

« Comment ferai-je de la recherche toute seule ? » Le processus d'insertion dans le cycle master-doctorat¹ à partir des récits d'une professeure²

*“Como eu vou fazer pesquisa sozinha?”
O processo de inserção na pós-graduação
evidenciado nas narrativas
de uma professora*

*“How do I go to research alone?” The insert
process in post-graduation evidenced in
narratives of a teacher*

Cláudia Starling*
Keli Cristina Conti*
Célia Nunes**

RÉSUMÉ

Ce travail résulte d'une investigation qui cherche à comprendre, dans une perspective longitudinale, les processus d'insertion des professeurs dans l'enseignement supérieur des universités fédérales brésiliennes. Dans cet article, de nature (auto) biographique, nous analysons les processus d'insertion d'une professeure à partir de récits rédigés pendant les premières

1 NT en portugais « pós-graduação ». Dans la traduction en français nous avons utilisé tantôt l'expression « cycle Master-Doctorat », tantôt l'expression « troisième cycle ».

2 Tradução de Márcio Venício Barbosa e Ceres Leite Prado. E-mail: ceres.prado@gmail.com

* Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: claudiastarling@ufmg.br - <https://orcid.org/0000-0003-1496-3695> – E-mail: keli.conti@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-5662-2923>

** Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: Celia@ufpo.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>

années de l'exercice de la profession, de 2016 à 2020. Le regard interprétatif de ces récits révèle que, pour chacun d'eux, les expériences vécues sont évoquées dans un « aller et venir » de la temporalité. Nous mettons en relief la réflexion sur l'insertion dans l'enseignement et les cours de master et doctorat, surtout dans les activités de recherche et direction de travaux de recherche. Les résultats ont montré des tensions par rapport à la complexité de l'exercice professionnel dans le contexte universitaire. Le récit de l'histoire de cette période de transition pendant le stage probatoire apporte des éléments qui marquent le processus de constitution identitaire enseignante et renforce comment les processus interactifs mènent à de nouvelles possibilités d'action et d'insertion des enseignants dans les cours du cycle master-doctorat.

Mots clés: Recherche (auto)biographique. Récits de soi. Dimension de la temporalité. Enseignement et formation.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma investigação que objetiva compreender os processos de inserção de professores no magistério superior em universidades federais, em uma perspectiva longitudinal. Neste artigo, de natureza (auto) biográfica, analisamos os processos de inserção de uma professora, a partir de suas narrativas, durante os primeiros anos de exercício da profissão, de 2016 a 2020. O olhar interpretativo desses relatos recai para como, em cada narrativa escrita, as experiências vividas vão sendo lembradas, em um “ir e vir” da temporalidade. Enfatizamos a reflexão sobre a inserção na docência e na pós-graduação, especificamente nas atividades de pesquisa e orientação. Os resultados evidenciaram tensões em relação à complexidade do exercício profissional no contexto universitário. A história (re)contada do período de transição no estágio probatório traz elementos que marcam o processo de constituição identitária docente, e reforça a percepção sobre como os processos interativos são propulsores de novas possibilidades de atuação e inserção dos docentes na pós-graduação.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica. Narrativas de Si. Dimensão da Temporalidade. Docência e Formação.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation that aims to understand the processes of insertion of teachers in higher education in federal universities, in a longitudinal perspective. In this (self) biographical article, we analyze the insertion processes of a teacher, based on her narratives, during the first years of the profession, from 2016 to 2020. The interpretive look of these reports falls to how, in each written narrative, the lived experiences are being

remembered, in a “coming and going” of temporality. We emphasize the reflection on the insertion in teaching and post-graduation, specifically in research and guidance activities. The results showed tensions in relation to the complexity of professional practice in the university context. The (re) told story of the transition period in the probationary stage brings elements that mark the process of teacher identity constitution, and reinforces the perception about how interactive processes are propellers of new possibilities of performance and insertion of teachers in graduate school.

Keywords: (Self)biographical research. Self Narratives. Dimension of Temporality. Teaching and academic formation.

Discussion initiale

Nous commençons cet article en disant que faire de la recherche c’est un défi. Oui, on « fait » de la recherche, c’est de l’action ! Et c’est une action partagée. Nous, les auteures, avec des trajectoires semblables mais aussi avec tant de singularités, nous sommes retrouvées pour discuter notre propre formation. À partir de la perspective de l’écriture (auto)biographique et des lectures des récits, nous affirmons que l’« écriture de soi », dans ce contexte, incorpore les voix d’autres acteurs sociaux.

Dans le contexte universitaire, selon l’article 207 de la Constitution brésilienne de 1988, il y a une indissociabilité entre l’enseignement, la recherche et l’extension³. Cette triade doit se développer toujours de manière articulée et équivalente : « les universités jouissent d’autonomie didactique, scientifique, administrative et de gestion financière et patrimoniale, et doivent obéir au principe de l’indissociabilité entre l’enseignement, la recherche et l’extension » (BRASIL, 1988). Actuellement, face au contexte que nous traversons, d’attaques à l’autonomie universitaire et le besoin de défendre une université publique et de qualité, régie par la démocratisation et la justice sociale, la discussion de l’insertion dans l’enseignement et la construction de l’identité enseignante dans le contexte universitaire deviennent fondamentales.

Nous appuyons le débat sur l’éducation comme un bien public et comme un droit social car, selon Dias Sobrinho (2013, p. 110), cela « fait partie de la reconnaissance de la grande responsabilité qu’ont les Institutions d’Enseignement Supérieur par rapport à la formation étique, scientifique et

3 NT Au Brésil, on appelle « extension universitaire » toutes les actions développées au sein d’une université en interaction avec la communauté externe.

technique des individus dans le cadre de la construction de la société. En ce sens, l'auteur insiste que la valorisation et le perfectionnement des processus de formation et de travail sont essentiels à la construction d'un système éducatif de qualité et, aussi, fondamentaux à la construction d'une éducation démocratique.

Les réflexions qui balisent cet article font partie d'une recherche qui, dans une perspective longitudinale et de nature (auto)biographique, a comme but de comprendre le processus d'insertion dans l'enseignement des professeurs ayant eu son titre de doctorat depuis peu de temps et qui sont devenus professeurs universitaires par un concours public. On cherche à investiguer, alors, la formation enseignante et à identifier les défis du travail en début de carrière. Dans cet article, donc, notre but est de, tout en gardant la perspective longitudinale, construire un panorama réflexif du parcours vécu par l'une des professeures participant à la recherche, à partir de ses récits produits au début et immédiatement après la fin de son stage probatoire, de 2016 à 2020. Notre choix se justifie par la forte présence, dans ses récits, de la réflexion sur son processus d'insertion dans les cours du troisième cycle. Pour ce faire, nous avons choisi de présenter ses récits en mettant en valeur cette réflexion et, surtout celle sur les activités de recherche et de direction de recherche. Nous cherchons ainsi à suivre et à raconter l'histoire relatée par la professeure dans ses récits (auto)biographiques, en identifiant les marques de temporalité, les temps vécus, les sentiments, les désirs et les tensions...

Selon Souza (2008), la recherche (auto)biographique potentialise la réflexion sur les singularités et les régularités des expériences vécues dans une dimension formative. De cette manière nous considérons que, en socialisant les récits, nous permettons le dialogue avec d'autres chercheurs, professeurs, enseignants et tous les professionnels qui s'intéressent au sujet de l'enseignement universitaire, et aussi avec ceux qui s'intéressent au champ de la recherche (auto)biographique. L'investigation dans une approche biographique-narrative compte sur un narrateur qui se dispose à raconter et partager ses expériences et un chercheur qui fait la lecture des récits et réalise un rapport – des textes – adressé aux lecteurs (BOLIVAR, 2012, p. 80).

Dans cette perspective, notre regard interprétatif montre comment, dans chacun des récits produits par la professeure pendant son stage probatoire, les expériences vécues sont évoquées dans un « aller et venir » de la temporalité. C'est dans ce mélange de voix que nous construisons un nouveau récit, en tenant compte de l'importance du processus de biographisation pour la construction identitaire et aussi de la possibilité d'implémentation de processus formatifs qu'a l'écriture sur les expériences vécues et la réflexion sur la constitution de l'identité enseignante dans le cadre universitaire.

Selon Delory-Momberger (2012, p. 342. Notre traduction) ces processus de biographisation « sont toujours présents et sous-tendent l'impression que

nous avons de nous-mêmes au fil du temps », tenant pour base notre expérience personnelle. À partir de la perspective du temps humain comme un temps raconté, Paul Ricoeur (1991) présente trois catégories analytiques qu'il appelle « rapports mimétiques » : l'idée du temps agi et vécu, le temps de l'invention ou de la mise en intrigue et le temps de la lecture. C'est dans ce cadre théorico-méthodologique que cet article a été développé. Nous confirmons les questionnements et les arguments de l'auteur en posant ces questions : « Donc qu'est-ce qu'une histoire qu'on raconte (*story*) ? Et qu'est-ce que « suivre » une histoire ? (RICOEUR, 1991, p. 214).

Nous avons donc, tout d'abord, repris les récits produits par la professeure et nous nous sommes rendu compte qu'ils révélaient surtout les tensions dans le champ de l'enseignement universitaire et plus spécifiquement dans les activités de recherche. Nous nous sommes demandé, alors : comment comprendre le travail universitaire, appuyé sur la triade recherche, enseignement et extension, à partir de la participation dans les groupes de recherche et l'insertion dans les cours du cycle Master-Doctorat ? Comment établir un processus dialogique entre la directrice de recherche et les étudiants ? Comment envisager la direction et la recherche dans le champ de la recherche (auto)biographique ?

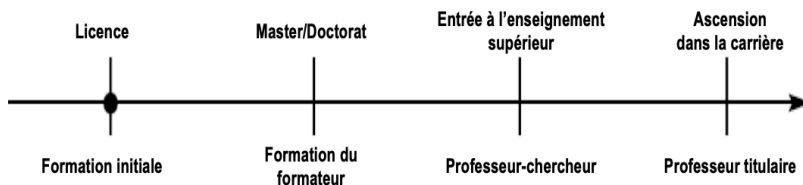
Pour essayer de répondre à ces questions, nous avons structuré cet article en deux parties : la première se compose de réflexions sur l'exercice professionnel et discute la complexité du travail de l'enseignant universitaire. La deuxième présente et réfléchit sur les récits de la professeure, mettant en valeur le parcours vécu, l'insertion dans les cours, les activités de recherche et la période finale du stage probatoire. En guise de conclusion, à la fin du texte, nous problématisons les tensions ressenties par la professeure dans l'exercice de ses activités professionnelles pendant le stage probatoire.

Exercice professionnel : la complexité d'être professeur universitaire

L'enseignement supérieur est un sujet qui éveille l'intérêt de plusieurs chercheurs, comme on peut voir dans les études de Veiga (2006) et Isaia (2006) qui font des critiques quant à la dévalorisation, voire l'absence, d'une formation enseignante universitaire dans les politiques publiques. Nous considérons, alors, que ce débat sur la carrière enseignante dans les universités publiques est un sujet qui exige une lutte et une résistance constantes pour que l'enseignant ne perde pas ses droits et qu'il puisse aussi atteindre de meilleures conditions de travail et de formation.

En ce qui concerne le parcours de la carrière dans les universités publiques au Brésil, étant donné que la majorité des professeurs commencent leur travail après un concours public qui exige le titre de docteur, Passeggi, Souza et Vicentini (2011) le représentent selon le tableau ci-dessous.

FIGURE 1 – ETAPES DE TRANSITION STATUTAIRE ET IDENTITAIRE



SOURCE : Passeggi, Souza et Vicentini (2011, p. 373).

Ces éléments, présentés en tant que marques associées à la trajectoire académique, comprenant des étapes de nature et formative et professionnelle, révèlent les processus de la constitution d'identités de l'enseignant universitaire. Ces marques rendent évidentes des « étapes de transition statutaire et identitaire, susceptibles de se révéler dans les écritures de soi » (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373. Notre traduction).

Cela dit, le contexte où s'insère cet article se situe spécifiquement en rapport avec les marques de l'entrée de l'enseignant à l'enseignement supérieur, présentées par Passeggi, Souza e Vicentini (2011), et au stage probatoire⁴. Selon la Constitution fédérale (1988), cette période correspond aux trois premières années de l'exercice professionnel : « après trois ans d'exercice effectif, atteindront la stabilité les fonctionnaires publiques nommés pour des postes effectifs en vertu de concours public » (BRASIL, 1988. Notre traduction). Pendant cette période, l'enseignant se soumet à des processus évaluatifs ayant l'objectif d'homologuer sa permanence dans le poste.

En ce qui concerne la recherche (auto)biographique et les cours du troisième cycle, Passeggi, Souza et Vicentini (2011, p. 382. Notre traduction) affirment que « la recherche (auto)biographique se consolide notamment par la diversité d'entrées et de modes singuliers adoptés par les programmes de troisième cycle, dans leurs lignes et groupes de recherche ». Dans ce

4 N.T Selon la loi brésilienne N° 12.863, du 24 septembre 2013 (BRASIL, 2013), qui détermine la structuration du Plan de carrière et Postes à l'enseignement fédéral, l'Enseignement supérieur est ainsi institué : Professeur Titulaire, Associé, Adjoint, Assistant, avec des gradations internes à chaque niveau, à l'exception du niveau Titulaire, qui reste unique.

contexte, gagnent importance les présupposés théorico-méthodologiques liés à la dimension formative, à la profession enseignante et à l'amélioration des conditions de travail et de formation.

Nous croyons donc être extrêmement relevant pour cette recherche le contexte politique actuel. L'Université fait face fréquemment à des attaques constantes à son autonomie et passe par des procès de précarisation du travail enseignant. En ce qui concerne la carrière, ces attaques sont d'autant plus évidentes par rapport à la retraite et aux processus de promotion et progression professionnelle, surtout pour ceux qui ont commencé au service public après 2013.

Écritures de soi et constitution de l'identité

Comme nous avons déjà signalé, pour accentuer la réflexion sur l'insertion des enseignants dans les activités d'enseignement et recherche, en discutant spécifiquement l'insertion dans le cycle Master-Doctorat, nous présentons des extraits des récits écrits par la professeure, pendant les années 2016 à 2020, tenant compte de notre regard interprétatif sur l'importance de l'écriture de soi pour la constitution de l'identité et de l'expérience vécue.

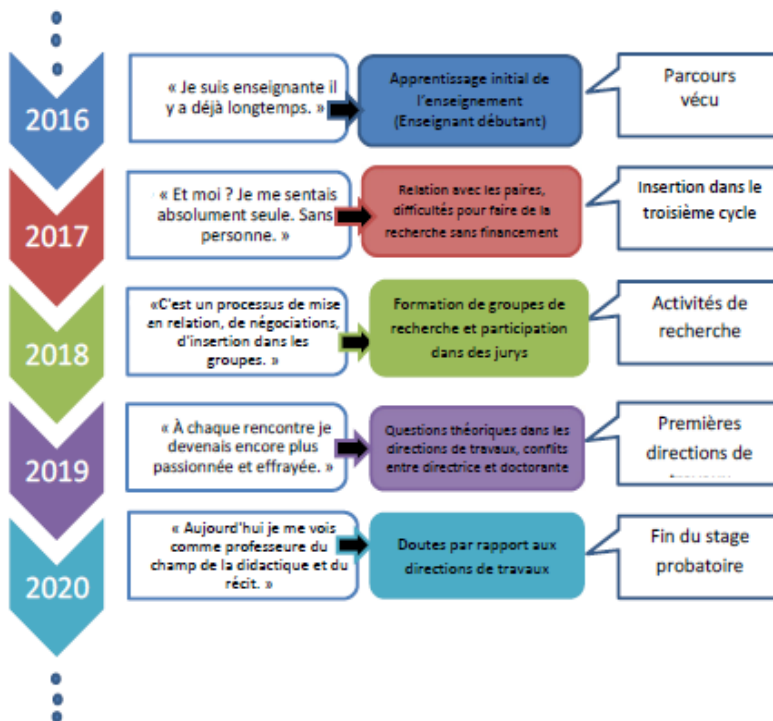
Delory-Momberger (2012, p. 33. Notre traduction) affirme que « la narrative de soi s'inscrit dans le contexte général d'un monde dans lequel la narrative envahit tous les secteurs de la vie collective et se montre comme une des formes privilégiées de la médiation sociale et politique ». Sanches (2010), à partir des réflexions de Ricoeur (1991), considère la narrative comme imitation qui recrée actions et passions de la vie », tout en étant une synthèse des divers éléments qui rendent possible « la médiation entre actions, événements inattendus, changements de fortune ou destin, les indécisions, attachés à une histoire en tant que commencement et fin, une totalité significative » (SANCHES, 2010, p. 111). Donc, « le Soi prend plusieurs identités: le tu du dialogue, le il impersonnel, le nous collectif » (SANCHES, 2010, p. 112. Notre traduction).

Pour la réalisation de la (re)construction de l'histoire racontée, nous prenons pour base le référentiel théorico-méthodologique du champ de la recherche narrative, tel que Bolivar (2012) qui fait allusion à la possibilité d'unir les textes racontés selon des marques temporelles et thématiques, comprenant les expériences du contexte. Selon l'auteur, pour une telle entreprise, donc, il est important de reconstruire le temps subjectif du narrateur pour le temps objectif, agglutinant des situations pour ainsi configurer un réseau. Sous cette perspective, nous cherchons à (re)créer l'histoire en mettant en rapport les parties avec le

contexte global, comme les lentilles d'une caméra qui arrive à capturer l'entour – les contextes – et les personnes, en construisant des images là où il est possible d'identifier les dimensions particulières de leurs histoires (BOLIVAR, 2012).

La Figure 2, intitulée « L'écriture de soi et la dimension de la temporalité », présente notre proposition investigatrice. Nous avons sélectionné cinq rapports narratifs écrits par la professeure au commencement de son stage probatoire, chacun correspondant à une année, dans la période de 2016 à 2020, pour identifier son parcours dans la carrière enseignante et, alors, l'observer. Encore une fois, nous soulignons l'importance de recherches de cette nature pour, au moyen des aspects rendus évidents, renforcer les discussions du champ théorico-méthodologique de la recherche (auto)biographique, surtout pour attirer l'attention sur le rapport entre l'écriture de soi et la dimension de la temporalité, comme le montre la Figure suivante :

FIGURE 2 – L'ECRITURE DE SOI ET LA DIMENSION DE LA TEMPORALITE



SOURCE : Élaborée par les auteures.

Selon la Figure 2, après y avoir indiqué les années, nous entamons l'analyse des rapports (auto)biographiques de la professeure qui correspondent à chacune d'elles. Ses récits produisent des narratives singulières mais, en même temps, chargées d'histoires qui sont facilement reconnues par ses paires. Cela se doit au fait qu'elle « organise les événements dans le temps et construit entre eux des rapports de cause, de conséquence, de fin, en donnant ainsi un lieu et un sens à l'occasionnel, au fortuit, à l'hétérogène » (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 39. Notre traduction).

En séquence, à droite sur la Figure 2, la colonne centrale présente quelques éléments de tension vécus dans ce parcours et, juste après, se trouvent les topiques de discussion que nous aborderons dans cet article : parcours vécu, insertion dans le cycle Master-Doctorat, activités de recherche, premières directions de travaux et fin du stage probatoire. Vu ainsi de façon panoramique, le récit présente un processus que nous appellerons « aller et venir », c'est-à-dire qu'il transite parmi de différentes marques temporelles et topiques abordés.

Nous essayons de suivre, dans cette configuration, les marques temporelles, les thématiques et les tensions mises en évidence dans les rapports écrits par la professeure, en y présentant nos réflexions. Pour cela, nous partageons l'idée de Ricoeur (1991) lorsqu'il discute la « tessiture d'intrigue », car selon cet auteur, pour construire une histoire il faut comprendre les actions et les sentiments rapportés, compte tenu du contexte et des interactions vécues. Ricoeur (1991) considère le temps comme un élément fondamental pour la construction de sens, prenant la défense du rapport entre narrativité et temporalité. Selon l'auteur, « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (RICOEUR, 1991, p. 15). C'est pourquoi, dans les sections suivantes, nous présenterons et discuterons quelques éléments présents dans les récits de la professeure pendant les années de 2016 à 2020, ayant pour but de (re)construire l'histoire.

Année 2016 – « Je suis enseignante il y a déjà longtemps ! » : parcours vécu par la professeure

Le récit écrit par la professeure en 2016, année où elle assume le poste de Professeur de l'enseignement supérieur, met en évidence ses expériences formatives et enseignantes précédentes. Cela correspond, nous pouvons le dire, à l'écriture d'un mémorial. Les extraits suivants illustrent ces observations :

J'ai commencé mon travail dans l'Éducation de base quand j'avais 15 ans, en m'inscrivant au cours de magistério⁵. J'étais assistante d'une classe d'Éducation infantine [...] Depuis cette époque-là, je n'ai jamais cessé de travailler dans une école (Extrait du récit de la professeure, 2016).

Ma carrière à l'enseignement supérieur a débuté dans une institution privée, en 2008, juste après avoir commencé mon Master⁶. [...] À l'Enseignement supérieur, j'ai travaillé pendant 10 ans, en assurant de différentes disciplines, à chaque semestre c'était quasiment une discipline nouvelle. Je me rappelle les amis, les amitiés, les discussions... [...] (Extrait du récit de la professeure, 2016).

Ces deux extraits des récits de la professeure présentent plusieurs points pour la réflexion sur l'enseignement. Nous en indiquons deux : comment l'apprentissage initial de l'enseignement par les professeurs reflète-t-il dans l'exercice de la profession ? Comment cette professeure a-t-elle construit son parcours d'exercice professionnel dans l'Éducation de base et dans quelles conditions formatives ? Les passages suivants : « *quand j'avais 15 ans* » ; « *m'inscrivant au cours de magistério* » ; « *j'étais assistante d'une classe d'Éducation infantine* » ; « *dans une institution privée* » signalent des marques importantes dans le parcours de la professeure. Investiguer ses premières expériences enseignantes et son parcours académique permet de réfléchir sur des topiques fondamentaux tels que : pourquoi fait-elle l'option pour le Magistério ? Pourquoi travaillait-elle à l'âge de 15 ans ? Comment penser l'Éducation infantine dans des institutions privées qui engagent des personnes pour « aider » dans l'enseignement ? Quel type d'activités la professeure exerçait-elle dans l'institution d'Éducation infantine et dans quelles conditions ? Ce sont autant de questions que nous pourrions problématiser, mais, nous l'avons signalé, notre but est plutôt de comprendre le processus vécu par la professeure de façon plus globale.

Quand la professeure exprime le passage « *Je suis enseignante il y a déjà longtemps!* » on y vérifie ce que Pereira (2010, p. 125) mentionne par rapport au travail avec la mémoire: elle y imprime aussi les marques mobilisées du moment où elles sont récupérées et, ce faisant, elles sont « transmutes en une autre chose qui n'est plus l'événement qui les a produites, mais un nouveau

5 NT Le *Magistério* était un cours de formation pour des instituteurs et institutrices, au niveau du lycée.

6 NT Le *Mestrado*, au Brésil, qui correspond au niveau « bac + 5 ».

mouvement et une nouvelle configuration pour laquelle elles contribuent, dans ces nouvelles *performances* » (PEREIRA, 2010, p. 125).

Un autre topique qui mérite d'être souligné c'est l'insertion de la professeure dans l'Enseignement supérieur et le rapport avec la vie académique. Encore une fois, l'institution privée est en exergue : le premier contexte d'apprentissage dans l'Enseignement de base et aussi dans l'Enseignement supérieur. Il convient à ce point de problématiser les mêmes questions que nous venons d'observer en y ajoutant la discussion sur l'entrée au Master en tant que possibilité d'exercice dans l'enseignement universitaire, étant donné qu'elle signale que l'expérience universitaire a eu lieu « *juste après avoir commencé mon Master* ». Le passage qui suit, extrait du récit de 2016, met en évidence encore plus fortement cette discussion concernant le rapport de l'entrée dans le cycle Master-Doctorat et l'apprentissage de l'enseignement universitaire

Depuis que je suis entrée au Master, je m'intéressais à investir dans l'enseignement universitaire dans une université fédérale, à réaliser et diriger des recherches [...], je travaillais déjà dans des institutions privées, mais elles n'offrent pas beaucoup de possibilités de recherche [...] (Extrait du récit de la professeure, 2016).

Un autre topique extrait du récit de la professeure a pour thème le concours public pour l'entrée à l'Enseignement supérieur en tant que professeur, comme le montre le passage ci-dessous :

J'ai beaucoup trop étudié pour le concours et, tout au long de ma préparation, j'ai fait autre chose : j'ai pensé à des stratégies pour passer l'épreuve didactique en me penchant sur des thèmes que je jugeais difficiles. [...] Après le tirage au sort du thème de l'épreuve didactique... [...] Il faisait nuit presque et je n'avais rien produit [...]. Quand j'ai fini l'épreuve et que j'ai répondu aux questions du jury, j'en suis sortie heureuse, j'ai pensé, quoique je n'aie pas le poste, j'ai fait de mon mieux ! [...] Je n'arrêtais pas de penser aux fautes commises dans les autres concours que j'avais passés et auxquels j'avais échoué. [...] Le jour du résultat, je ne faisais que pleurer car je ne comprenais rien de la lecture des notes [...] Aujourd'hui, en réfléchissant sur ce temps-là, je me dis qu'heureusement il ne me faudra pas vivre une situation pareille une nouvelle fois pour le reste de ma vie [...] Autre jour, je me suis vue en train de parler à mes étudiants de ma trajectoire et ils ont posé plusieurs

questions par rapport à ce processus d'entrée [...] (Extrait du récit de la professeure, 2016).

Cet extrait est le complément de la trame que nous (re)construisons à partir de notre regard sur les récits de la professeure pendant le stage probatoire. À ce moment, la professeure se rappelle les situations vécues auparavant, au commencement de ses activités, tel que le concours public. Et elle y explicite les sentiments d'angoisse vécus, ce qui rend évidente la question de la dimension formative de l'écriture de soi, car la réflexion sur les processus vécus rend possible des nouveaux récits dans d'autres contextes. Cela se vérifie dans le passage où la professeure raconte que : « *autre jour, je me suis vue en train de parler à mes étudiants de ma trajectoire et ils ont posé plusieurs questions par rapport à ce processus d'entrée* ». Dans ce passage du récit de la professeure, avec la narration des temps vécus dans de différents contextes, nous observons l'idée de ce « aller et venir » temporel bien présente.

Pereira (2010, p. 126. Notre traduction) voit le processus formatif comme « l'expérience vécue des principes organisateurs de la pratique » et qui « comprend la totalité du temps circonscrit entre l'instant de la conception et le moment actuel ». L'auteur argumente encore que, par rapport à la formation, les marques vécues pendant le parcours et les nouvelles expériences sont des fruits des choix faits par le sujet et du contexte où elles ont été faites.

Année 2017 – « Et moi ? Je me sentais absolument seule. Sans personne. » : insertion dans le cycle Master-Doctorat

En m'arrêtant après une journée chargée, comme toujours (mdr) pour raconter ma trajectoire je me vois perplexe devant tant de choses que j'aimerais écrire. Je me rappelle le temps de la soutenance de thèse et tout de suite après la préparation pour le concours. Sans argent et avec beaucoup d'expectatives. Quelques-unes frustrées [...]. Mais, enfin, me voilà. Je suis aujourd'hui professeure légitimée par un concours (Extrait du récit de la professeure, 2017).

Dans cet extrait, la professeure se souvient encore des situations vécues auparavant, ce qui renforce l'argument que nous défendons selon lequel les récits de la professeure, malgré la linéarité qu'on y trouve, se construisent

et se complémentent. Ces récits présentent des emmêlements de mémoires, mouvements constants de faits et situations vécues, registres de marque qui, au moment raconté, ont été sélectionnés pour le registre écrit.

Je commencerai cet enregistrement donc par aujourd'hui. Comment a été l'entrée au master [...] ? Je me rends compte que, au commencement, c'était bien triste. Je voyais mes collègues déjà avancés dans leurs projets, en écrivant des articles. Et moi... Il paraissait que je m'étais arrêtée une année avant. L'année 2016 paraît ne pas avoir existé, ça a été une année beaucoup trop difficile. Ouf !!! Je m'attristais en voyant mes collègues déjà insérés dans des projets et moi paralysée. J'ai vu qu'ils ont été insérés parce qu'ils avaient déjà des relations, ou parce que les tuteurs ou professeurs les inséraient. Et moi ? Je me sentais absolument seule. Sans personne. En salle, j'étais heureuse, mes étudiants me donnaient toujours un feedback positif et me je suis attachée à cela, chose que je considère super importante... [...] (Extrait du récit de la professeure, 2017).

Dans cet extrait, la professeure exprime des sentiments de tristesse dans le rapport avec ses pairs dans l'insertion professionnelle : « *Je m'attristais en voyant mes collègues déjà insérés dans des projets et moi paralysée* », en se souvenant des situations vécues l'année antérieure. Pour Delory-Momberger (2012, p. 31) le processus de socialisation exige une prise de position par les propres sujets, car le « cours de la vie » s'institue « comme le lieu de processus de sélection, d'organisation et d'intégration par rapport auxquels les individus s'inscrivent dans le monde social et travaillent pour leur propre socialisation » (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 31. Notre traduction). Dans ce processus de biographisation, en se souvenant de ses expériences, la professeure signale aussi les modifications par rapport au temps vécu :

Je ne sais donc pas bien comment cela se change. Je pense que maintenant, aujourd'hui spécifiquement, 14 novembre 2017, je me vois plus insérée, c'est pourquoi je peux dire avec fierté : Je suis dans le troisième cycle ! [...] J'ai répondu à un appel de demande de matériaux ou de boursiers. C'était mon opportunité [...]. Comment faire de la recherche toute seule ? [...] Pour la première fois je pourrais avoir des boursiers, ce qui signifiait pour moi l'insertion dans la recherche, une recherche conduite par moi [...] Quelle joie !!! Au lieu de demander du matériau, je plaisantais avec mes collègues, je veux des gens, je veux des gens avec moi !!!!! [...] (Extrait du récit de la professeure, 2017).

Dans cet extrait, nous voyons beaucoup de questions posées par la professeure devant les conditions présentées au professeur débutant pour la recherche comme, par exemple, « *Comment faire de la recherche toute seule ?* ». Cette question correspond à des situations vécues par plusieurs professeurs, surtout au début de leurs carrières, comprenant le débat sur la précarisation du travail de l'enseignant universitaire. Des études à propos de la restructuration du travail, les lois qui régissent le travail universitaire et les conditions dans lesquelles le professeur réalise son travail renforcent la perception selon laquelle le contexte où travaille le professeur, c'est-à-dire, l'étape de la carrière où il se trouve, déterminera le niveau d'appui à ses activités d'enseignement, de recherche et d'extension. À cela s'ajoute que les différentes étapes de la carrière enseignante présentent aussi des différences par rapport à intensification du travail et à l'offre des ressources humaines et financières pour la réalisation de la recherche. Ces éléments sont identifiés dans les causes de maladies parmi les professeurs universitaires (MAUÉS, 2010 ; SANTOS, 2012).

Dans les récits (auto)biographiques de la professeure on identifie aussi les tensions relatives à la construction du processus identitaire :

Dans le groupe [...], nous avons commencé à construire une ligne de recherche pour entrer dans le troisième cycle, une ligne nouvelle, [...]. J'ai bien aimé l'idée et j'y ai vu une opportunité pour sortir du conflit que je vivais par rapport à mon champ d'études. Qu'est-ce que j'étudiais ? Comment j'aimerais être reconnue ? [...] Je me sentais utile, je me suis engagée, j'ai aidé à construire le programme des disciplines de la ligne, la description etc. Je m'y suis vue. Je m'y suis trouvée! [...]. Je me sentais accueillie et heureuse, j'avais trouvé un chemin que j'aimais et auquel je m'identifiais beaucoup plus.

Ainsi, mon insertion dans des groupes de recherche avec mes boursiers de licence — et j'en ai engagés quatre autres étudiantes volontaires — m'a donné un nouveau souffle [...]. Aujourd'hui je suis donc ici, après avoir lu presque une centaine de projets de sélection... je pourrai diriger ces travaux l'année prochaine [...] (Extrait du récit de la professeure, 2017).

Dans ces extraits nous soulignons les sentiments vécus par la professeure devant les relations qui s'établissaient, car « être pris par une sensation désagréable de ne pas être ce qu'on aimerait être et, par continuité, être pris d'assaut par une impulsion de préparer quelque chose de nouveau est une évidence de cette discontinuité » (PEREIRA, 2010, p. 127. Notre traduction).

Dans ce contexte, nous considérons que l'écriture de soi gagne force comme un dispositif (auto)formatif. Selon Souza (2008, p. 1. Notre traduction), le récit est en même temps un dispositif d'investigation et un « processus d'autoformation et d'intervention dans la construction identitaire de professeurs ». Pour Pineau (2014), l'autoformation traverse une dimension dialectique, vue comme une force qui est entre l'hétéroformation, correspondant à l'action de l'autre, et l'écoformation, provenant de l'environnement. Nous apercevons ainsi que l'autoformation est en rapport avec les questions de pouvoir, car elles « la définissent formellement comme l'appropriation par chacun de son propre pouvoir de formation » (PINEAU, 2014, p. 1. Notre traduction). Cette définition est antagonique à l'idée de responsabilisation de la formation par le sujet lui-même. De cette façon, Pineau (2014) souligne que c'est dans un processus que s'effectue, à la sphère individuelle comme au collectif, l'exigence pour que le sujet se libère des contraintes, des stéréotypes et des préjugés produits socialement. Dans ce processus le sujet « devient objet de formation pour soi-même » (PINEAU, 2014, p. 95. Notre traduction).

Année 2018 – « C'est un processus de mise en relation, de négociations, d'insertion dans les groupes » : activités de recherche

Le passage ci-dessous présente des éléments qui contribuent à la construction du panorama du parcours de la professeure, en mettant en exergue l'insertion dans le troisième cycle, objectif que nous nous sommes proposées pour cet article :

Je vois que mes étudiants aiment mes cours, ce qui me rend heureuse aujourd'hui. Mais alors, la recherche? [...] Je me pose souvent la question: quand est-ce que je serai invitée pour un jury de master ou de doctorat ? En quoi je pourrais aider dans un travail ? Que sais-je et ce que je sais pourrait être une contribution? [...] Je suis heureuse d'avoir déjà intégré deux jurys, en tant que suppléante (mdr), un jour j'y arriverai... Donc, je pense... ce n'est pas seulement une question de savoirs [...] mais c'est aussi un processus de mise en relation, de négociations, d'insertion dans les groupes et dans le champ d'études. Autrement dit, ce sont les personnes qui te connaissent celles qui t'appellent (mdr). [...] Et aujourd'hui un ami m'a appelé pour parler d'un travail dont le jury pourrait avoir ma participation [...]. J'étais heureuse avec cette possibilité. [...] Aujourd'hui

je me sens motivée et heureuse ! Mais ce n'était pas comme ça pendant la première année et je sais que demain pourra ne pas être aussi bon!
(Extrait du récit de la professeure, 2018).

Dans ce passage nous pouvons souligner les topiques suivants : les sentiments par rapport à l'exercice de la profession, enseignement et recherche, à travers les mots « *Je vois que mes étudiants aiment mes cours* » ; et par rapport à l'insertion dans les activités propres au cycle Master-Doctorat (direction de travaux et participation aux jurys) à travers les mots « *Je suis heureuse d'avoir déjà intégré deux jurys, en tant que suppléante* ». Nous pouvons y souligner aussi la relation avec le groupe et entre les paires en tant que processus de socialisation qu'interfèrent dans l'insertion dans les activités de recherche en observant les mots « *mais être ou ne pas être invitée se doit aussi aux relations que tu établis avec les autres professeurs d'ici ou des autres universités* ».

Quand la professeure se pose la question : « *Mais alors, la recherche ?* », nous observons qu'elle le fait par le biais de l'enseignement universitaire, qui va au-delà des activités associées à l'enseignement, car il vise à l'articulation entre enseignement, recherche et extension. Mais au moment où la professeure continue de se poser des questions: « *quand est-ce que je serai invitée pour un jury de master ou de doctorat?* », « *En quoi je pourrais aider dans un travail?* », « *Que sais-je et ce que je sais pourrait être une contribution?* », nous observons qu'elle signale des sentiments relatifs à la sensation d'accueil dans les groupes et à la reconnaissance lorsqu'elle dit: « *ce sont les personnes qui te connaissent celles qui t'appellent (mdr)* », en attirant l'attention sur l'importance des partenariats et des négociations.

Dans ce contexte, nous pouvons comprendre que la dimension temporelle dans le récit peut être mise en évidence par plusieurs « cicatrices » présentes dans les récits de la professeure. Nous utilisons le mot cicatrice parce qu'il nous renvoie à la question de la douleur, des situations de conflits et de supériorité de situations vécues qui ont marqué son parcours dans le processus de construction identitaire de professeure à ce moment-là par rapport aux activités de recherche. Le passage « *Aujourd'hui je me sens motivée et heureuse ! Mais ce n'était pas comme ça pendant la première année et je sais que demain pourra ne pas être aussi bon !* », montre le « aller et venir » de la dimension de la temporalité et des situations vécues de façon pas tellement harmonieuse dans le contexte universitaire. Sanches (2010), en s'appuyant sur les études de Ricoeur (1991), affirme que le sujet se constitue pendant qu'il raconte son histoire tout en étant fidèle à soi-même devant la position de l'autre.

Année 2019 – « À chaque rencontre je devenais encore plus passionnée et effrayée » : les premières directions de travaux

Donnant suite à la construction du récit, les rapports de 2019 signalent le processus d'insertion dans le troisième cycle, avec les premières directions de travaux, dans le processus de pré-évaluation et de soutenance des travaux.

Cette semaine j'ai fini les jurys de pré-évaluation de mes premières étudiantes. Quelle joie ! Succès ! J'étais tellement, mais tellement heureuse cette semaine. [...] Mais ce plaisir de diriger des travaux m'a apporté aussi de grands défis. Les questions théoriques qui touchent le processus de direction : indiquer des lectures, accompagner la recherche, redirectionner, discuter, avancer... C'est l'heure alors de me consacrer encore plus au champ théorique. Je vois que, en tant que directrice, j'ai atteint mon objectif, mais au fond, je pense à tout ce qu'il faut encore étudier, connaître. À chaque rencontre, de nouvelles questions. Et je me suis rendu compte petit à petit que beaucoup des doutes qui m'angoissaient n'étaient... n'étaient pas seulement les miens. J'ai commencé à voir que beaucoup de questions étaient aussi des questions du champ de recherche. [...] La participation et création du groupe [...] sur recherches narratives avec trois autres professeurs a été une marque importante qui m'a beaucoup aidé dans la direction de travaux. [...] À chaque rencontre avec mes étudiants ou dans les groupes de recherche je devenais encore plus passionnée mais en même temps effrayée avec les discussions. [...] Je me suis investie dans des lectures et discussions et aujourd'hui je peux dire que j'ai fait un grand pas (Extrait du récit de la professeure, 2019).

Jusqu'à ce point, dans ce processus de construction d'un récit global qui permet l'élaboration d'une vision panoramique sur le parcours vécu par la professeure, à partir de l'écriture de soi tel que la conçoivent Passeggi, Souza et Vicentini (2011, p. 373. Notre traduction), il est possible de réfléchir sur les expériences vécues dans le contexte universitaire, car « écrire et interpréter ce qui a été significatif pour déterminer les façons d'être, soit en tant qu'étudiant, soit en tant qu'enseignant, sont des activités formatrices et peuvent donner accès au monde de l'académie vu par les regards de leurs protagonistes ».

Dans ce parcours, donnant suite à la construction d'une vision panoramique des récits produits par la professeure, nous présentons et discutons les passages

des récits de 2020, après la fin de son stage probatoire, ce qui nous permettra de savoir un peu plus sur son insertion dans le contexte universitaire.

Année 2020 – « Aujourd’hui je me vois comme professeure du champ de la didactique et du récit ! » : la fin du stage probatoire

Aujourd’hui, après les soutenances de mes premières étudiantes et en confinement social dû au Coronavirus, je suis en train d’écrire mon récit et je pense à ma recherche, qui a débuté au commencement de mon stage probatoire. [...] Certainement car je suis aussi plus intégrée aux champs où je travaille. [...] J’ai deux autres étudiantes qui sont près de passer la pré-évaluation, une autre qui commence et trois autres encore dont je dirige les travaux finals de licence. Tous mes étudiants sont en train de travailler dans la perspective (auto)biographique, ce qui contribue aussi à mon propre développement. [...] Autant d’autres questions et conflits surgissent. Je me pose souvent la question sur mon rôle de directrice : Est-ce que je suis sur le bon chemin ? Je me rends compte que je finis par convaincre mes étudiants à travailler sous la perspective que j’utilise moi-même dans ma recherche. Est-ce adéquat ? [...] Parfois, je pense que oui, parfois je me vois en conflit. [...] Mais aujourd’hui je m’identifie en tant que professeure du champ de la didactique et du récit !... Donc, voilà !!!! (Extrait du récit de la professeure, 2020).

Ce passage nous renvoie à la discussion établie par Sanches (2010, p. 112. Notre traduction) sur le dilemme de l’intrigue narrative, car « les sujets se perdent et se retrouvent dans le labyrinthe d’une histoire ». La professeure se demande : « *Je me pose souvent la question sur mon rôle de directrice : Est-ce que je suis sur le bon chemin ?* », et elle présente des réflexions à propos de ses propres questions : « *Parfois, je pense que oui, parfois je me vois en conflit* ». La professeure continue la trame en élaborant une réponse à ce moment-là, en argumentant avec sa propre affirmation identitaire, par rapport aux champs de savoir où elle travaille : « *aujourd’hui je m’identifie en tant que professeure du champ de la didactique et du récit !* », et elle en fait la synthèse : « *Donc, voilà !!!!* ». Ce processus de constitution identitaire, comme un élément central de l’enseignement universitaire, exhibe les marques de la mise dans la profession comme « la façon d’être que nous cultivons, comme voie fondamentale, aussi bien pour naviguer dans des champs individuels que pour se positionner dans

la collectivité. Et la mémoire est le principal dispositif d'accès à cette marque, sa genèse et ses configurations » (PEREIRA, 2010, p. 129. Notre traduction).

Real et Botía (2018), se servant également des études de Ricoeur (1996), discutent l'identité narrative à partir de la relation de permanence avec le temps et avec l'identité personnelle, modifiées au fil du temps. Selon les auteurs, le récit garde une dimension de temporalité présente au fil du temps, car le narrateur conserve certains éléments quand il se raconte lui-même. Cependant cela n'est pas stable vues les variations associées aux contextes et aux temps vécus. Dans ce sens, il faut mettre en avant l'importance de la médiation de l'autre au processus d'autoformation et de constitution de sa propre identité. « L'identité pour soi, en tant que processus biographique, se complémente comme un processus social qui relève de la reconnaissance des autres » (REAL; BOTÍA, 2018, p. 5. Notre traduction).

Considérations finales...

Notre proposition dans cet article a été de construire un panorama du parcours vécu par l'une des professeures qui participent à la recherche, à partir des récits produits pendant les années de 2016 à 2020, en (re)construisant ses récits écrits pendant le stage probatoire. Il a ainsi été possible d'identifier les probables cicatrices imprimées dans ses récits avec les marques du vécu qui ont été exprimées au long du temps. Nous croyons que la constitution de notre identité enseignante se configure à partir de la réflexion sur les expériences vécues tout au long de notre trajectoire. En (re)construisant donc la vision panoramique du parcours de la professeure, à partir de ses récits, nous avons pu nous demander : comment les récits écrits par la professeure signalent des marques de son processus de transition pendant le stage probatoire ? Quelles tensions ont été marquées dans chaque temps vécu ? Comment l'« aller et venir » temporel s'est-il constitué dans les rapports dans son processus de constitution identitaire ?

Quelques points méritent d'être soulignés par rapport à la discussion présentée tout au long de l'article, à partir de son importance dans les rapports (auto)biographiques de la professeure universitaire. L'un des aspects concerne la façon comme la dimension de la temporalité était présente dans l'« écriture de soi » et dans son processus de biographisation. Un autre aspect concerne notre effort de (re)construire les récits de la professeure dans de nouveaux récits, qui nous ont permis d'identifier des moments, pendant son stage probatoire,

de prospection et de réflexion sur son insertion. Ce sont des moments qui signalent aussi des tensions dans les questions de direction de travaux et de l'engagement dans les activités propres à la recherche, comme la participation aux jurys. Pendant la présentation des récits, nous avons aperçu l'existence d'un « aller et venir » temporel, qui mettait les expériences vécues dans de nouvelles perspectives, ce qui nous renvoie à l'idée de Clandinin et Connelly (2011, p. 29. Notre traduction), sur « comment la temporalité (toujours en contexte par rapport au temps) se connecte avec transformation et apprentissage et comment les institutions interfèrent-elles dans nos vies ».

Un autre élément important que nous avons observé concerne les sentiments exprimés par la professeure dans ses récit (auto)biographiques, tels que la joie, la tristesse et le sentiment d'isolement. Dans cet emmêlement de sentiments, la professeure a signalé l'importance du processus de socialisation professionnelle et les interactions entre les groupes de professeurs. Ces processus vécus renforcent l'idée des processus interactifs en tant que propulseurs de nouvelles possibilités d'action et d'insertion dans les activités du troisième cycle.

L'histoire (re)narrée de la période de transition que la professeure a vécu pendant les années de stage probatoire nous donne des éléments qui marquent le processus de constitution identitaire enseignante. Les discussions pointées au long de cet article renforcent le concept de formation en tant qu'un processus continu et inachevé, tel que l'affirme Delory-Momberger (2012) quand elle dit que les processus transactionnel et de reconfiguration socio-individuelle mettent en évidence « la dimension de l'activité (auto)biographique, le rôle qu'elle a et la manière par laquelle les individus se comprennent et se structurent dans une relation de collaboration de soi avec le monde social » (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 95. Notre traduction).

Nous arrivons donc à la conclusion que l'« écriture de soi » dans le processus de (re)construction du panorama du parcours vécu par la professeure a permis la réflexion sur les expériences racontées et sur les dynamiques d'« aller et venir » de la dimension de la temporalité. Ainsi, ses récits permettent de raviver des souvenirs dans une dimension transitionnelle de la propre expérience dans un processus d'« écrire-agir son histoire » (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 89) dans une période de transition marqué par la mise en question et l'affirmation de sa propre identité.

RÉFÉRENCES

- BOLIVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de dados. In: Passeggi, Maria da Conceição; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Porto Alegre: Editoria da PUCRS. 2012. p. 79-109.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013*. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; [...] revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 24 set. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 12 sept. 2020.
- CLANDININ, Jean; CONELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 63-84. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).
- MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. esp. 1, p. 141-160, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138..

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 91-110.

REAL, Maximiliano José Ritacco; BOTÍA, Antonio Bolívar. Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-24, 2018.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Tomo 1). Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 109-119.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Sergipe, v. 4, n. 04, p. 37-50, jul./dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOF, Dilvo; SAVEGNANI, Palmira (org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 97-146. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

Texte reçu le 03/08/2020.

Texte approuvé le 28/10/2020