

CAPÍTULO 23 – A LOGOBIOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti e Vera Lucia Felicetti

Introdução

A formação docente - seja inicial ou permanente - para a atuação na Educação Superior é algo relativamente recente, visto que outrora, a formação específica para o exercício da docência atinha-se à formação voltada para a especificidade técnica da área de atuação, e não para o ser pessoa, o conviver, o saber ser e fazer do professor, conforme as orientações da Unesco. As primeiras universidades⁹¹, que chegaram ao Brasil com a Família Real a partir de 1808, tinham seus professores provenientes da Europa, com formação específica, técnica, voltada ao curso no qual atuavam. Com a expansão da Educação Superior foi necessário ampliar o corpo docente, e profissionais brasileiros passaram a contemplar o quadro docente. Destes, segundo Masetto (1998), “basicamente exigia-se do candidato a professor do nível superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão” (Masetto, 1998, p. 10). Em outras palavras, não havia preocupação com a formação didática-pedagógica do então professor para a Educação Superior, ou seja, entender as especificidades atinentes ao processo de ensinar e aprender não eram relevantes, bastava o saber técnico específico da profissão, próprio da influência da Escola Francesa, calcada no ensino, embora até a década de 1970, mesmo existindo no Brasil universidades e a pesquisa já ser uma realidade incipiente.

Mais recentemente, autores como Masetto e Gaeta (2013), Demo (2004), Nóvoa (2009), Esteves (2010) e outros sugerem a necessidade de uma profissionalização do docente que atuará na universidade. De acordo com Nóvoa (2009), o professor precisa primar por uma formação dentro da profissão, ou seja, adquirindo uma relação estreita com a *práxis*. Além disso, o autor propõe uma cultura profissional, mas pondera que o professor também é pessoa e, portanto, a profissionalidade não se encontra descolada da personalidade. Segundo o autor, trata-se da “necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um

⁹¹ As primeiras escolas-régias Superiores foram fundadas na década de 1820 em Pernambuco (Direito), Rio de Janeiro (Engenharia) e Bahia (Medicina) (Masetto, 1998).

autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009, p. 31).

Ainda assim, o que a realidade brasileira apresenta à formação de professores para a Superior, com a exceção de cursos de especialização em nível de *lato sensu*, é que não se tem uma formação específica para atuar na área. O fato tem feito com que vejamos pós-doutores buscando formação pedagógica em cursos de nível *lato sensu* nos quais atuamos. Dessa maneira, temos que nos colocar de acordo com Nóvoa (2009) no sentido de que a formação para a docência na Educação Superior necessita dar-se dentro da profissão.

Entretanto, a formação dentro da profissão à qual se refere o autor sugere um itinerário que tenha o acompanhamento de um colega mais experiente, a exemplo da residência dos profissionais da medicina. Neste processo, poderíamos trabalhar em docência compartilhada até termos mais segurança de como agir nos casos mais difíceis, pois é na vivência da experiência docente compartilhada e “no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 30). Sabemos, porém, que não é bem isso o que acontece nas universidades brasileiras. Da mesma forma, além de experiência e diálogo, a categoria “produção de sentido na docência” que resulta em logobiografias, pode determinar o êxito docente.

Dessa forma, este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a logobiografia como estratégia de formação permanente de professores na Educação Superior. Trata-se de um estudo qualitativo, o qual recorreu ao diário de campo de um dos autores e à revisão de literatura sobre o tema para respaldar teoricamente as reflexões. Usamos o termo logobiografia no sentido do que escreve Fossatti (2010), quando refere que esta consiste em procurar construir histórias de vida providas de significado, tanto para aquele que narra sua trajetória, como para seus alunos e o pesquisador. Após esta breve introdução apresentamos o marco teórico que embasou o estudo, seguido dos caminhos metodológicos trilhados. Na sequência, descrevemos os resultados da pesquisa, as considerações finais e referências.

Marco teórico

A universidade brasileira, tradicionalmente voltada à elite (Masetto & Gaeta, 2013), passou por um processo de universalização a partir dos anos 2000, com políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Financiamento

Estudantil (FIES), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Outras ações como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integraram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁹². Este tratou-se de uma política lançada pelo governo federal em 2007 com foco na Educação Básica, mas com grandes reflexos na Educação Superior, uma vez que respaldava as metas do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n.10.172/01. Para a Educação Superior, o PNE de 2001 estabeleceu a ousada⁹³ meta de “Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (Brasil, 2001), que na época se encontrava em 12%, algo em torno de 2.125.958 acadêmicos.

Dessa maneira, é possível perceber que os esforços em torno da universalização da Educação Superior levaram aproximadamente 6 milhões de estudantes a entrarem na universidade, segundo dados do último censo da Educação Superior (INEP, 2015) nos últimos dez anos, chegando à cifra de 8.033.574 jovens de 18 a 24 anos cursando o nível superior. Esse movimento demandou, obviamente, um número maior de docentes à Educação Superior. Neste sentido, a meta 13 do atual PNE busca “Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (Brasil, 2014). Por meio do incentivo ao *stricto sensu* com bolsas de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outros órgãos de fomento, estamos próximo da meta, segundo dados do Observatório Nacional do PNE⁹⁴.

Entretanto, não há registros de políticas para a formação docente com vistas à profissionalização da ação pedagógica na Educação Superior no Brasil. O docente, neste grau de ensino, prepara profissionais para a contemporaneidade, o que demanda a ele um saber para além do somente técnico, específico à profissão,

⁹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 27 jul. 2018.

⁹³ Dizemos “ousada” porque, mesmo quase vinte anos depois, ainda não alcançamos a meta. De acordo com o Observatório Nacional do PNE atual, cuja meta 12 pretende elevar a porcentagem para 33% até 2024 (Brasil, 2014), a cifra hoje encontra-se em torno de 18%. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior>. Acesso em 27 jul. 2018.

⁹⁴ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/13-professores-titulados>. Acesso em 27 de jul. 2018.

mas o saber fazer enquanto docente se faz necessário, visto as exigências do novo perfil estudantil (Felicetti, Barro, Denicol Junior & Melo, 2017) que agora permeia o contexto da Educação Superior. Este novo perfil estudantil, segundo Felicetti e Santos (2018 no prelo) corresponde a estudantes de primeira geração na faculdade/universidade, aqueles com necessidades especiais ou então desprovidos de capital econômico ou cultural, o que requer no processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior novas práticas capazes de atender o novo emergente já instaurado nas IES brasileiras.

Neste sentido, somente boa vontade e formação técnica não bastam (Nóvoa, 2009; Masetto & Gaeta, 2013). Esse professor deve desenvolver competências diferenciadas, voltadas à universidade do século XXI e ao perfil de estudante que ela recebe. Os autores supracitados defendem a profissionalização da profissão docente na Educação Superior, inserida em um contexto de saberes, conhecimentos, habilidades que se articulam em três grandes áreas: a área do conhecimento, a área pedagógica e a dimensão política da ação docente.

A primeira relaciona-se com “sua construção, produção (pesquisa), organização e socialização” (Masetto & Gaeta, 2013, p. 304), ou seja, refere-se aos conhecimentos da sua área de atuação. A atualidade demanda uma nova dimensão da área do conhecimento: a pesquisa. Sobre este campo, Masetto (2012) esclarece que a pesquisa se desdobra em três vertentes, inter-relacionadas intimamente:

Dizemos tratar-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais reorganizando seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e “papers” que representem sua contribuição ao assunto e que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares. Entendemos por pesquisa os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos, ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Entendemos por pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc. (Masetto, 2012, p.31).

Da citação anterior podemos depreender que a pesquisa pode alimentar-se de fontes empíricas coletadas na *práxis*. A este respeito, Demo (2002) instrui sobre a postura do professor mediador de saberes e não transmissor de conhecimentos: a postura da humildade, que incentiva a pesquisa e a curiosidade, deixando de lado o

autoritarismo e que busca o consenso, entendendo cada aluno como um ser único e, portanto, dotado de sentimentos, de medos, de experiências anteriores e de saberes já construídos.

A área da competência pedagógica relaciona-se com “conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor necessita para atuar em sua sala de aula” (Masetto & Gaeta, 2013, p. 305). Trata-se da dimensão da ação docente, a qual deve acionar saberes do planejamento de sua disciplina e além dela, no contexto das competências que a Instituição de Ensino Superior (IES) almeja para o perfil do seu egresso. Rogers (1972) já pregava a mediação pedagógica, no sentido de estabelecer com o estudante uma postura de diálogo, a qual Freire (1987) denominou de postura dialógica. Trata-se de

desenvolver com os alunos uma relação de aprendizagem entre adultos que assumem corresponsabilidade pelo êxito do processo de aprendizagem; que partilham decisões, atividades, avaliações; que trabalham em parceria e equipe para se alcançarem os objetivos esperados; que lutam juntos do mesmo lado para a formação de profissionais competentes e cidadãos (Masetto & Gaeta, 2013, p. 306).

O mesmo posicionamento é defendido por Zabalza (2006), o qual delega grande importância ao ato pedagógico pautado no diálogo. Entretanto, o autor acrescenta um ponto que consideramos essencial ao diálogo e à reflexão: “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva” (Zabalza, 2006, p. 16). Ou seja, levando em conta a complexidade da prática educativa, somente poderemos realizar um processo de ação-reflexão-ação significativo, se tivermos elementos teóricos para tal. Libâneo (2010), por sua vez, delega grande importância à identidade científica, chegando a defender que deveria existir uma formação para o “cientista da educação, aquele que realiza estudos de teoria educacional, pensa questões educacionais e se capacita para exercer tarefas” (Libâneo, 2010, p. 136) relacionadas com a docência, com a gestão e com a avaliação.

Por último, a dimensão política da ação docente na universidade está atrelada às suas concepções e valores. Segundo Masetto (1998) e Nóvoa (2009), ela é imprescindível ao exercício da docência, uma vez que o professor, ao entrar na sala de aula, não se despe de suas concepções e valores enquanto cidadão. Esse

cidadão deve privilegiar o debate, a reflexão e a crítica do entorno atual, conciliando o técnico com o ético, de maneira a educar politicamente, preparando o aluno para as transformações tecnológicas e globais da sociedade contemporânea, e atuar na sociedade enquanto cidadão e profissional. Nesse mesmo viés, Nóvoa (2009) refere que faz parte do *ethos* do professor a comunicação com o público, assumindo sua responsabilidade enquanto cidadão político. Segundo Nóvoa (2009, p. 12), educar é conseguir ultrapassar “as fronteiras que, tantas vezes, foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola”. Em nosso caso, diríamos, parafraseando o autor, que a realidade da universidade nos obriga a ir além da universidade.

Acerca da formação continuada de professores, Denicol Júnior, Felicetti, Robayo e Nalin (2018 no prelo) afirmam que um elemento essencial a ela diz respeito à necessidade “dela se desenvolver em um contexto real de experiências, oportunizando a reflexão sobre assuntos e problemáticas próprias do dia a dia desse profissional, uma vez que a profissão docente se dá dentro da profissão”.

Já Fossatti (2009), em seu Estudo de Caso com professores Universitários, focaliza a produção de sentido em seus projetos de vida na docência e suas interfaces com a construção de uma vida geradora de bem-estar docente e bem-sucedida. Como resultado de sua investigação, apresenta-se uma proposta de Logoformação, como possibilidade e potencialidade na perspectiva de formar e educar para a produção de sentido. Como consequência, estaríamos construindo logobiografias, ou seja, vidas docentes produtoras de sentido existencial, tanto para o docente quanto para o olhar de seus respectivos alunos e demais convivas. Como já nos referimos anteriormente neste texto, o relato de experiência de vida docente, sob o olhar da logobiografia é tema deste capítulo.

Metodologia

A pesquisa tem cunho qualitativo devido aos seus componentes subjetivos, como explica Gil (2008). Para sua elaboração, seguiu os passos sugeridos por Gil (2008, p. 133), o qual recomenda que a pesquisa qualitativa siga “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas, as quais descrevemos na sequência.

Na primeira etapa – a de redução dos dados -, a qual ele também denomina de leitura flutuante, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. Segundo explica, “Para que essa tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo” (Gil, 2008, p. 133). Desta maneira, o objetivo foi traçado e, em torno dele, ocorreu a problematização.

A segunda etapa, a qual Gil (2008) denomina como categorização dos dados, é aquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. “É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados” (Gil, 2008, p. 134). Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material.

A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar um “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais” (Gil, 2008, p. 134). Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros.

A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2008, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são “a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade”. Assim, podemos notar que o método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade nos trouxermos os fatos, o que buscamos por meio do diário de campo analisado. A realidade, porém, é um processo de apropriação “crítica, de interpretação e avaliação dos fatos. E esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico [...] capaz de descobrir, explicar e motivar” (Kosik, 1976, p. 45).

Nesta direção, o tópico a seguir está destinado à discussão dos achados da pesquisa à luz da teoria, articulando-os com as inferências, interpretações e críticas dos autores.

O itinerário docente na universidade: um relato de experiência

O itinerário formativo deste docente, durante os últimos meses do curso de Doutorado, ocorreu por meio de três vertentes: a) sua inserção em um grupo de pesquisa; b) a participação em projetos de extensão; e a c) a inserção em sala de aula. Desta forma, podemos afirmar que a formação seguiu o que determina a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, com relação ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1998) na universidade. De acordo com Gonçalves (2015), este princípio é necessário e ao mesmo tempo um desafio à universidade contemporânea. O autor explica que este princípio “pode ser compreendido como uma resposta a demandas sociais por uma Universidade socialmente responsável, que dialogue mais ativamente com diversos setores da sociedade e que propugne uma formação e produção de conhecimento em diálogo com necessidades sociais” (Gonçalves, 2015, p. 1235). Ora, se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma demanda da universidade atual, não seria também uma necessidade à formação do docente que atuará nesta universidade? Em nosso entendimento, sim.

Retomando o relato, a inserção no Grupo de Pesquisa oportunizou uma aproximação intensa com o mundo científico, com a realização de pesquisas, sua publicação em periódicos da área da Educação, bem como a apresentação de trabalhos em eventos no Brasil e no exterior. A aproximação com universidades de outros países, conhecendo suas realidades, também foi enriquecedora. Nesse ponto, foi possível encontrar o respaldo teórico referido por Zabalza (2006), necessário à reflexão sobre a prática. Nas palavras do autor: “[...] a conexão entre a teoria e a prática é fundamental para o progresso em uma aprendizagem completa, que consolida as bases das aprendizagens que os sujeitos continuarão desenvolvendo ao longo da vida” (Zabalza, 2006, p. 64).

A participação em projetos de extensão, por sua vez, deu-se por meio da orientação de estágios supervisionados em projetos desta natureza, além de participação em formações docentes em diversos pontos do país, como por exemplo. Neste sentido, cabe destacar duas percepções relevantes: a) as mudanças que as ações da universidade podem causar na comunidade, tanto em sentido de promover sua mobilização, bem como dos serviços que as IES podem oferecer. Como nosso caso é o de uma universidade comunitária, convém destacar o seu papel transformador junto à comunidade local e regional. Como exemplo, é possível

referir um projeto de estágio de acadêmicas do Curso de Pedagogia, que mobilizaram a comunidade na construção de uma praça para crianças de Educação Infantil em um local onde antes somente havia mato. Neste sentido, Quaresma da Silva e Silva (2013, p. 452) reforçam a capacidade de organização social, quando explicam que “Las universidades comunitarias, tanto en un contexto como en el otro, revelan la potencia y la capacidad civil para generar procesos de transformación social y de creación de servicios públicos”. b) A importância de conhecer outras realidades docentes e suas limitações e fortalezas, como forma de amadurecimento e em busca da identidade docente. Foi possível questionar-nos, com Lüdke e Boing (2004, p. 1161): “De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério?”

A inserção docente, por sua vez, deu-se da forma recomendada por Nóvoa (2009), com o apoio e a tutoria de outro professor mais experiente, como deveria ser, em nosso entendimento, em todos os âmbitos da docência, inclusive na Educação Básica. Com relação ao trabalho colaborativo, Demo (2004); Masetto e Gaeta (2013); Esteves (2010); Nóvoa (2009), entre outros, destacam que este está em conexão com o desenvolvimento da reflexão, uma vez que os debates em grupo permitem a articulação de experiências pessoais e partilhadas. Além disso, a maturidade científica, por meio da formação global e sistêmica da união entre o ensino, a pesquisa e a extensão, permite um retorno reflexivo, o que faz da *práxis* a fonte de dados empíricos para pesquisa como esta que aqui desenvolvemos. É o que Demo (2004) denomina de professor-pesquisador.

Em nosso entendimento, essa formação global e sistêmica que aqui descrevemos pode ou não conferir maior ou menor sentido ao itinerário docente, de maneira a construir uma história de vida com significado: uma logobiografia. Ou seja, a categoria sentido pode ser determinante para o êxito docente. Da mesma forma, a ausência de tal categoria pode explicar o fracasso docente, mesmo com condições externas totalmente favoráveis. Tal realidade considera as influências externas decorrentes de sólida formação, contudo, sempre será a pessoa que vai determinar a intensidade de suas forças, de seu querer existencial (e não mero querer racional) de seu grau de investimento conforme sua vontade de sentido ou significado empreendidos na docência. Logo, estaremos tratando de um mal-estar docente. Não o negamos. Contudo, estamos de acordo com Jung, Mira & Fossatti (2017), os quais

insistem que devemos investir no bem-estar docente como resultante de uma vida provida de significado como veremos a seguir.

Logobiografia: construção de uma história de vida provida de significado

De acordo com Fossatti (2010), a logobiografia consiste em buscar construir histórias de vida providas de significado, tanto para aquele que narra sua trajetória, como para o pesquisador. Com relação ao sentido, Frankl (2000, p. 34) constata que “20% das neuroses estão relacionadas com a perda de sentido”. Em outras palavras, elas não são de origem psicológica, mas noogênica, acusando a falta de sentido existencial no ser e fazer da pessoa, independentemente de qualquer profissão. Dessa forma, Fossatti (2009, p. 209) propõe uma logoformação. Segundo o autor, uma pessoa que consegue “construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional, pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais”. Sua tese está ancorada em Frankl (2000, p. 35), que escreve: “A integração da vida interior e sua consequência, a auto-realização, e a consequência desta, ser feliz, tudo isto são consequências secundárias da orientação até um objetivo”.

Assim, como antes referido com Masetto (1998) e Nóvoa (2009), ao entrar à sala de aula, o docente não se despe de suas concepções, valores e, em nossa concepção, tampouco de suas aflições e fragilidades com relação ao seu ser e fazer docente. Entretanto, se esta formação for consistente, integral e integradora, o itinerário formativo cobra sentido para a vida profissional e também pessoal, leva a pessoa a experimentar os valores criativos, vivenciais e atitudinais construtores de uma vida cheia de significados. Tal processo resulta numa logoformação.

A formação docente sistêmica: conjugação entre ensino, pesquisa e extensão

Uma formação que conjuga ensino, pesquisa e extensão pode outorgar ao docente uma visão mais global da dimensão docente. Além de oferecer maior estofamento teórico às suas ações de reflexão sobre a prática (Zabalza, 2006), a compreensão da responsabilidade social acena para uma educação humanizadora. De acordo com Quaresma da Silva e Silva (2013), este vínculo leva a uma busca por excelência em todos os âmbitos, não somente o acadêmico, mas também da própria extensão e da pesquisa.

A visão global e sistêmica possibilitada pelo itinerário formativo baseado na união entre ensino, pesquisa e extensão oferece uma visão e uma prática mais humanizadora. O ato pedagógico humanizado, por sua vez, recobra um alcance integral e integrador. Neste cenário, Cardoso e Fossatti (2015, p. 5) chamam a atenção para a humanização também das relações de trabalho na universidade. Segundo os autores, essa é uma das grandes preocupações dos gestores na contemporaneidade, visto que, além de preocupar-se com uma educação humanizadora, o ambiente da universidade também necessita ser humanizador, para o qual todos podem contribuir.

Neste sentido, concorda-se com Freire (1987) quando ele esclarece que pensar a educação, é pensar atividades entre pessoas, construindo um legítimo fazer humano. Assim, , não é possível que exista qualquer teoria pedagógica isenta de um conceito de homem e de mundo, o que torna imperativo o processo de humanização caminhando de mãos dadas com o processo de educação, entrelaçado com a presença da categoria sentido que proporcionará a integração de todos os elementos necessários à arquitetura de uma vida provida de significado.

A pesquisa sobre a prática: fazendo da ação pedagógica a coleta de dados empíricos

Referindo-se ao perfil do professor do século XXI e sua postura reflexiva, assim como Nóvoa (2009), Demo (2004), Nogaro e Silva (2015) entre outros, Fernández (1995) refere que o profissional de hoje, pelas exigências de sua prática, é um profissional que precisa tomar decisões, ser flexível, livre de preconceitos, comprometido com sua prática e refletindo sobre a mesma. A reflexão acaba convertendo-se em um recurso a mais para a docência.

Como já referimos com Zabalza (2006), a reflexão e a pesquisa sobre a práxis demandam conhecimento teórico. Este, entretanto, não provém somente da educação formal, como a conclusão do mestrado ou do doutorado. Em nosso entendimento, o conhecimento teórico e a busca por ele demandam uma atitude investigadora. Esta postura, denominada por Demo (2004), Lüdke e André (2006) como professor-pesquisador demanda um movimento autopoietico. Este conceito Maturana (2001) buscou da biologia, seu campo de formação, mas nós o relacionamos com a capacidade de crescimento, de autoformação do ser humano,

de produzir-se a si próprio e determinar os caminhos em sua vida pessoal-profissional, fruto de suas próprias decisões.

A logobiografia como estratégia de formação permanente

De acordo com Bauman (2001), uma das características dos sujeitos da atualidade, a qual o autor caracteriza como um mundo líquido, é a individualidade. Na verdade, segundo ele, falar em individualismo na era pós-moderna é quase um pleonasma, pois

O indivíduo é o pior inimigo do cidadão [...]. 'O cidadão' é uma pessoa que tende a buscar o seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à 'causa comum', ao 'bem comum', 'à boa sociedade' ou à 'sociedade justa' (Bauman, 2001, p. 45).

Neste sentido, Santos (2002) dirá que vivemos uma época de desorientação dos mapas, consumismo individualista, em oposição ao consumo solidário e a cidadania emancipatória somente será sustentável na medida em que consiga superar este individualismo. Com relação aos supostos da pós-modernidade, compreendemos que eles podem ser identificados como: fragilização da sociedade cristã ocidental; fracasso dos modelos econômicos a exemplo do capitalismo neoliberal; questionamento das verdades absolutas onde tudo é relativo, dependendo de seu contexto social, econômico e cultural. No mesmo sentido versa Frankl (1995, p. 85), quando explica que os seres humanos experimentam um vazio existencial:

O vazio interior traduz a ausência de engajamento e de entrega a uma causa ou missão, a alguém, ou até mesmo, revela uma dificuldade em se posicionar perante o sofrimento, quando inevitável. Contribui para tal sentimento a escassez de modelos ou de pessoas-referência que se entusiasma com algo e que tenham a capacidade de mobilizar outras em prol de uma obra comum (Frankl, 1995).

Da mesma maneira, este cenário sustenta o argumento da importância do sentir-se bem, de desfrutar da vivência que agrada como valor a ser vivido nas subjetividades emergentes. É a consolidação do princípio da tolerância com as questões de crença, gênero, sexualidade, multiculturalidade. Se vive a manifestação do subjetivo, a morte do social e o surgimento do amor próprio. Experimentamos a

era do vazio por uma causa, o vazio noológico de Frankl (1989; 1995) ou o amor líquido de Bauman (2013).

A partir destes argumentos, perguntamo-nos: como trazer sentido e relevância à formação permanente, se tudo parece tão efêmero? De acordo com Fossatti (2009), a logobiografia poderá ser uma estratégia importante de produção de sentido para a carreira docente e, em nosso entendimento, uma forma de tornar a formação permanente mais significativa. A logobiografia, como já anunciado, é a “lógica de biografias e histórias de vida alicerçadas, construídas e vividas com produção de sentido, pautadas pela construção e vivência de valores criativos, valores vivenciais ou de experiência, e valores atitudinais” (Fossatti, 2009, p. 25).

Sob esta perspectiva, a logobiografia enquanto estratégia de formação permanente docente “no referente à compreensão da vida dos educadores, tanto pela expressão de suas vivências quanto pela categoria sentido” (Fossatti, 2009, p. 25). Ainda segundo o autor, há uma interface significativa entre as dimensões pessoal e profissional quando nos referimos à docência. Contemplando a formação permanente como potencializadora da formação humana integral, podemos nos apoiar na ideia de Isaia (2000, p. 21), que entende a formação docente a partir de uma visão unitária do educador, que se encontra “[...] entretecido pela trajetória pessoal e profissional [...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com a sua própria história” (ISAIA, 2000, p. 21).

Mosquera (1975, p. 95-96), inclusive, sinaliza que a dimensão pessoal docente se constitui elemento essencial no entendimento de sua constituição:

Como pessoa, o professor tem um passado histórico que se mede, não apenas num relato subjetivo, mas, e principalmente, nas experiências realizadas e nas ações que conseguiu desencadear através de comportamentos sucessivos. A história do indivíduo parece fundamental para entender o significado de sua profissão.

Desta maneira, a produção de sentido, por meio de uma logobiografia é parte inerente ao processo de formação permanente. Esta, por sua vez, deve pautar-se, de acordo com Imbernón (2010), sobre as situações problemáticas da docência, assumindo também o desenvolvimento de atitudes e emoções.

Considerações finais

A docência na Educação Superior carece de uma formação específica que traga a profissionalidade e a identidade que se busca no professor desse grau de ensino. O processo é complexo, e a tomada de consciência por parte dos docentes é uma transformação lenta, que necessitam romper com as ideologias, consideradas como modelo, instaladas e acatadas há muito tempo.

Por meio deste relato trouxemos uma experiência positiva de inserção docente na Educação Superior por meio de um itinerário formativo que, visando uma formação global e sistêmica, uniu a pesquisa, o ensino e a extensão em experiências concomitantes. Este movimento permitiu que se alcançasse a construção de uma logobiografia, recobrando de significado as dimensões pessoal e profissional, já que, em nosso entendimento, são indissociáveis ao ser humano.

A reflexão sobre a práxis se dá pela pesquisa sobre a prática e a prática na pesquisa fazendo da ação pedagógica a coleta de dados empíricos para suas produções científicas, o que caracteriza um verdadeiro professor-pesquisador, o qual não pode prescindir de um movimento autopoietico. Este processo, sendo integral e integrador, também permite uma visão mais global do discente enquanto pessoa, levando a uma docência mais humanizadora, colocando em primeiro lugar as pessoas e o seu desenvolvimento, aspecto este inerente, ou pelo menos deveria ser a toda docência.

Desta forma, compreendemos a formação docente alinhada à formação pessoal e ao projeto de vida do educador. Sob a perspectiva de formação integral e integradora do ser humano, a logobiografia se apresenta como resultado de uma vida vivida com sentido na lógica de que os fatos podem influenciar, contudo, a pessoa sempre será livre para decidir o sentido de sua existência.

Referências

- André, M. (1984). Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, 49, pp. 51-54.
- André, M. (2006). A jovem pesquisa educacional brasileira. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), pp. 11-24. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133>. Acesso em 27 jul. 2018.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2013). *Amor Líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. (1988). Presidência da República. *Constituição da República Federativa do*

Brasil. Brasília. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 27 jul. 2018.

Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 27 jul. 2018.

Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 27 jul. 2018.

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 27 jul. 2018.

Cardoso, D. S., Fossatti, P. (2015). Relações Humanas na Gestão Universitária: um estudo sobre uma Instituição Comunitária de Educação Superior do RS. *Revista Gestão Universitária*, ago, n/p. Disponível em: <https://goo.gl/Yra7Ci>. Acesso em 27 jul. 2018.

Felicetti, V. L., Barro, D., Denicol Júnior, S., Melo, J. M. de. (2017). Um novo emergente na educação superior: estratégias de permanência. *Revista Amazônida*, Manaus, 02(02), pp. 83-102.

Felicetti, V. L., Santos, B. S. dos. *Estudante da Educação Superior em Contextos Emergentes* - no prelo.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Demo, P. (2002). *Complexidade e Aprendizagem: a Dinâmica não Linear do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

Demo, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação.

Denicol Júnior, S., Felicetti, V. L., Pineda, R. A. R., Nalin, J. A. Formação docente e bacharelado em administração: o que traz o ENEPQ na Anpad? *Educação, Ciência e Cultura*, 23(2), Ahead of print. Disponível em: <https://goo.gl/VffJc4>. Acesso em 29 set. 2018.

Esteves, M. (2010). Sentido da inovação pedagógica no ensino superior. In: Leite, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto, Portugal, Legis Editora.

Fernández, I. (1995). *La transformación de las concepciones espontáneas sobre la ciencia*. Barcelona: Ariel.

Fossatti, P. (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Fossatti, P. (2010). Por uma Logobiografia: possíveis contribuições de Viktor E. Frankl para uma história de vida com sentido. In: Abrahão, M. H. M. B. (*Auto*) *biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Frankl, V. E. (1989). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. 2. ed. Aparecida, SP. Santuário.

Frankl, V. E. (1995). *Logoterapia e análise existencial*. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial PSY II.

Frankl, V. E. (2000). *En el principio era el sentido: reflexiones en torno al ser humano*. Traducción Héctor Piquer Minguijón. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gonçalves, N. G. 2015. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, Florianópolis, 33(3), pp. 1229 - 1256, set./dez. Disponível em: <https://goo.gl/BQGkXs>. Acesso em 27 jul. 2018.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 27 jul. 2018.

Isaia, S. M. A. (2000). Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: Morosini, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 21-33.

Jung, H. S., Mira, A. P., Fossatti, P. (2017). A contribuição de Anísio Teixeira para a promoção do bem-estar docente. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 151-167. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131687>. Acesso em 29 set. 2018.

Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., Boing, L. A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e sociedade*, Campinas, 25(89), pp. 1159-1180, set./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Masetto, M. T. (1998). Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papyrus. Disponível em: <https://goo.gl/o4WtVw>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 2 ed. São Paulo: Summus.

Masetto, M. T., Gaeta, C. (2013). Docência com profissionalidade no Ensino Superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium*, Ituiutaba, 4 (Special Issue 1), pp. 299-310, jul./dez.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Mosquera, J. J. M. (1975). *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre: Sulina.

Nogaro, A., Silva, H. A. (2015). *Professor reflexivo: prática emancipatória?* Curitiba, PR: CRV.

Nóvoa, A. (2009). *Professores, Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Quaresma da Silva, D., Silva, C. da. (2013). Las universidades comunitarias en el sur de Brasil: un análisis sobre sus impactos sociales y sus divergencias con relación a los community colleges de Estados Unidos. *Espacio Abierto*, 22(3), pp. 437-454. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4642813.pdf>. Acesso em 27 jul. 2018.

Rogers, C. (1972). *Liberdade para aprender*. 2ed. Belo Horizonte: Interlivros.

Santos, B. S. (2002). *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4ª edição. São Paulo: Cortez.

Zabalza, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.