muitos partiram de medidas instituídas pela LDB (PAULA, 2005).

Em se tratando da formação de professores, pode-se destacar que uma conquista ocorrida em 1990 foi a EaD (Educação à Distância), acentuada em muitas instituições de ensino superior (ROMANOWSKI, 2007), pois a EaD tornou-se parte da evolução social e cultural do país, sendo uma modalidade inovadora, que contribui não só com o favorecimento da aprendizagem, mas também a socialização do conhecimento, aquisição de competências e habilidades nas quais o professor e também aluno,) tem condições de ampliar sua visão sobre seu trabalho, melhorando significativamente sua prática diária (ALVES, 2006).

A EaD, tem diminuído as barreiras do conhecimento que se expressam na correria diária (DEMO, 1998). A quebra da distância, da necessidade de aprender e o ensino, é uma das fontes de procura de professores pela EaD, pois tendo, na maioria das vezes dois cargos, ou mesmo, tendo que lidar com casa, filhos, escola, enfim, administrar o tempo para tudo, torna-se difícil voltar a estudar em cursos de tempo integral.

Até mesmo, podem-se ressaltar nessa formação os cursos à distância que na década de 1960 foram ampliados através da correspondência, radiofonia e televisores. Mas foi em 1990 que a EaD foi acentuada em muitas instituições de ensino superior (ROMANOWSKI, 2007).

Em seguida, na década de 90, foi criado o Exame Nacional de Cursos (Provão), que teve fortes resistências, mas que, com os primeiros resultados, ganhou simpatia do setor público. No entanto, as principais ações voltadas para o ensino superior foram tomadas, como: normatização fragmentada, leis regulando o mecanismo de avaliação; criação do Enem alternativa ao tradicional vestibular em 1998; ampliação do poder docente na gestão universitária, reconfiguração do Conselho Nacional de Educação (novas atribuições); gestão de sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referenciais para a organização acadêmica das IES (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De certa forma, pode-se ressaltar que os anos 1990 denotaram a busca por “novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores” (NUNES, 2001, p.30). Neste aspecto, observa-se a importância dada aos cursos de formação de professores dimensionando a realidade do país que necessitava de maior interesse pela qualidade do ensino oferecido a estes professores universitários.

De acordo com Paula (2008, p.82), na primeira década de 2000, diversas políticas foram propostas, para a educação superior

- democratização do acesso pela via privada, através de vultosas somas de isenção fiscal para as instituições privadas, com ensino de qualidade duvidosa para os estudantes carentes – PROUNI – medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004;
- elevação, num prazo de 5 anos, da taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para 90%, praticamente dobrando a relação de alunos de graduação por professores em cursos presenciais, com precarização das condições de ensino – REUNI – Decreto n. 6.096, de 24/04/2007;
- precarização das condições de trabalho dos professores nas universidades federais – banco de professores equivalentes – Portaria Interministerial MEC/MPOG n. 22, de 24/04/2007, enfraquecendo a pesquisa e a extensão nas universidades federais;
- projeto Universidade Nova, incorporado pelo REUNI, que propõe a “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada” (item IV do artigo 2º do REUNI), visando o rearranjo da arquitetura curricular dos cursos de graduação com base no Processo de Bolonha europeu e no modelo dos *Colleges* norte-americanos (Bacharelados Interdisciplinares), esvaziando a profissionalização, empurrada para o segundo ciclo universitário;
- aligeiramento da formação - proposta de “democratização” do acesso ao ensino superior via educação a distância (PAULA, 2008, p.82).

Na essência de todas estas medidas a preocupação do governo foi de garantir o acesso dos alunos à universidade. De certa forma, a intenção é positiva, pois a formação universitária é objetivo e sonho, no entanto, muitas pessoas não têm condições econômicas para concretizá-la. As medidas facilitaram o acesso, mas em contrapartida o governo não priorizou garantia da sua qualidade e da formação oferecida no Ensino Superior.

Além disso, outro impasse pode ser visto neste cenário, a prioridade dada ao setor privado gerou expansão recorde, no entanto as universidades privadas encontraram grandes ameaças como o risco de inadimplência e a crescente desconfiança quanto a seus diplomas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Na era 2000, considerando a formação do professor universitário, destaca-se também no país a importância de um processo “de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p.30). Realidade esta que tem feito com que muitos profissionais voltem para a universidade, com o intuito de reelaborar os saberes iniciais, que podem, com a experiência que possuem, serem confrontados com a prática.

Joyce e Clift (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1991, p.81) refletem sobre a formação inicial de professores como sendo semelhante à “ave fênix”, destacando que:

o objetivo da formação inicial é preparar os candidatos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo, e do conhecimento acadêmico ao longo de sua carreira; b) o estudo continuado do ensino; c) participar em esforços da renovação da escola, incluindo a criação e implementação de inovações; d) enfrentar os problemas gerais de seu local de trabalho, (a escola e a classe) ... A capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores.

Um professor tem sempre que estar aprendendo e se aperfeiçoando, buscando melhorar sua prática. Daí a correlação com a “ave Fênix¹¹”, reforçando, a importância da formação educativa do professor que se desenvolve a partir do momento que ele sente que necessita ir além, compreender melhor o que está a sua volta, observando a imagem que está formando.

Para Holly (2013, p. 84), a imagem dos professores técnicos “é transmitida durante a formação em serviço e é sustentada pelo uso crescente de testes que certificam a sua competência”. Enquanto que os professores como profissionais executam tarefas que “exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e cultura das crianças, às suas histórias devidas e de contextos sócias” (p. 86).

Um professor deve sempre aprender buscar melhorar sua prática. A importância da formação do professor se desenvolve a partir do momento que ele sente que necessita ir além, compreender melhor o que está a sua volta. Afinal, tudo evolui, a sociedade torna-se cada vez mais exigente, os alunos já não são os mesmos de antigamente. Portanto, torna-se necessário estudar sobre o professor universitário e a ação reflexiva, que tem sido considerada como uma

¹¹ Na mitologia esta ave ressurgue das cinzas.

oportunidade de realizar a formação continuada. Principalmente, por que muitos destes professores não tiveram formação específica na área da educação (não têm licenciatura). É isso que será feito no tópico seguinte.

2.2.2 O Professor Universitário e a Ação Reflexiva

Na dimensão dos estudos relacionados à formação do professor universitário está a questão que norteia o presente estudo, o professor que formou-se em outras áreas, que não fez licenciatura. Observa-se no cenário de pesquisa que psicólogos, médicos, nutricionistas entre outros, tornam-se professores sem terem a formação em terceiro grau voltada para licenciatura, pois, a formação para ser professor universitário é diferente para quem faz licenciatura ou pedagogia, os cursos de graduação nestas áreas preparam o professor para atuar na Educação Básica.

A universidade hoje está desafiada a mudar sua metodologia e sua lógica do ensino e da aprendizagem, até então centrada na reprodução, na memorização do conhecimento. Hoje, requer-se uma ação educativa mediadora, que oportunize ao aluno desenvolver sua autonomia enquanto futuro profissional e cidadão (FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2013). Por este motivo, sendo um professor universitário, não formado na área de educação, terá condições de mediar o ensino, dando autonomia a seu aluno, porque assim a universidade o prepara.

Dessa forma, o sujeito constrói o seu saber, tornando-o como parte de construção do próprio sujeito. O saber e o contexto de trabalho são indissociáveis, pois é um saber vivenciado, aprendido na experiência:

“[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com seus alunos em sala de aula [...]” (TARDIF, p. 02, 2002).

Os saberes são aportados por Tardif, alertando que devemos repensar a formação de professores, considerando os saberes que eles (professores) desenvolvem com a sua prática, na experiência. Segundo o autor, os saberes experienciais são compostos por três “objetos”: “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo da prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter; as instituições enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas” (TARDIF, 2002, p.50).

A profissão de professor se compõe em uma junção muito grande de fatores como: aprendizado, aperfeiçoamento, entendimento, ensino, tradução do novo e transformação do que está “velho”. Enfim, é parte constitutiva de um processo que se constrói diariamente e se solidifica quando os objetivos profissionais são atingidos. Afinal, o “ser professor hoje, exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade em torno de uma educação diferenciada que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo” (CASTELLI, 2012, p.1).

Segundo Ferreira (2010), em seu artigo, considera dois aspectos marcantes das especificidades da docência no ensino superior: “a formação profissional e o aluno adulto”. De acordo com a autora, o aluno adulto é diferenciado do aluno criança, pela autonomia de escolha, que deve estar ligada ao desejo e à formação profissional.

Na sociedade da informação, Ferreira (2010) aponta também aspectos importantes na mudança social: aprendizagem por meio das diferentes mídias e tecnologias; Flexibilização de tempos e de distâncias; Individualização do ensino e dos processos de trabalho.

Nesse sentido, percebemos a complexidade na formação e no exercício da docência, conforme apresenta Cunha (2008)

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, podemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Atividade complexa que nos levam à constante reflexão. Muitos pesquisadores atuais, pós-modernos do século XXI, têm demonstrado preocupação incessante com a qualidade e com o destino da prática pedagógica dos professores do ensino superior (SILVA; BERTONE, 2010). Neste parâmetro de análise, deve-se ressaltar não somente a prioridade para a formação da docência, mas principalmente para a reflexão da prática mediante a sua atuação, a sua “situação” como professor docente. Pois, como afirma Cunha (2004) “diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

Afinal, ser reflexivo é prática presente na atuação do professor, que se pergunta sempre sobre sua prática, sua formação, enfim, questiona-se para poder ampliar seus horizontes, fortalecendo sua profissão e conquistando um espaço maior no âmbito social e educacional.

A prática reflexiva, na ação do professor, deve ser cotidianamente vista como um alicerce para a sua profissão. Costa e Rocha (2013) têm nesta prática uma ação dinâmica capaz de permitir que o professor elabore um “modelo” que alicerce a sociedade, valendo-se de melhores alternativas de “ensinamentos”. Uma prática na qual se insere os excluídos, contribuindo para a consolidação de uma prática educativa que forme cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo.

Na profissão de professor os desafios são muitos, na sua formação é importante destacar a prioridade na ação reflexiva, principalmente, quando este profissional foi um universitário, que não vivenciou a formação do magistério ou licenciatura. Exemplo da prática reflexiva, ocorreu em 1997, em um trabalho realizado pela Secretaria Estadual de Minas Gerais, de formação de professores, pelo PROCAP – Programa de Capacitação de Professores. Este momento de formação foi muito importante para os professores da rede pública de ensino, porque foi ofertada a oportunidade de reflexão do professor, sobre sua prática levando-o a repensar sobre o trabalho vivenciado cotidianamente, destacando-se qual a sociedade e o cidadão que ela deseja formar.

Acreditamos que o mesmo não ocorreu para os professores universitários, a preocupação de quais alunos a universidade queria formar, ficou por conta do próprio professor universitário.

É importante pensar que a educação deve ter um olhar direcionado à formação de um ser humano autêntico, participativo, bem informado e capaz de perceber no próprio ambiente, condições para a efetiva cidadania.

O exemplo citado em Minas Gerais não é isolado, em todo o Brasil o Procap ocorreu na década de 1990. Daí para frente outros projetos surgiram embasados na necessidade da formação dos professores, inclusive a Lei 9.394/96 e também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, demonstraram preocupação, principalmente, em fomentar a formação continuada.

Mas o que tem sido feito para inserir o professor universitário nesta realidade? Principalmente, pelo fato de que eles não foram formados para serem professores, mas abraçam a profissão de professor. Afinal, a formação de professores é importante, para eles, pois “ela deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo” (CASTELLI, 2012, p.2).

Os professores universitários não passaram por uma formação que os preparassem para a universidade, muitos apresentam uma formação técnico-científica, sobre o conteúdo da disciplina faltando-lhes a organização didática. Profissionais que encontram-se nas áreas de

medicina, fisioterapia, odontologia, bacharel em educação física, biomédicos, farmácia, nutrição, entre outros (COSTA, 2012). De acordo com Pimenta (2007) na didática da licenciatura, os professores realizam reflexão sobre os saberes pedagógicos e a prática docente, o que traz aprofundamentos teóricos, especialmente, ligados às questões dos saberes e da identidade do professor. Fator que também deve ser realizado pelo professor que não realizou a licenciatura, pois deve também refletir sobre suas ações para melhor compreender sua identidade.

É necessário pensar na formação deste professor que não tem uma organização didática, lembrando que “ser professor hoje, exige novas aprendizagens capazes de satisfazer aos desafios colocados à nossa realidade entorno de uma educação diferenciada que critica e transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo” (CASTELLI, 2012, p.1).

Desafio este que deve ser assumido, não porque o professor não teve uma formação na licenciatura, na área de educação, mas sim, porque os tempos atuais exigem cada vez mais profissionais atualizados. Os professores são profissionais importantes na sociedade, desempenham um papel de formação desta, e ao mesmo tempo, emerge condições de formar opiniões. Pois “refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e na sua relação com o aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição que atuam e a sociedade em geral” (ALARCÃO, 2005, p.176).

Não só no Brasil, como em outros países, o tema *professor reflexivo* tem sido passível de discussão, dentre estes pode-se destacar: Portugal, Estados Unidos, França, Inglaterra e, principalmente, na Espanha. Países estes que teceram importantes críticas às teorias de Schön (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 43).

De acordo com Pimenta e Ghedin (2012) a discussão dessa perspectiva (professor reflexivo) pode ser verificada nas obras de: “Dewey (1953; 1979); Schön (1983; 2000); Gimeno Sacristán (1992, 1994, e 1999); Pérez Gómez (1991, 1991 e 1995); Contreras (1997); Libâneo (2000); Perrenoud (2002); Pimenta (2002), entre outros” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 43).

Dewey (1953) foi o pioneiro ao tratar sobre o pensamento reflexivo, em sua obra *Como Pensamos (1953)*, na qual procurou relatar o conceito descrevendo:

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam (...) para

firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1953, p. 8).

Neste contexto Dewey (1953) enfatiza que este pensamento parte de um exame que o indivíduo faz de si mesmo e de suas ações, que implicam aqui nos conhecimentos adquiridos e nos fatores, e que apoiam suas conclusões sobre sua essência. Para ele tanto as formas mais rudimentares, quanto as mais complexas podem revelar outras que denotaram reflexões posteriores. Refletir neste aspecto trata-se de um processo contínuo que o homem deve exercitar sempre. Implica-se, portanto, em uma discussão entre a reflexão propriamente dita, aquela que parte do raciocínio crítico e o ato de pensar não coordenado.

Para Dewey (1953, p. 81):

essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas.

[...] o ato de pensar não coordenado ocorre quando “não se pratica o esforço suficiente para se definir a dificuldade, as sugestões apresentam-se mais ou menos ao acaso” (DEWEY, 1953, p. 81).

O ato reflexivo ou ato de refletir, realmente emerge da ideia de pensamento, do ato de pensar. No dicionário de Língua Portuguesa, refletir é “reflexo; Que reflete, medita; ponderado; austero, sisudo”; reflexão é “ato ou efeito de refletir(-se); análise mental sobre si mesmo; autoexame; ponderação, observação”; já o termo reflexão é meditar; fazer reflexão (FERREIRA, 2003).

Schön (1983, *apud* SCHÖN, 2000)¹² observou a prática de profissionais, e trazendo seus conhecimentos em Filosofia, explorou as obras de Dewey, considerando a prática reflexiva e a ação reflexiva. Tanto Schön (1983) quanto Dewey (1953) foram grandes destaques no estudo da pedagogia de formação profissional (DORIGON; ROMANOWSKY, 2008).

Dewey (1953) dá ênfase ao estudo da experiência e descreve o pensamento ou reflexão como sendo o discernimento entre a relação do que tentamos fazer com a consequência que sucede este ato. Destaca que pelo pensamento prevemos as consequências.

¹² Donald Schön, professor de Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologias de Massachusets. Formado em Filosofia (1952) na Universidade de Yale; Mestre em (1952) e Ph.D. (1955), em filosofia, pela Universidade de Harvard. Destacou-se pelo estudo sobre o aprendizado e eficácia profissional. Teve participação ativa em grande número de organizações profissionais. Tornou-se membro da Academia Americana de Arte e Ciências e da Comissão sobre Sociotécnicos do Conselho Nacional de Pesquisa (2000).

Os estudos de Schön foram desenvolvidos em outras áreas em diversos países. Na educação, suas contribuições estão na área de formação de professores.

A expressão “professor reflexivo” está sendo discutida desde os anos de 1990 (PIMENTA; GHEDIN, 2012) no intuito de responder a novas situações que nos leve a questionamentos, incertezas, que, dessa maneira, nos leva a autoanálises constantemente.

Pimenta (2002) destaca que o professor reflexivo, articula em sua linha de pensamento sobre a sua prática a construção da autorreflexão, que proporciona ao mesmo um pensamento crítico, bem como uma formação crítica, de um profissional consciente e atuante. Esta será a diferença para uma prática melhor, mais concreta e que trará não só reflexos de ensino de qualidade, como também, de confiança na ação educativa como uma profissão de grande importância para a construção de uma sociedade melhor.

Perrenoud (2002) explica que a reflexão da prática parte da reflexão de si mesmo, sobre a construção do ser, na verdade, a prática reflexiva é como o aprofundamento da profissionalização da razão pedagógica, de modo a fazer um exame de autorreflexão de modo a resultar em uma formação crítica.

Analisando-se a prática docente, mais basicamente a Reflexão-na-ação, Schön (2000, p. 61) explica que se trata “de um tipo de experimentação. Porém, as situações práticas são notoriamente resistentes a experimentos controlados”. De acordo com esse autor, acreditamos que a reflexão-na-ação, é o professor refletir sobre o que está fazendo no momento em que está atuando, um fato ocorrido naquele momento.

Cardoso (2012, p. 2) também traz explicações sobre a prática reflexiva, mostrando que esta pode ser vista como sendo “a busca de um equilíbrio entre o ato de rotina e o ato de reflexão”. Afinal, de um lado está a prática que cotidianamente é repensada e de outro está a formação do aluno que deve ser ponte de reflexão constante para a efetivação de um ensino produtivo e de qualidade.

Pensar na ação reflexiva, para Castelli (2012, p.3) resulta na “preocupação na preparação e na formação de um profissional dialogante com a realidade, com o conhecimento, com as suas competências, com a pesquisa, com sua ação docente e suas relações no processo do ensinar e do aprender na universidade”. Deste modo, a formação do professor universitário, inicial e continuada deve favorecer a formação deste profissional de modo que realmente possa desempenhar seu papel tendo uma ação capaz de melhorar a qualidade de suas ações, de forma que não fique passivo aos acontecimentos diários, e nem preso a convenções de outrora. E que atue dialogando, participando do processo de ensino seja do que oferece na sua prática educativa, como daquele do qual aprende nas universidades.

Destacando que os saberes pedagógicos devem ser analisados frente à ação do professor, Pimenta (2007) enfatiza a preocupação com a reflexão da prática, principalmente para ampliar os saberes. Perrenoud (2002) também faz referência à reflexão da prática como melhoria da capacidade, pois a confronta com a prioridade de melhorar sua ação. Desta forma, acredita-se que quando o professor realiza uma reflexão de si mesmo, de sua atuação, poderá perceber que muito ainda tem que ser aprendido.

Neste aspecto, Libâneo (2012) deu ênfase à “reflexibilidade e a formação do professor”, principalmente, ensejando dimensões relativas à capacidade do professor e a competência reflexiva. Deste modo, definiu reflexibilidade como: “uma das características dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesma ou com os outros” (LIBÂNEO, 2012, p. 66).

Novamente, implica-se aqui a questão da junção do prefixo auto com os verbos: avaliar, analisar, refletir. Dando-se assim a ideia de uma análise interior, para verificar como tem efetivado suas ações, o que precisa melhorar, enfim, dando-se lugar ao aspecto crítico, principalmente, quando houver necessidade de mudanças. A reflexão racional de si faz com que o ser humano possa, inclusive, fazer novas escolhas (MORETTO, 2002). Dentre elas, pode-se julgar procedente a escolha de realizar cursos de formação continuada, ampliando os conhecimentos para o crescimento profissional.

Libâneo (2012) destacou, ainda, dois tipos básicos de reflexibilidade: a crítica e a neoliberal. Ambas apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos Básicos de Reflexibilidade

TIPOS DE REFLEXIBILIDADE	
Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática).
<p>Características do professor crítico reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer e pensar, a relação teoria e prática. - Agente numa relação social construída. - Preocupação com a apreensão das contradições. - Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação. - Apreensão teórico-prática do real. - Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório. <p>Orientações teóricas <i>Marxismo/neomarxismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural. <p>Reconstrucionismo Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexividade crítica <p>Fenomenologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apreensão subjetiva do real - Reflexividade subjetiva (compreensividade) <p>Teoria Comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexividade comunicativa - Reflexividade hermenêutica 	<p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer e pensar relação entre teoria e prática. - Agente numa realidade pronta e acabada - Atuação dentro de uma realidade instrumental - Apreensão prática do real - Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paradigma racional tecnológico - Cognitivos - Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação - Pragmatismo - Tecnicismo - Construtivismo piagetiano

Fonte: Libâneo (2012, p.75).

Na dimensão analítica destes dois tipos de reflexibilidade a crítica maior na relevância no contexto atual de educação, pois se percebe o fazer e o pensar juntos, tendo como agente numa relação social construída, enquanto que a neoliberal está pronta e “acaba”. Inclusive a reflexibilidade emerge de um cunho sócio crítico e emancipatório, atuado na apreensão subjetiva do real e na busca de se entender atuante em um processo no qual deve o professor compreender-se para poder, na ação, interagir melhor, comunicar e realizar sua prática com maior confiança em si, fortalecendo-se e tornando-se, também, um ser crítico.

Libâneo (2012, p. 66-67) também discute sobre três significados de reflexividade. São eles: Reflexividade como consciência dos meus próprios atos; relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas; e o terceiro, para entender a reflexividade, sendo a reflexão dialética. Para ilustrar esses significados, recorreremos a esse autor, mencionando Dewey (1979, p. 158) que formulou o conceito de *Reflexão*

o pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva essa espécie de experiência – isto é, por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Neste contexto, o professor universitário precisa torna-se reflexivo, buscando atuar de modo a fortalecer o crescimento da sociedade, tendo o discernimento de seu papel, procurando mostrar-se como um profissional consciente de suas ações. O professor reflexivo, para Sales e Chamon (2011, p.199) demanda “não só o exercício pleno da autonomia nas ações didático-metodológicas, mas também condições que lhe permitam a reflexão como ação contínua e provedora de sua própria profissionalização e aprendizagem permanente”.

Freire (2011) traz reflexões sobre a prática do professor reflexivo, pontuando ser necessário que este faça continuamente uma reflexão de sua prática, deixando a curiosidade ingênua e passando a ser mais crítico, dinâmico, tendo em sua ação profissional uma dialética que lhe permita fazer e pensar de forma dinâmica e autêntica. No entanto, é importante frisar que a capacidade para refletir emerge quando nos deparamos com o problema e aceitamos a incerteza, ou seja, a hipótese (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008).

Freire (2011) faz diversos apontamentos sobre a postura do professor frente sua prática, dentre eles explica a importância do pensamento crítico sobre a prática de hoje e de ontem, pois só assim será possível melhorar a próxima prática. Desta forma, na formação do professor ou na efetivação de sua prática diária deve-se rever o que deu certo ou não, refletindo, dialogando, para melhorar sempre.

O que se percebe neste momento do estudo é que o professor reflexivo é um agente em crescimento, capaz de por meio de análise de sua prática ou de realização de cursos de formação (inicial, continuada, capacitação, etc.) poderá agir melhor no futuro próximo. Vê-se

aqui um processo contínuo, baseado na transformação da prática educativa, na qual o professor reflete sobre sua prática (PERRENOUD, 2002).

De acordo com Alarcão (2005) reflexão trata-se de uma forma especializada de pensar, que para Freire (2011) gera desafios para uma formação contemporânea, porém traz, segundo Castelli (2012), oportunidade de melhoria da prática educativa, principalmente, porque os professores universitários, geralmente, passam por um choque inicial no ambiente pedagógico, desconhecido no decorrer do período de graduação/ especialização/ e até mesmo no mestrado, que tem o objetivo de priorizar a formação na área técnica. Portanto, quanto mais as políticas públicas educacionais investirem em uma formação continuada, melhores serão as oportunidades de formar professores universitários mais reflexivos.

Para Costa e Rocha (2013, p.291):

o profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir.

A formação do professor universitário, partindo da preparação para a concretização de seu trabalho, lhe possibilitará, portanto, enfrentar dificuldades diversas que surgirão no decorrer de sua prática. Dando-lhe subsídios para fortalecer sua ação pedagógica resultando em um trabalho coerente, além da formação técnica, favorecendo um ensino com maior qualidade, apontando saberes e fazeres capazes de ampliar a formação de seus alunos, que por reflexo também serão cidadãos mais críticos e autênticos.

Torna-se importante repensar na prática usual das universidades que acabam por desvalorizar a tarefa de ensinar, pois a formação docente constitui-se como sendo uma atividade menor, frente à preparação para a condução de pesquisas. A produção acadêmica dos professores universitários volta-se para critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente (SILVA; BERTONE, 2010).

Romanowshi (2007) discute a importância do trabalho reflexivo mediante o processo de formação e profissionalização do professor. Apesar de não criar um estudo à parte, traz no decorrer de sua obra diversas menções ao professor valorizar sua prática estudando-a sempre e se aperfeiçoando, de modo a melhorá-la. Afinal, “a prática reflexiva nos remete a processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos” (PERRENOUD, 2002, p. 30). Neste aspecto sempre que pode, faz referência à atuação crítica, autêntica e reflexiva do professor, principalmente, do futuro. Este é o perfil do educador que a

sociedade precisa hoje e amanhã, visando uma melhoria na qualidade do ensino oferecido no Brasil.

Neste princípio norteador é importante que o professor universitário se prepare mais para a sua atuação. Muitos ainda apresentam

uma prática de ensino arraigada nos conformes pressupostos paradigma conservador. É desafiante e concomitantemente instigante relatar a realidade das concepções e das práticas de professores universitários, visando encontrar alternativas que auxiliem os docentes a estruturarem uma nova concepção e prática pedagógica na perspectiva crítica de ensino (SILVA; BERTONE, 2010, p.1).

Ainda é um desafio encontrar nesta prática pedagógica elementos para melhor direcionar o trabalho dos professores universitários, principalmente, quando a preocupação maior é a transmissão do ensino. Barreiras são constantemente encontradas e derrubadas por profissionais que ainda acreditam em uma resposta à sociedade, que clama por uma educação de qualidade.

No entanto, pode-se ressaltar que a qualidade, em todas as suas dimensões, melhora à medida que a universidade, o aluno, a sociedade, o próprio professor, trabalha para isso, portanto, é o resultado da formação do professor que transformará o ensino, gerando melhoria na qualidade deste. Daí a insistência em mostrar o quanto é importante a formação continuada para o professor universitário, pois ele deve

estar a todo o momento passando por um processo formativo, se questionando para que haja mobilização em sua prática, buscando caminhos a fim de aprimorar e aprofundar seus conhecimentos, suas habilidades, para se tornar marcante, ideal, fascinante a cada dia no processo ensino-aprendizagem (SILVA; BERTONE, 2010, p.1).

2.2.3 Formação Continuada

Atualmente, com as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, surge um novo mundo e com ele irrompe uma maior necessidade de todos os profissionais estarem mais bem preparados para a vida em sociedade. É por este motivo que se torna importante prestar mais atenção na educação, mais propriamente nos profissionais que fazem parte do contexto universitário, visto que estes devem estar bem preparados para assumir seu papel de professor. Para isso devem procurar estar sempre estudando, atualizando-se, tornando seu trabalho cada vez melhor, para isso é que surgiu a formação continuada.

Sendo assim, a formação continuada

vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua (FUSARI; FRANCO, 2005, p.1).

No campo educacional a formação continuada é bastante ampla, heterogênea e complexa. Por esses motivos muitas vezes a definimos de maneira incorreta, sendo necessário conhecer um pouco mais da história dessa modalidade de ensino. Ainda pode-se ressaltar que a formação continuada vem ocupando cada vez mais espaço no campo educacional, embora ainda com muitas discussões e dúvidas, tais como: qual a necessidade de se fazer cursos de especialização? Como vem se dando o atendimento e a expansão da Formação Continuada? Quais as concepções político-pedagógicas presentes na implantação dos cursos? Como vem se dando a formação e a seleção dos professores para esses cursos? Como se define o conteúdo da aprendizagem, a escolha ou a elaboração do material didático e o processo de avaliação? E ainda, como é a instituição que trabalha com a formação continuada?

Esta formação, no entanto, veio para atender aqueles que buscam por melhoria na sua capacidade profissional, ou mesmo para aqueles que desejam uma progressão salarial, enfim, para aqueles que veem a necessidade de estarem melhor preparados, principalmente, para o tempo em que se vive hoje, permeado de novas tecnologias, conhecimentos dos mais variados, alunos cada vez mais exigentes.

De forma ampla pode-se observar que as universidades têm se preocupado em subsidiar governo e sociedade, colaborando na produção de conhecimentos que visam à melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições que trabalham com a formação continuada (FUSARI; FRANCO, 2005).

É importante ressaltar que atualmente, o profissional que não está em constante busca por aperfeiçoamento não consegue acompanhar o mercado, que a cada dia se torna cada vez mais competitivo. A aprendizagem é algo que não se pode desprezar. Aprender é fundamental para que se desenvolvam bons trabalhos, ações, práticas que podem melhorar uma dada realidade. Segundo Lakomy (2008, p.16) “o conceito de aprendizagem é complexo porque envolve a interação de diversos fatores e processos através dos quais compreendemos conceitos de temas específicos, como matemática, português, desenho, etc.” Assim, não se pode deixar de destacar que aprender não é algo estático, que se absorve e pronto, ao contrário é um processo constante.

O conhecimento também não é estático, não está parado no tempo, está sempre dando lugar a outro conhecimento. Na verdade, o que se aprende hoje, amanhã já pode estar defasado. Logo, precisa-se estar atento a mudanças, a novas aprendizagens.

Compreendendo a ação docente e relacionando-a com a formação continuada, pode-se analisar que a relação pedagógica não se limita ao espaço de sala de aula; ela é muito mais ampla, estendendo-se para além da escola, na medida em que as expectativas e necessidades sociais, bem como a cultura, os valores éticos, morais e intelectuais, os costumes, as preferências entre fatores presentes na sociedade têm repercussão no trabalho educativo.

No entanto, segundo Libâneo (2006, p.45) “o significado político da educação trouxe consigo a separação entre o saber/saber fazer e o saber ser, fragmentando o pedagógico, o técnico e o político na ação pedagógica escolar específica”. Quase que uma relação eminente entre a teoria e a prática, mas de forma a mostrar que sem o devido preparo um profissional não consegue atuar em nenhuma profissão, seja ela por mais simples que seja. A prática diária, o aperfeiçoamento, a formação são elementos primordiais para que qualquer pessoa se torne um excelente profissional.

Sendo assim, é importante “criar no futuro um profissional do ensino a consciência de classe, e fazê-lo passar, ele também, da consciência comum das coisas, para uma consciência crítica” (GADOTTI, 1997, p.142). O profissional consciente além de sua formação, busca constantemente novos aprendizados, investe na formação continuada, que deve ser buscada com muita maturidade, atenção e criticidade. Afinal, o professor que realmente preocupa-se com sua prática não se vê como um sábio, mas como uma pessoa pronta para receber mais e mais ensinamentos. Tornando-se assim, um sábio por excelência (PERRENOUD, 2000).

Gadotti (1997, p.142) reflete que “o profissional de ensino não é um técnico, um especialista, é antes de tudo um profissional humano, do social, do político”. Neste sentido, é que se pode ressaltar que o professor deve buscar para si, melhorias, aprimoramento no âmbito acadêmico. Seja por meio de formação organizada pela Secretaria de Educação em parcerias com Universidades e outras agências formadoras; como por parte do Banco Mundial, ou por concurso público; dissertação de mestrado sobre educação, enfim, de que educadores ao participarem de uma formação continuada estejam contribuindo de alguma forma para a formação e a melhoria do trabalho.

Ainda, pode-se afirmar que a formação continuada

é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação do docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com

instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor e pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

Diante desta realidade, percebe-se que a continuidade da aprendizagem, a busca por novos conhecimentos, e aprimoramento profissional, complementam o trabalho docente, que deve ser um processo contínuo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) tem em suas disposições a formação continuada. No artigo 63, da LDB, descreve-se que os institutos superiores de ensino manterão: “III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Desta forma, as instituições superiores se veem compromissadas com a formação continuada, e diante desta realidade observa-se que sejam em ensino presencial ou a distância, esta tem sido uma realidade. Mais adiante, no art. 80 está também descrito que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Uma realidade que também vem sendo trabalhada pelo poder público.

Diante destes preceitos legais, pode-se ressaltar que a formação continuada:

é considerada pela LDB direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia o desenvolvimento dos professores articulados com este estabelecimento e seus projetos (MENEZES, SANTOS, 2002, p.1).

Diante desta realidade, pode-se concretizar que a formação continuada, além de necessária, também possibilita a progressão profissional, tão almejada por profissionais. No entanto, cabe ressaltar que não se obtém somente a titulação, mas abre-se as portas para uma qualificação que vai ao encontro da melhoria do trabalho, efetivamente, resultando em uma melhoria do ensino. Assim, a formação continuada pode ser uma oportunidade de melhoria também da prática educativa fortalecendo a mesma e tornando possível um melhor trabalho profissional, bem como ter maiores condições de obter o sucesso esperado.

Promover essa aprendizagem é não só um dever de todo profissional envolvido com a educação, como uma responsabilidade da escola, frente a uma educação de qualidade. É diante desta realidade que a formação do profissional se faz importante e necessária, afinal cabe ao professor, bem como aos demais profissionais, resguardar o direito do aluno de ter um ensino de qualidade.

Para que isso ocorra, o professor necessita buscar sempre aperfeiçoar sua prática. Segundo Severino (1994, p.16) neste aperfeiçoamento é preciso refletir que “os profissionais da Educação necessitam dos conhecimentos para entender o sentido de sua prática”. De certa forma, quem não está envolvido em melhorar sua prática, não consegue acompanhar a evolução que se estende no mundo todo, em se tratando de aperfeiçoamento profissional.

Esta realidade remete ao professor ter a consciência que seu trabalho merece sempre o melhor de si, e também estar sempre preparado para lidar com as adversidades, sendo assim, um profissional inovador, não esquecendo jamais que é um professor, especializado, que necessita estar sempre em busca de novas conquistas, aprender cada vez mais, aprofundar seus conhecimentos.

Por mais que um profissional conclua seu curso superior, ficam sempre lacunas a serem preenchidas, algo que se deseja como necessidade maior, em ser desenvolvido. Por este motivo a formação continuada vai preencher parte desses espaços. Ademais, pode-se observar que essa formação é atualização de saberes e conhecimentos, bem como trocas de experiências que devem ser amplas, constantes, e valorizadas. Estas são primordiais para que a educação se fortaleça e para que o Brasil consiga o almejado ensino de qualidade, tão necessário, pois a boa educação é um diferencial para apostas futuras.

No contexto educativo, observa-se que valorizar a educação é direcionar ações para que seja comprovada a eficácia do ensino, sua força, o fortalecer de uma conquista que a sociedade almeja ou seja, ter um ensino de qualidade.

Governo e educação devem estar realmente unidos neste bem comum, mas deve-se também valorizar o trabalho educativo, promover uma amplitude de conquistas que merecem se estabilizarem em uma ação transformadora e que faz parte da realidade educativa que é a formação continuada.

Romanowski (2007) reflete sobre a necessidade da formação continuada ser ou não obrigatória, e descreve que:

embora não constitua caráter obrigatório, a formação continuada do professor está vinculada á estruturação da carreira em níveis, cujo acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para melhoria salarial (ROMANOWSKI, 2007, p.136).

Uma realidade é que o estímulo salarial pode ser uma opção para muitos profissionais buscarem a formação continuada. Visto que, não sendo obrigatória e se não melhorasse o salário, muitos profissionais continuariam resistentes a realizá-la. Em se tratando de

resistência muitos professores não têm ideia da importância da formação continuada para seu trabalho.

Neste sentido, é importante compreender a formação do professor, partindo da sua essência, ou seja, analisando a identidade do ser humano, visando conhecer o desenvolvimento em uma análise introspectiva. Desta forma, o objetivo do próximo capítulo é a teoria da atividade relacionada à formação de professores e à identidade profissional.

2.3 A TEORIA DA ATIVIDADE RELACIONADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 282-3)

A formação docente tem um propósito de ser, ou seja, de acontecer na vida de um indivíduo. Interiormente, há uma projeção futura, que se inicia, em muitos casos, na infância. Aos poucos no decorrer da vida vai amadurecendo e culmina em um curso universitário.

Fernández Cruz (2006) referindo-se a Knowles (1992), desenvolveu um esquema sobre os estados de desenvolvimento da identidade profissional dos professores iniciantes, no qual descreve como sendo fatores contribuintes da escolha profissional: experiências familiares e escolares, bem como processos educativos, experiências formativas; o significado das experiências e as interpretações; os modelos de família; dos docentes positivos e negativos, e o desenvolvimento de uma filosofia educativa que formam esquemas de atuação profissional; o enfoque das relações adulto-criança, as estratégias instrutivas e o contexto instrutivo formam o marco para a ação que constroem a identidade profissional docente.

Neste capítulo, busca-se em uma essência teórica, a análise sobre o desenvolvimento humano a ser discutida voltada para a constituição histórica de vida, especificamente a do professor em sua formação, dentro da perspectiva da psicologia histórico-cultural, tendo como escopo a Teoria da Atividade.

Ao realizar um retrospecto histórico para melhor entender a Teoria da Atividade, torna-se importante reconhecer suas origens desde o século XX (BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011). No entanto, estudos mais específicos revelam que essa teoria teve suas bases em três vertentes clássicas: a filosofia alemã dos séculos XVIII e XIX (com destaque entre Kant e Hegel); os escritos de Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), que elaboraram o conceito de atividade, tendo como base estudos sobre o psiquismo humano, a cultura e os problemas da vida, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia; e a psicologia soviética fundada por Vygotsky, Leontiev e Luria (VIANA, 2013).

Entre as décadas de 1920 a 1930 foi o período efetivo do surgimento da Teoria da Atividade, no contexto da Escola Histórico-cultural Soviética de Psicologia (VIANA, 2013).

Nesta escola, com base em estudos referentes à Vygotsky, pode-se ressaltar que o “desenvolvimento propriamente humano é cultural e social na sua origem e denominando assim porque depende da mediação de sistemas simbólicos” (STOLTZ, 2011, p.70).

O conceito de atividade, no entanto, foi inserido na União Soviética (década de 1920), antes dos trabalhos de Leontiev, mas sempre foram e ainda são, alvo de constantes modificações e debates teóricos dentro da Psicologia (BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011). Desta forma, pode-se destacar que na década de 1920 surgiu uma estreita relação com Vygotsky e Luria para trabalhar com Leontiev, compondo, na psicologia, a mais famosa Tróica (Tróika) (GOLDER, 2004). Termo derivado da língua russa (тройка) que significa um comitê de três membros. No caso descrito no texto os três elementos são: Vygotsky, Luria e Leontiev. O termo é muito mencionado em estudos de Psicologia.

Segundo Golder (2004), esses autores produziram alguns trabalhos que refletiram nas pesquisas posteriores de Leontiev, como: “Recordações mediatizadas em crianças com mudanças orgânicas (por enfermidades) do intelecto” (1928), “Propriedades do método dialético na psicologia da memória” (1929), “Exame e psiquismo” (1929), “Grafologia” (1930) e “Desenvolvimento da estrutura interna e da conduta superior” (1930). Sendo assim, coube a Leontiev pesquisar a memória como um dos processos psicológicos superiores.

Em pouco tempo Leontiev especializou-se em Psicologia Geral (teoria dos processos psicológicos superiores, sentido pessoal) e Luria em Neuropsicologia (processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo) (GOLDER, 2004).

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) foi um dos mais influentes psicólogos russos, propôs-se a desenvolver uma nova psicologia, que considerasse não só o novo regime da Rússia (depois de 1917), mas também a posição da psicologia como ciência. Sua psicologia representa a síntese entre a psicologia como ciência mental e como ciência natural, tendo como base de análise a consideração do homem como corpo e mente, ser biológico e ser social, pertencente a sua espécie, bem como participando de um processo histórico (STOLTZ, 2011).

No pensamento vygotskyano “o uso dos signos é visto como uma atividade mediadora que define a nossa atividade como seres humanos porque estes têm capacidade de inverter a ação” (STOLTZ, 2011, p.56). De acordo com Viana (2013) foi Vygotsky quem lançou as bases do desenvolvimento da Teoria da Atividade. No entanto, fica evidente que pensamento e linguagem se unem graças ao trabalho humano, o que era defendido pelos conceitos marxistas (STOLTZ, 2011). Com relação ao trabalho, Marx alega que o homem usa seu corpo, membros em movimento modificando e trabalhando sobre a natureza. [...] os

indivíduos se fazem de fato *uns aos outros* física e espiritualmente, mas não fazem a si próprios. (MARX, 1993, p. 55).

Na verdade, Vygotsky e Leontiev, apresentam a importância do trabalho na vida humana e sua relação com a natureza e em seguida com a sociedade. Fato que diferencia os homens dos animais, por não fazerem relação com a natureza e a sociedade e nem uma ligação biológica ou coletiva.

De acordo com Vygotsky o ser humano desenvolve-se a partir de contatos com o meio e de experiências sociais, bem como das regulações realizadas por outros e de sua própria autorregulação. Também, destaca que a consciência individual e os aspectos subjetivos são essenciais para o desenvolvimento humano, pois eles surgem em função da reconstrução e da reelaboração dos significados pelo indivíduo, os quais são transmitidos pelo grupo cultural (STOLTZ, 2011).

O médico e neuropsicólogo Alexander Romanovich Luria (1902-1977) ao longo dos anos, depois de diversos estudos referentes à medicina e a neurologia, tornou-se um dos maiores especialistas no estudo do cérebro, principalmente das funções corticais superiores (ROUDINESCO; PLAN, 1998). Também foi reconhecido como sendo um dos seguidores mais famosos de Vygotsky, além de defensor e co-fundador da teoria histórico-cultural.

Luria foi considerado como um dos responsáveis pela origem da filosofia sócio-cultural soviética que deu origem a Teoria da Atividade (BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011; VIANA, 2013). De certa forma, enquanto Leontiev construiu a Teoria da Atividade, Luria dedicou-se aos estudos neurológicos e à linguagem (FREITAS, 1994). No entanto, pode-se considerar que ele foi um dos primeiros propositores a abordar as questões multiculturais de pesquisa da *Teoria da Atividade* em meados da década de 1970, (ROCHA, 2000).

Mesmo com o trabalho pioneiro de Vygotsky relativo à abordagem histórico-cultural, a pesquisa de Luria permaneceu como uma tentativa isolada, sendo direcionada à diversidade cultural (ILLERIS, 2015). Pressupõem-se que por este motivo, poucas foram as referências sobre Luria nos estudos realizados, o que tornou limitado o estudo sobre este e a Teoria da Atividade.

Alexei Nikoláevich Leóntiev¹³ (1903-1979) foi considerado o “pai” da Teoria da Atividade (BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011), sendo Vygotsky o quem lança as bases do

¹³ Há uma divergência em diversos estudos sobre Leóntiev, com referência a escrita do seu nome, encontrou-se: Alexei Nicoláevich Leóntiev (VIANA, 2013); Alexis Nicolaievich Leontiev (BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011); Alexei Nikolaevich Leontiev (*pesquisa no Google Acadêmico*). A maioria dos registros em sites de busca, como o Scielo e o Google Acadêmico, elucidam que a forma correta do nome de Leontiev seria: Alexei Nikoláevich Leóntiev.

desenvolvimento desta teoria, mostrando que a ação mediatizada e a atividade interpsicológica podem servir de plataforma para a construção de uma teoria refinada que visa entender o desenvolvimento da mente e da atividade humana (VIANA, 2013). Os tipos de atividades externa (interpessoal) e interna (intrapessoal) são mediadoras das junções que os indivíduos fazem de seu entendimento com o universo, o mundo em que vivemos. O processo de internalização acontece com a passagem da atividade externa para a interna.

Como se sabe, Vygotsky tomou como base das suas investigações as duas hipóteses seguintes: As funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, interpsicológica (Leontiev, 1978, p. 153).

Nas palavras de Leontiev, a Teoria da Atividade nasceu nas obras de Vygotsky, inserindo elementos essenciais desta teoria. Nos estudos de Libâneo (2004), explica que Leontiev desenvolveu um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, a atividade humana. No entanto, destaca que posteriormente outros autores dedicaram suas pesquisas ao desenvolvimento da Teoria da Atividade, como: Galperin (Psicologia Infantil), Bozhovich (Psicologia da personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento humano), Zaporoyetz (Psicologia evolutiva), Levina (Psicologia da Educação), (GOLDEN, 2004).

As obras de Leontiev *O desenvolvimento do psiquismo* (1978) e *Actividad, conciencia e personalidad* (1983), e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de Vygotsky, Luria e Leontiev (1981). Conforme Longarezi (2011), tornaram-se trabalhos clássicos no que se refere ao psiquismo humano e a articulação nos processos objetividade-subjetividade, de maneira dialética do individual e do coletivo.

No contexto geral, o termo “atividade”, considerando os estudos realizados em Barbosa, Ursi e Mattos (2011), sofreu uma longa evolução desde suas origens, desde as concepções de Vygotsky relativas à “práxis humanas” voltadas às ideias de Marx, até chegar a Leontiev na definição de “identidade”.

Na Teoria da Atividade a relação entre a estrutura objetiva e a subjetiva da consciência, Duarte (2003) destaca duas implicações da análise que Leontiev faz dessa relação: “o avanço no campo da teoria marxista no que se refere às complexas relações entre indivíduo e sociedade; e o enriquecimento dos instrumentos metodológicos de análise dos processos de alienação produzidos pelas atividades que dão o sentido (ou o sem-sentido) da vida dos seres humanos na sociedade capitalista”, (DUARTE, 2003, p. 284).

Esta teoria fundamenta-se na ideia de que o homem sente necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior, para poder viver nele, precisa concretizar formas de sobreviver. A atividade direciona-se, portanto, às necessidades do indivíduo, levando-o a atuar e influir no espaço em que está inserido, transformando-se com ele (VIANA, 2013).

De acordo com Rodrigues (2009), Engeström (1987) ampliou o trabalho de Leontiev pela junção do sujeito, e apresentou sua triangulação nos seguintes componentes: os sujeitos, o objeto, a comunidade com os seus mediadores, as ferramentas, as regras e a divisão do trabalho dentro de um todo, “o modelo sugere a possibilidade de analisar uma multiplicidade de relações dentro da estrutura triangular da atividade. No entanto, a tarefa essencial é sempre a de entender o todo sistêmico, e não apenas separar conexões” (ENGESTRÖM, 1987, p.101, *apud* RODRIGUES). Sobre essa ótica, a Teoria da Atividade pode ser dividida em três gerações: a primeira representada pelo triângulo de mediação de Vygotsky em que o *sujeito interage com o objeto, a partir de um elemento mediador*. Há aqui um enfoque no indivíduo e nas relações do mesmo com os objetos. A segunda geração surgiu pela necessidade de poder mostrar a natureza social da atividade, trata-se do “*sistema de atividade*”, ou seja, a atividade é desempenhada pelo indivíduo, por um grupo de indivíduos, sendo influenciada por divisões sociais. Nesta geração, formam-se conexões entre: sujeito, objeto e elemento mediador; regras, comunidade e divisão de trabalho. Na terceira geração são lançadas ideias de redes complexas entre *sistemas de atividade*, havendo interações entre as redes, sendo um elemento influenciando outro.

2.3.1 Formação de Professores e a Teoria da Atividade.

O trabalho é uma das bases de análise que pode ser destacada na Teoria da Atividade. Sobre essa perspectiva, o trabalho executado pelo homem contribui na formação humanizadora da consciência e, também, para a formação alienante da mesma. Leontiev (1978) alerta que essa relação é complexa na constituição subjetiva da consciência. Pois esta relação é o reflexo da realidade vivida, na realidade social do mundo interior de cada sujeito e através de experiências e observações, proporcionando o desenvolvimento do próprio homem.

Nesse aspecto, a consciência é a evolução do psiquismo como forma superior, ou seja, ela é, pois, “logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens”, (MARX, 1993, p. 44). Essa consciência só é possível nos homens desempenhando trabalho “o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação sobre a

natureza”, (LEONTIEV, 1978, p. 74) ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo. Assim o trabalho é entendido como “uma ação sobre a natureza, ligando entre si, os participantes, mediatizando a sua comunicação”, (Leontiev, 1978, p. 75).

De acordo com Leontiev (1978), a estrutura da atividade é composta por: *necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto*. Considerando-se a formação da profissão docente e as ações de formação de professores, concordando com a perspectiva teórico-metodológica da atividade, pode-se fazer, primeiramente, uma relação entre atividade, objeto e necessidade. Esta é uma condição que deve satisfazer qualquer atividade, sendo realizada por meio da ação com foco no objetivo.

De acordo com Leontiev, a necessidade foi demarcada em:

a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Neste contexto, o objetivo é atingido conforme a necessidade do indivíduo. Portanto, não se pode deixar de ressaltar a considerável proximidade entre a necessidade, motivo, objeto e condições, vigentes na estrutura da atividade.

O conceito de atividade está ligado ao conceito de *motivo*. Atividade ‘não motivada’ não deve ser entendida como uma atividade sem um motivo. A atividade não acontece sem um motivo, ela é uma atividade no qual o motivo se encontra objetiva e subjetivamente escondido (LEONTIEV, 1993). Nas palavras diretas do autor, “uma atividade não motivada não leva dentro de si uma atividade privada de motivo, e sim uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto”, (LEONTIEV, 1993, p.83).

O motivo é o que mobiliza a pessoa para satisfazer a necessidade. Em relação ao desenvolvimento da motivação da aprendizagem, Leontiev (1993, p.28), declara:

no decorrer da vida escolar, nós podemos detectar três níveis principais no problema da motivação, para a aprendizagem: (a) o nível dos motivos que se encontram na própria aprendizagem; (b) o nível dos motivos que se encontram na vida escolar e nas relações com a classe e com o coletivo da escola; e, (c) o nível de motivos que se encontram no mundo, na futura ocupação e nas perspectivas da vida do sujeito.

Ao que concerne o trabalho do professor universitário, deve estar pautado na seleção de conteúdos que certifiquem a formação de conhecimentos. Nesse sentido, o objetivo do profissional da educação é ensinar aos estudantes as habilidades para se tornarem mais

autônomos, em outras palavras, aprenderem por si mesmos. “Quando se desenvolve diante de nós um processo concreto, externo ou interno, na sua relação com o motivo, este se manifesta como uma atividade humana; e no que se refere à subordinação ao objetivo, como ação ou grupo de ações.” (LEONTIEV, 1983, p. 85).

A *operação* seria a “ação com seus motivos próprios, sendo em alguns casos motivos conscientes” (GOLDEN, 2004, p.34). Em se tratando das análises de Leontiev (1978) referentes à estrutura da atividade, para chegar a atingir as necessidades o sujeito depende das *condições* (indispensável à *ação*, mas não se identifica com esta) para se concretizar uma operação. A condição da atividade, no entanto, pode ser vista como sendo a relação existente entre o significado social e o sentido pessoal, neste aspecto, a formação do professor, emerge do que representa social e pessoalmente, para o sujeito. Pode esta condição estar relacionada à forma, aos instrumentos, bem como à atividade a ser desenvolvida para fins da formação docente.

Em uma síntese analítica, pode-se destacar que a ação é determinada pelo seu fim e as operações dependem das condições em que este fim é dado, ou seja, como as necessidades são satisfeitas. De certa forma, as *ações* são conectadas mais em desejos do que em necessidades, são baseadas em motivos. Considerando, portanto, as ações, pode-se ressaltar, também, que elas estão repletas de formas subjetivas, além de pensamentos teóricos, mas pensamentos que abrangem a partir do que se pretende alcançar enquanto objetivo.

A atividade só é configurada quando o *objeto*, a finalidade do ato estiver ligada ao objetivo que se pretende atingir, impulsionado pelo motivo (LEONTIEV, 1978). Pode-se destacar que o que “distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade [...] que confere à mesma determinada direção” (LEONTIEV, 1983 apud LIBÂNEO, 2004, p.41).

Na formação dos professores, o objeto, portanto, configura ao que o sujeito pretende chegar, que é ser professor. Pode-se, nessa via, ter motivos profissionais, bem como pessoais, impulsionando este objetivo. Ou seja, um sujeito pode querer seguir os passos de um familiar (com formação em educação) ou buscar ser um profissional capaz de mudar a realidade onde mora, alfabetizando crianças, enfim, vários podem ser os motivos que impulsionam atingir o objetivo.

Davidov, 1999 (apud LIBÂNEO, 2004), concorda com Leontiev sobre o entendimento de que a atividade é constituída de necessidades, tarefas, ações e operações, mas acrescenta um componente que modifica substantivamente a formulação do professor. Trata-se do desejo, enquanto núcleo básico de uma necessidade:

o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. [...] Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. [...] O termo *desejo* reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. [...] Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos – e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. [...] É esta a estrutura da atividade que tentei apresentar-lhes. [...] Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e, também, à vontade. (DAVIDOV, 1999 apud LIBÂNEO, 2004, p. 41).

Nesta proporção, a estrutura da atividade pode ser analisada, além dos elementos descritos por Leontiev (a necessidade, o motivo, a operação, a ação, as condições e o objeto) destacando a figura do desejo. Ou seja, não basta ter necessidade, motivo, realizar a operação, executar a ação, ter as condições apropriadas, e chegar a um fim se não tiver também o desejo.

O desejo também foi referido no estudo de Sivieri-Pereira (2008, p. 54), “acredita-se que apenas as mudanças ocorridas a partir do desejo humano de mudança é que serão verdadeiramente duráveis, e para que a pessoa conheça seu desejo é fundamental que ela conheça, primeiramente, a si mesma, para só então saber qual é o seu desejo”. Em se tratando da formação do professor o desejo torna-se um forte elemento para que a atividade se concretize.

Ainda, considerando a formação do professor, destacam-se também, uma dualidade importante, na concretização da estrutura da atividade, também descritos por Leontiev (1978) que são: sentido e significado.

Nem sempre as ações são atividades que representam sentidos para o sujeito. Dissociam do motivo. O objeto da ação pode ser também a finalização da ação. Por exemplo, muitas vezes o sujeito não teve sua formação profissional docente, mas ele se organiza em ações considerando as transformações históricas do mundo e sua forma de como se relaciona suas vivências com o seu trabalho, encontrando assim, um significado amplo ligado à consciência. O que o sujeito faz é o que dá o significado da ação. O sentido que os sujeitos dão ao seu trabalho é o significado do mesmo, pois:

o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que têm várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata [...] o sentido de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. (VIGOTSKI, 1998, p. 165).

O significado pode ser percebido como uma noção de identidade profissional docente, discutida por Fernández Cruz (2006, p. 102) citando Nias (1989), “a identidade profissional se fundamenta em uma perspectiva interacionista simbólica para afirmar que a identidade é uma construção de si mesmo, como objeto que se experimenta nas relações com os demais”.

De acordo com Fernández Cruz a identidade pode ser pessoal e coletiva. A primeira existe em um princípio de construção a partir das perguntas: Como?, Desde que?, Por quem? e Para quem?. Enquanto, a construção da identidade coletiva parte do princípio da pergunta do *Para que*. Ambas, determinam o conteúdo simbólico e seu sentido para quem se identifica com ela e se coloca fora dela. De certa forma, a construção social da identidade sempre tem lugar em um contexto marcado por relações de poder, há uma inter-relação entre a construção da identidade pessoal e da identidade profissional, mesclando o sentido e significado, coincidindo com o motivo.

(A atividade se refere) “àqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. (...) Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (i.e, objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1992, p. 68).

Fernández Cruz (2006) sugere a promoção de inovações educativas que constitui etapas, nas quais os docentes constroem, desconstroem e reconstroem sua identidade profissional, aprendendo a reconhecer a si mesmos e aos outros, mediante categorias pertinentes, num processo integrado de dupla transação biográfica e relacional.

As contribuições da Teoria da Atividade ao exercício profissional docente podem possibilitar ao professor encontrar estratégias para organizar e estruturar atividades em seu trabalho, para que o aluno encontre objetivos pessoais, desempenhando assim, um perfil profissional. Este, também, constitui-se com o desenvolvimento da identidade, com abstrações de fatos e situações.

Fernández Cruz, 2006, ao mencionar Knowles, 1992, destaca que se tem desenvolvido um modelo de construção da identidade profissional em professores principiantes que estabelece uma sucessão de estágios de construção da identidade profissional desde a primeira infância. Na jornada da vida, desenvolve-se também o estado emocional em oportunidades oferecidas para que o indivíduo possa evoluir psicologicamente. Se assim ocorrer de forma positiva, destaca-se a valorização das experiências de trabalho ou outras atividades relacionadas às vivências do ser humano.

O exercício da docência é composto por várias ações e realizado por diversas operações, necessitando assim do coletivo humano. A princípio, o conteúdo é visto como objeto de atividade, logo, ao ser conscientizado, o docente adota-o como um conjunto de ideias. Qualquer trabalho realizado coletivamente tem em cada pessoa, suas ideias particulares, individuais, que ao se relacionarem com o outro vão acrescentando conhecimentos. A ação, só passa a ter importância para o homem quando este vê nela um sentido, e toma consciência de sua realização. A atividade e os objetos também passam a fazer parte da consciência a partir de sua necessidade.

O ser humano tem seu conhecimento, e muitas vezes o professor se profissionaliza na prática, esse conhecimento da prática não deve ser ignorado, porque o professor está em contato com a realidade e as necessidades que apresentam em seu trabalho. A prática também define profissionais que estão em constantes transformações. Na forma dialética assinalada por Marx, na teoria do materialismo histórico-dialético, é possível observar o processo de mudança quantitativa e qualitativa, onde a essência permanece, mas há transformações com a construção de saberes.

A consciência desses momentos vividos torna-se como instrumentos de reflexo da realidade, que pode ser objetivada no trabalho docente, construindo significado como parte dessa consciência. Rábade, 1995, citado por Fernández Cruz (2006) também afirma que no processo de conhecimento humano acontece também o processo de objetivação em três fontes: a) a linguagem, que proporciona ideias, orientação de conduta pessoal, organização da ação profissional, junto à transmissão coletiva de conhecimento; b) o trabalho que, oferece de certa forma uma parcela de preocupação; e c) as instituições que facilitam a compreensão da cultura e os conhecimentos culturais.

Neste contexto, o condicionamento formativo, muitas vezes, conforma o docente e ao mesmo tempo possibilita o conhecimento profissional, dessa forma, acontecem as subjetivações individuais que se abrem às relações entre os sujeitos da comunidade que constituem outros docentes, expandindo à sociedade. As atitudes de conhecimento dos sujeitos são atos de um sujeito que conhece. Relacionando ao trabalho docente, sua tarefa é aprendida também através da experiência que vai sendo construída.

Fernández Cruz (2006) discute, ainda, vários tipos de conhecimentos, mas o que chama a atenção para a discussão neste estudo foram algumas suposições sobre a aproximação (auto)biográfico-narrativa como marco conceptual de análises do conhecimento docente:

O professor é o maior ator do conjunto de que afetam o currículo numa classe.
O conhecimento não é apenas teórico ou prático, deve haver uma sinergia entre ambos.
No contexto do professor a teoria e prática são horizontal, dialética e interativa.
É de suma importância compreender como os professores experimentam sua realidade de trabalho, sua atuação e seu avanço ao desenvolvimento pessoal e profissional (FERNÁNDEZ CRUZ, 2006, p.100).

Nesta amplitude de conceitos, o conhecimento do professor não é somente teórico ou prático (mas ambos), a prática como a teoria são horizontais e, por fim a experimentação da realidade, pois é atuando que ele se desenvolve como pessoa e como profissional. Afinal a Teoria da Atividade “é considerada como parte essencial e indivisível da vida social e incluem objetivos não somente físicos mais também mentais” (BIZERRA, 2009 apud BARBOSA; URSI; MATTOS, 2011, p.3). Pode-se concretizar ainda, que esta teoria é caracterizada “pelo grau de influência dos processos psíquicos e psicológicos e não pela quantidade em que aparece em determinada etapa da vida do indivíduo” (VIANA, 2013, p.52).

A partir da Teoria da Atividade, toma-se como origem central, a discussão dos processos de formação do professor como atividade tendo como intuito investigar os processos de subjetivação da identidade docente.

3 PROBLEMATIZAÇÃO

O comportamento humano é complexo, a necessidade de aprofundamento nas questões pautadas sobre a formação da identidade pessoal e profissional, individual e coletivo, principalmente no que se refere à formação de professores, é própria da natureza humana. Com a necessidade dessa compreensão, o impacto que esse trabalho pode causar na sociedade é de promover discussões sobre a Subjetividade, a Teoria da Atividade relacionada à formação do professor universitário, com a singularidade das histórias de vida dos docentes em trabalho. Dessa forma, sua divulgação tem a pretensão de proporcionar novos estudos, planejamentos, avaliações e reflexões da formação identitária do e no contexto educacional.

Muitos jovens chegam às universidades sentindo-se inseguros da escolha que fizeram para sua formação na graduação. Resultados de uma cultura acostumada a uma educação que direciona o sujeito a uma falsa autonomia, devida à alienação política, gerando o que Contreras (2002) chama de: “desorientação ideológica”.

Outra possível causa é o trabalho precário desenvolvido por parte de professores que atuam no ensino médio e a sociedade capitalista. De acordo com Hypólito (2012), com a intensificação do trabalho, vão se criando novas formas impostas de organização do mesmo. Uma nova identidade docente vai sendo construída sob os processos de intensificação de trabalho se internalizam deixando os sujeitos com a sensação de autointensificação.

Dessa forma, a autoestima dos professores e dos graduandos torna-se como um resgate à parte integrante na personalidade e na construção da identidade docente. Os relatos podem servir como fator fundamental a outros profissionais que implicitamente se sintam incomodados ou não com sua atuação profissional, a fim de externarem seus anseios em querer desenvolver ou descobrir novas dimensões.

Para melhor compreensão sobre a justificativa e a problemática dessa pesquisa, o tópico seguinte apresenta a busca de trabalhos feitos nessa temática.

4 JUSTIFICATIVA

O termo subjetividade está sendo utilizado com muita intensidade nesse novo milênio. Principalmente no campo da psicologia que tem suas bases na área da saúde. Na área da educação que também estuda o ser em sua individualidade, bem como seu desenvolvimento psíquico na sociedade, o tema é investigado em vários níveis da profissão dos professores do primeiro, segundo e terceiro grau. Como estes têm em sua atividade profissional a mediação de novos conhecimentos, é nessa mediação que se constrói a relação do autoconhecimento e como parcela de contribuição, o conhecimento do outro.

Para melhor compreensão, Lane (2002, p. 17), apresenta seu conceito sobre o tema:

“A subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade. Assim, objetividade/subjetividade como unidade dialética é mediada por uma estrutura denominada Subjetividade Social (GONZÁLEZ Rey, 2002), a qual através de códigos afetivos e linguísticos garante a manutenção do *status quo*”.

É nessa linha de pensamento que o presente estudo se justifica. Nas entrevistas, diálogos elaborados e sistematizados emerge a proposta de investigar como os profissionais da educação vivenciam sua profissão desenvolvendo dimensões pessoais e relacionadas às dimensões profissionais.

Como a proposta aqui é desenvolver esse trabalho na área da Educação - o estudo e a realização dessa pesquisa tornam sua contribuição abrangente nessa área, investigando e construindo novos saberes sobre as perguntas que são apresentadas no item a seguir.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

Identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pesquisar, na bibliografia especializada, a temática central do trabalho investigativo.
- Conhecer a história de vida dos professores tendo em vista os significados culturais, a formação profissional e seus ideais.
- Investigar o modo como os professores dão sentido ao seu trabalho e o relacionam à suas vidas e suas influências na sociedade.
- Investigar como os professores se apresentam com o perfil do mestre crítico, técnico, reflexivo e intelectual.

6 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa descritivo-exploratória de corte transversal que utilizou a metodologia qualitativa para o alcance de seus objetivos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui as seguintes características: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado do produto; 4) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5), o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Não se trata apenas de analisar os dados de forma a confirmar hipóteses construídas previamente ou como montar um quebra cabeça, mas de investigar a história natural da atividade ou acontecimentos que fizeram e fazem parte da vida das pessoas que participarão dessa pesquisa.

Garrido (1998) explica que este tipo de pesquisa também tem proposta colaborativa, pois propõe a possibilidade de desenvolvimento do tema e, também, a construção de novas propostas na formação de professores. Nesse sentido, a pesquisa não se pauta no estabelecimento de forma impositiva de conhecimento aos professores, mas na construção da análise de conhecimento deles e com eles. O que faz este tipo de pesquisa ter um significado maior, de vital importância, pois o objetivo do interesse aqui é no modo de como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Para Marconi e Lakatos (2010), a metodologia qualitativa enfatiza a análise, interpretação e descrição do comportamento das pessoas, ou seja, o modo como elas agem em determinadas situações, os costumes, a postura, a conduta.

A pesquisa concretiza-se por meio de um estudo descritivo-exploratório, que, conforme Salomon (2001), tem como finalidade definir o problema estudado da melhor forma possível, utilizando a descrição dos fatos, dos comportamentos e das possíveis soluções e, também, objetiva classificar os acontecimentos e variáveis.

A leitura exploratória pode ser comparada à expedição de reconhecimento que fazem os exploradores de uma região desconhecida. O estudo exploratório precede os demais estudos, mas para realizá-la é necessário possuir sólidos conhecimentos a cerca do assunto tratado (GIL, 2002).

Buscou-se conhecer como os professores, sujeitos desta pesquisa, se constituíram professores e fizeram a relação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais da docência. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de metodologia qualitativa pode valer-

se de entrevistas, sendo possível analisar as diferentes formas de pensar do indivíduo. Sendo assim, entre os recursos utilizados em pesquisas exploratórias de caráter destacam-se, neste trabalho, a entrevista semi-estruturada realizadas com professoras do ensino superior.

O objetivo dessa abordagem é encontrar pessoas que se destacam como informadores, que falam com mais facilidade, podendo exprimir melhor seu EU, tendo base para a análise da subjetividade humana. Bogdan e Biklen (1994) sugerem tentar melhores possibilidades e fazer escolhas sensatas. Nessa linha de pensamento, tem-se em vista a oportunidade de refletir e construir novos pensamentos, tornando possível compreender as formas de pensar desses indivíduos.

6.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa partiu do pressuposto de que o processo de se conhecer e se formar do professor e seus ideais, deve acontecer no espaço de trabalho do próprio docente, onde acontecem as relações ensino aprendizagem em grupos que compartilham seus interesses num só objetivo.

A escolha dos sujeitos que participaram dessa pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma: após a aprovação do projeto pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisas), um primeiro contato foi estabelecido com os diretores das áreas de Ciências Humanas e de Saúde, com o Instituto de Ciências da Saúde - ICS (ANEXO A) e com o Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS (ANEXO B), pois são áreas afins que estudam e desenvolvem constantemente pesquisas científicas, com o propósito de compreender o ser humano, considerando as influências históricas, sociais, culturais e biológicas.

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, nem sempre é possível definir, *a priori*, o número de participantes para a pesquisa (BIASOLI-ALVES, 1998; CRESWELL, 2010). Para esse estudo, cinco professores participaram concedendo entrevistas para fazer parte da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa tiveram aqui seus nomes substituídos para não identificá-los, sendo: (João), 41 anos e 13 de tempo de docência, possui Mestrado em Sociologia e Doutorado em Saúde Coletiva; (Ana), 35 anos e 9 de tempo de docência, com Bacharel em Nutrição, possui Especialização em Nutrição Clínica, Mestrado em Nutrição Humana e Doutorado em Ciências Nutricionais; (Sebastião) com idade de 54 anos, e 11 com tempo de docência, é Bacharel em Medicina, tem especialização em Saúde Mental, Administração em

Serviços da Saúde, Homeopatia e Psiquiatria, Mestrado e Doutorado em Saúde na Comunidade; (Pedro) 43 anos e 21 por tempo de docência, Psicólogo com bacharel e licenciatura, Especialização em Educação para Ciência, e Prevenção e Intervenção Psicológica no Fracasso Escolar, Mestrado e Doutorado em Psicologia; e por ultimo, (Maria), de 41 anos e 18 de tempo de docência, Bacharel em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Sociologia.

6.2 CRITÉRIO DE SATURAÇÃO

Nesse estudo também foi levado em consideração o critério de saturação de dados, ou seja, a amostra foi apresentada com base no alcance de todos os objetivos da pesquisa a partir do instrumento de coleta de dados.

Cohen, Manion e Morrison (1989 apud THIRY-CHERQUES, 2009) esclarecem que nas técnicas não probabilísticas os indivíduos são selecionados de acordo com critérios julgados relevantes para um objeto particular de investigação. Trabalha-se, mais usualmente, com dois tipos de seleção de categorias: Seleção acidental ou por conveniência (em que os sujeitos são os que podem acessar e os dados são os possíveis de se obterem) e seleção intencional ou por julgamento (em que sujeitos-tipo são selecionados por representarem as características relevantes da população em estudo).

Conforme os propósitos das investigações qualitativas os participantes desta pesquisa foram sendo selecionados através do processo de escolha intencional, sem qualquer preocupação com técnicas de amostragem estatística.

Ao estabelecer contato com os sujeitos, foi exposta com maior clareza a natureza do trabalho, o que seria feito, por que eles foram escolhidos, quais são os benefícios do estudo, a garantia do sigilo e o que iria ser feito com os resultados apontados na pesquisa. Para isso, o convidado recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (APÊNDICE A).

6.3 COLETA DE DADOS

Após a confirmação por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi realizada a coleta de dados em salas reservadas anteriormente, na UFTM.

A coleta de dados foi transversal, ou seja, de uma única coleta na entrevista, que seguiu um roteiro de perguntas (APÊNDICE B), que foi gravada e transcrita posteriormente por meio digital (APÊNDICE C), e apresentada aos sujeitos para aprovação das análises.

Em outras palavras, para atingir os objetivos propostos da pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada para coleta de dados. Posteriormente, desenvolveu-se a transcrição por meio digital e enviado por email para cada participante, para que eles tomassem conhecimento e ficassem cientes do que foi transcrito pelo entrevistador. Os dados colhidos foram analisados por meio de análise de conteúdo seguindo Bardin (1977), com a elaboração de categorias identificadas nas falas dos sujeitos. De acordo com essa autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens ” (p. 40, grifo da autora). Ainda sobre a ótica de Bardin (1977), a organização da análise passa por três fases diferentes: a pré-análise, fase de organização propriamente dita, por atividades estruturadas (*leitura flutuante*) e (*a escolha do documento*), fase em que se reúne o material para a análise; a exploração do material, é a fase de análise propriamente dita, consiste em operações de codificação; e, o tratamento dos resultados obtidos, ainda na forma bruta, são tratados “de maneira a serem significativos” (p. 127). Baseando-se em Bardin (1977), a análise desse trabalho passou por essas fases, de forma qualitativa e categorial, em um processo de codificação que, segundo essa autora, “codificação é o processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (p. 129). Nesse sentido, dentro da codificação, são feitos “recortes” para a escolha das unidades, e posteriormente, a classificação e a agregação (escolha das categorias).

A autora define a categorização em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 145).

De acordo com Oliveira et al. (2003, p.11) “o uso da análise de conteúdo na área da educação, procura ser uma contribuição à pesquisa em educação no sentido de colocar à disposição do pesquisador este procedimento de interpretação”.

Seguindo esse propósito para a pesquisa, o projeto foi inserido em agosto de 2014, analisado, e liberado em maio de 2015, com o Parecer Consubstanciado do CEP (ANEXO C) para que desse início os contatos para encontrar os sujeitos da pesquisa.

A elaboração dos dados de identificação será descrita por meio das variáveis: idade, sexo, formação, tempo de serviço e área de atuação.

As entrevistas aconteceram individualmente no período de agosto a setembro. O curso e a IES aos quais os professores pertencem não foram citados para assegurar sigilo aos participantes.

Após as entrevistas, de acordo com a técnica de análise de Conteúdo, foi feita uma leitura inicial para a apreensão do significado das falas dos professores. A seguir, uma leitura mais profunda emergiram seis categorias: A escolha; O percurso de Formação; O que é ser professor; Quem sou Eu; Como vejo meu trabalho; e Eu e a docência.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresentamos a análise de dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas com o objetivo de discutir e analisar seis categorias.

7.1 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

De modo a apontar os resultados e discuti-los, os dados foram distribuídos em seis categorias analisadas por meio da análise de conteúdo. São elas: A escolha; o Percurso de formação; o Ser professor; Quem sou eu; Como vejo meu trabalho, e, Eu e a docência.

Neste aspecto a análise de conteúdo torna-se um instrumento de análise interpretativa, com necessidade de categorizar para introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente. Essa categorização gera classes “que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são compiladas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 9). Para Meireles e Cendón (2010, p. 79) “um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método”.

7.2 A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Neste sistema de categorização a primeira categoria analisada no agrupamento dos dados coletados na pesquisa, foi à categoria “*Escolha da profissão*”. Nela estão contidas falas dos professores do que eles acreditam ser capazes de fazer, ou mais especificadamente o que ela é induzida a fazer, pois deve realizar esta escolha para formalizar sua profissão.

A escolha da profissão para Contreras (2002) reflete na necessidade de maturidade do indivíduo, para que não realize escolhas equivocadas. Afinal, uma vez estando escolhida a profissão, este profissional deve encará-la de frente, pois foi fruto de sua escolha, além de ter dispensado grande tempo de sua vida na formação.

Deve-se ainda ressaltar que nem sempre o indivíduo está pronto para realizar sua escolha profissional, Desta forma, devemos considerar, na escolha, se há ou não competência, capacidade adaptativa para conseguir manter-se na profissão escolhida. Porém, vale ressaltar a

predisposição do indivíduo para desenvolver habilidades de maneira comprometida com a sociedade.

A escolha, pelos sujeitos entrevistados, pela docência, dependeu de circunstâncias casuais ou fortuitas de acontecimentos. As primeiras frases, respondidas ainda pelo primeiro impulso pelos professores, foram:

“Puxa! Não sei, eu nunca tinha pensado nisso. Eu diria que eu fui escolhido”
(professor João);

“engraçado, porque no início eu não raciocinei muito pela escolha”. (professora Ana)

A escolha de ser professor tornou-se, aos poucos, em um projeto de profissão que deu um novo sentido às suas vidas. Alguns escolheram por influências familiares, por professores que tiveram em diversos momentos da vida, seja na infância, ou na fase adulta, referências que proporcionaram vivências negativas ou positivas, ou como outra forma de complementar a remuneração, dentre outros fatores.

Por este motivo o fator escolha profissional tem grande peso na concretização da profissão, daí a exigência de certa maturidade para a escolha. A construção da carreira para o desenvolvimento da maturidade precisa enfrentar a mudança constante, enfrentando as dificuldades da profissão e dando suporte à prática reflexiva, de modo a almejar o crescimento interior e também da profissão.

Contreras (2002, p. 73) chama a atenção para o modo de resgatar a profissão, dando a entender que é importante “resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, ou seja, é buscando apoiar-se no que a profissão lhe oferece de bom que haverá condições do professor realizar um bom trabalho.

Encontramos inicialmente uma questão muito comum entre os fatores de escolha por estímulo de movimentos extra escolares, como participação em pastorais na igreja, como foi o caso do professor João que respondeu:

“Eu ingressei em um grupo de jovens da Pastoral da juventude, da igreja Católica. E nesse grupo eu fui despertado pelos assessores da época, um casal de adultos, a aprender a gostar de falar em público” (Professor João).

Oliveira e Alves (2005) destacam que é muito comum a escolha da profissão de professor estar associada a vivências diversas ocorridas fora do âmbito escolar (escolar no

sentido de período enquanto alunos dos ensinos fundamental (I e II, e/ou médio) que motivam a pessoa a querer ser professor (a).

Ainda, o professor João complementou destacando parte de sua história de escolha, no período da graduação:

professora que me orientava, a professora E, disse o seguinte: “Olha, você está comigo no projeto, então você vai ter que desenvolver um projeto seu” e ela me perguntou: “o quê que te incomoda na sociedade que você gostaria de investigar mais a fundo, relacionada à criança e o adolescente?” A experiência como professor lá em Ourinhos estava de um jeito, mas a pesquisa com os adolescentes continuava me mantendo acesa aquela preocupação mesmo com esse tipo de perfil de pessoas. De pesquisar, de entender mais, de aprofundar os temas que esse seguimento social me provocou, me provoca e vai continuar me provocando.

Em outro momento como professor universitário, o professor João continua

*E isso deu muito certo porque uma professora aposentada da Enfermagem a Dr^a I, aposentada da USP, em uma das reuniões que eu fazia com os meus alunos de extensão, ela falou assim: “Você está perdendo tempo A” e eu perguntei: porque professora? “Porque esse projeto seu aí você pode estender para o conselho tutelar, que é o órgão que necessariamente acolhe as demandas por violência, é um dos órgãos que essas demandas vão chegar, um dos setores, que a demanda de violência vai chegar é da saúde, que é o nosso lugar, que é a Enfermagem e Medicina propriamente ditos, e a outros profissionais também”. Então eu falei: olha professora, eu não tinha pensado nisso. E ela falou “pensa com carinho”. (...) Essas estratégias de estar num grupo, no coletivo, ter que criar estratégias de sedução, entre aspas, de chamar a atenção, de provocação ao mesmo tempo, de leituras que deem conta de instigar nesse aluno, nesse interlocutor, algo que eu queria ter como resposta então vai muito dessa perspectiva de que eu tenho um grupo, que tem uma expectativa inclusive, e que eu não posso abrir mão das expectativas desses alunos também. Então, é muito as minhas e as deles. (...) Lá em Filosofia, nós chamamos de sair da caverna. Sair da caverna, é uma escolha, é uma **escolha que exige responsabilidade**. Então é colocar no colo do aluno, o futuro profissional da saúde, e da psicologia, essa importância de ampliar o olhar para o mundo, para si mesmo e para o mundo, para a sociedade que ele vive. Do contrário, a gente está formando meros técnicos que, entre aspas, querem apenas ganhar dinheiro. Time is Money. Então acho que esse é o sentido um pouco do meu fazer enquanto professor e educador. Provocar os alunos a saírem da caverna (Professor João).*

Grifo da autora

Observa-se na fala do professor João que ele se preocupava em estimular o aluno a crescer, passou a ver com os exemplos de sua professora de enfermagem que seria possível fazer muito mais pelo aluno. Antes recebia o estímulo de algum professor, aqui, hoje, ele passa a ser uma referência, um perfil, o estímulo para o aluno, de maneira a transformar socialmente, pela sua prática, responsabilidade e na sensatez de sua escolha de ser, professor.

O estímulo do professor para o aluno é fator fundamental para que ele se desenvolva de forma global. Moreira (2005) explica que o interesse ou a falta dele notada nos alunos, bem como a indisciplina provém de como os professores os estimulam, ou mesmo, de como ele conduz seu ensino. Demonstrando insatisfação, sendo possível que o professor gere também alunos insatisfeitos. Porém, Allport (1973) destaca que a impressão que causamos aos outros, e seus reflexos são fatores de grande importância no desenvolvimento de nossas personalidades. Não podemos confundir efeitos externos com a estrutura interna da personalidade, pois desnorteiam pensamentos.

Considerando-se que a “a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2007, p.25). O próximo elemento a ser analisado na categoria escolha da profissão se refere ao estímulo vivenciado na infância, que se perde, muitas vezes, pelo convívio social do indivíduo, mas que, também, ele descobre ser mais forte, levando-o a concretizar esta formação.

Como é o caso da Professora Ana que disse:

“A docência me chama a atenção desde menina, desde aquele sonho de criança que pergunta para você, o que você quer ser? E eu falava: professora. Só que durante o decorrer da minha vida eu me aproximei de uma nutricionista, eu me aproximei da nutrição, me apaixonei pela nutrição, e esse sonho da professora primária, muito presente entre as crianças, se transformou em professora universitária. Mas o que me moveu foi aquela paixão que surgiu desde criança mesmo pelo o que seria um professor. É o que o professor desperta em uma aluna, acho que eu me apaixonei desde criança, pela docência, e foi tomando aí esse formato de professora universitária, pelo fato de eu ter encontrado com uma nutricionista e também ter apaixonado pela nutrição”

Mesmo escolhendo outra profissão na vida adulta a professora Ana ficou com a imagem e ideia de sua infância de ser professora. O que comprova no seu interior, elementos subjetivos, que denotam a sua identidade levando-a a concretizar a formação de professora. Além disso, é importante frisar que, na maioria das vezes, o professor “passa por um processo de aprendizado, na formação inicial, por meio da observação, como aluno, da prática de seus professores, influenciando assim sua prática profissional” (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p.10). Ainda sobre a escolha de Ana, Fernández Cruz (2006) referindo-se a Knowles (1992), destacou sobre os estados de desenvolvimento da identidade profissional dos professores iniciantes, fatores contribuintes da escolha profissional como o enfoque das relações adulto-criança, as influências instrutivas, que direcionam para a ação da escolha e a construção da identidade profissional docente.

A professora Ana destaca ainda a sua posição diante do curso de doutorado, percebeu-se como referência para os alunos, deixando-a com uma sensação positiva, satisfatória na qual se apoiou para o fortalecimento profissional.

Com o reconhecimento dos alunos, quando o meu contrato terminou e eu já estava na metade do doutorado, e teve, é... Olha, eu fico até arrepiada... Um carinho muito grande, uma festinha de despedida dos alunos, um cartão muito bonito, onde eles falaram que eu marquei eles de alguma forma na formação. Foi a primeira vez que eu tinha escutado isso: “você foi importante para mim, eu me espelho em você”. Foi a primeira vez que eu tinha escutado isso de uma turma. “Você me marcou”. “Você marcou a minha formação”. “Quando eu crescer, eu quero ser igual a você” e ouvir isso de uma aluna, aí é que caiu a minha ficha (Ana).

Neste caso, a professora Ana percebeu que o professor não está ligado apenas ao ensinar, mas é capaz de transformar a realidade onde atua. Além disso, pode-se analisar que esta experiência reforça que, na formação o professor reconhece e muda sua identidade e o “sentido de si” (OLIVEIRA et al., 2006). Recorremos também à Silva (2009) ao esclarecer a forma dialética das relações e como subjetivamos as situações as quais “dizem respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo interno, numa relação dialética com a objetividade, referindo-se ao que é externo. É como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa”. Neste contexto, a professora Ana percebeu amplidão de seu trabalho, a satisfação de sua escolha profissional, o reconhecimento de ser professora e o exemplo de como se apresentava àqueles que poderiam trilhar caminhos como ela trilhou.

A Professora Maria relatou a história de vida dela como aluna e os estímulos recebidos por professores. No entanto, reconhecia que fazer faculdade não estava na sua história de vida, e, nem familiar.

Eu era aluna trabalhadora, e uma professora nossa de língua portuguesa, recém formada pela UNESP, assumiu minha turma substituindo a nossa professora que estava em afastamento de saúde. A C insistiu que eu deveria prestar vestibular, porque ela incentivava dizendo que eu era boa de redação, e que a redação na UNESP tinha peso 2, então ela achava que eu tinha condições de passar e que eu devia tentar. E um professor meu de história muito querido, o C, ele insistiu que eu era boa de História e que eu tinha que fazer vestibular, tinha que estudar, mas assim, fazer faculdade nunca fez parte dos meus planos, nem da minha história de vida, nem da minha história familiar. Então, eu tenho uma paixão muito grande pela educação, tem uma fala muito potente da minha mãe que ela diz assim: que “não sente inveja de nada das pessoas, que a única inveja que ela sente, é de não saber ler e escrever (Maria).

Observa-se, neste contexto, que três pontos foram decisivos na escolha profissional: o estímulo da professora; a facilidade de escrever e a história de vida da mãe que não sabia ler e escrever, mas que valoriza os estudos de escrita e leitura. A profissão e suas escolhas contribuem múltiplas e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, etc., (OLIVEIRA et al., 2006).

No entanto, o ponto de grande interesse na fala da professora Maria foi das lembranças docentes e dos estímulos que teve na escola. Destacando esta realidade afirma:

Depois, eu tenho lembranças muito boas de docentes. Se eu for retomar na minha vida, o tanto que várias docentes me influenciaram. Isso é bastante curioso sabe, porque no primeiro e segundo ano de escola, eu não fiz o pré primário, o ensino infantil, eu entrei na primeira série, e eu lembro da primeira professora Vilma, da primeira série, a professora Lurdinha da segunda, depois a da terceira a professora Beatriz. Então acho que eu tive assim, em toda a minha trajetória se eu for parar pra pensar na minha vida escolar e os educadores que eu encontrei, eu me sinto privilegiada porque nos meus três primeiros anos de formação, eu tive professoras que me marcaram, assim, profundamente, muito amorosas, muito cuidadosas. Então acho que isso influencia bastante no pensar como você vai se tornar professora, porque a gente busca dentro da gente os educadores que fizeram sentido. Eles estavam muito mais preocupados com a nossa formação clássica de saber ler, escrever e estudar, do que propriamente com os temas que eles iam tratar. Eu acho que eu oscilo entre uma professora extremamente autoritária, que quer cobrar dos alunos engajamento, dedicação, envolvimento, e um rigor técnico, ou uma dedicação que os meus docentes, que os meus educadores cobraram de mim quando tava na graduação, e em outras fases da vida (Maria).

Em toda esta descrição percebeu-se que a escolha de uma profissão implica realmente, em angústias, inquietações, indefinições e projeções (MORETTO, 2002). Realidade que pode ser analisada quando menciona os professores e até mesmo suas características, correlacionando-as a formação de sua identidade. Além disso, passou a ser referência e também, mostrou que seus professores foram também referências para ela. Ao percorrermos à Leontiev (1993) sobre os três principais níveis da motivação, destacamos (b) o nível dos motivos que se encontram na vida escolar e nas relações com a classe e com o coletivo da escola (p. 28). A professora Maria foi motivada no período escolar, desde a infância, em suas relações com as professoras. Hoje, esse motivo mobilizou-a à sua escolha, satisfazendo a necessidade de ser professora.

Na revisão da literatura também encontramos que a família é um dos principais fatores contribuintes ou não para a escolha da profissão, ou seja, para que o indivíduo tome uma decisão (SANTOS, 2005). No caso da professora Maria, esta realidade ficou muito evidente, pois se apoiou nas concepções que os pais tinham sobre educação.

Os meus pais sempre acreditaram na educação, e talvez a lição que eu tive disso, é sempre acreditar numa educação, mas não tinha uma noção de tudo o que a educação podia fazer. E as asas que me deram foi a educação. Então eu acredito na educação. Numa educação que liberta. [emociona-se neste momento da entrevista]. E assim, nooossa senhora! Muito, muito bom lembrar disso. Muito, muito difícil viu. Muito, muito mesmo. E acho também que só funcionou porque eu encontrei gente muito, muito especial, que acreditou tremendamente em mim (Professora Maria).

Santos (2005) esclarece que o sentimento gerado pela família é fator determinante para a escolha profissional, pois constrói no indivíduo sentimentos que vão ser importantes elementos para a formação de sua identidade. Lane (2002) na perspectiva da psicologia histórico-cultural, aborda sobre as emoções, a subjetividade, a linguagem, e os grupos (no caso da professora Maria, a família, os professores, “gente que acreditou em mim”) apresentando uma objetividade que foi para Maria, no momento da entrevista, e nas lembranças de suas reflexões, subjetivações que alicerçaram a sua realidade.

O convite a ser professor também é fator de escolha destacado na pesquisa. O professor Sebástian, compartilha esta realidade afirmando:

Eu fui convidado também a trabalhar como professor, por um grande amigo, Dr. A. M. G. para trabalhar no Sanatório Espírita de Uberaba. Fui trabalhar como clínico, e hoje eu vejo, assim, a inquietação com relação à educação como possibilidade de formação, de mudança de comportamento, aconteceu num contato com as pessoas que se internam no Hospital Psiquiátrico, as pessoas em sofrimento mental (Sebástian).

O convite feito e aceito traz referência à relação entre pessoas na sociedade, repercutindo na efetivação da prática pedagógica, na qual a pessoa escolhe a profissão não somente para a satisfação pessoal, ou para se realizar, mas sim motivada a prestar um serviço de melhor qualidade à sociedade na qual está inserido (SOARES, 2002).

No entanto, um dos entraves apresentado pelo professor Sebástian, é que trabalhar como professor sem saber como realizar este ofício torna-se uma tarefa difícil, reflete nos perfis anteriores, nas vivências pessoais e na prática, e ao mesmo tempo exige a formação. Este foi outro motivo de escolha da profissão, como relatou

Só que, é como estamos falando, a gente chega, e o que a gente sabe de aula, é o que a gente vê do professor fazer. Algumas intuitivas, outras reunindo algumas experiências que você já viu de outro professor. E outras coisas assim mais do nível pessoal, que eu estou procurando desenvolver, assim, a compreensão, a tolerância, a lidar com diferenças é uma coisa que hoje está muito presente na minha vida, e que nem sempre é fácil, e muito menos, é uma coisa que se ensine. E é uma coisa difícil de ensinar, porque não é uma coisa que seria, vamos dizer, ensinável de forma expositiva, numa cátedra tradicional. É algo que ensina criando ambientes, através do exemplo, através da convivência (Sebástian).

Nesse sentido, é muito importante para o professor estar preparado para ministrar suas aulas, devendo ter uma cultura e versatilidade para elaboração das mesmas. Neste aspecto o professor Sebastián foi visualizando outras práticas para trabalhar, mas sabia da necessidade de atuar buscando a formar-se como professor e preparar-se para continuar seu ofício, seja no Sanatório Espírita ou em alguma outra instituição educacional.

Também, com Sebastián foi possível perceber como o professor pode ser um agente multiplicador, uma referência:

eu tenho a possibilidade mesmo, depois de centenas, ou milhares de alunos, a plantar uma semente positiva em um. E essa semente positiva em um, já terá valido todos os outros mil que eu não consegui fazer valer a pena. Então foi quando realmente, eu vejo, que foi o momento que tornou claro para mim que realmente a docência é a minha profissão e a minha opção de vida (Professor Sebastián).

O professor como agente multiplicador é ponto relevante da prática, e para isso deve estar bem preparado, de modo a entender que a profissão docente emerge da prática, sendo capaz de elevar o nível de conhecimentos dos alunos, formando-os como cidadãos do futuro. Assim como Saviani (2009), orienta à superação de dilemas existentes na formação docente, o professor Sebastián reconhece a docência como sua profissão, atribuindo sentido e também significado de forma “supra-individual” (GONZÁLEZ REY, 2003), percebida em seu discurso, e valendo-se como agente multiplicador de uma responsabilidade social.

Como afirmou o professor Pedro, a pretensão de formar o melhor aluno, como se pode analisar na fala: “eu estou aqui para tentar formar o melhor psicólogo que eu puder. Isso é algo que me motiva, o sentido que eu tenho, tem a ver com uma visão de mundo e de sociedade, e que não é separado da minha atuação” (professor Pedro).

Nesta fala, realmente, fica claro não só a vontade de lecionar, como a de formar o aluno em toda a sua capacidade interativa. Oportunamente, descreve-se a satisfação pessoal, a questão do sentido e significado que abordamos na parte teórica e a formação da identidade do professor, que resultará na formação da identidade do aluno.

Nesta fala, o professor deixa claro a satisfação de dar aula, a formação mais ampla que pode promover no aluno. Une à satisfação pessoal que refletirá no trabalho do aluno, favorecendo na formação profissional dos discentes.

A história do professor Pedro, se assemelha ao da professora Ana. O interesse pela profissão foi desde a infância, mas no curso psicologia, a professora Ana cursou nutrição. Vejamos a transcrição da fala:

Olha, eu comecei o interesse pela escola ainda menino. Na escola onde eu terminei o meu ensino fundamental existia uma professora que me estimulou a ser monitor no laboratório de ciências e a partir disso eu comecei a mudar a relação que eu tinha com a escola e com a educação. Quando eu terminei o ensino médio e finalmente eu entrei no curso de psicologia, eu tive uma professora do primeiro período que dava psicologia geral que era uma pessoa que fazia mestrado em psicologia escolar, e essa pessoa me fez ter muito interesse, era a professora L. E eu fui vendo nessa área da educação, uma possibilidade de intervenção, e comecei a me ver como alguém que pudesse trabalhar no ensino, e ser professor. Quando eu terminei o mestrado eu entrei na UFU como professor substituto. Então o interesse pela docência veio de uma história de vida, e de uma série de coincidências de pessoas. Essa professora do Ensino Fundamental, depois a minha amiga lá da evangelização, depois a professora L no curso de graduação, em psicologia, depois essa amiga que me chamou para dar essa aula, e no fim o pessoal do mestrado (Professor Pedro).

Entre todos os fatores descritos nesta parte do estudo, consideramos que a identidade não pode ser vista de forma imutável, ela muda conforme o indivíduo vai presenciando histórias de vidas como as relatadas que fazem com que eles modifiquem seu interesse pela profissão (PIMENTA, 2002). Principalmente, porque diante desta realidade estão profissionais que de início, mesmo tendo prazer na infância por serem professores, partiram para outros caminhos, mas depois efetivaram este desejo inicial.

Percebe-se que nessa formação da identidade, a profissão de professor, como qualquer outra, emerge de um momento, de um contexto histórico, como fator elementar das necessidades impostas pela sociedade, que com o tempo foram adquirindo caráter próprio e construindo sua legalidade (PIMENTA, 2002).

7.3 PERCURSO DE FORMAÇÃO

A análise seguinte foi sobre a segunda categoria “*Percurso de formação*”, ou melhor dizendo, a trajetória de vida do professor universitário direcionado para a sua formação e realização da prática atual.

Neste aspecto, toma-se por base que todos estes profissionais não tiveram formação pedagógica inicial de professores, cada um na sua particularidade escolheu uma profissão a seguir (médico, psicólogo, nutricionista, cientista social), mas que no decorrer da sua trajetória de vida tornaram-se professores universitários.

A escolha profissional nem sempre é definitiva na vida de uma pessoa, pois no decorrer dos anos ela pode ser reordenada ou totalmente modificada conforme o amadurecimento ou a busca por uma satisfação pessoal. É esta visão que se pode ter ao longo da realização das entrevistas com os professores universitários.

O professor Sebástian, por exemplo, deixou claro que uma escolha profissional não ocorre em um momento exato, mas se constrói ao longo dos anos. Assim, explica que:

Normalmente como eu imagino, observo mesmo nos meus alunos, a escolha profissional, nunca ela é, no momento exato, num momento único, nem, ela é, tão às vezes, clara. Ela é um conjunto de situações que vão acontecendo e que vão levando a gente a optar por essa situação (professor Sebástian).

Esta é uma realidade na vida do ser humano, pois como lembra Banchs (2002) este é um ser ativo, construtivo, dinâmico e está em permanente conflito com os sucessos de sua vida cotidiana, construindo sua própria história. Sendo assim é na sua trajetória de vida que vai tendo oportunidade de trilhar seu caminho e fazer suas escolhas.

Escolhas estas que também parte do exemplo de outras pessoas, como cita o mesmo professor, quando destaca sua apreciação aos estudos referentes a Paulo Freire, que para o mesmo despertam o interesse dos alunos. Descreve:

Trabalhando na população, nós percebemos a importância de utilizar técnicas de educação. Então à gente utilizava técnicas teatrais, dramatização, e a gente começou a estudar também, Paulo Freire, que era uma questão da Pedagogia do Oprimido, da Autonomia, da transformação, daquela relação, e eram temas que realmente me agradavam muito, eu sempre achei muito importante, interessante (Sebástian).

Na sua história de vida percebeu que trabalhar Freire (autor), sem ser licenciado em Educação, e ainda tê-lo como referência é algo que parte da essência que ele sentia ter, ou seja, de ser professor.

De acordo com Libâneo (2004), nos estudos de Leontiev (1978), a compreensão da realidade proporciona a formação da identidade, sendo constituída a partir da necessidade.

Neste caminho há a compreensão do que se quer e pretende alcançar. Os exemplos de vida, o cotidiano, também são decisivos para a opção de formar-se professor universitário, conforme se pode averiguar:

Depois de ter passado por já algumas experiências no hospital, eu percebi que o que eu gostaria de avançar em termos de experiência, não poderia, mas alcançaria um limite dentro da própria instituição, e, também, as experiências que eu estava tendo dentro do serviço público da secretaria de saúde, estavam me parecendo bastante limitadoras, a questão da burocracia voltada muito mais, assim, só para o atendimento. Eu resolvi procurar, novamente voltar para a universidade, porque é outro aspecto que eu acho importante, porque eu me defino como uma pessoa que gosta de aprender. E a docência hoje para mim é isso, o local que eu posso exercitar a prática do aprender, pela possibilidade de estar em uma sala, de estar trocando experiências, e mais formalmente, ensinando, é uma maneira de estar

aprendendo. Eu sempre falo para os alunos que a melhor maneira da gente aprender é quando a gente ensina (Professor Sebastián).

A experiência profissional dentro do hospital também foi base para que pudesse tomar novas decisões. Hoje vê a docência como uma forma de ampliar conhecimentos, aprender mais, trocar experiências, enfim, tem a oportunidade de também ensinar. Sabiamente, descreve que a melhor maneira de aprender é ensinar.

Leontiev (1983) demonstra essa realidade, trabalhou muito com a identificação do eu, partindo de pontos como: necessidade, motivo, operação, ação, condições e objeto. Todas estas partem do entendimento da figura do que se deseja realizar. No caso, não é o suficiente seguir tais pontos, sem que haja o desejo de concretizar cada um, seguindo as etapas que vão surgindo ao longo da vida.

Lane (2002) também reforça em seus estudos que o ser humano vivenciando diversos contextos na sociedade, bem como no âmbito profissional percebe-se como pessoa, identifica-se enquanto profissional. Precede-se assim, a sua formação como pessoa e como profissional, frutificadas por escolhas.

A entrevista com o professor Sebastián abriu precedentes para que pudesse fazer uma reflexão sobre a sua prática, sobre sua formação e, também, sobre sua escolha. Principalmente pelo fato de ser professor, sem ter a licenciatura, mas acreditando em si e na profissão a qual abraçou.

A transcrição da fala de Sebastián destaca-se:

Então é um ponto que eu estou nesse momento, e é como eu consigo, assim, até quando surgem as perguntas é que a gente começa a criar as respostas. Então para você colocar essas questões agora que eu estou organizando, até eu me encontro em um momento da minha vida que eu estou organizando as experiências, organizar minhas ideias, quais os próximos passos, para onde eu vou direcionar em função das mudanças que estão acontecendo tanto no geral do país, como também aqui, local, na universidade, e no ambiente também da outra universidade. Essa oportunidade está sendo boa para organizar essas ideias também (Professor Sebastián).

Este professor descreve, neste momento da entrevista, como esta foi importante para a sua reflexão, pois nunca pensou nas suas escolhas e a trajetória para chegar onde está, sendo professor universitário. Freire (1976) faz um convite para esta reflexão destacando como sendo importante para a formalização da prática, descrevendo-a como um elemento que “clarifica” a ação na qual novas reflexões podem surgir. O autor destaca ainda que a reflexão somente é legítima quando parte do concreto, quando esclarece, quanto torna possível a ação mais eficiente.

Neste aspecto, o professor Sebastián destaca que mesmo levado a refletir sobre sua escolha destaca que sempre quis ser professor, pois depois de ter feito o Mestrado começou a ter outro sentido de vida, o que reforça que a formação continuada é ponto base para ampliar a preparação profissional do professor, dando-lhe uma nova visão sobre a sua prática.

eu sempre tive ligado com a prática e quando eu optei por entrar para a universidade, depois de ter feito o mestrado, já estava realmente dando um outro sentido à minha vida. Então eu estava realmente querendo me tornar um professor e ter aquela experiência do ensino na docência” (Professor Sebastián).

A visão do professor Sebastián trouxe à tona a dualidade sentido e significado (construções intelectuais) que o ser humano realiza conforme vai agregando a materialidade e as contradições presentes no real, dando forma à sua realidade (AGUIAR et al., 2009). Para este Professor o mestrado trouxe outro sentido a sua vida, que foi produzido de forma supra-individual (GONZÁLEZ REY, 2003) e, da qual foi parte da síntese psicológica (AGUIAR et al., 2009) na qual se identificou.

Assim, continuou destacando que:

Então, como eu estava envolvido com a questão, eram poucas pessoas que se interessavam na universidade (...) E aí foi onde eu pude ter experiências em atividades diferentes do ensino, da docência, de como o trabalho do professor é mais um tipo de um colaborador, estrategista, do que de um executor. Isso são coisas que a gente precisaria parar, com mais frequência, para refletir, porque, normalmente, a gente não faz essa reflexão. Ou, de vez em quando, a gente tem alguns insights (Professor Sebastián).

As experiências diferentes também fomentaram o interesse deste professor para a concretização da realidade universitária. Também deixa claro que há pouco interesse de pessoas em trabalhar na área da educação universitária, o que para ele gerou mais oportunidade, viver essas experiências. Provavelmente, pelo fato de ter se formado na área da saúde, e seus colegas de graduação optaram em atuar na carreira do grau de formação.

No caso deste professor pode-se analisar o processo reflexão – na – ação, que trata da experimentação, experiências em que “as situações práticas são notoriamente a experimentos controlados” (SCHÖN, 2000, p. 61). Desta forma, analisa-se que o professor universitário, no contexto de sua prática, deve refletir na sua postura enquanto profissional, principalmente, pelo fato de ele não ter (na maioria das vezes) licenciatura. Sua formação centra-se na autoformação crítica, reflexiva e socioconsciente.

Dorigon e Romanowski (2008, p.10) descrevem que para Dewey “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas,

e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”. Refletir, portanto, leva o professor a amadurecer, abrindo possibilidade de enfrentar os dilemas que cercam sua prática.

Além da reflexão, o professor Sebastián também ressaltou a importância do autoconhecimento, principalmente, pelo fato de analisar sua própria trajetória de vida, a qual não o privilegiou com a formação inicial em Educação.

Então, autoconhecimento é uma coisa muito importante para o professor, eu acho que ele precisa se conhecer, para saber os seus limites, e para saber as suas possibilidades. Saber até onde, mesmo que encontre naturezas muito opostas, é saber o ponto em que ele está invadindo e atrás do qual, ele mantém o respeito pelo aluno, que é indissociável do respeito por si mesmo e é indissociável do respeito pela própria profissão. Através de compromissos com horário, compromisso com a atualização, com o autoconhecimento, e com o desenvolvimento de potencialidade, de capacidades humanas, de lidar com pessoas das mais diferentes formas, e fazer isso de uma maneira positiva e justa (professor Sebastián).

Para o professor Sebastián o autoconhecimento é fundamental para que possam ser feitas escolhas acertadas que constituem a trajetória docente. Indiscutivelmente, o ser humano deve se conhecer, imaginar-se dentro de um contexto histórico, inserido em um processo constante de subjetivação/objetivação (LANE, 2002). Somente assim é capaz de construir sua história, sua profissão, identificar-se como uma pessoa capaz de ir além do que a universidade lhe proporciona. Bock (1997) coloca o ser humano como construtor de sua história e González Rey (2003) como formador de sua personalidade, unindo a forças universais capazes de torná-lo um sujeito. Nesse sentido, a trajetória de vida está envolta de dimensões pessoais e profissionais que construímos no convívio coletivo.

No entanto, ele (sujeito) não é um ser unicamente individual, ele está inserido na sociedade e faz parte de grupos sociais, pertencendo a um meio social que experimenta situações diversas, capazes de transformar sua vida (FURTADO, 2002). Realidade observada não somente na entrevista do professor Sebastián, como também nas falas dos demais entrevistados.

Na trajetória de sua formação o professor Sebastián, destacou a realidade familiar, que não concordava com a decisão de ser professor deixando a clínica média. As questões econômicas, de valores, posição social entre diversas outras levavam a sua família a não apoiar sua escolha.

Tinha um certo conflito, até por formação, expectativa de famílias, de estar abandonando a clínica, por estar me dedicando à docência. Embora muitos até não saibam expressar sobre isso, mas como alguém que se formou como médico, uma

profissão tão valorizada atualmente, e tantas expectativas, no sentido da vida, de interferir sobre as pessoas, e o médico é visto, pelo menos assim, na visão que a minha mãe passava, que era a profissão mais nobre, que era a profissão com maior poder de influência, e tal. Mas coincidiu justamente com essa questão de estar vivendo essa experiência docente, e estar realmente satisfeito com o que ela (a docência) estava me proporcionando, e, ao mesmo tempo, eu assumir que eu estava muito insatisfeito e eu não gostava da prática médica (Professor Sebastián).

Articula-se, nesta fala, a questão do desejo pessoal acima do que todos possam pensar sobre a escolha realizada. Sem tomar conta disso, o professor Sebastián mostrou um exemplo claro e evidente da prática reflexiva na qual transforma a situação social, na efetivação da concretização do seu desejo.

Pode-se tomar como base, Dorigo e Romanowski (2008, p.17) que explicam que a ação reflexiva, permite

um poder emancipatório que não pode ser dissociado de um contexto social em que está inserido, mas implica-lhe um desejo ativo de transformação e alteração da situação social em que pertencemos, quer seja no contexto escolar quer seja em sala de aula. A prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal, tornando-os profissionais mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da ação inteligente.

Diante desta realidade pode-se apontar aqui que o professor Sebastián, com a sua vontade de ensinar, bem como com a sua habilidade reflexiva, fez a escolha independente da posição e das considerações de sua família sobre a escolha de deixar a clínica médica para ser professor universitário.

Averiguando a fala do professor Sebastián, também é possível perceber que ele sente-se com a experiência docente, e com o seu percurso de formação, uma grande satisfação pessoal. Leontiev (1992) ressalta a questão da satisfação das necessidades, como sendo o ponto mais relevante das escolhas do indivíduo. Neste aspecto, pode-se perceber que a escolha desse professor pautou-se na necessidade que tinha de ensinar, sentindo-se realizado em ser professor, mais do que clinicar.

Em seguida, apresenta-se parte da entrevista feita com o professor Pedro, destacando sua trajetória de vida, considerando a profissão de professor universitário. Neste aspecto suas primeiras palavras foram:

A coordenadora do Centro que eu frequentava, da parte pedagógica do Centro Espírita, ela me chamou para dar uma aula para ela no curso de Magistério, ela era professora da disciplina Metodologia da Língua Portuguesa, e eu fui dar uma

aula, isso foi em 1994, sobre os níveis da evolução da escrita da Emilia Ferreiro. E na verdade, eu não sabia, essa aula foi uma aula que ela fez como teste para saber se eu era uma pessoa que dava conta de dar aula para o ensino formal, porque eu dava aula na evangelização. E essa aula, ela foi um teste para que eu fosse chamado para ser professor substituto da professora de psicologia da educação na escola Estadual José Inácio de Souza, que era uma escola que na época tinha ainda o curso de magistério para a formação de professores no Ensino Médio. (...) Essa trajetória, eu acho que é uma trajetória pessoal mesmo, e dessas linhas que eu fui perseguindo. Eu falava, eu tenho interesse em ser professor, então o que eu preciso para ser professor? (Professor Pedro).

Nesta trajetória pode-se inferir a questão da prática da “docência” por um convite, que aceito, veio a trazer uma nova perspectiva de vida, uma mudança nos parâmetros de sua formação profissional. Percebe-se o motivo, o desejo, vinculado à observação e vivência da realidade escolar. O momento da substituição da aula de Metodologia da Língua Portuguesa e da Professora de Psicologia, trouxeram um novo rumo à vida do Professor Pedro. Tanto Dewey quanto Schön mostraram, segundo Dorigon e Romanowski (2008) justamente que é possível transformar-se enquanto cidadão e favorecer a mudança interior e profissional. Além de mostrarem o quanto é importante a experiência na prática no processo de aprendizagem, tratando-se de um desafio constante, para se chegar ao conhecimento. Neste desafio é que o professor Pedro transformou sua vida, tornando-se professor universitário.

Ainda, deixou claro que:

*Esse **interesse pela educação**, e como possibilidade da **intervenção da educação**, a questão do ensino, primeiro no nível médio, depois no ensino superior. Porque, desde a época da graduação, eu sabia que não existiria campo de atuação para psicólogo escolar. Então eu acho que uma das frentes de atuação que eu elegi foi o ensino como uma forma de estar chegando nas escolas, então são coincidências. Eu acho que chega a um ponto que as competências pessoais e docentes, elas se misturam no exercício profissional. Não é uma coisa que você tem uma competência anterior. Essa **multiplicidade de atuação docente** em diversos cursos, por meio da Psicologia da Educação, me ajudou a constituir um perfil que eu acho que hoje eu tenho, que é um perfil de maior flexibilidade, eu acho que isso me ajudou muito. Mas eu acho que então essas competências pessoais e docentes, elas se misturam (Professor Sebastián).*

Grifo da autora.

O professor Pedro trouxe a essência do que buscamos neste estudo: a relação das competências pessoais que se entrelaçam às profissionais, construídas ao longo da trajetória de vida. Trajetória esta que partiu do interesse pela educação, da intervenção na educação, unindo a multiplicidade encontrada na prática docente, traçando as competências pessoais, com as profissionais. Competências, ou como preferimos nomear nesse trabalho, dimensões adquiridas ao longo do tempo, independente da licenciatura para o professor universitário.

De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p.13):

Schön usa o termo *professional artistry* para designar as competências que o profissional revela em situações únicas e de conflito, esse conhecimento que emerge espontaneamente nessas situações e não pode ser verbalizado, pode ser expressado através da observação e da reflexão sobre a ação.

O professor Pedro destacou que a primeira oportunidade de ensinar ocorreu na evangelização e com o centro espírita, posteriormente veio a ampliar essa prática no curso de psicologia. Neste contexto suas experiências de vida estimularam a escolha de sua formação acadêmica, e sua prática atual, no exercício da profissão como professor universitário.

O professor João também relatou sua trajetória profissional, destacando que não havia refletido sobre esta trajetória anteriormente mas que acreditava que algo o moveu para ser professor, destacou que talvez isso tenha surgido do amadurecimento pessoal.

Puxa! Não sei, eu nunca tinha pensado nisso. Então eu digo que eu fui escolhido para o ensino superior, ou para ser docente, porque, justamente alguma coisa lá na minha trajetória me auxiliou a amadurecer isso (Professor João).

No decorrer da prática educativa e de evangelização com garotos, da experiência do doutorado, foi possível misturar as vivências e descobrir a realidade de ser professor universitário, mostrando a trajetória a esta profissão.

Então eu percebi que com os garotos dessa instituição, eu estava desenvolvendo um lado de docente, um lado de educador ao mesmo tempo (...) E aí, percebe que essa minha primeira experiência como professor, educador, docente, com esses meninos, isso me chamou para mais, para algo muito profundo que eu só fui entender isso no doutorado, ou seja, eu já dava aula no ensino superior. A partir daí, então eu vejo que a minha trajetória docente, de cidadão, elas se misturam. Misturam bastante (Professor João).

Fernández Cruz (2006) destaca que as vivências individuais acabam formando a identidade profissional em professores estabelecendo conexões com a realidade, bem como a própria prática, em uma análise de sua trajetória de vida. Deste modo tende-se a afirmar que o professor João teve por meio de sua prática inicial, um subsídio para a formação de sua identidade enquanto professor, já também reforçada no momento de seu doutorado.

Reconhecendo todo o ensejo de sua trajetória o professor João destaca suas vivências e a formação de sua identidade pessoal com a profissional. Assim descreve:

então você percebe que essa minha competência pessoal elas estão entremeadas. Eu não consigo separar o técnico do professor, que planta alface em linha em uma horta, da pessoa, cidadão, militante da política pública de criança e adolescente de Uberaba (Professor João).

Afinal, esta realidade ilustra o que Gadotti (1997, p.142) destaca tão bem: “o profissional de ensino não é um técnico, um especialista, é antes de tudo um profissional humano, do social, do político”.

O professor João também destacou que a sua trajetória pessoal foi muito importante para o seu trabalho docente:

eu diria que as habilidades que eu adquiri ao longo da minha trajetória pessoal, elas me ajudaram muito. E eu devo isso muito, a dois momentos muito particulares da minha história: ao seminário, em 4 anos de irmandade e a minha experiência com os garotos lá da instituição que eu trabalhei depois que eu sai do seminário. Quer dizer, então foram dois mundos complementares, digamos assim, que eu trago para a sala de aula, e trago para a minha militância contemporânea (Professor João).

Diversas vezes, González Rey (2003) reforça esta realidade, principalmente, de que a trajetória construída ao longo da vida (da própria história de vida) reflete no pensamento, processado em meio a situações que estimulam emoção, sentimentos. Isso faz com que o ser humano tome decisões que possam melhor satisfazer suas necessidades enquanto pessoa ou enquanto profissional.

Banchs (2002) explica que é nos sucessivos momentos da vida cotidiana que o ser humano constrói sua história. Sendo fundamental que viva emoções, que construa traços de subjetividade na efetivação da construção simbólica da realidade (GONZÁLES REY, 2003).

Mesmo sendo a licenciatura um ponto fundamental para a prática educativa, o professor João destaca que ela não fez falta para ele:

Mas eu confesso a você que não me fez falta fazer licenciatura por conta disso. A experiência que eu tive no seminário, com os garotos da instituição assistencial onde eu trabalhei, quando eu fui professor com eles lá, me fez amadurecer muito. Então eu vejo que essa é uma habilidade que eu desenvolvi também aos poucos por conta da Instituição particular, isso me ajudou, porque entrar no EaD, e fazer parte da Equipe do à Distância da Instituição particular, me auxiliou para trabalhar com a Tecnologia da Informação. Então, trazer isso para o universo da minha disciplina, é muito enriquecedor (Professor João).

Para o professor João, a licenciatura não fez falta, porque o contato prático, a sua vivência tanto na instituição assistencial, quanto na Instituição particular e seu trabalho com a EaD foram proveitosas. É importante verificar aqui que não seria a licenciatura que daria ao professor João as habilidades de ser professor, mas seria um estímulo que nem sempre todo licenciando aprende para a sua formação profissional. Mais uma vez chamamos a atenção à consciência crítica reflexiva apresentada pelo professor João.

Neste caso, destacamos Leontiev (1978) trazendo a dualidade: sentido e significado. Reforça que não é sempre que as ações representam sentido para o sujeito, mas abarca que a ação pode lhe gerar significado. O professor João não tinha formação docente (licenciatura), mas pode se organizar em ações e experiências que transformaram sua história de mundo e sua forma de se relacionar no trabalho, encontrando um significado para a sua profissão.

Então é interessante eu perceber que essa minha prática também, enquanto cidadão, enquanto educador, fora do espaço universitário, eu também trago para dentro do espaço da sala de aula para que o aluno perceba que não dá para separar. (...) aprendi, tenho aprendido muito a trazer essas habilidades, deslocando-as de um espaço para o outro, de um tempo para o outro. Tempo, não é o tempo cronológico, é tempo histórico mesmo. (Professor João)

De certa forma, o sentido que o professor João dá em relação ao seu trabalho gera o significado do mesmo. González Rey (2003) defende que sentido e o significado do trabalho docente não devem ser dicotomizados. Nesse sentido, o profissional do ensino superior, encontra-se em constante contato com a universalidade de conhecimentos, e que assim como ciência, teoria e prática são construídas de forma dialética, unidas; as dimensões pessoais do professor do ensino superior se articulam em tempos, vivências e espaços diferentes com suas dimensões profissionais.

Unidos (sentido e significado), o profissional vê na instituição uma identificação, explorando limites e possibilidades oferecidas, a fim de proporcionar transformações consideráveis na sociedade. Processo esse que deve existir de forma sistemática e reflexiva no professor, porém essa reflexão deve ser inspirada no pensamento dialético, oportunizando melhor compreensão na aprendizagem institucionalizada.

A professora Maria, destaca que:

Muitas vezes quando eu penso na minha trajetória como docente, eu imagino que talvez eu tenha contribuído muito mais com alunos da Instituição Particular, na Universidade privada, e que estavam retomando estudos, refazendo trajetórias, e que estavam dispostos a avançar, do que com alguns alunos meus que, já têm uma trajetória extremamente rica e privilegiada de formação, e que estão buscando no professor do ensino superior que é mediador, e muitas vezes eles não se colocam nesse papel de aluno, de aprendiz (Professora Maria.).

Nesta realidade a professora Maria se vê como multiplicadora, como um exemplo para que outras pessoas também busquem retomar seus estudos, correr atrás de seus objetivos. Com isso sentia-se fortalecida, tendo em si uma posição de agente articulador e transformador de outras realidades.

Enfim, a professora Maria deixa evidente:

A docência é minha vida. A universidade me transformou (...) então, sei... É muito interessante esse processo de lembrar que o fundamental da educação não é a nota que você vai tirar, não é o histórico escolar, mas é o processo de mudança. E nossa senhora! [emocionada] Eu nasci de novo. Quisera eu contribuir para que os meus alunos acreditassem nisso, viu! (Professora Maria.).

Fernández Cruz (2006) reforça que a identidade se constrói conforme o indivíduo vai buscando aperfeiçoar e amadurecer, mas ela se solidifica a partir do momento em que sente-se satisfeito em suas escolhas. Ilustramos ainda nas palavras Joyce e Clift (1984) mencionado por Marcelo García (1991, p.81) a expressão da professora Maria “eu nasci de novo”, a qual nos remete a uma reflexão sobre a formação inicial de professores, quando os autores acima referem-se a ela como sendo semelhante à “ave fênix”.

A satisfação com a escolha da profissão torna-se o ponto de ressignificação da prática, a justificativa para a busca pelo curso de formação, por estar se capacitando, enfim, por querer aprender mais. Pois é nesse aprendizado constante que todos os professores entrevistados têm visto o enriquecimento da sua prática e o fortalecimento de sua identidade como professores universitários.

Neste aspecto, cada um dos entrevistados, leva-nos a avaliar o que foram construindo ao longo de sua trajetória de vida, resultando na sua trajetória profissional. De certa forma, interliga-se aqui a história de vida e a história profissional dando subsídios para a formação do indivíduo professor universitário, bem como de sua identidade.

7.4 O QUE É SER PROFESSOR

Categoria três, “*O que é ser professor?*”. Essa categoria objetiva mostrar a visão dos professores universitários, sobre o que foi “abraçar” a profissão de professor para cada um deles. Neste contexto, recorreremos aos autores russos mencionados nesse estudo (Teoria da Atividade), que explicam que o ser humano está sempre em evolução, constituindo-se e formando-se historicamente. Da mesma forma, fazemos diversas reflexões sobre o ser professor, destacando que ele é um ser que está sempre em construção; polivalente e transformador.

A reflexão do ser professor traz inúmeros questionamentos. No caso dos professores universitários “a questão não é responder quem sou eu ou o que é ser professor, mas, de outro modo como me tornei o que estou sendo e como é ser professor” (PEREIRA, 2001, p.34). Ter

vindo a ser ou estar sendo professor é parte da construção da identidade de uma pessoa, portanto, não há como gerar aqui, segundo Pereira (2001) um perfil identitário do professor, pois formar a identidade é um momento de conflito interior, ela (identidade) não é um dado adquirido, mas um espaço de construção em um processo complexo, em que cada um se constitui apropriando do sentido de sua história pessoal, e também profissional.

De acordo com Veiga (et al, 2012, p.41) “a academia deixa de proporcionar uma formação voltada para o ensino superior não só na graduação, como também na pós-graduação”, e mesmo nos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) as horas-aulas não são suficientes para a apreensão do exercício docente. Segundo Perrenoud (2002) nos países Anglo saxônicos os ofícios considerados como profissões integrais (médico, advogado, magistrado, perito, pesquisador, arquiteto, engenheiro, administrador e jornalista-editorial) devem ter o ensino discutido durante sua formação.

Dar voz ao professor torna-se fator essencial para o entendimento do que é **ser professor**. De acordo com Goodson (2013, p.69), “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”.

Nesse sentido, é importante conferir pelas vozes dos professores entrevistados, o que é ser professor. A primeira análise relaciona-se ao professor Sebastián.

É, hoje eu vejo que a gente aprende aquilo que a gente mais gosta. Um grande desafio para o professor é ele despertar no aluno a motivação no aluno, pelo tema. Mais até do que ele transmitir de maneira bem esmiuçada, transferir o conhecimento para o aluno. Então isso é uma coisa que eu tenho desenvolvido, e tenho identificado como uma competência importante para a docência, que é perceber e identificar, quando eu identifico com o assunto, e quando eu não me identifico. Porque quando eu me identifico, as estratégias, elas quase surgem espontâneas; (...) o gosto pelo aprendizado, pelo estudo, a capacidade de organizar, de administrar o tempo, de despertar ou procurar motivação e interesse nos assuntos, e especialmente a aplicação na vida pessoal, em relação daquilo, do significado do estudo (Professor Sebastián).

À primeira vista, ao analisarmos as palavras deste professor, encontraremos que, na verdade, ele debateu o fazer e a motivação do aprender do aluno. O professor Sebastián quer mostrar justamente que o ser professor é captar o que se tem de melhor e passar isso para o aluno. Como escreveu muito bem Sylvia Ashton-Warner no estudo de Holly: “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”. Coincide com as palavras do professor Sebastián se o seu interior não se identifica com o ser professor não há como se tornar professor, pois o princípio é gostar do que faz.

Holly (2013, p.82-83) ainda ressalta essas emoções vivenciadas no dia a dia por Sylvia Ashton-Warner, e que refletem na prática profissional

compromete a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do apaixonado, do intelectual, do artista que há em cada um, bem como do professor que ganha sua vida... Coincidiam, misturavam-se e afetavam-se uns aos outros, contaminando-se muitas vezes, sendo o próprio ensino sua caixa de ressonância. Se me sentia infeliz, a sala de aula sofria o castigo; se me sentia feliz, a sala de aula ganhava.

Quando o professor afirma gostar de sua profissão, com propriedade, e todos a sua volta ganham com ele. Nesse sentido, como afirma Holly (2013) a sala ganha, mas caso contrário a sala perde. Na análise de Holly, o professor universitário quando faz seu trabalho por que gosta, complementa ainda mais suas dimensões, satisfações pessoais, unindo-as às profissionais.

O professor João descreve sua percepção do que é ser professor relacionando-a a seu perfil. Percebe-se uma alusão à formação da sua identidade:

Nessa trajetória do seminário eu consegui desenvolver um pouco mais esse meu perfil, esse lado de gostar de dar aulas, de instigar o jovem a pensar sobre a sua situação, a sua condição, a sociedade que ele vive, a família, os dilemas que ele vai enfrentar (professor João).

No entanto, também destaca a questão de ser professor, e outros papéis que exerce.

a identidade é construída ao longo da história, e são os outros que acabam reafirmando para você algumas coisas. Tipo essas de ser professor. Assim como ser pai, assim como ser religioso na minha época de seminarista, assim como ser irmão, (...) como ser militante que eu estou agora na cidade de Uberaba também. (Professor João).

Para a professora Ana, a profissão escolhida a completa, pois afirma:

Eu gosto de me aproximar das pessoas, então eu também levo isso para dentro de sala de aula. Meus alunos são muitos próximos a mim (professora Ana).

González Rey (2005) em seu estudo sobre a formação humana esclarece que esta é parte de um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social. Por este motivo, é que se torna importante descrever outra fala da professora Ana:

O docente tem que ser um eterno curioso. Ele não pode se acomodar. Então tem que ter criatividade, tem que ter curiosidade, buscar sempre a informação, tem que ter

esse lado voltado para a pesquisa, é muito forte, tem que gostar de ler, tem que gostar de lidar com o ser humano (professora Ana).

A professora Ana mostra o perfil que acredita ser do professor atual (curioso, não acomodado, criativo, estudioso, gostar de ler...). González Rey (2005) também acredita que as experiências vivenciadas pelo indivíduo (no caso professor), fazem evoluir, melhorar cada vez mais, desenvolvido um modelo de construção da identidade profissional.

Outro que relacionou o ser professor a um perfil de professor foi a professora Maria, que afirmou que ser professor é

não ter timidez pra falar em público, a oratória, é gostar do contato humano, da interação, gostar de leitura, então esse tipo de perfil, me ajuda muito a me abrir para os alunos. Então nossa, eu amo a educação. Amo a docência (professora Maria).

Enfim, diante dos entrevistados foi possível perceber que em vários momentos foi percebida a satisfação dos sujeitos entrevistados em **Ser professor**. Sobre a formação do docente universitário, nos estudos de Veiga *et al* (2012, p.41), ser professor é saber

muito da área do conhecimento ou do conteúdo a ser ensinado, mas não que necessariamente se saiba ensinar. Desse professor nunca foi exigido que aprenda ensinar, ou seja, não se assumiu, no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária.

A preocupação de Veiga *et al* (2012) é no saber o conteúdo, como elemento prioritário, mais do que ter vocação para ser professor. Talvez seja esta visão que muitas instituições universitárias ainda tenham. No entanto, é significativo apontar que os professores entrevistados acreditam que ser professor é além do gostar do que faz e faz parte de sua identidade.

Fernández Cruz (2006) ressalta que o professor deve unir a base teórica e prática realizando uma sinergia entre ambas, pois estas são horizontais, dialéticas e interativas. No entanto, não deixa de esclarecer que o professor deve experimentar sua realidade, para que possa saber se realmente gosta do que faz, podendo assim desenvolver-se como pessoa e como profissional.

Afinal, os professores da educação superior, vivem em processo de dupla profissão: são bacharéis e são docentes. Em vez de pretenderem uma ação formativa homogênea, os programas de formação devem favorecer a heterogeneidade, fortalecendo a coerência com os

interesses individuais e os coletivos. É importante coexistirem modalidades diversas de formação pedagógica em conexão com as situações do trabalho docente.

Podemos ver o professor como o condutor, o orientador, devendo ter conhecimento técnico, teórico, metodológico para direcionar o processo de ensino/aprendizagem. O professor pensa, seleciona conteúdos, organiza-os, planeja as ações para a execução do trabalho planejado, com a finalidade de atingir um objetivo, que pode ser entendido como a aprendizagem do aluno, que refletirá do micro ao macro, a educação.

7.5 QUEM SOU EU?

A quarta categoria a ser apresentada é uma interrogação que resulta no como o entrevistado se reconhece, trata-se da questão: *Quem Sou?* Esta é uma problemática importante, porém de difícil resposta, pois parte da complexidade do ser e como o sujeito se vê como pessoa e como profissional. Misturam-se aqui sentimentos, emoções, virtudes, enfim, valores internos que são exteriorizados no que o sujeito acredita ter se transformado ao longo da vida.

De acordo com Mondin (1980), o homem tem sido objeto de estudo e de pesquisas desde a época da filosofia grega. Sócrates já se importava com a questão “*Conhece-te a ti mesmo*”; os filósofos da Antiguidade (Platão e Aristóteles), da idade média (Santo Agostinho e São Tomás); a época moderna (Descartes, Kant, Hegel, Marx, Heidegger) debruçaram seus esforços em estudos sobre quem é o homem, com suas brilhantes contribuições.

Em um olhar sobre a humanidade e procurando versar um conceito sobre quem somos, podemos ressaltar que somos seres viventes, animais racionais que se distinguem dos outros animais (tidos irracionais), enfim, de outros seres vivos; somos dotados de uma linguagem própria e, por meio dela, desenvolvemos a consciência em nível social, intelectual, espiritual. Fator que só é possível em convívio com grupos da mesma espécie (ser humano), pois não vivemos isolados.

Muitas vezes, ao questionar “Quem somos?”, não nos satisfazemos com as respostas interiormente encontradas. Fator limitante para entendermos o que realmente, somos. No entanto, torna-se importante perseverar na busca pelas respostas mais adequadas, e que aproxime do objetivo da questão, resultando em uma contribuição desse estudo.

Sendo assim, para ampliar o conhecimento em “*Quem sou eu?*” podemos somar as contribuições de Mondin (1980, p.100) para esse capítulo, na discussão do autoconhecimento como desenvolvimento da autoconsciência como fator contribuinte para a categoria aqui

discutida. De acordo com esse autor, a autoconsciência refletida é “o momento do conhecimento em que o homem concentra sua atenção sobre si mesmo, sobre as próprias ações, sobre os próprios atos, sobre o próprio ser, desviando-a do mundo, das coisas, dos objetos”.

Neste aspecto, torna-se relevante destacar que o homem vai aos poucos conhecendo-se e formando sua personalidade. Esta, para Allport (1973), mesmo sendo um conceito de algo pensando, não existe dentro de si. Estudar a personalidade não é algo fácil, não é como estudar qualquer outro ser vivo.

De acordo com Allport (1973) a personalidade não tem uma definição total, ela é como uma unidade “existente na pessoa”, tem uma estrutura interna e própria, sendo formada por sete funções para o sentido do Eu, que ele nos apresenta através de um exemplo final para conclusão da evolução do sentido do Eu, destacado a seguir:

Suponhamos que você espera um exame difícil e decisivo. Sem dúvida, você está consciente da aceleração do seu pulso e das voltas em seu estômago (EU CORPORAL); também da significação do exame, em função de seu passado e seu futuro (AUTO-IDENTIDADE); de envolvimento de seu orgulho (AUTO-ESTIMA); da significação, para sua família, do êxito ou fracasso (AMPLIAÇÃO DO EU); de suas aspirações e esperanças (AUTO-IMAGEM); de seu papel como solucionador de problemas no exame (AGENTE RACIONAL); da significação da situação total para seus objetivos mais distantes (BUSCA DO PROPRIUM). Portanto, na vida real, a regra é a fusão de estados do (*PROPRIUM*). E atrás desses estados experimentados do eu, você apreende lampejos indiretos de ser eu como conhecedor.

Sendo assim, segundo Allport (1973, p. 170), o problema do conhecedor está em “quando paramos o processo normal de conhecer, refletimos a respeito, imaginamos a existência do problema”. Neste aspecto, a entrevista é ponto significativo para o questionamento dos professores sobre o que são, pois para o mesmo autor, o problema do conhecedor surge quando perguntamos: “Quem é o EU que conhece essas funções?” (p.181).

Iniciando sua reflexão o professor Sebastián respondeu que “Ele [*o professor*] pode ser o agente do destino dele, com participação ativa na construção do destino” (professor Sebastián). Frase que corresponde ao descrito por Mondin (1980, p.104) que afirma que o homem é livre, e que ele sabe que é o “patrão do próprio ser, da própria vida, do futuro”.

Para o professor Sebastián, o ser implica no que exteriormente ele consegue objetivar para sua vida. Em suas palavras:

Eu penso que é fundamental um compromisso consigo mesmo e um compromisso com o aluno. E é preciso compromisso com o ensino, acho que é preciso ter uma

ética, porque você vive em situação que você tem possibilidade de influenciar as pessoas (professor Sebastián).

De acordo com González Rey (2003) o homem vai construindo sua história aos poucos, bem como constrói sua essência, sendo capaz de ampliar suas possibilidades de crescimento podendo assim, passá-los para outras pessoas. O que o professor Sebastián disse é que faz isso com compromisso, consigo e com o aluno, preocupando-se com a ética e com o papel influenciador que tem diante de sua turma.

O Professor Sebastián também ressalta em sua entrevista sobre como se sentiu no decorrer da construção de sua identidade como professor. Descrevendo que sua experiência na prática educacional como professor iniciou no mestrado:

O primeiro contato, as habilidades educativas que eu tinha que desenvolver, mas depois de seis meses, eu acredito que para mim, ficou claro. Especialmente depois de um ano, eu falei: é isso realmente que eu quero fazer (professor Sebastián).

O encontrar-se como professor, portanto, partiu da experiência diária, de atuar como professor. Fato que é muito comum em muitos indivíduos que só se reconhecem como profissionais a partir do momento que atuam na prática. Por isso, Leontiev (1978) acredita que o trabalho é fundamental na vida de um indivíduo, principalmente, para seu próprio autoconhecimento.

A princípio nota-se no Professor Sebastián um desejo do ser professor, mas com a prática houve a conscientização do Ser Professor, incorporando assim sua identidade profissional. Neste sentido, Saviani (2009) faz referência à prática como sendo o principal eixo de crescimento para o profissional professor.

A Professora Maria afirmou que houve pessoas que marcaram na sua formação como professora, possibilitando acreditar nas modificações que ela também pode promover.

Vejo as pessoas com as quais eu me encontrei nos espaço da docência, e eu acredito que a educação transforma (professora Maria).

Transformação, realmente esta é a palavra que exemplifica todo o processo de formação do professor, pois faz mexer com seu interior, elevar sua autoestima, fortalecer sua visão sobre o mundo e, ainda, faz com que ele consiga se reconhecer como ser humano (GONZÁLEZ REY, 2003).

Neste papel de transformação, também o professor é capaz de transformar o outro. Pois refletindo o que fazia antes de abraçar a nova profissão, o professor Sebastián refletiu sua vida. Assim, descrevendo-a:

não dava para você fazer um atendimento de qualidade. Você faz mais um tratamento geral e superficial. Então isso estava me insatisfazendo muito. Então eu falei, não, não é isso que eu quero trabalhar. E aí eu verifiquei, o meu maior desejo mesmo, como terapeuta, é a possibilidade de auxiliar a pessoa a se transformar, a ser uma agente de transformação da própria vida. E isso eu encontro é na educação (Professor Sebastián).

Articulando estas palavras às teorias estudadas, podemos analisar que González Rey (2003) fala da construção do sujeito e de como ele é capaz de transformar sua realidade; Também se pode analisar Libâneo (2004) que estudando Davidov (1999) e Leontiev (1978) reconhece que com as atividades realizadas pelo indivíduo ele vai modificando sua essência e se reconhecendo como ser transformador e explica que o professor é capaz de fazer esta formulação. Por este motivo é que o desejo deve ser um elemento investigativo, pois ele é capaz de transformar a própria vida humana.

Ainda o professor Sebastián destaca a definição que chegou sobre sua posição de vida:

Olha, vamos dizer, talvez como esse meu perfil de vida também, como essa definição como docente, eu também cheguei a essa definição como a minha posição na vida. Hoje eu me considero, fundamentalmente, uma pessoa, e como também um professor, conservador (professor Sebastián).

Mesmo não tendo formação para a docência, este professor universitário reconhece-se como professor, fato que é extremamente importante, para que ele possa exteriorizar sua prática de uma forma centrada e voltada para o ensinar. Inclusive, muitos autores como Fusari e Franco (2005), defendem a formação continuada por considerá-la, não só como um elemento de formação do professor, mas também como reconhecimento de uma prática que muitos (como os professores universitários) não tiveram condições de tê-la, conforme deveria.

O professor Sebastián ainda completa:

Bom, eu acredito que para mim, o sentido do meu trabalho docente, é a maneira mais divertida, mais agradável e mais confortável que eu tenho para dar sentido à minha própria vida. E é um sentido que o dou, fazendo o meu trabalho (Professor Sebastián).

Pode-se perceber que o ser professor implica, para este entrevistado, no que ele faz, no como se doa em sala de aula. Trata-se do significado que o ser humano dá a sua prática, pois

Vygotsky (1998) explica que o que o sujeito faz é o que dá significado a sua ação, portanto, quanto mais o professor realizar sua tarefa educativa, maiores serão as chances de gerar significado para a sua profissão. É interagindo que o professor irá dar significado a sua prática, como destaca Fernández Cruz (2006), ao explicar a teoria interacionista como sendo elemento para a construção da identidade.

O professor Pedro faz relação entre sua identidade docente e sua prática descrevendo:

As maiores habilidades que eu acho que são relacionadas em termos de competências pessoais são: a capacidade de organização, planejamento de ensino, e isso é dado numa melhoria das relações interpessoais, na questão da capacidade de falar em público, receber crítica, ouvir o outro, eu acho que várias competências (Professor Pedro).

A identidade para o professor Pedro constrói-se em meio à articulação do seu fazer, por isso dá ênfase a ações de sua prática como a capacidade de se organizar, de planejar, de interagir, como falar, enfim, a forma como se comporta determina o Ser. Assim, destaca que “O reconhecimento mesmo é, eu acho que é, você falar assim: o que é que você faz? E eu falar, eu sou professor” (Pedro).

Neste sentido, podemos ressaltar que a reflexão sobre a imagem de si mesmo torna-se fator contribuinte para construção identitária. Ao mesmo tempo, o reconhecimento da profissão de professor é para o entrevistado um fator de orgulho pessoal. Observa-se aqui a questão da identidade, sendo ponto de fortalecimento da prática profissional. Nesse sentido, a história de vida de professores pode relacionar-se com sua formação profissional, sendo, portanto, um objeto de análise da Teoria da Atividade. Por este motivo, talvez o professor Pedro reconhece-se como professor, demonstrando orgulho em ter esta profissão.

Retornando a Modin (1980, p.103): “o homem é auto consciência: é um ser que pensa a si mesmo”. Diante disso, o ser professor é algo que emerge da identidade do professor Pedro, principalmente, considerando a forma que se sente, enquanto profissional, reconhecendo sua identidade como professor. Assim, descreve momentos de sua vida:

As pessoas achavam que eu era aluno, e me falavam “você não pode entrar aqui porque você é aluno”, e eu falava: eu sou professor. Olha como que essa relação de sentido e significado, ela é interessante! Porque você está exercendo, mas ao mesmo tempo o outro te nomeia. Eu acho que isso foi me dando esse reconhecimento. (...) Para mim, ser professor de psicologia é algo que me satisfaz como pessoa. Eu não me vejo fazendo outra coisa (Professor Pedro).

Na verdade, de acordo com estudo em Fernández Cruz (2006) há um esquema sobre os estados de desenvolvimento da identidade de professores iniciantes, no qual descreve como sendo fatores contribuintes da escolha profissional as experiências familiares e escolares, bem como processos educativos, experiências formativas. Aparentemente o professor Pedro, em

sua trajetória de vida, vem construindo sua essência baseando em fatos de sua vida, na qual aos poucos foi solidificando suas experiências dando significado a sua profissão, por isso não se vê fazendo outra coisa a não ser dar aula.

O professor Pedro, ainda explica

Eu me constitui assim, então ao invés de ficar em uma posição fatalista, eu tento fazer: bom, o quê que eu posso fazer para melhorar essa prática? Então o sentido de ser professor, é o sentido da identidade.

Para Pereira e Engers (2009) a identidade do professor é formada no decorrer de sua prática, reconhecendo-se a si e aos seus alunos, tendo força para modificar e transformar seu meio. Assim, sua profissão terá sentido para si, bem como será respeitada pela sociedade.

Fernández Cruz (2006) ainda destaca que o significado das experiências e as interpretações, bem como a forma que o ser humano age, podem ser determinantes para que haja maior reconhecimento de si. Por este motivo, provavelmente o professor João se reconheça como professor, pois acredita que foi nas suas aulas, que se profissionalizou “em ser professor, em ser um docente, mais técnico” (professor João).

O professor João acredita que com as experiências vivenciadas no trabalho, podem ser, entendidas como responsáveis pela construção de sua identidade.

E dentro da área da saúde, eu fui e comecei a dar aulas na Medicina, na Enfermagem, e também presenciais e a distância. E lá com esses cursos, eu consegui ter uma brechinha de extensão. Uma brecha para fazer extensão universitária, na Medicina. E aí que eu pensei: opa! Eu vou unir o anseio dos alunos de conhecer mais a comunidade local, com o meu anseio de origem da minha trajetória pessoal, com a questão ligada à criança, e ao adolescente em situação de vulnerabilidade. Foi a brecha que eu achei. Então eu consegui me satisfazer um pouquinho mais porque uma vez por semana os alunos da Medicina iam a uma instituição chamada Casa do Menino próxima aqui da Instituição particular para fazer um trabalho de tutoria. Isso foi muito prazeroso para mim pessoalmente, profissionalmente e para os garotos da Medicina também (Professor João).

Fernández Cruz (2006) destaca que a identidade profissional docente é construída por meio do que a pessoa vive e interage constantemente, permitindo-lhe a capacidade de desenvolver uma filosofia educativa que gerará esquemas de atuação profissional. Neste parâmetro é que podemos considerar as palavras do professor João, como sendo uma trajetória de vida que se transformou, por meio de experiências na área de saúde e na Casa do Menino em base para que ocorresse uma transformação interior, capaz de levá-lo a perceber quem realmente é, ou seja, a se reconhecer como professor.

Ao perguntarmos como ele se reconheceu como professor ele respondeu:

Nos outros. Tem uma discussão na Filosofia, na sociologia também, que são os outros com os quais você tem contato, que acabam te dando pistas, ou peças de quebra cabeça, de que aquilo que você está fazendo é o que melhor você faz. Mas é curioso perceber, como é que as pessoas te identificam (...) acho que a identidade é construída ao longo da história, e são os outros que acabam reafirmando para você algumas coisas (...) esse reconhecimento vem dos outros (Professor João).

Diante desta realidade, podemos articular os dizeres do professor João com Mondin (1980) o qual explica que o homem é um ser social: ele se conhece no encontro com o outro. Portanto, o ser professor, ou o reconhecer-se como tal parte de si mesmo, ou seja, de suas relações pessoais, de sua história de vida. Fato também presente na resposta dada pela professora Maria, que mesmo partindo do senso comum, descreve como se reconheceu como professor:

Eu acho que ser professora é maravilhoso demais, demais. É, acho que eu me reconheci como professora quando o outro começou a me chamar de professora (professora Maria).

Nota-se que nesta fala a professora Maria associa o seu reconhecimento à imagem que o outro fez de si, ou seja, quando este passou a chamá-la de professora. Fernández Cruz (2006) afirma que no processo de conhecimento humano acontece também o processo de objetivação, no qual a ação profissional pode sim ser elemento característico para que o indivíduo se reconheça a partir do outro.

O Professor R destaca o sentido que dá a sua prática profissional, enlaçando com o que a sociedade espera dela: “*Então eu vejo que o meu sentido docente se confunde com as expectativas que eu quero também responder para essa sociedade*” (professora Maria). Fato que ocorre com muitos professores, que veem na sociedade a resposta para a sua ação prática, reconhecimento que quer alcançar como profissional.

Para González Rey (2003) o homem constitui sua essência por meio da interação que faz com o meio e pelo que recebe dele. Por este motivo é natural que a professora Maria espere o reconhecimento da sociedade para também se reconhecer como professora.

A professora Ana, também, ao ser entrevistada sobre o seu reconhecimento como professor, descreve, pela sua trajetória de vida, a sua formação. Explica: “*Desde a graduação, como monitoria, a minha formação foi toda voltada desde o início, com iniciação científica, para ser professora universitária*” (Professora Ana). González Rey (2005) reforça a prioridade dada aos aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação,

partindo-se assim, para o interesse da formação voltada para o que o próprio indivíduo acredita, ou seja, tudo se inicia a partir do objetivo a conquistar.

No entanto, um ponto que deve ser destacado na entrevista, é a questão humanista, referida pela professora Ana:

A questão humanista é muito importante para mim. No ponto de vista pessoal, está dentro desse contexto que eu já te falei. Na sala de aula não é diferente. Eu vejo o aluno muito próximo de mim, assim como eu vejo as pessoas que estão ao meu redor. Isso eu levo para a sala de aula (Professora Ana).

A questão humanista é parte inerente do autoconhecimento, no qual, também se pode reconhecer na subjetividade, a união entre o social e o individual, sendo que os aspectos ligados ao meio são muito importantes para a formação da identidade. Isso é o que pode ser também destacado na fala da professora Ana, quando fala dos que estão próximos a ela, reavaliando a questão humanista como sendo um ponto de partida para mostrar como se reconhece. Ou seja, é partir do convívio com o outro, do estar sentindo-se bem com ele, é que vai estabelecendo uma essência interior, aproximando os que estão perto de si.

A próxima categoria, “**Como vejo meu trabalho**” refere-se à ação profissional propriamente dita.

7.6 COMO VEJO MEU TRABALHO

A quinta categoria, “**Como vejo meu trabalho**”, refere-se à ação profissional propriamente dita. O reconhecimento, a autorreflexão sobre o que está sendo feito durante a sua prática, e a formação. Para discutir essa categoria recorreremos aos estudos de Marx (1985), que nos apresenta a definição de trabalho, que acreditamos ser a mais apropriada para esse estudo, quando diz que o trabalho produz valores de uso, satisfação das necessidades humanas, sendo condição universal para a interação homem e natureza, de modo a favorecer uma satisfação interior. Novamente, volta-se a questão para a identidade, o interior humano, tendo-se uma recorrente análise introspectiva que faz com que o professor universitário possa esclarecer como se vê, como professor. Procuramos saber deste profissional, não formado em licenciatura, não tendo uma formação em terceiro grau propriamente na área da educação, e que se reconhece como professor.

Desta forma, pode-se ressaltar o que na teoria da atividade aprendemos: o trabalho executado pelo homem contribui na formação humanizadora ou alienante da consciência (evolução do psiquismo) (LEONTIEV, 1978; MARX, 1993). No entanto, não se pode deixar

de lembrar que a estrutura da atividade é composta de: *necessidade, motivo, operação, ação, condição e objeto* (LEONTIEV, 1978). Neste contexto, o trabalho também reflete estas premissas, pois há uma necessidade primeira, justificada por um motivo aparente, que é formalizada em uma operação, o que o indivíduo realmente consegue realizar, pois não basta só ter (necessidade e motivo), para que seja concretizada a ação (trabalho) e assim, chegar ao objeto (educação a ser atingida).

No caso do professor universitário podem ser vistas como *necessidades*: o ganho financeiro; realizar um desejo pessoal; simplesmente trabalhar, entre outras. Como *motivo*, pode-se destacar a satisfação, o prazer em realizar a *necessidade*; a identificação com a prática docente; entre outros. Como *operação*, este professor pode agir mediante seus objetivos, a seleção de conteúdos, os materiais que utilizará, a organização para satisfazer a *necessidade* percebida em sala de aula, no trabalho. Ainda, pode-se ressaltar que a *operação* pode ser articulada com a *ação*, ou seja, as atividades que o professor planeja para desenvolver na sua prática, bem como a seleção de temas, os recursos que utilizará, a forma de avaliação que irá fazer, etc... E, por fim, mas não menos importante estão a *condição* e o *objeto*, que articulados podem gerar a concretização do trabalho de professor, em prol da formação profissional e também pessoal dos sujeitos de uma forma mais ampla.

O professor João, referente à pergunta de como vê seu trabalho, direciona seu olhar às condições e objeto, pois ressalta o que faz uso na sua prática. Deixa claro:

Então eu penso que o professor contemporâneo, ele precisa se valer de outras ferramentas que não apenas as tecnológicas ou tradicionais como o quadro e o texto, mas desenvolver a criatividade mesmo até mesmo para sacar que turma é aquela (professor João).

Muitas vezes a ação do homem se torna um poder alienado, assim que o trabalho começa a ser atribuído, cada um segue, muitas vezes, o que lhe é imposto (MARX, 1993). Para o professor João, o professor tem de ir mais além, utilizar o que há de mais moderno, buscar sobressair em suas ações, para assim, sobressair melhor em sua prática. Principalmente porque hoje vivemos em uma era na qual todo conhecimento é pouco, tudo que conseguimos melhorar no nosso trabalho ainda é pouco, e sentimos a necessidade de ir mais além.

Considerando a entrevista do professor Sebastián, destacando-se a relação da sua prática com a avaliação, ele valoriza o retorno para o aluno, percebendo a individualidade de cada um, como uma unidade. Pois afirma:

Ao lidar com o fracasso e com o erro que é fundamental dentro do aprendizado. Muitas vezes a gente vive dentro de uma sociedade como se fosse impossível errar. E muitas vezes eu falo para o aluno que a prova que dá mais ainda é do que ele não sabe, do que ele sabe. Seria o mais importante, que a prova dê um feedback: olha, você conseguiu caminhar desse ponto, até aqui (professor Sebastián).

Pode-se dizer que as falas do professor Sebastián abrem um aporte para a reflexão da própria prática, e faz referência à questão de fazer o que o sistema pede, mesmo reconhecendo as diferenças em sala de aula e que o avaliado é um ser em processo de formação. Mas o importante é que este professor demonstra ser um profissional desalienado, que para Marx (1993) é quando o homem pratica formas de consciência social (Consciência de transcendência). No entanto, é importante ressaltar que ele vê com criticidade a questão da avaliação, considerando mais o *feedback* de até onde esse aluno conseguiu chegar do que o erro.

Marx (1993) explica que a produção do trabalho implica uma força produtiva desenvolvida em cada caso. O professor Sebastián demonstra isso, pois nessa produção percebe que sua ação deve ser transformada, para que o aluno sinta na avaliação uma forma de verificar o seu aprendizado, bem como a avaliação deve ser trabalhada como um material de apoio para analisar o que ainda precisa ser melhor explicado. Esta é a visão que pode levá-lo a trabalhar com o fracasso e com o erro.

O professor Pedro por sua vez, relaciona a questão do como se vê professor, destacando a virtude da humildade, considerando-a em sua prática um desafio. Descrevendo:

E tem uma virtude que eu tento exercitar que é claro que é difícil, é a humildade. Então saber a primeira coisa: que eu não sei nada; e segunda coisa, de que eu posso aprender com o outro. Então, colocando-me nessa postura, eu consigo ver que eu me torno um professor melhor. Exercitando a paciência e a humildade, isso faz com que eu consiga ver que eu não sei tudo, e que muitas vezes eu não sei é nada mesmo. E que aquilo que eu sei então está à disposição de quem está comigo para aprender, mas que eu só construo essa relação, aprendendo com o que o outro traz também. E por isso em prática eu acho que é uma característica que é importante, mas também que é o maior desafio (Pedro).

O Professor Pedro faz uma relação importante entre a sua identidade com o que representa sua ação diária, destacando como característica importante a humildade. De certa forma, para viver sua prática é necessário transformar-se intencionalmente e assim, mudar a si mesmo (MARX, 1993). Neste aspecto, pode-se ver a humildade como um desafio para o ser professor, como também para a forma de como o professor Pedro se vê como professor universitário. Por isso ele considera também a paciência como característica importante para a

sua prática: “Acho que essa é uma característica de perfil interessante, poder fazer essas junções, essas uniões. Mas não é fácil, haja humildade e paciência” (professor Pedro).

A virtude da humildade, também é ressaltada pela professora Maria, que destaca ser esta, “uma característica fundamental, especialmente, nas universidades” (professora Maria). Desta forma, como professora universitária ela se vê como uma profissional que tem o dever de exercitar a humildade. Ao mesmo tempo percebe-se que ela tenta buscar essa essência em sua prática, considerando-a fundamental nas universidades.

A professora Maria também descreve que para enfrentar a prática diária, é necessário desenvolver outras habilidades, principalmente porque os espaços, as pessoas, as aproximações com a formação são diferentes.

Eu vejo isso em relação às referências de extensão, de pesquisa e de ensino. Se a gente observa, o que é você trabalhar com o ensino, e o público de uma universidade privada e o de universidade pública, às vezes você se choca, porque eu já tive alunos com diferentes trajetórias, com diferentes idades, com diferentes aproximações com a formação. Eu acho que o estudo vai exigir de você outras habilidades (professora Maria.).

A professora Maria traz uma reflexão importante que pode ser discutida a partir do que traz Fernández Cruz (2006) o qual revela que o ser humano é capaz de vivenciar e adquirir vários tipos de conhecimentos, desta forma desenvolver diversas habilidades. Neste âmbito de extensão também se pode ressaltar que as diferenças existentes devem ser respeitadas e por elas podemos conseguir ampliar nosso conhecimento.

Marx (1993) chama a atenção para a atividade social, também como importante fonte de consolidação do produto como força objetiva, contrariando nossas expectativas e aniquilando nossos cálculos. Por isso, os professores, nesta categoria, se veem como seres passivos de aprendizado constante, temerosos em não serem alienados em suas ações, buscando desenvolver uma prática que seja enraizada na humildade e na paciência, mas ainda, passível a desenvolver outras habilidades a partir do estudo.

7.7 EU E A DOCÊNCIA

A sexta e última categoria, refere-se à “*Eu e a Docência*”, podendo ser articulada com as categorias anteriores (A escolha; Percurso de formação; O que é ser professor; Quem sou eu; Como vejo meu trabalho), buscando assim, como as anteriores, identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais. Entendemos que “Eu e a docência” para discutir essa categoria, é importante recorrermos a Libâneo (2012, p. 66/67), que discute três significados de reflexividade. São eles: Reflexividade como consciência dos meus próprios atos; relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas; e o terceiro, para entender a reflexividade, sendo a reflexão dialética. Para ilustrar esses significados, recorreremos a esse autor Libâneo (2012, p.158) ao mencionar Dewey (1979) que formulou o conceito de *Reflexão*

O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência. (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva essa espécie de experiência – isto é, por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas.

Conceito que tem relação direta com esta categoria, pois por ela “*Eu e a docência*” abre-se discernimento em relação às outras já destacadas, ou seja, essa categoria, tendo foco no professor, reflete todas as categorias anteriores, vem como sua constituição pessoal e profissional.

Em um retrospecto analítico, a primeira categoria “*A escolha*” traz na fala da professora Maria, que de início destacou, que a sua escolha de ser professor veio antes da formação de Cientista Social. Realidade, também destacada em outras entrevistas. E, quanto a sua trajetória de formação de professor universitário, destacou que foi pelo desejo de ser professor:

Eu acho que o desejo, a valorização da educação, na minha visão de mundo, é anterior à universidade, o curso de graduação, porque meu pai era carroceiro, infelizmente falecido há dois anos, e minha mãe lavadeira, ambos analfabetos. E uma das coisas que a minha mãe e meu pai mais valorizaram e insistiram, era que a gente tinha que estudar. Então essa ideia de estudar, se dedicar e de valorizar a escola, era muito forte, no meu pai e na minha mãe. E acho que isso foi muito assim, introjetado na gente (Professora Maria).

O desejo também foi descrito anteriormente, no estudo referente aos professores anteriores (Sebastião; Pedro e Ana). Libâneo (2004) faz menção à questão do desejo, no contexto da escolha profissional, destacando-o como elemento de estrutura da identidade. Além disso, o desejo também leva o professor a buscar novas práticas, fortalecer sua formação e daí capacitar-se para o trabalho (MARCELO GARCÍA, 1991).

Para a professora Maria, *“chega um momento, que você não sabe mais o que é do ser professor, do ser você mesmo”*. Realidade que mostra também a teoria de Leontiev (1983) da formação da identidade como sendo o princípio da configuração do próprio “EU”. Notamos em diferentes polos (o de si mesmo e o da experiência com outras pessoas) que a identidade de afirmar e se auto afirmar, é tão forte que corre o risco de “se perder” a pessoa em si, para dar lugar ao professor universitário.

Por este motivo, na Categoria *“Eu e a Docência”*, pode-se analisar que o professor traz dentro de si, primeiramente uma escolha interior, que mesmo adiada por algum motivo ou ação, é sempre a base para a transformação futura. Aqui está a Teoria da Atividade ligada à Subjetividade, resultando na Formação do Professor universitário, que foi o arcabouço dos estudos do referencial teórico.

Pode-se entender aqui que a docência é subjetivada por meio das vivências do sujeito, desde a constituição do sujeito na infância, na família, no início escolar, as referências de outrem. Na teoria da atividade, a constituição do sujeito para a docência, pode ter como princípio norteador, a necessidade, o desejo, a motivação, e o objetivo pessoal que se torna social para uma educação de melhor qualidade.

Na segunda Categoria *“Percurso de Formação”*, separamos a fala do professor Sebastião sob a pergunta: *“Como foi seu percurso para ter se tornado professor?”*. Este respondeu: *“Quando eu me tornei docente, na época, normalmente a gente não tinha um curso de formação docente, agora é que se tornou muito importante, isso tem incentivado”* (Professor Sebastião). Mostra um percurso no qual a formação inicial não cobrada, passa a ser parte importante depois da prática, e que o incentivou a realizar cursos de formação continuada.

Também, torna-se importante destacar as respostas da entrevista da Professora Ana, dentro da categoria *“Trajetória de vida”*. Ela, portanto, relata:

Quando eu entrei na faculdade, eu já dizia que eu queria ter meu consultório e queria ser professora universitária. Depois desse processo durante a graduação, ficou muito claro que eu queria mesmo seguir a docência e, pra isso, iria precisar

fazer o mestrado e o doutorado, mas antes disso eu fiz a especialização e nutrição clínica, mas pensando que em seguida eu já faria o mestrado (Ana).

O desejo de ser professora universitária, não ocorreu de um momento para outro. Mesmo tendo graduado e desejando montar um consultório, a esperança de ser professora universitária era uma vontade interior. Praticamente, de autorealização. Neste aspecto, nota-se um entrelaçado de identidades, descritas por Dubar (2005, p. 113):

entre a nossa identidade para o outro conferida e da nossa identidade para si construída, mas também entre a nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda a vida todas as nossas estratégias identitárias.

No decorrer da trajetória de vida do ser humano a identidade vai se formando, sendo construída e moldando-se, mas sempre há reflexo na vida adulta do que se projeta desde a infância. Um processo que vai amadurecendo e culmina na universidade (LEONTIEV, 1978).

A Professora Ana também descreve a sua vivência em sala de aula, como sendo uma experiência estimulante, que também reforçou sua escolha:

é você falar em público, é você falar para uma turma, é você se envolver com os alunos, foi uma experiência muito gratificante. E ao mesmo tempo eu fazia o mestrado, ao mesmo tempo em que tava com contrato de substituta na Federal Fluminense. (...) emendei no doutorado, onde novamente tive o contato ativo com o que o professor faz, mas num olhar muito voltado para pesquisa e novamente eu tive a oportunidade de ser professora substituta em outra instituição federal, na UFMJ. Então o meu caminho todo foi sendo trilhado com esse objetivo. Meu objetivo era passar no concurso em uma universidade pública, para ser professora. Se você for pensar que eu nunca fiquei desempregada, e saí de uma graduação, trabalhando e fui emendando, e fiz seleção pra substituto e emenda no mestrado, e faz seleção pra professor substituto, emenda doutorado, e faço um concurso, e passa! (Ana).

A trajetória foi concretizada no decorrer de toda a sua vida, mas tendo como o ponto fundamental de sucesso: o Objetivo. Certamente que este foi a mola propulsora que moveu a professora Ana no decorrer de sua prática, motivando sempre a ir além.

Leontiev (1983) explora muito a questão da importância do objetivo na formação da identidade do ser humano, mas destaca que esta formação, muitas vezes, ou quase sempre, está subordinada à necessidade do indivíduo. Podemos perceber isso nas palavras da professora Ana que tinha desde a infância o desejo por ser professora, ao formar-se, a necessidade de ser professora universitária, daí o objetivo que a impulsionou a procurar cursos de formação.

Diante de todo o exposto, referente à segunda categoria, ela pode ser articulada com a sexta categoria “*Eu e à Docência*” por trazer de um lado a profissão e de outro o que ela representa, fazendo-se assim uma junção do símbolo com o emocional. Que para González Rey (2002) emerge da experiência humana, onde um processo que integre a essência do ser humano abre espaço a outro gerando uma série de acontecimentos simbólicos-emocionais, que são organizados em uma configuração subjetiva da experiência.

Desta forma é que os professores entrevistados foram construindo sua essência como professores, a partir de sua escolha alinhada a trajetória de vida, gerando um EU que se identificou com a Docência e daí por diante fortaleceu-se como um profissional (professor universitário) cuja ação é resultado de sua transformação interior.

Emerge assim a categoria três “*O que é Ser professor*” que em pleno Século XXI tem sido vista como uma profissão de novos aprendizados, principalmente para satisfazer os desafios diariamente vivenciados na educação (CASTELLI, 2012). Diante desta realidade recorreremos à resposta da professora Ana sobre esta categoria:

Tem que ser humano. Eu acredito que tem que estar aberto às coisas novas, o docente que se fecha dentro do seu próprio saber, ele fica engessado, ele fica ultrapassado. Então eu acho que tem que ter essa abertura interior para o novo também. Eu vejo o docente como aquela pessoa que nunca envelhece, porque ela está sempre em contato com o jovem. Ela está sempre buscando coisas novas mesmo dentro de temáticas antigas. É um eterno curioso, ele está sempre querendo modificar algo, então nunca está pronto.

Castelli (2012) adianta que o professor deve ser agente de transformação, capaz de aprender coisas novas e romper paradigmas e desafios que diariamente vão surgindo. Realidade esta que também percebemos no estudo da subjetividade e da formação do professor. De certa forma, pode-se ressaltar que como sujeitos (ativos e criativos) o professor precisa alavancar mudanças, ampliar sua bagagem (FURTADO, 2002).

Desta forma, associando a categoria “*Ser professor*” com a “*Eu e a Docência*” podemos resultar em uma construção do sujeito, projetando-o para o futuro, a partir de informações, experiências e conhecimentos que vão sendo representados no tempo e na história do sujeito, firmando sua essência.

Deste modo justifica-se a quarta categoria “*Quem sou Eu*” que implica na identidade formada, mais basicamente no que foi firmado na essência do professor universitário. Assim, recorreremos à fala do professor Sebastián, que em um processo introspectivo, deixa claro que não é fácil defini-lo, pois acredita que ainda está em processo de aprendizagem, está se descobrindo, modificando-se a cada dia. Assim, descreve:

Eu acho que não é tão fácil assim me definir, que perfil que eu sou, mas a gente está sempre como uma “metamorfose ambulante”, a gente está sempre mudando. Mas dentro dessa mudança eu identifico essa linha. Eu sempre fui procurando o progresso no sentido de não me adaptar a maioria, sempre procurando aquilo que não é a unanimidade, mas mantendo um profundo respeito por valores que já foram consagrados como tradicionais, como respeitáveis, e não simplesmente descartá-los, ou jogá-los na lata do lixo porque pertenceram a uma outra geração, ou a uma outra época (Professor Sebastián).

Mesmo não tendo condições de se definir, o Professor Sebastián mostrou que se descobriu como professor e tem procurado melhorar sua prática diária. Por este motivo considera-se um ser em transformação, buscando novos aprendizados, como uma “metamorfose ambulante”. Talvez esta seja a fala mais importante mencionada por este docente, pois mesmo não tendo licenciatura, mesmo tendo a formação em medicina, esse professor acredita que deve estar sempre buscando aprender mais, respeitar os valores existentes, e também preparar-se para ensinar a nova geração.

Acredita saber o propósito da formação continuada, que é um exercício constante de aprendizado, oferecendo condições de ampliar os conhecimentos. Como afirma Borges, Aquino e Puentes (2011) a formação continuada ainda está sendo construída. Romanowshi (2007) por sua vez demonstra que a formação do professor é um processo a ser sempre revisto, buscando atualizar-se, bem como participar de novas realidades, aprendendo sempre.

A construção de si é um processo complexo, longo e de diferentes significados. O significado é uma zona do sentido, no qual reforça o que o indivíduo pode processar em si mesmo (VYGOTSKI, 1998). Portanto, é na perspectiva interacionista simbólica, como se pode tomar pelo exemplo do professor João, que a identidade se afirma. Afinal, não se pode deixar de descrevê-la como construção de si mesmo (FERNÁNDEZ CRUZ, 2006).

O professor descreve

tenho uma identidade muito reforçada pelo que os outros estão dizendo pelos sinais que eu emito para as pessoas para elas construírem uma imagem de professor/educador, e acho que é isso, está muito na história mesmo. Às vezes eu me pergunto, qual é o sentido de tanta coisa que eu faço? Embora eu não tenha uma resposta, eu continuo fazendo (professor João).

Articulando a categoria “*Quem sou Eu*” com a categoria “*Eu e a Docência*” pode-se identificar uma junção de duas análises do EU, a primeira destacando o interior e o que se projeta a partir dele; a segunda parte do Eu que se direciona a docência e o significado que esta representa para o professor universitário. Pode-se assim destacar nesta junção analítica a identidade pessoal, que para Moita (2013, p.114), é “um sistema de múltiplas identidades e

encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade”. Somente assim poderá o professor se ver no seu trabalho, pois é nesta diversidade que vai ampliando seu conhecimento.

Seguindo as análises, priorizou-se a fala da professora Ana não utilizada na categoria cinco “*Como vejo meu trabalho*”, para mostrar identificação, diante à pergunta: Qual é o sentido de seu trabalho para você e para a sociedade? Obteve-se como resposta:

Para mim é vida, eu não me vejo fazendo outra coisa. (...) Então pra mim é vida, e para a sociedade, eu acho que eu a transformo (professor João).

Pelo fato de não se ver fazendo outra profissão e referindo-se a esta como se fosse sua vida, pode-se destacar um reflexo da Subjetividade que se defronta com a Teoria da Atividade, gerando a formação do professor. Tem-se aqui a dualidade sentido e significado, passiva de ser articulada com a categoria “Eu e a Docência”, por gerar mais do que a vontade de ser professor, mas como sendo algo que deu sentido à vida destes professores e significado à sua ação profissional.

A partir destas articulações entre as categorias, partimos, inicialmente, da fala do professor João:

Eu fui em uma roda de conversa que a PROACE promoveu há pouco tempo atrás em uma escola pública, e eu destoei um pouco da fala dos colegas docentes da rede pública de ensino de Uberaba, porque eu disse que eu não me considerava um professor, mas Educador (professor João).

Nesta fala, pode-se ressaltar que o professor demonstra ter constituído sua prática com experiências que teve no decorrer de sua vida, destacando-se por considerar-se um Educador, pois usa essas experiências (pessoais) unindo-as às profissionais para desenvolver sua prática docente.

Desta forma, pode-se ressaltar que o objetivo de identificar as relações que o professor universitário estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais, foi concretizado, pois pelo exemplo do professor João observa-se que o seu Eu foi relacionado à prática docente, por estar diretamente ligado à educação, por trazer uma bagagem anterior, como aluno, que vivenciou experiências diversas, e assim, concretizar em prática, a essência da Docência, vendo-se como um docente de fato.

Ao final da entrevista, o professor Sebastián, tendo maior alusão de tudo o que foi dialogado, deixou sua mensagem:

Essa possibilidade que a profissão docente dá de questionamento, e de procura, talvez seja por aí, agora pensando, a melhor contribuição e o melhor sentido que eu vejo da minha prática para a sociedade. Obrigada, eu agradeço a oportunidade da reflexão (Professor Sebastián).

Fato que nos leva a acreditar no imenso valor que as reflexões destacadas até o momento trouxeram para ele, principalmente do reconhecimento de si como professor e da valorização do buscar sempre questionar, refletir e aprender mais.

Com o professor Sebastián, também pode-se destacar que o objetivo desse trabalho, identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as dimensões dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais, foi alcançado, pois a entrevista fez com que ele se “enxergasse” como docente. E, assim, pode refletir, viver um momento de reflexão sobre como relacionava o “Eu com a Docência”.

A professora Maria, no entanto, trouxe mais um gancho para discussão e análise que seria o “desejo de conhecer” atribuindo-o à mudança. Descreve:

Outra característica que eu considero fundamental é o desejo de conhecer. Então a gente não se sente parado pelo mundo, se interessa pelas coisas acontecendo, estar aberto para mudanças, a humildade, a abertura para mudança (professora Maria).

O reconhecimento do Eu e sua relação com a docência, pois neste aspecto, pode-se analisar a busca pelo conhecimento, a concretização de mudanças, mas também, a humildade que é necessária para que os dois primeiros sejam concretizados.

Neste ponto, voltamos a dar ênfase à questão da alienação *versus* a transformação crítica, destacada por Marx (1993). Deixa-se de lado o homem como parte de um poder alienado para dar vez a um homem cuja atividade desempenhada o torna crítico. Desta forma, vemos a libertação do indivíduo “na medida em que a história se transforma completamente em história mundial. A verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das relações reais” (MARX, 1993, p. 55).

Isto é que os professores explicitaram no decorrer da entrevista, ou seja, que a história de vida deles transformou sua história profissional, mostrando que o interior de cada um dependia das relações reais que tinham vivenciado. Neste aspecto, foram construindo sua prática de forma a se sentirem como educadores. O Eu foi aos poucos unindo à docência e eles foram se reconhecendo como professores.

A consciência do eu dando lugar à consciência social (MARX, 1993), podendo ser ilustrada pela fala do professor Sebastián:

Cheguei num momento em que eu estou sentindo que há a necessidade de organizar essas experiências todas que eu tive na vida prática, na vida profissional, e de uma forma racional, de uma forma científica e a melhor opção para isso, eu acredito, que seja o Mestrado. Então a gente tinha que montar as apresentações, desenvolver estratégias, desenvolver técnicas de trabalho em grupo, metodologias ativas e tal... E depois, a partir disso, deu continuidade o plano diretor, com o Programa de Educação Permanente, o PEP (professor Sebastián).

A organização descrita pelo professor Sebastián parte do que ele foi trazendo em sua bagagem pessoal, que formou a sua identidade, dando lugar a sua consciência social, que foi aos poucos transformando sua ação educativa. Por este motivo o professor Sebastián argumenta a necessidade de melhor organizar suas experiências. A entrevista trouxe esta reflexão também a este professor, mais uma vez o objetivo foi concretizado em identificar as relações que o professor universitário estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais.

Identificou-se, assim, nas relações que o professor universitário estabelece entre as dimensões profissionais da docência e suas dimensões pessoais, que todos procuram realizar sua prática de modo a transformar a realidade na qual estão inseridos, formando cidadãos críticos, refletindo diariamente sobre o ser professor e estar como professor, pois partem da busca pela transformação do EU, da busca pelo autoconhecimento, formas de subjetivação e formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos abordados no decorrer do trabalho mostram a adequação do tema à realidade de muitos profissionais que no decorrer de sua ação descobrem-se como professores, como sujeitos ativos de um processo em construção em que passam a compreender sua identidade e projetarem seus anseios para a ação diária. Principalmente, quando esta ação diária está direcionada ao contato direto com outras pessoas (alunos) fazendo com que possam aprender e se prepararem para a vida em meio ao ambiente em que estão inseridos.

Neste prisma, o trabalho foi dividido em duas partes: uma teórica-analítica-reflexiva, e outra, a pesquisa com professores universitários na perspectiva crítica-reflexiva, possibilitando nesse estudo, acolher profissionais de diferentes formações.

Na parte teórica, três pontes foram interligadas com o estudo do professor universitário: subjetividade, teoria da atividade e formação do professor. Cada um destes estudos, revestido de análises em diversos autores, demonstram na teoria um caminho trilhado pelo indivíduo na busca de sua profissão, mais direcionada à formação do professor.

No estudo da subjetividade, tendo González Rey como pioneiro dessa perspectiva, pode-se ressaltar que as bases do trabalho se fundamentaram na perspectiva histórico-cultural e seus desdobramentos, na qual se percebe que o homem é constituído ao longo de sua própria história de vida, na qual seu pensamento se processa por meio de situações que estimulam sua emoção. É importante frisar que a subjetividade, com relação ao ser humano, diz respeito ao psiquismo ou a formação deste, parte do que é interno, numa relação dialética com a objetividade, referindo-se ao que é externo, constituindo-se na singularidade de cada pessoa.

A subjetividade é, portanto, um fenômeno individual, que se produz no níveis social e individual de forma simultânea. Também foi possível compreender a relação existente entre sentido e significado, ambos construções intelectivas abstratas, carregadas de materialidade e contradições presentes no real.

Os estudos sobre a subjetividade possibilitam a compreensão do interior, a dimensão psíquica do ser humano, como os processos que estão direcionados ao mesmo. Diante desta realidade destacamos a personalidade que, como se pode observar, é tida como uma configuração da subjetividade individual. No entanto, ela pode ser entendida como as formas diversas em que a pessoa reage e interage com as que estão a seu redor (em seu meio).

O estudo sobre o sujeito iniciou o entendimento sobre o ser humano, para compreender a formação do professor universitário, um sujeito ativo, gerador de sentidos. Podemos perceber que o sujeito, de modo geral, constrói seus sentidos pela sua criatividade.

O sujeito é gerador de sentidos, constrói os mesmos pela sua criatividade, o seu fazer. Dessa forma, a formação do sujeito concretiza-se ciclicamente em vivências concretas, reais. Nessa perspectiva, acreditamos que a escolha do profissional parte do que o professor acredita ser, mediante sua vontade, a partir da sua própria realidade.

No estudo sobre a Formação do Professor, as análises do material colhido foram muito produtivas, podendo mostrar a trajetória da formação inicial, como reflexo da formação universitária e, no estudo da formação continuada, a autoformação.

A percepção da formação do professor associa-se a sua história de vida, em como ele se vê diante da sua realização profissional, de modo a fomentar o interesse pela busca da formação. Entretanto, observa-se que para o professor universitário, tendo uma formação em licenciatura ou não, o caminho é a busca por uma formação continuada, que possa ampliar seus conhecimentos para melhor realizar sua prática.

Mediante isto encontramos as passagens nas análises sobre o professor reflexivo, a prática reflexiva, de modo a caracterizar um indivíduo que aprende a partir do que vivencia, reflete aquilo que domina e constrói uma ação mais crítica.

No estudo sobre a Teoria da Atividade, as contribuições de Leontiev (desenvolveu o conceito de atividade humana), Luria (relaciona a Teoria a diversidade cultural) e Vygotsky (o ser humano desenvolve-se a partir de contatos com o meio e de experiências sociais), com olhares voltados à atividade humana, que se concretiza nas necessidades do indivíduo, levando-o a atuar e influir no espaço, transformando-o.

A Teoria da Atividade também foi relacionada à formação humana, onde se pode estudar a necessidade, motivo, operação, ação, condições e objetivo presentes na estrutura da atividade. Percebeu-se, nesta parte do estudo, que o ser humano tem seu conhecimento, e muitas vezes o professor se profissionaliza na prática, esse conhecimento da prática não deve ser ignorado, porque ele está em contato com a realidade e as necessidades que apresentam em seu trabalho. Destacamos a reflexão como um fator importante, frente à pesquisa com os professores universitários, dentro do estudo da Teoria da Atividade.

Em se tratando das entrevistas com os professores do ensino superior, dentro da metodologia de análise de conteúdo e na perspectiva da pesquisa qualitativa, foi trabalhada a reflexão mediante seis categorias: Escolha da profissão; Percurso de formação; O que é ser

professor?; Quem sou eu?; Como vejo meu trabalho; e, Eu e a docência (relacionando esta categoria às anteriores).

A primeira categoria, *Escolha da Profissão*, refletiu sobre como estes professores chegaram até a sala de aula, (tanto como aluno, como professor) percebendo-se que essa escolha não acontece em um determinado tempo da vida de uma pessoa, mas em um conjunto de situações que vão acontecendo e que vão levando o indivíduo a optar pela decisão.

Na segunda categoria, *Percurso de Formação*, compreendeu-se que ao longo da vida do indivíduo há muitos interesses, motivações, objetivos, enfim, um conjunto de fatores que o estimulam a buscar sua profissão. Inclusive, dentre os fatores que foram motivadores da formação dos professores universitários, está a necessidade de realização pessoal, a família, reflexos da infância, entre outros.

Na terceira categoria, *O que é ser professor*, pode-se compreender que são nos gradativos momentos da vida cotidiana que o ser humano constrói sua história. Nesta parte da pesquisa ainda ocorreram as primeiras reflexões dos professores sobre a sua prática diária, de modo a descreverem na entrevista, dando ênfase aos relatos, à sensação que “um dia se tornaram professores”, e que aquele foi um dos momentos proporcionados a eles, para refletir sobre esta escolha.

Essa percepção de reflexão sobre a formação foi um dos pontos importantes para o alcance do objetivo do estudo: identificar as relações que o professor universitário estabelece entre as dimensões profissionais e da docência e suas dimensões pessoais.

A quarta categoria, *Quem sou Eu*, partiu da reflexão de que o ser humano constrói sua história aos poucos e, assim, forma sua essência. A partir disso é que ele se reconhece. Filosoficamente recorremos à constituição das antigas reflexões. O trabalho é visto como fator de desenvolvimento de uma série de ações para que o ser humano possa se autoconhecer. Esse fato pode ser visto no decorrer das entrevistas, pois os professores universitários mostraram que ser professor é algo que os completavam, e completam; e que o amadurecimento foi o que fez com que eles se reconhecessem como professores, destacando que neste caminho os alunos e outros professores foram muito importantes.

Na quinta categoria, *Como vejo meu trabalho*, ampliou-se ainda mais a reflexão dos professores, levando-os a perceberem-se como tal (professores), mas ao mesmo tempo, mostrando a questão da não alienação, para que o ensino se torne mais significativo. Essa parte do estudo pode possibilitar a reflexão sobre o fazer, o trabalho diário, não se deixando sentir na profissão, sentimento de submissão, mas, crítico e reflexivo.

A sexta e última categoria, *Eu e a docência*, foi um balanço de todas as outras categorias, alcançando o objetivo de identificar as relações que o professor universitário estabelece entre as dimensões profissionais e da docência e suas dimensões pessoais. Acreditamos que escolheram a sua profissão pelo gosto de serem professores, por uma escolha pessoal, mas que de certa forma, liga-se à sua trajetória de vida. Também foi possível reconhecer que os professores sentem prazer pelo que fazem e veem nos seus alunos, uma oportunidade de concretizar ações que fortaleçam o ensino e que façam de sua ação diária um novo começo para eles. Afinal, os professores universitários reconhecem o papel que a formação continuada representa em suas vidas, o fortalecimento da aprendizagem e o reconhecimento de si mesmos em relação à construção da própria identidade com a profissão professor.

Enfim, acreditamos que a concretização do estudo teve uma parcela de contribuição, não só para a pesquisa em si, mas para os professores, pois a partir dos questionamentos, eles passaram a refletir sobre a formação, sobre como se reconhecem nela, sobre a forma a qual dão ênfase à sua prática, e ainda, projetar a relação aparente entre o *“Eu e a Docência”*. De certa forma, acreditamos que todos se sentem como professores transformadores, que escolheram a profissão visando à qualidade da formação do aluno graduando, mas também da autoformação a partir do próprio Eu, formando sua identidade.

Tendo em vista os pressupostos das pesquisas sobre a Subjetividade e a Teoria da Atividade, ressaltados aqui, podemos levantar questionamentos para novas pesquisas, tais como: qual a contribuição para a Formação de Professores nas áreas de ensino da Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; e Ensino Superior?

O trabalho realizado acrescentou muito valor em meus conhecimentos, pois pude ter uma visão diferente dos professores universitários, principalmente aqueles que se tornam profissionais constituindo-se professor. Percebi o amor, o gostar de ser professor, o prazer por ensinar foi emocionalmente expressivo, devido ao fato de alguns se emocionarem durante as entrevistas, e dizerem o quanto foi importante para eles aquele momento em que foi proporcionada a autorreflexão, a autoformação, o autoconhecimento. Foram momentos significativos, pois partiu da própria construção da identidade desses professores. É possível que o trabalho tenha oferecido aprendizagem em perceber que a trajetória de vida destes profissionais é valorosamente uma das *“formações”* que eles tiveram, pois foi por esta que se tornaram, se sentem e se reconhecem professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. de. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AITA, B.; FACCI, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. **X CONPE – Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. 3 a 6 de julho de 2011. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALLPORT. G. W. 1897-1967 **Personalidade: padrões e desenvolvimento**. São Paulo, EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

ALVES, J. R. M. **Educação à distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem**. Publicado em: 2006. Disponível em: <<http://www.engenheiro2001.org.br/programas/980201a1.htm>>. Acesso em: 02 set. 2015.

ALVARADO PRADA, L. E. **Formação Participativa de Docentes em Serviço**. Cabral Editora Universitária, 1997.

ARRUDA, Â. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.) **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 65-72.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales y subjetividad. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.) **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 43-64.

BARBOSA, P. P.; URSI, S.; MATTOS, C.: Teoria da Atividade e a formação de professores na educação à distância. ESUD 2011 – **VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Ouro Preto**, 3 – 5 de outubro de 2011 – UNIREDE. Disponível em: Acesso em: 8 maio 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, I. S. Significado e Sentido do Trabalho Docente. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, ano XIX, nº 44, p. 19-32, 1998.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica: Análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In G. ROMANELLI & Z. M. M. BIASOLI-ALVES (Orgs.), **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Legis Summa, 1998, p. 135-157.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**. 1997, vol.17, n.2, pp. 37-42.

BOGDAN, R.; BINKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, (1994).

BORGES, M.; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 25 jun.2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Vol. 3. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. **Centro de documentação e Informação- Coordenação de Publicações**. 2ª Ed. Câmara Federal dos Deputados. Brasília-DF-2001.

CABRUJA, T. Discursos sobre la “diferencia”: subjetividad supuestas, subjetividades impuestas y subjetividades soñadas. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (Orgs.) **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 77-89.

CASTELLI, M. D. B. Docência reflexiva no ensino superior: processo dialógico de reelaboração dos saberes. **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

CASTRO, E. V.; MATOS, M. C.; DALBEN, A. I. L. F. (Col.). **Reflexões sobre a prática pedagógica**: Belo Horizonte: SEE/MG, 1997. 80 p.

CARDOSO, C. A. **Formação crítico-reflexiva: a relação teoria e prática**. Integração: ensino, pesquisa, extensão, ano VIII, nº 30, agosto de 2012.

COSTA, A. F. R; ROCHA, V. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**, Santa Maria. 38(2): 289-304, maio/ago. 2013.

COSTA, O. J. O ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman. **VII CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 19 a 21 de outubro, Ciência, Tecnologia e Inovação: ações sustentáveis para o desenvolvimento regional. Palmas, Tocantins, 2012.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. La investigación el la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 224, 2002.

CRESWELL, J. W. Seleção de um projeto de pesquisa. In J. W. Creswell. **Projeto de pesquisa**. (3. ed.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-47.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p, 465-476.

CUNHA, M. I. ; **Educação** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004

DEMO, P. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKY, J. P. A reflexão de Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva Revista do centro de ciências em Educação**. Florianópolis. v. 21, n. 02 jul/dez. 2003.

DUBAR, C.. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FÁVERO, M. L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>. Acesso em: 5 ago. 2015.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. Conceptualización del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006. p. 9-30.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.; Procesos básicos del desarrollo profesional docente. In: **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo Editorial Universitario, 2006. p. 89-156.

FERREIRA, A. B. H.; Mini Aurélio. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, J. L.; CARPIM, L.; BERHENS, M. A. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba (PR), v. 13, n. 38, p. 69-84, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7627&dd99=view>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FERREIRA, V. S.: As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba (PR), vol.10, n.29, p. 85-99, jan. / abr. 2010

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. **Elementos Constituintes e Constituidores da Formação Continuada de Professores: Contribuições da Teoria da Atividade** Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011. ISSN 0102-680

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FURTADO, O. As dimensões subjetivas da realidade. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (Orgs.) **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 91-105.

FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. Apresentação. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ R., F. (Orgs.) **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-9.

FUSARI, J. C.; FRANCO, Alexandre de Paula. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação. Folhetim 13, Ago. 2005. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRIDO, E. et al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem para o desenvolvimento profissional de professores. **Painel apresentado no IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Águas de Lindóia, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de Pedagogía**. n. 220, p.25-30, 1983.

GOLDER, M. (Org). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural - um homem em seu tempo**. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade pedagógica (GEPAPe). Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad: su significación para la Ciência Psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.) **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.19-41.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira e Thomson Learning, 2003.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vidas dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto, 2013, p. 63-178.

HOLLY, M. L., **Investigando a vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto, 2013, p. 79-110.

HYPÓLITO, A. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte-MG: Fino Traço, 2012. p.211-229.

ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre/RS: Penso Editora Ltda., 2015.

ITAPARICA, A. L. M. Crítica à modernidade e conceito de subjetividade em Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 59-78, jan./jun. 2011.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

LANE, S. T. M.; A dialética da subjetividade versus objetividade. Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. IN: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.) **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-11.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992. p. 59-83.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. **Democratização da escola pública, a pedagogia crítica social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loiola, 2006.

LIBÂNIO, J. C.; **Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). 7 ed., São Paulo: Cortez, p. 63-93, 2012.

LURIA, Alexandr R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. 2. Ed., v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. 2. Ed., São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. Formação Inicial de Professores. In: **Desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores**. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 72-103.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRELES, M. R. G.; CENDÓN, B. V. A aplicação prática dos processos de análise de conteúdo e de análise de citações em artigos relacionados às redes neurais artificiais. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 77 - 93, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/4884/6993>. Acesso em: 15 set. 2015.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf. Acesso em: 5 ago. 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. "Formação continuada" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=69>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MOITA, M.C. Percurso de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013, p. 111-140.

MOREIRA, A. G; SILVEIRA, M. M. L. Teorias da Subjetividade: convergências e contradições. **Revista Contra Ponto**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 58-69, jul.2011. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/viewFile/2238/pdf_4. Acesso em: 15 mai. 2015.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. Série-Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. n. 19, p. 209-232, 2005.

MONDIN, B., **O Homem, quem ele é?** Elementos da Antropologia Filosófica. [tradução R. Leal e M. A S. Ferrari] – S. P. Edições Paulinas, 1980.

MORETTO, C. F. **Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 5 ago. 2015.

OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. [online]. 2005, vol.15, n.31, pp. 227-238. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, mai./ago. 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da Identidade Docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, set./dez, 2006. p.547-571.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PAULA, A. **LDB Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2005.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, V. M (Org.). **Ensinar e aprender**. Sujeito, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 34.

PEREIRA, G. A.; ENGERS, M. E. A. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009

PEREIRA, L. G. A universidade e a contra-revolução clara e rígida: uma análise sobre as transformações do meio acadêmico na década de 1960 à luz de Florestan Fernandes. **ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História** - Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0150.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCHA, C. T. C.; CARVALHO, M. G. de. A linguagem e a atividade. Caderno Estudos Linguísticos, (39): 11-129, jul./Dez., 2000. Disponível em: https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=WDjCV. Acesso em: 15 mai. 2015.

RODRIGUES, A. M. **Redimensionando a noção de aprendizagem nas relações entre perfil conceitual e contexto: uma abordagem sócio-cultural-histórica**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUBIÃO, A. **História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2013.

SALES, A. C. M.; CHAMON, E. M. Q. O. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**. v. 27, n. 3, Belo Horizonte, Dez. 2011.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.1, 2005. p. 57-66.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, Brasil 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicass%20recentes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, F. G. da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, p. 169-195.

SILVA, K. A. T.; CAPPELLE, M. C. A.. A teoria da subjetividade e a epistemologia qualitativa de González Rey como possibilidade teórico-metodológica nos estudos de administração. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília / DF, 3 a 5 de nov. de 2013.

SILVA, W. R.; BERTONI, S. A Formação de Professores do Ensino Superior na Perspectiva Produtora de Saberes e Práticas Educativas. **Revista Digital** – Buenos Aires, Año 15, n. 145, jun. de 2010. Disponível em [HTTP://www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).

SIVIERI-PEREIRA, H. de O. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente**. 2008. 319 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional**: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. Ed Petrópolis, Vozes, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Saturação em pesquisa qualitativa**: estimativa empírica de dimensionamento (2009) disponível em http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Edicoes/Revista_PMKT_003_02.pdf. Acessado em Janeiro 2014.

TRINDADE, H.; A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a09v2588.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VEIGA, I. P. **Universidade e desenvolvimento profissional docente**: propostas em debate. (Coord.) – Araraquara, SP. Junqueira e Marin, 2012.

VIANA, F. R. **A teoria da atividade na análise de episódios de ensino de matemática para alunos com surdez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2013. Acesso em: 8 mai. 2015.

VIGOTSKI, L. S. in: **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 1981.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para participantes maiores de idade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES MAIORES DE IDADE (Versão de agosto/2014)

Título do Projeto: **Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores**

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo de pesquisa: **Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores**, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os avanços na área da educação ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é identificar as relações que o professor do ensino superior estabelece entre as competências profissionais da docência e suas competências pessoais. Caso você participe, será necessário fazer uma entrevista, na qual será garantir a confidencialidade dos voluntários participantes da pesquisa. O pesquisado terá alteração de todas as características descritivas assegurando sua identidade quanto ao nome, a cidade e local de trabalho e curso a que pertencem. Para que as informações cedidas sejam sigilosas alguns critérios foram tomados como a escolha do local para a entrevista, será no Laboratório de Mídia e Educação da UFTM, pois o espaço oferece isolamento acústico e conforto para que a entrevista ocorra dentro das melhores condições físicas. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas por meio digital e impressas em folhas A4.

Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número. Os resultados da pesquisa serão apresentados na escrita da dissertação e divulgados em eventos científicos, contribuindo com o desenvolvimento formativo da educação.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre, após esclarecimento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP Rua Madre Maria José, 122
 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone:
 (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Título do Projeto: **Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores**

Eu, (_____), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba,...../...../.....

_____ Assinatura
 do voluntário ou seu responsável legal Documento de Identidade

_____ Assinatura do
 pesquisador responsável Assinatura do pesquisador orientador

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre, após esclarecimento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG Comitê de Ética em Pesquisa- CEP Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG) Telefone: (0**34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Título do Projeto: **Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores**

Prof. Dr. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira.

Professora Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Telefone: (34) 3318-5904. Email: helena.sivieri@psicologia.uftm.edu.br

Ester Modesto

Aluna do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM.

Telefone: (34) 88513755. Email: estermodesto8@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro pelo telefone: 3318-5776.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

APÊNDICE C – Roteiro de Perguntas.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - (34) 3318-5937 – 38025-440 – UBERABA – MG

ROTEIRO PARA ENTREVISTA:

- 1-Fale sobre sua escolha pela carreira docente.
- 2- Fale sobre sua trajetória para você ter se tornado professor.
- 3-Como você associa suas competências pessoais com as competências da docência.
- 4-Descreva as características que você acredita ser importante para a profissão docente.
- 5- Fale como você se reconheceu como professor.
- 6-Descreva seu perfil de professor.
- 7- Qual é o sentido de seu trabalho para você e para a sociedade.

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas

ANEXOS

ANEXO A – Autorização do Instituto de Ciências da Saúde (ICS) para coleta de dados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - (34) 3318-5937 – 38025-440 – UBERABA – MG

**AUTORIZAÇÃO do INSTITUTO de CIÊNCIAS da SAÚDE (ICS) para
coleta de dados.**

Autorizo a pesquisadora Ester Modesto, orientada pela professora Dr^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, no projeto de pesquisa, "Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, a realizar coleta de dados necessários para a referida pesquisa, utilizando roteiro de entrevistas, com professores do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.


Diretor Substituto: Demival Bertoneiro

Dr. Demival Bertoneiro
Diretor Substituto do
Instituto de Ciências da Saúde

246.237.008-01

(Nome, CPF e assinatura do responsável pelo Instituto, Cargo que exerce e Carimbo).

Uberaba – M.G.

Data: 12 / 09 / 14

ANEXO B – Habite se do IELACHS para coleta de dados

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - (34) 3318-5937 – 38025-440 – UBERABA – MG

**AUTORIZAÇÃO do INSTITUTO de EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES,
CIÊNCIAS HUMANAS e SOCIAIS (IELACHS), para coleta de dados.**

Autorizo a pesquisadora Ester Modesto, orientada pela professora Dr^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira, no projeto de pesquisa, “Docentes em Serviço: Sujeitos e Subjetividades na Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, a realizar coleta de dados necessários para a referida pesquisa, utilizando roteiro de entrevistas, com professores do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.


Prof. Fábio César da Fonseca
Diretor do IELACHS - UFTM

Diretor: Fábio Cesar da Fonseca

CPF: 749 934 706 - 06

(Nome, CPF e assinatura do responsável pelo Instituto, Cargo que exerce e Carimbo).

Uberaba – M.G.

Data: 12/09/2014