

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

DIEGO CARLOS PEREIRA

**SER BACHAREL E PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES:
NARRATIVAS, FORMAÇÃO E IDENTIDADE**

UBERABA – MG

2016

DIEGO CARLOS PEREIRA

**SER BACHAREL E PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES:
NARRATIVAS, FORMAÇÃO E IDENTIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital.

Orientador (a): Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

UBERABA - MG

2016

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P49s Pereira, Diego Carlos
 Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e
 identidade / Diego Carlos Pereira. -- 2016.
 188 f. : tab.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triân-
 gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2016
 Orientadora: Profª Drª Váldina Gonçalves da Costa

 1. Professores - Formação. 2. Professores universitários. 3. Didática (Ensi-
 no superior). 4. Bacharelado. 5. Identidade (Conceito filosófico). 6. História
 oral. I. Costa, Váldina Gonçalves da. II. Universidade Federal do Triângulo
 Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

DIEGO CARLOS PEREIRA

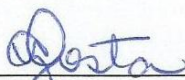
**SER BACHAREL E PROFESSOR FORMADOR DE PROFESSORES: NARRATIVAS,
FORMAÇÃO E IDENTIDADE**

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

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa

Uberaba, MG, 27 de janeiro de 2016.

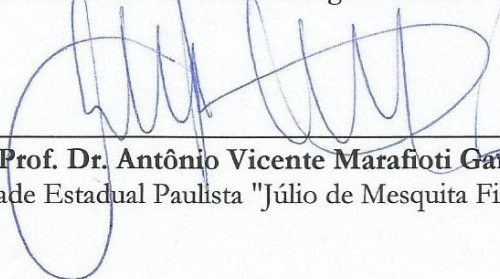
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

Dedico esta dissertação à minha família, amigos e professores que participaram ativamente da minha construção profissional e pessoal ao longo deste intenso processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Em um processo formativo como o do mestrado, que tem um fim no espaço-tempo, mas que será eternizado e reconstruído em minha formação e atuação profissional, o mais valioso dos atos é agradecer! Agradecer é reconhecer que para além de um mérito pessoal, ser Mestre em Educação é ter compartilhado com todos vocês alegrias, tristezas, conhecimentos, dificuldades e aprendizados e, por isso, merecem o meu reconhecimento. Sem vocês nada valeria a pena!

Primeiramente agradeço à minha mãe, Creusa Borges, cuja participação em minha formação pessoal e profissional contribuiu na construção deste trabalho, bem como ao meu pai, José Carlos, e minhas irmãs Driane e Daniele, que juntos participaram desta construção enquanto minha família, meu alicerce ao qual sempre recorrerei em minha vida.

À professora Váldina Gonçalves da Costa, minha orientadora que tenho como grande amiga e companheira profissional, cujas palavras, incentivos, carinho e determinação profissional se fizeram de exemplo em minha empreitada e construíram significativos laços profissionais, culturais, éticos e pessoais.

Ao Francis, meu companheiro, namorado e colega de programa que abrilhantou a minha vida exatamente durante o percurso formativo do mestrado e que conseguiu me dar forças para continuar em minha jornada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM por sempre me agradecerem com conselhos, leituras, estudo e, principalmente, uma verdadeira parceria e amizade, bem como pela contribuição em minha formação ao longo do curso. Um abraço especial para os professores Acir e Regina, que com suas aulas me tocaram significativamente.

Aos professores colaboradores da pesquisa, cada um com sua particularidade, contribuíram para a construção deste trabalho e para meu crescimento enquanto pesquisador com sua atenção, sua disponibilidade, sua educação e, principalmente, pela vontade de fazer a diferença no debate educacional.

Às professoras Amanda Regina Gonçalves e Sandra Mara Dantas, do departamento de Geografia e História da UFTM respectivamente, cuja atenção e dedicação aos meus anseios acadêmicos e dúvidas para este trabalho foram cruciais, além dos papéis significativos que as mesmas tiveram em minha formação pessoal e profissional desde a graduação, representando verdadeiras inspirações para mim.

Um agradecimento especial para Karine de Freitas, Raphaela Batista, Luiz Gustavo, Natália Messina e Natália Moraes pelo enorme e gratificante companheirismo acadêmico e pessoal e por suas contribuições em meus aprendizados, com amizades duradouras desde o primeiro ano de graduação até hoje.

Aos meus grandes amigos do peito, Camila Meloni, Luana Duarte, Marcus Garcia e Airton Medeiros que muitas vezes, sem entender meus anseios acadêmicos, permaneceram do meu lado como grandes pilares da minha vida pessoal nos últimos anos.

Um especial agradecimento aos meus companheiros Maira Mussato, Ester Modesto, Alex Macedo e Júlio Cunha cujos laços de amizade construídos ao longo do mestrado contribuíram para o amadurecimento de todos nós, bem como uma aproximação profissional e pessoal que serão levadas para a vida inteira.

Aos demais colegas da Turma 02 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, Ana Paula, Carmen, Dóris, Douglas, Edmeire, Fabíola, Júlio Bernardo, Jussara, Katiane, Luce, Maria dos Anjos, Mauro, Neusa, Rosa, Tatiana, Taynara e Valéria que, com suas particularidades, contribuíram essencialmente para o debate e mobilização coletiva de temas e também do próprio programa. Cada um participou à sua maneira do meu processo formativo.

Aos meus queridos Johny Mattos, Diego Medeiros, Franciele Félix, Neto Veloso, João Pedro e Felipe Lufero pelo companheirismo e risadas eternas.

Aos lindos Frederico Tristão Cruvinel, Eduardo Petrucci, Maria Cecília Ribeiro e Moizés Rodrigues pelo carinho incondicional desde a graduação.

À CAPES, pelo suporte financeiro ao longo do meu processo formativo de Mestrado, oportunizando condições de dedicação e aprimoramento para esta pesquisa.

“O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está”.

Milton Santos (2006).

RESUMO

Essa dissertação tem como tema central a constituição profissional de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura na cidade de Uberaba, Minas Gerais. A legislação vigente pressupõe que os requisitos prioritários para ser professor no ensino superior são os cursos de mestrado e doutorado, os quais pesquisas têm mostrado que são focados, em sua maioria, na formação de pesquisadores. Junto a isso, as especificidades formativas dos cursos de Bacharelado não são específicas para a formação docente e, muitas vezes, os bacharéis, com suas respectivas pós-graduações, vão atuar como professores em cursos de Licenciatura, cuja finalidade principal é a formação dos professores para a educação básica. Diante disso, construímos a seguinte problemática: como os professores bacharéis que atuam em licenciaturas se formam, se constituem enquanto docentes e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores? Assim, o objetivo deste estudo é: investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. Um levantamento de teses e dissertações sobre a temática nos últimos cinco anos aponta que o tema vem sendo pouco discutido no âmbito das Licenciaturas, justificando sua ampliação acadêmica. Nosso referencial teórico foi pautado nas discussões relativas ao ensino superior, às especificidades e aos conhecimentos mobilizados para a docência e, por último, ao processo de constituição das identidades sociais e profissionais articulados ao par experiência/sentido. Do ponto de vista metodológico, a natureza do estudo é qualitativa e optamos pelos pressupostos da História Oral Temática, além de analisar narrativamente as narrativas. Realizamos uma etapa inicial da pesquisa com questionários para 49 professores, sendo que foram respondidos 28 e, dentre esses, 5 eram de professores que possuíam somente o Bacharelado, os quais foram entrevistados. As entrevistas foram transcritas, textualizadas e transcriadas e os sujeitos colaboradores foram identificados por codinomes. As narrativas nos permitem sistematizar um conjunto de conhecimentos que foram produzidos ao longo desta pesquisa: admitir o processo dual e ambivalente da constituição profissional dos professores bacharéis; refletir sobre a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura enquanto processos formativos distintos e específicos para a sua atuação profissional, mas que nem sempre determinam seus atos de pertencimento; problematizar os processos formativos, os conteúdos e o contexto da área específica dos professores bacharéis como elementos e conhecimentos socializados e mobilizados no ensino superior; e, por último, defender que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogo para a formação contínua do professor formador. Essas conjecturas inserem-se como pontos de encontro e partida da pesquisa possibilitando novos olhares, interpretações e posições para o tema, bem como potencializa as possibilidades de novas investigações acadêmicas acerca dos professores bacharéis e suas especificidades profissionais.

Palavras-chave: Formação do Formador de Professores. Docência no Ensino Superior. Identidade Docente. Professores Bacharéis. História Oral Temática.

ABSTRACT

This dissertation has as its central theme the professional training of bachelor's professor who works at teacher's training undergraduate in Uberaba City, Minas Gerais/Brazil. The current law assumes that the priority requirements to be a professor in higher education are the master's and doctorate courses, which researches has been shown they are focused mostly on the training of researchers. Next to that, the formation specificities of bachelor's degree are not specific to teacher's education and often the bachelor's with their respective postgraduate degrees will act like professors in licensure degree courses, whose primary purpose is the formation of teachers for basic education. Given this, we built the following issue: how the bachelor's professors who works at teacher's training undergraduate are formed, are constitute as professor and mobilize their knowledge for teacher training? The objective of this study is: investigate and understand aspects of formative trajectory and the identity constituting process of bachelor's professors who works at teacher's training undergraduate. A survey of thesis and dissertations about this subject over the past five years shows that the topic has been little discussed in the context of teacher's training undergraduate, justifying the academic expansion. Our theoretical framework was guided in discussions relating to higher education, in the specificities and knowledge mobilized for teaching and, finally, the process of social and professional identities constitution articulated to the pair experience/sense. From a methodological point of view, the nature of the study is qualitative and we adopted the Thematic Oral History, as well as analyze narratively the narratives. It was made an initial stage of research with questionnaires to 49 professors, 28 were answered and 5 were bachelor's professors, which were interviewed. The interviews were transcribed, textualized and transcreated and the collaborating subjects were identified by codenames. The narratives allow us to systematize a set of knowledge that were produced over the course of this research: admit the dual and ambivalent process of professional training of bachelor's professor; reflect the dichotomy between bachelor's degree and teacher's training undergraduate as separate processes with a specific training for their professional performance, but it not always determines his belonging acts; discuss the formation process, the content and about the context of the specific knowledge area of bachelor's professors as socialized and mobilized elements in higher education; and, finally, argue that the professors and the institution take role in political and dialogue for continuous formation to teacher trainer; These conjectures are inserted as meeting points and starting of this research enabling new perspectives, interpretations and positions to the topic as well as enhances the possibilities for new academic researches about the bachelor's professor and their professional specificities.

Keywords: Teacher trainer's formation. Teaching in Higher Education. Teaching identity. Bachelor's professor. Tematic Oral History.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Relação de pesquisas que discutem a atuação dos professores bacharéis em cursos de licenciatura.....	32
Quadro 2 – Conhecimentos de base para ensinar segundo Lee Shulman.....	44
Quadro 3 - Gêneros de História Oral.....	62
Quadro 4 - Estilos de Pesquisa em História Oral.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos levantados de acordo com a sequência de palavras.....	25
Tabela 2 – Cursos em que os professores bacharéis pesquisados atuam.....	26
Tabela 3 – Os objetivos dos estudos pesquisados.....	28
Tabela 4 – Os instrumentos de produção de dados dos estudos pesquisados.....	29
Tabela 5 – Os apontamentos principais das pesquisas levantadas.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

GEPEDEC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unisantos – Universidade Católica de Santos

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
Objetivos	22
O que as pesquisas dizem sobre os professores bacharéis no ensino superior, em especial, nas licenciaturas?.....	22
CAPÍTULO I	
CONSTRUINDO CONTEXTOS: OS DIÁLOGOS TEÓRICOS E OS SUBSÍDIOS PARA A PESQUISA	36
1.1 Bacharelado e Licenciatura: dicotomias, tensões e contextos.....	37
1.1.1 A problemática do conhecimento escolar para a formação de professores.....	39
1.2 O professor formador: contextos para seus processos formativos.....	42
1.3 A constituição da identidade: sujeitos, socialização e experiência.....	46
1.3.1 A dimensão das identidades profissionais.....	51
CAPÍTULO II	
TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	55
2.1 A pesquisa qualitativa como cerne do trabalho	56
2.2 A história oral como percurso investigativo	59
2.2.1 História Oral: perspectiva inicial e origens	59
2.2.2. Os gêneros e os estilos na História Oral contemporânea	61
2.3 As etapas da pesquisa em história oral.....	64
2.3.1 O desenvolvimento teórico do projeto em História Oral.....	64
2.3.2. Os pressupostos da História Oral para as entrevistas e gravações...	65
2.3.3 A confecção dos documentos escritos.....	67
2.3.4 As narrativas e seus pressupostos de análise.....	69
2.4 Os instrumentos de produção dos dados.....	75
CAPÍTULO III	
AS EXPERIÊNCIAS DO CAMPO DE PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DOS DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES FORMADORES BACHARÉIS	78
3.1 Os caminhos, percalços e impressões do campo de pesquisa	78
3.1.1 O alcance dos questionários na pesquisa	80

3.1.2 O processo de realização das entrevistas	84
3.2 O espaço dos protagonistas da pesquisa: trajetórias, sujeitos, narrativas e identidade.....	88
3.2.1 Professor Miguel	96
3.2.2 Professora Alice.....	98
3.2.3 Professor Arthur.....	106
3.2.4 Professora Sophia.....	117
3.2.5 Professor Davi.....	124
 CAPÍTULO IV	
ENTRE TRAMAS, EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO NOSSA NARRATIVA PARA A PESQUISA.....	131
4.1 A infância e seus significados: marcas e memórias da constituição dos sujeitos.....	133
4.2 A trajetória para a profissão: dualidades, rupturas, conflitos e interesses....	139
4.3 As experiências formativas: referências, socialização e identidade.....	143
4.4 Narrando as práticas docentes: formação de professores, experiências e socialização.....	149
4.5 Ser professor no ensino superior: aspectos da socialização institucional.....	156
4.6 Ser bacharel e ser professor formador de professores: a construção de uma identidade caracterizada pela ambivalência e dualidade.....	160
4.7 Considerações finais para esta narrativa.....	164
LICENÇA POÉTICA: NOSSA NARRATIVA PARA ALÉM DAS NARRATIVAS.....	165
1ª Implicação: Admitir a dualidade e ambivalência dos processos de constituição da identidade profissional dos professores bacharéis.....	166
2ª Implicação: Refletir criticamente sobre a dicotomia entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado.....	167
3ª Implicação: Problematizar as especificidades da adesão à área específica de atuação e dos seus conteúdos para a docência na formação de professores.....	169
4ª Implicação: Defender que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogo para a formação contínua do professor formador.....	170
CONCLUSÃO.....	172
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	175

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está contextualizado pela linha de pesquisa *Formação de Professores e Cultura Digital* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) bem como relacionado ao âmbito das discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC), vinculado ao programa.

O projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo de mestrado voltava-se inicialmente para a continuação de uma pesquisa que eu já desenvolvia em meu Trabalho de Conclusão de Curso durante a minha graduação na Licenciatura em Geografia. Este projeto versava sobre a história de vida de uma professora do ensino primário que atuou em Uberaba entre 1940 e 1960, a qual realizou a produção de manuais escolares publicados e utilizados em várias escolas do País e que tinha certo reconhecimento pelo seu trabalho como docente. Ao longo do primeiro ano de mestrado nos aprofundamos nos estudos teóricos sobre a História Oral para que pudéssemos realizar diversas entrevistas com a professora, que atualmente tem 93 anos de idade. No entanto, no início de 2015, problemas de saúde que a professora teve impossibilitaram a realização das entrevistas e, diante dos prazos necessários para o cumprimento dos créditos do programa tive que mudar o tema de pesquisa, sobre qual versa este trabalho. Foi uma decisão difícil, pois eu já estava instigado e envolvido pela temática desde minha graduação.

Por meio de conversas com a orientadora, aproveitei a oportunidade de expor minhas inquietações, as quais versavam sobre problemáticas e leituras que eu vinha realizando à parte, além da pesquisa. Desta forma, me empenhei em escrever um novo projeto para a discussão com a orientadora e também para a nova submissão ao Comitê de Ética da UFTM. Ao final de fevereiro de 2015, o projeto que intitulo como “ponta pé inicial desta pesquisa” estava desenhado e no mês seguinte o aprimoramos e submetemos para apreciação do referido Comitê.

Contudo, esta pesquisa versava primeiramente sobre a constituição profissional de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura em instituições de ensino superior da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Apesar de uma temática distinta do projeto anterior, o encantamento com os pressupostos da História Oral me fizeram manter meus estudos e posicionamentos, mesmo que por dimensões diferentes desse pressuposto teórico-metodológico.

Durante a qualificação, contei com as contribuições dos membros da banca, professores Garnica e Acir, os quais problematizaram as possíveis escolhas que eu deveria

fazer bem como pontuaram caminhos que pudessem delimitar a minha proposta de pesquisa para o mestrado. Enfim, realizei algumas adequações ao estudo, direcionando, delimitando e relativizando as problemáticas em relação à formação e atuação dos professores bacharéis. A partir das narrativas de 5 colaboradores, este trabalho produz um exercício argumentativo e interpretativo para a temática.

Assim, posteriormente a esse texto de apresentação, trago a introdução deste trabalho, na qual argumento sobre minhas inquietações sobre o tema desde seu surgimento, o delineamento de problemáticas a partir de posições e contextos explicitados, explano os objetivos deste estudo e, por último, mergulho no contexto das produções acadêmicas sobre os professores bacharéis no ensino superior em que sistematizo um mapeamento das produções de dissertações e teses nos últimos cinco anos sobre a temática.

Logo após, inicio o Capítulo I, intitulado *Construindo contextos: os diálogos teóricos e os subsídios para a pesquisa*, no qual construo um diálogo inicial, sem pretensões de estabelecer categorias prévias, sobre temáticas que acredito permear o trabalho: o contexto da educação superior e a relação dicotômica entre Licenciatura e Bacharelado; a questão da formação do professor formador e dos conhecimentos mobilizados para a docência; e, por último, aspectos da interface da identidade social e da profissionalidade que os sujeitos constroem ao longo de suas trajetórias.

Na sequência, trago o Capítulo II, intitulado *Trajectoria teórico-metodológica da investigação*, no qual aprofundo nas discussões sobre a natureza qualitativa deste estudo, a minha intencionalidade frente à opção de construir essa pesquisa sob os pressupostos da História Oral e as justificativas fundamentadas de análise das narrativas e dos instrumentos da pesquisa.

Posteriormente, venho com o Capítulo III, intitulado *As experiências do campo de pesquisa e a construção de diálogos com os professores formadores bacharéis*, capítulo que, abarca o processo de construção empírica do campo de pesquisa, seus percalços, impressões, observações e desafios. Mas principalmente, é o espaço de protagonismo das narrativas dos 5 colaboradores da pesquisa em que expõem seus significados, valores, trajetórias e experiências.

Após as narrativas dos sujeitos, inicio o Capítulo IV, intitulado *Entre tramas, experiências, identidades e formação de professores: tecendo nossa narrativa para a pesquisa*, em que narramos nossa trama argumentativa e interpretativa a fim de dialogar com os sujeitos, os referenciais teóricos e nossa intencionalidade enquanto pesquisadores para a

questão da constituição profissional dos professores bacharéis e a mobilização de seus conhecimentos para a formação de professores.

Por fim, apresento a interseção intitulada *Licença poética: nossa narrativa para além das narrativas* em que, a partir do processo de pesquisa, articulo os levantamentos de dissertações e teses, os referenciais teóricos, as experiências narradas pelos colaboradores e as minhas interpretações e argumentos para atribuir um conjunto de implicações que este trabalho promove no âmbito acadêmico, profissional e político.

Em momentos oportunos, como a deste texto de apresentação, escrevo em primeira pessoa do singular retratando a minha própria intencionalidade materializada na pesquisa. No entanto, em outros pontos deste trabalho a escrita foi realizada na primeira pessoa do plural, pois acredito que não estive sozinho no processo de construção do mesmo e, por outro lado, seria egocentrismo demais usar sempre a primeira pessoa do singular e impessoal demais usar a terceira pessoa do singular. Sou um sujeito contextualizado, permeado por diversos processos de socialização com a orientadora, com a família, com amigos, com colegas de mestrado, com os colaboradores da pesquisa, com os outros professores do programa, com as instituições e com as estruturas sociais que permeiam todo esse processo. Assim, também lanço mão da escrita usando o “NÓS”!

INTRODUÇÃO

Você me pergunta pela minha paixão. Digo que estou encantado como uma nova invenção. Eu vou ficar nesta cidade não vou voltar pro sertão, pois vejo vir vindo no vento cheiro de nova estação. Eu sinto tudo na ferida viva do meu coração (Belchior).

Este estudo discute problemáticas relacionadas à formação de professores para atuar no ensino superior, em especial sobre os processos formativos e de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura ofertados na modalidade presencial em duas instituições públicas da cidade de Uberaba/MG.

O tema emergiu a partir de nossas observações e experiências vividas ao longo da graduação na Licenciatura em Geografia em que, num curso de formação de professores, vários professores formadores que ministravam disciplinas ditas “específicas” da graduação não possuíam licenciatura ou qualquer outra formação pedagógica, bem como não se preocupavam com o teor didático/prático das disciplinas para a formação de professores.

Muitas vezes, tais disciplinas eram ministradas apenas em seu teor teórico e técnico e lhes faltavam os pressupostos didático-pedagógicos em sua relação com a educação básica, visto que estávamos sendo formados para sermos professores do ensino básico. Esta realidade acabou nos instigando a respeito da trajetória destes professores, bem como com suas preocupações com a formação de professores, que nos parece ser o principal objetivo de um curso de Licenciatura.

A escolha pelos professores bacharéis é pautada pelos pressupostos de que eles, em seu princípio de escolha profissional, não tinham a intenção de serem docentes ao realizar um curso de natureza bacharelesca, mas em algum momento de sua trajetória as circunstâncias e o processo formativo os fizeram exercer o magistério e, portanto, puderam reconstruir ou não suas intencionalidades e pertença em relação à docência. É importante salientar que assumimos o Bacharelado como uma característica formativa dos sujeitos, no entanto, acreditamos que este elemento não é determinante quanto à identidade e os vínculos que os sujeitos podem constituir, nesse curso, em relação à docência.

Por outro lado, pressupomos os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 –, que em seu artigo nº 66 esclarece de maneira pouco específica que a preparação (não formação) legal para o exercício do magistério superior fica sob responsabilidade prioritária (não obrigatória) dos programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Diante das disposições legais para o exercício do magistério superior, Veiga (2005) salienta que os Programas de Pós-graduação têm a tendência de se voltarem para a formação de pesquisadores em seus conhecimentos específicos e sem exigências de uma formação pedagógica para o ensino superior.

Acreditamos que a formação de professores para o magistério superior se configura não somente por meio da formação do pesquisador, mas também e articuladamente com a formação para a docência no ensino superior, pois:

[...] implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão, crítica (VEIGA, 2005, p.3).

De maneira geral, os professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura relacionam-se diretamente com a formação de professores para a educação básica. Nesse sentido, quanto aos professores bacharéis que atuam nesses cursos sem uma formação pedagógica institucionalizada, nos instiga o seu processo formativo, a constituição de seus conhecimentos profissionais, saberes, experiências, identidade e posições pessoais atribuídas às suas práticas docentes nas Licenciaturas.

Para nós, a compreensão desses processos e elementos relativos aos professores bacharéis, suas concepções e sua atuação na formação de professores estabelecem uma discussão contextualizada a partir dos sujeitos que constroem relações de conhecimento e poder com as futuras gerações de docentes formados para atuar na educação básica e, portanto, a formação do professor formador é enaltecida como aspecto importante para se discutir a formação de professores como um todo.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a formação do professor que atua no ensino superior reproduz uma cultura conteudista de titulação e produção acadêmica sem se preocupar com a formação pedagógica para lidar com os desafios do ensino superior. As autoras afirmam que a estrutura da universidade no Brasil pouco possibilita em seus cursos de pós-graduação, conforme previsto na LDBEN (1996), uma formação específica para a docência no ensino superior.

Corroborando com esta perspectiva, Masetto (2012) questiona se é possível afirmar que a formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação oferece condições de formação adequadas à docência universitária. Para o autor, a maioria dos cursos de pós-graduação não se preocupa com atividades de formação didático-pedagógica para formação do docente universitário, mas são voltados para a formação do pesquisador.

Diante destes pressupostos para a formação do professor para o ensino superior apontados por esses autores, acreditamos que, independentemente da área de formação inicial ou mesmo do tipo, Bacharelado ou Licenciatura, este contexto de formação para a atuação no magistério superior é enfrentado prioritariamente nos cursos de pós-graduação.

O que nos instiga nesta pesquisa é que os sujeitos que em algum momento de sua trajetória escolheram um curso de Bacharelado provavelmente não pressupunham serem professores e viverem o contexto da docência; no entanto, atualmente são docentes do magistério superior e, sobretudo, professores formadores de professores. Acreditamos, portanto, que é preciso relativizar esses processos formativos, pois somente o processo formativo institucional, seja da graduação ou da pós-graduação, não garante que o sujeitos constituam uma identidade docente claramente posicionada enquanto processo pessoal e social em sua trajetória.

Desta forma, estes sujeitos que escolheram o Bacharelado como tipo de formação e que não foram formados para serem professores, na pós-graduação também perpassaram um contexto que não favoreceu essa formação. Mas será que eles não se constituem como docentes ao longo de sua trajetória? Perante a sua formação não se consideram professores?

Conjecturamos que, na verdade, uma série de elementos sociais, históricos, familiares, econômicos e culturais perpassam a trajetória destes sujeitos e constituem experiências diversificadas que podem, ao longo das experiências de vida e de trabalho de cada sujeito, também se constituírem como elementos singulares de um processo formativo pessoal e profissional. Assim, acreditamos que ser bacharel e pesquisador é um dos elementos do processo formativo, no entanto, não é determinante no processo de constituição de sua identidade docente no ensino superior.

No sentido de corroborar com esta conjectura sobre a perspectiva da escolha por ser professor acreditamos que “algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério” Cunha (2010, p. 81). Ou seja, as escolhas que nós fazemos, enquanto sujeitos historicamente situados, perpassam outros elementos e experiências ao longo das nossas trajetórias.

Para desenvolver esta conjectura resgato aqui a minha trajetória, pois a escolha que fiz por uma Licenciatura também foi circunstancial e eventual, sob um conjunto de elementos que contextualizaram essa opção pelo curso sem que, sequer por um momento, me prontificasse inicialmente a ser professor, mesmo estudando em um curso com o objetivo de formação para ser professor. No entanto, ao longo da minha trajetória acadêmica, minhas experiências formativas se tornaram significativas para a constituição da minha identidade e

me levaram à permanência consciente e segura sob um posicionamento definitivo enquanto assumir a docência como profissão.

Tendo em vista essa reflexão posta por Cunha (2010) e por mim sinalizada sob o ponto de vista da minha trajetória, acredito e defendo aqui que não há um processo determinante de que o professor bacharel não se constitua como docente somente devido à formação pedagógica. Mesmo sem a formação pedagógica formal, o sujeito pode construir, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, consciência, experiências, identidade e segurança enquanto ato de pertencimento à profissão de professor.

Ao assumir essa conjectura em nosso trabalho não estamos afirmando que a constituição profissional do professor não precisa de um processo formativo institucional, mas que os processos formativos são vivenciados de maneiras diversificadas e plurais pelos diferentes sujeitos e são singularizados nos processos individuais de vida e trabalho. Acreditamos que mesmo que haja esse processo de decisão pessoal ao longo do processo de atuação ou formação, ainda é preciso que este professor desenvolva atividades de formação continuada, que articule essas decisões pessoais com o arcabouço teórico, epistemológico, metodológico, político e social da docência enquanto profissão.

Diante dos fundamentos expostos até aqui, delineamos a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *como os professores bacharéis que atuam em licenciaturas se formam, se constituem enquanto docentes e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores?*

A partir deste questionamento central e de nossas indagações quanto à problemática citada elegemos alguns questionamentos secundários: quais as experiências em relação à docência os professores bacharéis constroem em sua trajetória? quais os significados e sentidos que professores bacharéis atribuem à docência, ao ensino e à formação de professores? Que atribuições e relações o professor bacharel estabelece de sua formação profissional e continuada com sua prática docente? Que elementos constituem o processo de identidade destes professores? São questionamentos que perpassam a problemática central deste trabalho, mas que não implicam em respostas fechadas ou conclusivas.

Sendo assim, este trabalho caracteriza-se por uma discussão desafiadora e diferenciada tendo em vista que a relevância desta pesquisa consiste na problematização e ampliação das discussões acerca dos professores bacharéis nas Licenciaturas e em sua contribuição para o âmbito científico da educação, da formação de professores e da profissionalidade. Esta investigação configura-se ainda como uma possibilidade de aprofundamento e ampliação de novas perspectivas por meio de pesquisas futuras.

Objetivos

Tendo em vista o contexto das problemáticas levantadas acerca da profissionalidade dos professores bacharéis que atuam em licenciaturas, delinea-se como objetivo geral deste estudo: *investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura.*

Ao estabelecer tal proposta nuclear ao nosso trabalho e a fim de atingi-la, apontaremos os nossos objetivos específicos que nortearão as etapas de levantamento e análise deste trabalho:

- elencar aspectos, características e elementos que configuram a constituição da identidade dos professores participantes da pesquisa e suas especificidades contextualizadas pela estrutura do ensino superior;
- contextualizar e problematizar as contribuições dos sujeitos da pesquisa sobre as oscilações, limites, possibilidades e experiências de sua formação, seus conhecimentos, sua atuação e sua pertença profissional por meio das suas narrativas;
- enaltecer os significados, sentidos, trajetórias, emoções e experiências dos processos formativos e da atuação profissional docente dos bacharéis.

Acreditamos que tais objetivos são flexíveis e podem possibilitar mais dúvidas e anseios do que alcançar resultados e sistemáticas precisas sobre a temática. Assim, defendemos que o processo de pesquisa que será discutido neste estudo possui diversas dimensões e é permeado por nossa intencionalidade enquanto sujeitos.

Tendo em vista esses objetivos estabelecidos, o trabalho insere-se em quatro grandes eixos de investigação: formação do formador de professores, docência no ensino superior, identidade docente e, por fim, professores bacharéis. Nesse sentido, realizamos a seguir um levantamento de teses e dissertações a partir desses eixos de investigação.

O que as pesquisas dizem sobre os professores bacharéis no ensino superior e, em especial, nas licenciaturas?

A problemática levantada acerca dos professores bacharéis que atuam nas licenciaturas, além de suscitar nosso interesse pessoal e permear nosso processo formativo ao longo da Graduação e do curso de Mestrado, tem nos instigado também a pensar a temática

enquanto área de pesquisa voltada aos estudos com professores bacharéis no ensino superior, em especial, nas licenciaturas.

No sentido de sistematizar um conhecimento prévio sobre as pesquisas que versam sobre um tema de estudo, têm-se adquirido interesse, por parte dos pesquisadores, de uma pesquisa sistematizada e integradora de áreas do conhecimento. Para isso, é feito, a partir da revisão bibliográfica da produção acadêmica, um levantamento sistematizado de acordo com a área de conhecimento ou temáticas do pesquisador e de seus interesses investigativos (FERREIRA, 2002).

Com isso, as pesquisas de caráter bibliográfico:

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Sendo assim, o levantamento bibliográfico adquire uma relevância social e científica que permite acompanhar o desenvolvimento sistemático de literaturas especializadas, as transformações e inovações da construção teórico-prática das pesquisas. Ao mesmo tempo, essa sistematização possibilita a identificação dos limites e desafios da área de estudo, suas restrições e lacunas que possibilitam a experimentação e problematização para as pesquisas abrirem o leque de seus estudos ou mesmo delimitá-los de acordo com seus interesses e objetivos específicos.

Com isso, nosso objetivo neste tópico é realizar um levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que trazem a questão dos professores bacharéis no ensino superior e, especialmente, nas licenciaturas. Acreditamos que este breve levantamento possibilite direcionamentos mais abrangentes sobre as lacunas existentes nesse tema de pesquisa para a produção científica, bem como as possibilidades de avanços acadêmicos para essa discussão. Tal levantamento é focado apenas nas dissertações e teses, pois acreditamos que as mesmas apresentam em seu texto os processos investigativos desenvolvidos em seu todo.

Para isso, optamos por realizar uma busca de dissertações e teses nas duas principais plataformas de busca do país: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Capes. No intuito de delimitar a busca selecionamos os trabalhos defendidos nos últimos cinco anos (2010-2014), incluindo também o período de Janeiro a Julho de 2015. Acreditamos que estas delimitações nos permitem ter dimensão dos

trabalhos desenvolvidos sobre os professores bacharéis bem como a sua sistematização do ponto de vista da atualidade.

Pensamos, a partir da problemática elencada em nosso trabalho, em oito assuntos (sequências de palavras) para a busca conforme a Tabela 1. Tais assuntos, que acreditamos abranger a temática dos professores bacharéis no ensino superior em consonância com nossa pesquisa, foram pesquisados nas plataformas utilizando todos os campos de busca disponíveis, bem como alternamos entre plural e singular para cada uma das sequências a fim de garantir a unidade da busca.

Para a análise das buscas realizadas e a concretização do campo de pesquisa realizamos a avaliação a partir de uma perspectiva quantitativa, apontando as tendências e temáticas de cada campo teórico por meio do número de teses e dissertações encontradas e apontando, qualitativamente, algumas análises sobre os trabalhos destacados. Os assuntos para a análise dos trabalhos são: a identificação dos cursos a que pertencem os bacharéis; os objetivos da pesquisa; os instrumentos utilizados nos estudos e os apontamentos principais das pesquisas.

Este levantamento quantitativo e qualitativo, de acordo com os pressupostos de Ferreira (2002), pressupõe a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados. Para este levantamento, os trabalhos que discutem sobre os professores bacharéis que atuam nas licenciaturas tiveram uma leitura especial, mais ampla e completa, os quais destacamos seus apontamentos posteriormente. Acreditamos que esse destaque é essencial para desenvolvermos, ao longo do corpo da pesquisa, as oscilações, continuidades e problematizações do tema para o nosso âmbito de estudo.

Foram selecionados para este mapeamento apenas os trabalhos encontrados que estudaram de alguma forma os bacharéis que atuam como docentes no ensino superior, ou seja, trabalhos que abordam outras questões como análises curriculares ou teóricas foram desconsiderados. Isto se justifica pela nossa preocupação com os sujeitos bacharéis que atuam na docência. Intencionalmente, optamos por abranger todo o ensino superior e não só as licenciaturas para investigar as possíveis lacunas que existem nesse âmbito da pesquisa, bem como por considerarmos que os bacharéis também são docentes em outros cursos e não só nas licenciaturas.

É importante ressaltar que este mapeamento não esgota a área de pesquisa com os professores bacharéis, bem como é importante reconhecer que ele é delimitado em tempo e espaço, portanto existem pesquisas que vão além das nossas delimitações. Por outro lado, mesmo com limites, o mapeamento permite pensar o desenvolvimento destas pesquisas, bem

como nos impulsiona a refletir e a problematizar a nossa pesquisa enquanto parte do processo de constituição deste arcabouço científico acerca dos professores bacharéis.

- Olhando para as pesquisas: sistematização do levantamento

A partir dos critérios estabelecidos, realizamos o levantamento utilizando das sequências de palavras por nós elencadas como as que mais se aproximam e/ou se relacionam com nossa temática. Essas sequências de palavras foram pensadas por nós e foram submetidas a buscas articuladas na plataforma Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para lhes garantir estrutura conceitual enquanto descritores relacionados à indexação acadêmica.

Foram encontrados 34 trabalhos entre dissertações (20) e teses (14), que pesquisaram a atuação ou a formação os professores bacharéis no ensino superior, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de trabalhos levantados de acordo com a sequência de palavras

<u>Sequência</u>	<u>Teses</u>	<u>Dissertações</u>
1. Professores bacharéis	6	7
2. Professores bacharéis ensino superior	2	0
3. Professores bacharéis licenciaturas	0	1
4. Bacharéis ensino superior	1	2
5. Bacharéis formação professores / licenciaturas	0	0
6. Profissionalidade bacharéis	1	0
7. Professores sem formação pedagógica	4	9
8. História Oral Bacharéis	0	1
Total por modalidade	14	20
Total geral		34

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015

Ao realizarmos a pesquisa nas plataformas de busca, vários trabalhos se repetiram nas diferentes sequências de palavras da Tabela 1, por isso, optamos por contabilizar esses trabalhos na primeira sequência em que eles apareceram. Ao longo da pesquisa também apareceram diversos trabalhos sobre os bacharéis que não atuam na docência, mas em seu campo profissional específico. Portanto, na Tabela 1 encontram-se apenas aqueles que se relacionam com a docência dos sujeitos bacharéis no ensino superior.

Visando enriquecer os dados das Tabelas 1 e 2, elaboramos um quadro de dissertações e teses (Anexo 1) com a sistematização completa de todos os trabalhos

levantados e seus seguintes dados: ano de defesa, título da pesquisa, nome do autor, modalidade, instituição e programa em que a pesquisa foi desenvolvida.

Com os primeiros dados da Tabela 1, observamos que as pesquisas com professores bacharéis têm representado um quadro de pesquisas de mestrado e de doutorado nos últimos cinco anos que demonstra certa sistematização desta área de estudo no âmbito científico. No entanto, percebemos duas temáticas, as quais abordamos em nosso estudo, e que não foram representativas no levantamento: a temática da profissionalidade e os aportes teórico-metodológicos da História Oral.

Quanto à identidade e profissionalidade docente, observamos que a maioria dos trabalhos discute algumas de suas interfaces com os saberes docentes, a formação e as práticas pedagógicas, mas somente um sistematiza especificamente sobre os conceitos e discussões da profissionalidade com os professores bacharéis. Já o estudo levantado com o encaminhamento epistemológico da História Oral discute as narrativas de professores bacharéis que lecionam disciplinas em cursos superiores de Música: sobre este trabalho comentaremos posteriormente.

No que tange aos cursos de atuação (Tabela 2), evidenciamos os cursos em que as pesquisas foram realizadas com seus respectivos professores bacharéis. A nosso ver essa delimitação é importante visto que o campo de atuação profissional da docência vai além dos cursos de licenciatura e que portanto, esses trabalhos também incorporam subsídios ao nosso levantamento sobre as pesquisas com professores bacharéis no ensino superior. Vejamos a referida tabela.

Tabela 2 – Cursos em que os professores bacharéis pesquisados atuam

<u>Cursos</u>	<u>Trabalhos</u>
1. Administração	3
2. Comunicação Social	1
3. Direito	7
4. Educação Física	2
5. Enfermagem	1
6. Engenharias	1
7. Fisioterapia	1
8. Licenciatura em Física e Química	1
9. Música	3
10. Nutrição	1
11. Odontologia	1
12. Vários cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas	5
13. Vários cursos da área de Ciências da Saúde	2
14. Vários cursos de diferentes áreas do conhecimento	5
Total	34

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015.

Ao observarmos a Tabela 2 percebemos a importância de estabelecer os cursos de atuação dos bacharéis que têm participado das pesquisas de mestrado e doutorado. É clara a predominância das dissertações e teses sobre professores bacharéis que não atuam nas licenciaturas, mas sim em cursos das suas próprias áreas profissionais. Destaca-se a produção de trabalhos no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas, com 16 trabalhos, sendo 7 deles em cursos de Direito, bem como se mostram representativas também as pesquisas nas Ciências da Saúde, com 8 trabalhos.

Os trabalhos encontrados nas áreas de Música e Educação Física discutem basicamente as práticas pedagógicas e/ou saberes específicos da atuação dos professores com bacharelado em situações específicas dos próprios cursos de bacharelado. Mesmo sendo cursos com modalidades de licenciatura, apenas uma pesquisa se preocupou com a formação de professores.

Como podemos observar na Tabela 2, apenas um trabalho discute exclusivamente a questão dos professores bacharéis em cursos de licenciatura. Além disso, um dos trabalhos da área de Música e o outro trabalho do item 14 realizam pesquisas sobre os professores bacharéis concomitantemente em cursos de licenciatura e de bacharelado. Com isso, nos últimos cinco anos, levantamos com a busca nas plataformas apenas 3 trabalhos que discutem a docência dos professores bacharéis nos cursos de licenciatura. Tais trabalhos serão discutidos posteriormente.

É importante frisar que, mesmo com o foco nos cursos específicos de atuação dos professores bacharéis evidenciamos, a partir das leituras dos resumos e da averiguação dos dados dos trabalhos, que 27 dos estudos foram desenvolvidos em programas de Mestrado e Doutorado em Educação, por bacharéis das áreas específicas que procuram os programas em Educação para discutir seus questionamentos sobre a docência, conforme aponta o quadro de dissertações e teses (Anexo 1).

Diante desse panorama do quadro de dissertações e teses (Anexo 1), ficou evidente que as pesquisas, em sua maioria, usaram referenciais teóricos da área educacional com destaque para Tardif, Pimenta, Masetto e Schon. É importante frisar o quanto essa observação é relevante, pois nos mostra o quão outras áreas de conhecimento e sujeitos de outros cursos também têm interesse em discutir aspectos da docência no ensino superior e estabelecer diálogos com as discussões no âmbito educacional.

Com este cenário das áreas pesquisadas neste levantamento é fundamental olhar também para os objetivos que estas pesquisas trazem como forma de pensar quais são os

olhares e as discussões que os estudos realizam em relação à docência dos bacharéis no ensino superior (Tabela 3).

Ao observarmos a Tabela 3 é importante salientarmos que ao longo do levantamento e da leitura dos resumos fomos reunindo os objetivos que possuíam proximidade de temas, pois seria descabido aqui elencar os 34 objetivos, visto que muitos eram próximos e consideravam um mesmo interesse.

Tabela 3 – Os objetivos dos estudos pesquisados

<u>Objetivo</u>	<u>Trabalhos</u>
1. Compreender/discutir a trajetória e a identidade dos professores participantes	4
2. Identificar/compreender as práticas pedagógicas do professor bacharel em sua área específica	18
3. Identificar/compreender os saberes do trabalho docente do professor bacharel	6
4. Investigar a formação dos professores bacharéis	6
Total	34

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015.

Diante do exposto, os dados da Tabela 3 mostram uma concentração dos estudos no item 2 que discutem práticas pedagógicas específicas desses professores, geralmente voltadas para a prática ou concepção de um conceito, de uma categoria, de uma temática ou de uma disciplina específica das áreas do conhecimento. Nesses casos, os estudos não se preocupavam claramente com as trajetórias ou com a formação, mas sim com a prática, com as concepções ou mesmo a metodologia empregada pelos professores bacharéis em situações/temas específicos. Os trabalhos levantados referentes aos itens 3 e 4 da Tabela 3 estendem-se sobre aspectos que envolvem temas mais amplos da docência, tais como saberes do trabalho docente dos professores, que perpassa temáticas as quais nosso estudo se preocupa.

Conforme os dados do item 1, as pesquisas que se preocupam com os sentidos, a trajetória e a identidade do “ser professor” enquanto bacharel, nossas preocupações primordiais nessa pesquisa, tiveram pouca representação diante das preocupações que as pesquisas vêm tendo com os professores bacharéis. A nosso ver, essa observação nos instiga ainda mais para contribuir com nosso estudo protagonizando essa perspectiva com os sujeitos. É importante ressaltar que esse aspecto é limitado pelo tempo de busca e pelas plataformas que utilizamos.

Diante disso, a Tabela 4 demonstra a forma com que esses objetivos têm sido tratados a fim de alcançá-los, ou seja, os instrumentos de produção de dados empregados nos

estudos levantados. Quanto à abordagem dos estudos, todos assumiram uma perspectiva qualitativa.

No caso da Tabela 4, como a maioria dos estudos utilizaram mais de um artefato de produção de dados, optamos por contabilizar todos os instrumentos, inclusive os que se repetiam. Assim, o total de instrumentos apresentados na tabela excede o número total de trabalhos (34). Vejamos a seguir:

Tabela 4 – Os instrumentos de produção de dados dos estudos pesquisados

<u>Instrumentos</u>	<u>Trabalhos</u>
1. Documentos	7
2. Entrevista Compreensiva	1
3. Entrevista de História Oral	1
4. Entrevistas Autobiográficas	2
5. Entrevistas Semi-estruturadas	19
6. Observação Participante	3
7. Questionários	14
8. Roteiros para Grupo Focal	3
9. Roteiros para Intervenção pedagógica	2
10. Roteiro de Pesquisa-ação	1
Total	53

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015.

Observando a utilização dos instrumentos de produção de dados empregados nos estudos levantados, observamos a corroboração com o levantamento feito por André (2010), em que a autora pondera sobre as pesquisas em formação de professores nas quais identificou um predomínio da utilização de entrevistas semi-estruturadas e questionários. Das 34 pesquisas do nosso mapeamento, 6 usaram apenas questionários e 11 usaram apenas entrevistas semi-estruturadas, 8 usaram ambas e outros 9 estudos não utilizaram nem questionários e nem entrevistas semi-estruturadas.

Nos instigamos quanto a essa concentração na utilização de questionários e entrevistas semi-estruturadas nos estudos levantados em relação ao seu alcance na produção dos dados, pois observamos que os 4 trabalhos – conforme a Tabela 3 - que discutem sobre sentidos, trajetórias e identidade dos professores bacharéis estão exatamente entre os que não usam esses dois instrumentos, utilizando-se da entrevista de História Oral, da Entrevista Compreensiva e da Entrevista autobiográfica. Obviamente, os objetivos dos estudos relacionam-se também com a escolha da metodologia.

Outro instrumento que se destaca nos estudos levantados são os documentos, em todos os casos aliada a uma das outras propostas de produção de dados. Geralmente este

instrumento das pesquisas fundamentou-se nos planos de ensino e/ou projetos políticos pedagógicos que se articulavam com as reflexões trazidas pelos professores bacharéis. Esses trabalhos que empregaram a pesquisa documental demonstram principalmente uma desarticulação entre o que era previsto nos documentos e o que foi averiguado com os professores bacharéis.

Observamos, também, ainda em consonância com o levantamento de André (2010), que a análise dos dados das pesquisas se pautou predominantemente nos pressupostos da análise de conteúdo. Consideramos que outras abordagens de análise possuem espaço de ampliação, projeção e contribuição para as pesquisas na formação de professores e no caso dos professores bacharéis, sobretudo.

Perante esse quadro levantado até agora das pesquisas com professores bacharéis, cabe-nos discutir os apontamentos e as contribuições que estas pesquisas oferecem à área de estudos com os professores bacharéis. Na Tabela 5, assim como no caso dos objetivos, elencamos apontamentos e ideias próximas e, como no caso das metodologias, fizemos uma tabela de frequência tendo em vista que os trabalhos podiam ter mais de um apontamento ao mesmo tempo. Assim, o total de proposições apresentadas na tabela excede o número total de trabalhos (34). Vejamos a seguir:

Tabela 5 – Os apontamentos principais das pesquisas levantadas

<u>Apontamentos</u>	<u>Trabalhos</u>
1. Os professores bacharéis buscam/necessitam de programas e discussões por meio de formação continuada como espaço de reflexão da ação	15
2. Os sentidos e a identidade do professor bacharel relaciona-se com os contextos nos quais estão inseridos e no seu desenvolvimento profissional	4
3. Conceitos/concepções ou conteúdos específicos da área de conhecimento foram identificados e problematizados na prática de ensino do docente	18
4. Os saberes construídos no exercício da profissão podem ser articulados aos saberes necessários à docência no ensino superior	5
5. Os professores bacharéis utilizam um conjunto de técnicas, práticas, conhecimentos e formas de conduta que não aprenderam em cursos específicos de formação de docentes, mas sim em suas trajetórias	15
6. Os professores bacharéis acreditam que para ensinar é prioritário o domínio do conteúdo específico e a prática/experiência profissional na área de formação	8
7. As Instituições de Ensino Superior (IES) são espaços de socialização, produção de vocação e recrutamento para o Estado	1
8. Falta de respaldo/política das instituições para fazer a formação continuada para a docência	4

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015.

De acordo com os dados da Tabela 5 o apontamento mais citado pelas pesquisas vão ao encontro do objetivo mais recorrente: conceitos específicos da área de conhecimento do

professor bacharel, ou seja, as contribuições das pesquisas com professores bacharéis têm discutido com frequência maior sobre as categorias, conceitos, conteúdos e temáticas das próprias áreas de conhecimento. Consideramos que esses dados indicam maior espaço para pesquisas que versam sobre a identidade docente, o processo formativo e as trajetórias que, apesar de considerar os saberes específicos, contempla também outros aspectos da docência.

Além desse, outros dois apontamentos que, no contexto dos sujeitos pesquisados e da formação que tiveram, nos parecem configurar como conjecturas mais óbvias são: a de que os professores bacharéis necessitam de uma formação continuada voltada para a docência; a de que os professores utilizam em sua prática profissional técnicas e conhecimentos que aprenderam em contextos diversos e não em cursos voltados para a docência.

Assim, o levantamento mostra que esses três apontamentos mais citados nos estudos estabelecem pressupostos predominantes no campo de pesquisa com professores bacharéis: os conteúdos específicos, a formação continuada para a docência e a reprodução de aspectos da docência construídos ao longo da trajetória dos sujeitos. Diante disso, questionamos: no âmbito da identidade e das trajetórias formativas desses professores bacharéis em cursos de licenciatura, esses três aspectos se repetem? Que elementos, no caso das licenciaturas, os professores bacharéis representam em suas narrativas?

Acreditamos também que os demais apontamentos, que foram encontrados de maneira menos representativa perante o quadro do levantamento realizado, constituem outros elementos importantes para a problematização e sistematização do campo de pesquisa com os professores bacharéis e que podem contribuir com as nossas discussões nesta dissertação.

Diante desse panorama das contribuições que as pesquisas com professores bacharéis têm trazido ao campo de pesquisa, percebemos que tais apontamentos não são “categorias” que devemos procurar em nosso estudo, mas constituem diferentes olhares para a questão dos professores bacharéis no âmbito científico e cabe a nós olhar pra elas e pensar a partir do desenvolvimento desse trabalho: quais são as lacunas preenchidas ou não pelo nosso estudo? Em que nosso estudo corrobora com as demais pesquisas com os professores bacharéis? E o que podemos sistematizar a partir dos nossos dados enquanto contribuição para essa área de estudo? São questões que norteiam nosso estudo ao longo do desenvolvimento e escrita deste trabalho do ponto de vista da sistematização acadêmica das pesquisas com professores bacharéis.

- E os professores bacharéis nas licenciaturas?

Assim como salientamos anteriormente, apenas um trabalho discute especificamente a docência dos professores bacharéis nas licenciaturas e outros dois versam sobre professores bacharéis que atuam em ambas as modalidades, licenciatura e bacharelado. No Quadro 1 podemos identificar tais trabalhos.

Quadro 1 – Relação de pesquisas que discutem a atuação dos professores bacharéis em cursos de licenciatura

	Pesquisa 1	Pesquisa 2	Pesquisa 3
Ano	2011	2012	2014
Título	O trabalho e a mobilização dos saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior	Narrativas de professores de Teoria e Percepção Musical: caminhos de formação profissional	Discurso e prática docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos
Autor(a)	Francisco Kennedy Silva dos Santos	Renata Beck Machado	Luci Fumiko Matso Chaves
Nível	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Instituição	Universidade Federal do Ceará	Universidade Federal de Santa Maria	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campinas
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira	Programa de Pós-graduação em Educação	Programa de Pós-graduação em Letras
Problemática	Qual a relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido pelos professores dos cursos de licenciatura em Física e Química sem formação pedagógica e como mobilizam os saberes no âmbito da docência?	Como se dão os processos de formação para a docência dos professores de Teoria e Percepção Musical sem formação pedagógica?	Quais são e o que dizem os discursos dos professores bacharéis do ensino superior sobre prática pedagógica?*
Objetivo	Compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente e os saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo	Compreender por meio da História Oral os processos de formação de professores sem formação pedagógica que atuam na disciplina de Teoria e Percepção Musical*	Estudar o “discurso e prática pedagógica” por meio de análises dos discursos de professores do ensino superior – bacharéis em sua formação inicial e da observação em sua prática docente

*Objetivo elaborado com a leitura, pois o trabalho não traz o objetivo de maneira explícita.

**Problemática elaborada com a leitura, pois o trabalho não problematiza explicitamente.

Elaboração e Pesquisa: Próprio autor, 06/2015.

A pesquisa 1, conforme o Quadro 1 aponta, é a única a abordar exclusivamente o âmbito da docência dos professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. Este estudo ao longo de seu desenvolvimento prioriza os saberes docentes e a relação teoria-prática no trabalho dos professores. A fundamentação teórica pauta-se em autores como Tardif, Lessard, Schon, Pimenta e Zeichner, todos referenciais recorrentes nos trabalhos da área

educacional, em especial, sobre os saberes docentes. Os instrumentos de produção de dados foram os questionários, entrevistas semi-estruturadas e observações participantes com os professores bacharéis que atuam em cursos de Licenciatura em Física e em Química da Universidade Federal do Ceará.

Diante da leitura completa do trabalho evidenciamos que a tese central defendida na Pesquisa 1 foi a de que os professores sem formação pedagógica mobilizam seus saberes experienciais, no entanto estes saberes não dão conta de superar as incertezas da docência e nem as relações necessárias para um curso de formação de professores. O estudo realiza uma reflexão fundamentada na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e afirma que a racionalidade técnica dos professores bacharéis é um entrave na disseminação de uma prática docente crítico-reflexiva e que é preciso uma nova abordagem no que tange a uma formação específica para o desenvolvimento da racionalidade pedagógica com os professores bacharéis.

Já a Pesquisa 2, conforme o Quadro 1, discute sobre os professores bacharéis que atuam em uma disciplina do curso de Música, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, e utiliza-se dos pressupostos da História Oral Temática para discutir a trajetória formativa destes professores. Entre o arcabouço teórico do estudo destaca-se Meihy, para o aporte metodológico, e autores como Nóvoa, Tardif e Goodson no âmbito educacional e da identidade, além de autores específicos da Teoria e Percepção Musical.

A autora da pesquisa destaca que não há uma separação entre personalidade e profissionalidade dos professores bacharéis, pois há uma confusão de elementos que as entrelaçam. Ainda evidencia que o processo de pesquisa possibilitou a elaboração de sentidos ao expor particularidades e singularidades que ao mesmo tempo tocam uma coletividade no âmbito dos professores bacharéis que atuam na disciplina. Estes professores se formam em relação ao conteúdo, mas também nas/com as relações e trocas estabelecidas com os outros sujeitos ao longo do seu processo formativo e de vida.

No que tange à Pesquisa 3, conforme apontado no Quadro 1, por meio da Análise do Discurso, o estudo discute os discursos dos professores bacharéis e o que existe de subentendido nos mesmos. Para nós, este trabalho foi uma incógnita a princípio, pois ele não explicita se os professores bacharéis atuam em licenciaturas ou em cursos de bacharelados, apenas aponta que na Universidade pesquisada existem as duas modalidades e que os professores que participaram atuam na instituição. O trabalho não identifica os professores e tampouco seus respectivos cursos, apenas a instituição onde foi realizada a pesquisa. O principal aporte teórico utilizado do ponto de vista educacional foi Paulo Freire, que fundamentou os eixos norteadores da análise do discurso realizada.

Para a autora, os professores bacharéis pesquisados mostraram predominantemente um discurso progressista; no entanto, ao falarem das práticas em sala de aula, relataram contraditoriamente práticas tradicionais de avaliação, de aula e de planejamento. Para a autora da pesquisa, os professores bacharéis assumem um discurso progressista que não é deles, mas que está culturalmente institucionalizado, seja nas relações sociais ou nos documentos oficiais dentro das instituições. A tese defendida pela autora é a de que o posicionamento de uma educação dialógica, progressista e transformadora só será possível se o professor bacharel internalizar tal discurso em vez de, simplesmente, repeti-lo.

- Considerações sobre o levantamento

A busca feita nas plataformas com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática de pesquisa com os professores bacharéis, conforme já foi explicitado, não teve a intenção de fazer uma investigação aprofundada e detalhada sobre as produções acadêmicas, porém acreditamos que o levantamento suscitou uma série de questionamentos e contribuições para a nossa pesquisa.

A primeira delas é a pouca expressividade de pesquisas que abordam os professores bacharéis no âmbito de sua atuação em cursos de Licenciatura. Acreditamos que apesar dessa expressividade fomentar um espaço de discussão a ser explorado por nós, preocupamo-nos com o porquê do pouco interesse das pesquisas nesse aspecto. Assim, questionamos: as pesquisas na área de educação não debruçam seus estudos sobre os professores bacharéis por acreditarem que essa questão tem pouca relação com a formação de professores? A própria área de educação reproduz a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura enquanto apenas uma postura disciplinar e de formação acadêmica? São conjecturas que não podem ser silenciadas, mas ao mesmo tempo, difíceis de serem respondidas com clareza.

Há ainda uma expressividade de pesquisas encontradas em que o relacionamento dos professores bacharéis com as suas próprias áreas específicas do conhecimento são os cerne dos estudos. Até que ponto essa sistematização da produção acadêmica vislumbra uma tendência de reprodução, embora sem intenção clara, do ideal disciplinar do Bacharelado mesmo quando há a interface com os pressupostos educacionais? Os professores bacharéis só se tornam foco de interesse das pesquisas quando atuam em situações específicas de suas áreas de conhecimento? Ora, isso significa que a constituição do sujeito enquanto professor pode ainda suscitar o interesse das pesquisas inclusive para debater a mobilização de seus conhecimentos para as Licenciaturas?

Acreditamos que essas últimas provocações estabelecem um elo necessário com a nossa pesquisa no que tange a se distanciar das preocupações dos conhecimentos das áreas específicas. Nós as consideramos extremamente importantes e necessárias de serem debatidas inclusive no âmbito das Licenciaturas, no entanto, nossa postura de investigar os processos formativos dos sujeitos e de sua constituição enquanto professores também se mostra relevante.

Essa relevância não é só do ponto de vista das produções acadêmicas, sobretudo é uma postura crítica e desafiadora assumida por nós de também olhar para o processo formativo do Bacharelado e da Pós-graduação como experiências diferenciadas e plurais dos sujeitos e que o seu teor disciplinar e pouco pedagógico não se constitui como elemento determinante para a constituição do sujeito enquanto professor, ou mesmo, enquanto professor formador.

Além dessas problematizações perante as produções acadêmicas sobre os professores bacharéis, os apontamentos das pesquisas são direcionados a três aspectos que suscitam relevância também para nós:

- ✓o professor bacharel, independente de seu processo formativo, necessita de formação continuada formal ou não para a docência, sobretudo, no que tange pensar e repensar suas práticas e sua condição docente;
- ✓os conteúdos e saberes específicos das áreas de conhecimento possuem forte relação com a atuação dos professores bacharéis tendo em vista as tensões dicotômicas do processo formativo;
- ✓os professores bacharéis produzem e reproduzem técnicas e conhecimentos sobre a docência que não aprenderam em sua formação profissional, mas sim em sua trajetória formativa e enquanto sujeito.

Diante dessas considerações acerca do mapeamento por nós realizado, acreditamos que o nosso estudo torna-se ainda mais desafiador no que tange a olhar para essa área de estudo, perceber suas lacunas e seus elementos, e a partir do desenvolvimento da pesquisa poder transpor um conhecimento ainda mais sistematizado, bem como novas lacunas e problemáticas. A nosso ver, mesmo com os limites que delimitamos para a nossa busca, esse mapeamento é inserido de maneira fundamental na composição desta dissertação enquanto problematização inicial de perspectivas do estudo e temas abordados, enquanto processo de amadurecimento e corpo da pesquisa, bem como justificativa para a nossa proposta de estudo com os professores bacharéis que atuam em Licenciaturas em Uberaba-MG.

CAPÍTULO I

CONSTRUINDO CONTEXTOS: OS DIÁLOGOS TEÓRICOS E OS SUBSÍDIOS PARA A PESQUISA

Querer não é poder. Quem pôde, quis antes de poder só depois de poder. Quem quer nunca há-de poder, porque se perde em querer (Fernando Pessoa).

Neste capítulo buscamos estabelecer os diálogos teóricos que subsidiam as reflexões da nossa pesquisa. Neste momento do texto expomos nossa intencionalidade e nossos posicionamentos frente à diversidade teórica existente no âmbito das pesquisas em educação em relação ao ensino superior e a identidade dos professores universitários, em especial nas licenciaturas.

Não temos aqui intenções de estabelecer categorias prévias ou mesmo expor uma teoria única que será buscada nos dados dos colaboradores da pesquisa, isso seria incoerente frente aos nossos pressupostos teórico-metodológicos que serão apresentados no próximo capítulo. A nosso ver, a intenção aqui é de estabelecer diálogos entre autores que abordam a temática do ensino superior e da docência na formação de professores.

Conjecturamos, perante o nosso tema de pesquisa, algumas discussões que nos parecem óbvias frente à problemática dos professores bacharéis que atuam nas licenciaturas e que organizam este capítulo: a relação dicotômica entre a Licenciatura e o Bacharelado do ponto de vista jurídico, curricular e de natureza de conhecimentos; as problemáticas enfrentadas no contexto da formação do professor formador diante da pós-graduação como pressuposto legal; e, por último, a identidade docente como foco de discussão e interpretação das narrativas dos protagonistas deste trabalho, os sujeitos, permeados pelos processos de socialização e de constituição de sentidos por meio da experiência.

É importante ressaltar, portanto, que os diálogos teóricos são espaços de discussão que podem ou não estar presentes nas narrativas dos professores bacharéis, bem como, suas lacunas podem suscitar ainda mais interfaces e novas problemáticas para o tema em estudo. Portanto, se constitui como um arcabouço teórico, mas, sobretudo, um exercício teórico de nossa própria constituição profissional como docente e pesquisador no processo.

1.1 Bacharelado e Licenciatura: dicotomias, tensões e contextos

A relação entre o Bacharelado e a Licenciatura se constrói por uma dicotomia permeada pelos interesses sociais, históricos e culturais contemporâneos. Podemos perceber que no imaginário social, em termos de senso comum, a relação entre essas modalidades de cursos estão embrenhadas pela escolha de ser ou não ser professor, ou seja, em termos gerais, escolher uma Licenciatura seria escolher ser professor e escolher um Bacharelado seria escolher não ser professor, mas sim outro profissional específico.

Para além desse imaginário social, ambas as modalidades se constituem academicamente e legalmente na configuração do ensino superior como um todo. A relação entre o Bacharelado e a Licenciatura, principalmente nos cursos que possuem essas duas modalidades, é alimentada ainda por uma luta de poder curricular e profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que norteia atualmente os pressupostos para a educação brasileira, propôs uma configuração de ensino superior que superasse as amarras curriculares até então estabelecidas, estabelecendo princípios de igualdade e de flexibilidade do sistema educacional que reconfiguraram a relação entre o Bacharelado e a Licenciatura.

Posteriormente à LDBEN (1996), o Conselho Nacional de Educação (CNE) com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm trabalhado desde então para estabelecer princípios e parâmetros curriculares para os cursos de graduação. A resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece a superação, pelo menos do ponto de vista legal, do sistema 3 + 1 que conferia ao bacharel a licenciatura como um “apêndice” curricular. A referida resolução estabeleceu que os cursos de Licenciatura são objetivamente voltados para formar o professor para a educação básica e que seus currículos assumem princípios relacionados com os conhecimentos e metodologias educacionais. Além disso, todos os cursos ofertados na modalidade de Licenciatura, tiveram suas resoluções no CNE fundamentadas nesse parâmetro geral.

Para os cursos de Bacharelado, o CNE não traça uma resolução com princípios gerais para todos cursos, mas cada graduação estabelece seus princípios voltados pra a formação do profissional de sua área específica. De maneira geral, as resoluções para os cursos de Bacharelado estão voltadas à formação para a pesquisa e para a atuação técnica e/ou burocrática no mercado de trabalho de sua área de conhecimento.

Acreditamos que estes pressupostos legais e curriculares que passaram a permear a relação recente entre a Licenciatura e o Bacharelado não são lineares e não se estabelecem

completamente da maneira como são colocados. Os processos que envolvem historicamente e socialmente os sujeitos, as instituições e os cursos em si também contextualizam essa conjuntura, propiciando oscilações, tensões e desdobramentos diversos em cada caso.

Gatti (2010) ainda têm apontado que, entre as duas modalidades, predominam as relações em que, geralmente, a Licenciatura é vista, tanto no momento da escolha profissional dos sujeitos como nos departamentos das universidades que oferecem as duas modalidades, como um curso menos valorizado, ou mesmo, um curso de Bacharelado acrescido de disciplinas pedagógicas, ou seja, não cumprindo ainda as propostas da LDBEN e do CNE para a flexibilização do currículo e do processo formativo do professor.

Essa relação dicotômica tem suas origens no conflito de concepções de formação e de universidade desenvolvidas e enraizadas historicamente com as perspectivas contemporâneas de formação de professores e de ensino superior que tem proposto mais flexibilidade e interdisciplinaridade em sua organização (GATTI, 2010).

Historicamente, o ensino superior no Brasil se organizou de maneira tardia frente aos demais países da América Latina, com a primeira Escola Superior apenas em 1808 e a primeira universidade em 1934. Para Pimenta e Anastasiou (2005) a organização história da educação superior teve influência de modelos que se legitimaram socialmente, com uma série de práticas engendradas no cotidiano das universidades até hoje.

Para as autoras, a educação superior no Brasil reproduz diversos resquícios históricos, não linearmente, de uma cultura acadêmica voltada para a memorização, para o conteúdo e para a avaliação rígida. Além disso, as universidades se organizam burocraticamente em um modelo centralizador e fragmentado por departamentos. Todo esse contexto ainda impregnado pela incorporação de uma formação voltada para o mercado de trabalho e para a produção de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Estes modelos, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), apesar de serem negados no discurso, ainda persistem nas práticas docentes e na organização das universidades e dos cursos de graduação em todo o país. Eles são reproduzidos culturalmente no âmbito das universidades mesmo em tempos de sua superação ideológica e, na prática, pouco se efetiva em ações que desconstruam esses paradigmas estruturais no ensino superior.

Para nós, a perpetuação de aspectos desses modelos na estruturação das instituições bem como na organização do trabalho docente são fundamentais para compreendermos, a partir das narrativas dos professores bacharéis, como e se estão presentes esses modelos, como são reproduzidos, como são reelaborados, como fizeram parte de suas trajetórias

formativas e quais os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a eles em seu cotidiano no ensino superior.

Acreditamos, sobretudo, que essas tensões e contextos que permeiam a dicotomia entre o Bacharelado e a Licenciatura precisam ser relativizadas, pois são pressupostos institucionais e sócio-históricos que as colocam nesse cenário frente ao ensino superior. É importante frisar que em meio a esta conjuntura estão os sujeitos em constante construção e reconstrução de valores, crenças, práticas e concepções.

Isto nos leva a pensar que, mesmo com os dispositivos legais para as duas modalidades, não é determinante que aquele sujeito que cursa uma Licenciatura concebe seu processo formativo e seus saberes completamente voltados para o ser professor. Nem mesmo é definido *a priori* que um bacharel não construa saberes e elementos formativos que o constitua enquanto docente.

Isso significa que, mesmo com os contextos dicotômicos e com os objetivos definidos de cada modalidade, defendemos aqui que o curso, por si só, não permeia toda a formação profissional do sujeito, mas uma parte importante dela. Para além da formação institucional, acreditamos que outros elementos perpassam o processo formativo, seja do bacharel ou do licenciado, como: a família, os sonhos, os sentimentos, as crenças, os valores, as experiências e as relações sociais e culturais.

Apesar de nos propormos discutir especificamente a identidade e as trajetórias dos professores bacharéis que atuam nas Licenciaturas, pressupomos o processo formativo do Bacharelado como uma característica singular dos colaboradores da pesquisa, como um dos elementos do processo formativo e da trajetória dos mesmos e, como tal, assume um papel que não é delimitador para a sua relação com a formação de professores, mas permeia tais tensões e dicotomias.

1.1.1 A problemática do conhecimento escolar para a formação de professores

Um outro dilema que acreditamos interferir no processo de relação entre a Licenciatura e o Bacharelado é a natureza de seus conhecimentos. Ou seja, em tese, os cursos de formação de professores pressupõem os conhecimentos voltados para atender formar profissionais que atuem na educação básica, já o bacharel mobilizaria seus conhecimentos para a atuação profissional específica e técnica de sua área para o mercado de trabalho.

Ora, como os professores bacharéis lidam com esse distanciamento de naturezas de conhecimento em sua atuação profissional como docentes? Acreditamos que esta pergunta

pode ser discutida no processo formativo e na trajetória, pois é evidente que nem a Licenciatura e nem o Bacharelado possuem delimitações e objetivos curriculares tão fortes a ponto de suprimir os elementos pessoais dos sujeitos permeados sócio-historicamente.

Fizemos esse tópico separadamente, pois acreditamos que essa questão do conhecimento vai além da relação entre Licenciatura e Bacharelado. Ela é permeada, sobretudo, pela relação historicamente construída entre a universidade e a escola, entre o acadêmico e o escolar.

Os primeiros cursos de formação de professores no Brasil foram as Escolas de Primeiras Letras e as Escolas Normais que formavam professores para o ensino primário e secundário, ainda sem ser considerada uma formação de nível superior. O primeiro processo para formação de professores no ensino superior foi estabelecido em meados dos anos 1930 pelo sistema 3 + 1, que adicionava aos cursos de bacharelado disciplinas pedagógicas que conferiam o título de licenciado de maneira desarticulada e fragmentada em um processo que permanece enraizado atualmente nos currículos (GATTI, 2010).

Já Chervel (1990), no âmbito da história das disciplinas escolares, sinaliza ainda que exista uma dicotomia existente entre os conhecimentos produzidos na universidade e os conhecimentos da educação básica. Segundo o autor, essa dicotomia persiste na organização do ensino superior e, em especial, nos cursos de formação de professores que pressupõem que os conhecimentos da universidade – saberes científicos – são adaptados na educação básica.

Ao questionarmos as naturezas do conhecimento das Licenciaturas e do Bacharelado não queremos determinar que o professor bacharel não conhece a educação básica e a produção de seus conhecimentos. Ao contrário, queremos problematizar as distinções entre os conhecimentos científicos/técnicos e os conhecimentos escolares e de como esses professores bacharéis mobilizam seus conhecimentos nesse sentido e enfrentam essa dicotomia de suas naturezas distintas.

Assim, o processo de organização da formação de professores ao longo do tempo se constituiu com práticas extremamente fundamentadas nos conhecimentos científicos das áreas específicas e pouco se preocupou com a transposição desses conhecimentos para a educação básica e, sobretudo, que os professores na educação básica também produzem conhecimentos, saberes e cultura no âmbito escolar (GATTI, 2010).

Diante disso, nos questionamos sobre esse processo com os professores bacharéis que atuam nos cursos de formação de professores e de como esses saberes são construídos e reconstruídos em sua prática educativa. Ora, se a formação de professores enfrenta essa dicotomia histórica entre universidade e escola, são questionáveis as relações que os

professores bacharéis realizam sob a óptica dessa realidade, visto que os mesmos não foram formados para repensar essa dicotomia nem na formação inicial e nem na pós-graduação. Por isso, importa-nos a trajetória deste sujeito e de como as experiências dele se constituem como processo de constituição do ser professor.

Para Gatti (2010) os cursos de formação de professores ainda possuem o desafio de desenvolver com os licenciandos habilidades profissionais específicas para a atuação na educação básica. A formação de professores no Brasil ainda é desintegrada, com o enfoque nas disciplinas específicas e em seus conteúdos departamentalizados. Nesse contexto, o professor bacharel enfrenta o desafio de pensar a sua atuação para a formação de professores para a educação básica e confrontar e reconstruir o seu processo formativo ao mesmo tempo.

Portanto, acreditamos que essa tradição disciplinar marca a construção da identidade dos professores formadores e dos cursos de licenciatura e constituem uma barreira ou mesmo uma oposição às reformas curriculares para que desconstruam a fragmentação disciplinar nas Licenciaturas. Acreditamos que essas barreiras ultrapassam os limites da relação entre a Licenciatura e o Bacharelado e atingem a todos, sem distinção de formação.

Diante da problemática levantada sobre a formação dos professores, evidenciamos dois pontos importantes de reflexão para essa pesquisa: primeiro, se os cursos de licenciatura têm se organizado por uma formação pouco integrada para o profissional docente, no caso dos professores que são bacharéis, a disciplinaridade e fragmentação das áreas específicas tendem a serem laços ainda mais fortes que podem ou não serem reproduzidos em sua atuação; segundo, se os professores têm esses laços fortalecidos perante uma formação bacharelesca, é possível debater sobre um intenso processo de formação continuada para a docência, pois estes podem ser docentes do ensino superior sem ao menos dialogar sobre esses dilemas e tensões.

Para nós, os paradigmas apresentados neste capítulo acerca do ensino superior e da formação de professores justificam pensar, prioritariamente, a formação do professor universitário no sentido de que ele é um sujeito singular e se constitui como um dos elementos decisivos na transformação e na reelaboração do ensino superior como um todo. E por outro lado, o professor formador, responsável pela formação de futuros professores, em tese, preocupa-se com a docência como formação profissional do seu aluno e com as relações que este faz com o âmbito de atuação do futuro professor e com a educação básica.

Diante de uma relação dicotômica como a da Licenciatura e do Bacharelado, seja do ponto de vista legal ou curricular, ficam claros alguns estigmas relacionados à formação de professores e ao desafio de superar uma fragmentação bacharelesca, inclusive para a formação

de professores para o ensino superior na pós-graduação. Mas, para nós, também é evidente que essa relação, nas singularidades dos sujeitos, interferem, mas não são determinantes enquanto processo de construção de identidade docente. Assim, essa relação dicotômica perpassa os processos formativos e os contextualiza, porém não é elemento único a ser debatido pelos estudos em formação de professores.

1.2 O professor formador: contextos para seus processos formativos

Nossa pesquisa parte de uma inquietação relativa à atuação dos professores bacharéis nas licenciaturas, no entanto, as discussões do item anterior nos mostram que essa a dicotomia existente entre as duas modalidades de formação perpassa outros elementos para além da definição entre Bacharelado e Licenciatura. Por isso, conjecturamos que a formação no Bacharelado se torna um elemento do processo formativo que não é delimitador frente à todas as singularidades dos sujeitos, visto que estas podem reconstruir seus atos de pertencimento e suas práticas ao longo do tempo, assim como na formação na pós-graduação.

Para Masetto (2012), os modelos que constituíram historicamente a organização do ensino superior do Brasil focalizaram o centro do processo educativo e formativo de profissionais na figura do professor universitário, enquanto detentor do saber científico capaz de proferir aulas ou palestras para formar outros profissionais, e o discente, enquanto sujeito passivo e receptor desses conhecimentos.

Para o autor, esse modelo historicamente construído está diretamente ligado à organização dos cursos de Mestrado e Doutorado no país. Masetto (2012) afirma que os cursos de pós-graduação têm alcançado resultados importantes na formação prioritária de pesquisadores nas diversas áreas. No entanto, em sua maioria, não têm propiciado um espaço formativo para o magistério no ensino superior, criando um abismo entre o que é ser professor e o que é ser pesquisador no ensino superior.

Acreditamos que esse aspecto torna-se ainda mais fundamental no caso dos professores universitários nas licenciaturas, nosso foco de estudo nesta pesquisa, pois se os professores formadores se formam nos cursos de pós-graduação sem muitas vezes se preocuparem com o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e seus aspectos pedagógicos, em tese, não mobilizam todos os conhecimentos que permeiam a atuação profissional docente. No caso das Licenciaturas, o professor bacharel ainda tem que lidar com a formação dos discentes para a educação básica, trabalhando ainda mais aspectos que, em sua maioria, a pós-graduação não discute.

Assim, vemos que no caso das licenciaturas, essas questões são emergentes não só do ponto de vista da constituição profissional e da formação de professores mas, sobretudo, em seus impactos na educação básica como um todo e, conseqüentemente, no sistema educacional. Desta forma, consideramos impossível pesquisar sobre os professores formadores bacharéis sem refletir sobre os aspectos reproduzidos culturalmente nas instituições de formação de professores, que também têm sua relação com a educação básica e conseqüentemente com a organização da sociedade como um todo.

Para Vasconcelos (2012), a maioria dos professores do ensino superior, seja em sua formação inicial ou na pós-graduação, seja na formação continuada, têm resistência às chamadas disciplinas pedagógicas ou cursos de formação/aperfeiçoamento pedagógico, pois reproduzindo um estigma de senso comum, eles próprios em suas concepções pessoais já tem o que é preciso para saber ensinar: o conteúdo, conhecimentos específicos ou saberes científicos. No entanto, muitas vezes a prerrogativa da especificidade pedagógica que envolve a função docente não é lembrada, visto que seu processo formativo na pós-graduação, em sua maioria, não possibilitou essa especificidade.

Quando se discute a formação do professor universitário o enfoque principal tem sido a pesquisa, salvo algumas exceções, a competência técnica e a produção acadêmica dos sujeitos no processo formativo. Na contramão dessa realidade encontrada nos cursos de pós-graduação é preciso pensar a formação complementar que existe entre formar o pesquisador e formar o docente (VASCONCELOS, 2012).

Acreditamos que esta relação entre formar o pesquisador para o ensino superior e formar o docente recorre em mais uma dicotomia de paradigmas que a universidade precisa discutir e estabelecer diretrizes sobre qual profissional será formado para atuar no magistério superior: ainda queremos priorizar a formação como pesquisador? Ou é possível pensar em uma estrutura de pós-graduação que preconize uma formação articulada para a docência e a pesquisa no ensino superior?

Diante da realidade brasileira é preciso que os cursos de pós-graduação, já que ainda não existem exigências legais nesse sentido, tenham noção de que estão formando concomitantemente sujeitos que vão atuar como pesquisadores, mas também, como professores, até porque a autora afirma que são poucos os cargos atualmente no Brasil em que mestres e doutores atuem apenas como pesquisadores. Como a legislação não é precisa quanto à formação pedagógica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, as universidades fazem como julgam que devem ou mesmo não fazem (VASCONCELOS, 2012).

Tendo em vista essa indefinição legal a respeito da formação dos professores para o ensino superior, emerge aqui a discussão dos conhecimentos para a função docente no ensino superior, que envolve vários aspectos, saberes e várias teorias. No entanto, a questão dos conhecimentos docentes que os professores bacharéis mobilizam nos preocupa diante da maneira com que este professor realiza seu exercício profissional, uma vez que não teve formação pedagógica institucional para atuar como docente no ensino superior, mas constrói e reconstrói sua prática docente pela mobilização de elementos de sua trajetória formativa e pessoal.

A formalização de um conhecimento profissional para o ensino superior implica a consideração de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, didáticas, pedagógicas e sociais que “se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’” (ROLDÃO, 2007, p.98 - grifo da autora).

Estes saberes se constituem como arcabouço teórico que busca sistematizar pressupostos formativos para a atuação docente, mas, sobretudo, o conhecimento profissional docente se realiza na mobilização desses conhecimentos que, mesmo se utilizando da experiência, não exclui o aporte teórico. Com isso, o conhecimento dito prático vai além da experiência e se estabelece na relação saber fazer, saber como fazer e saber o porquê se faz (ROLDÃO, 2007). Assim, a experiência e a trajetória são elementos do processo formativo, mas não excluem também os elementos formais da formação de professores para o ensino superior.

Nesse sentido, Shulman (2005) busca integralizar uma organização dos conhecimentos de base para ensinar que contempla uma série de aspectos da docência, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Conhecimentos de base para ensinar segundo Lee Shulman

Conhecimento	Características
a) Conhecimento do conteúdo	O conhecimento do conteúdo disciplinar, que é o conhecimento mais legitimado historicamente e culturalmente na docência, não pode ser desconsiderado, pois ele se constitui como fundamento específico de formação para o professor
b) Conhecimento didático geral	O conhecimento da ciência didática geral se consolida também como fundamento para o exercício profissional docente, especialmente pelas teorias pedagógicas e pelos princípios e estratégias gerais de organização da escola, da sala e da aula
c) Conhecimento do currículo	O conhecimento do currículo, de maneira aberta e contextualizada, consolida-se como ferramenta para o exercício profissional docente no âmbito dos materiais e programas institucionais que se concretizam nos espaços educativos

d) Conhecimento didático do conteúdo	O conhecimento didático do conteúdo, o mais discutido pelo autor, em que se estabelecem os saberes distintivos do ensino, o saber ensinar o conteúdo disciplinar em articulação com princípios pedagógicos e com o contexto e transposição necessárias a cada situação. Relaciona-se a uma esfera exclusiva dos professores, que também se relacionam com suas experiências pessoais e percepções, como sua própria forma especial de compreensão e ação profissional
e) Conhecimentos dos alunos e de suas características	O conhecimento em relação aos sujeitos aos quais o exercício profissional docente está voltado, pressupõe, numa perspectiva humanista e social, considerar as singularidades, realidades e os contextos aos quais os alunos vivem para que os demais conhecimentos sejam desenvolvidos de maneira articulada
f) Conhecimentos dos contextos educativos	O conhecimento dos contextos educativos vai além do conhecimento sobre os alunos, pressupõe também o conhecimento do funcionamento do grupo, da classe, da gestão, do entorno da instituição. Um conhecimento amplo sobre a comunidade e suas culturas
g) Conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos	O conhecimento dos objetivos educativos pauta-se pelo aprofundamento histórico e filosófico da educação tendo em vista a sua constituição, seus valores e o que se busca a partir desses posicionamentos

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir dos estudos de Shulman (2005).

Consideramos essa proposta de Shulman (2005) como um arcabouço formalizado de conhecimentos que um professor no ensino superior, seja bacharel ou não, mobiliza, pelo menos em parte, em sua atuação profissional. No entanto, esses conhecimentos não são lineares e determinantes na constituição dos sujeitos enquanto professores, ao contrário, são processuais, e são construídos e reconstruídos na esfera da trajetória formativa e das experiências.

Diante dos pressupostos apresentados no Quadro 2, Shulman (2005) acredita que os conhecimentos são mobilizados e construídos em diferentes contextos e é impossível estabelecê-los de maneira fechada, mas é possível contextualizá-los e problematizá-los como elementos no âmbito da discussão sobre o saber ensinar.

Para o autor, estes conhecimentos são construídos pelo menos por quatro fundamentos ou fontes a serem observadas nas trajetórias e formações dos professores, bem como, preconizam pressupostos para a formação de professores formadores na pós-graduação:

- (a) Formação acadêmica e disciplinar na área de conhecimento específico: fundamentada na formação dos saberes disciplinares do conteúdo no âmbito científico, bem como os estudos e desenvolvimento desses conhecimentos no âmbito em que se vai ensinar;
- (b) Os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado: são as estruturas organizadas para o processo de ensino e aprendizagem diante da

escolarização institucionalizada, ou seja, o contexto curricular, de livros didáticos, de gestão, de políticas educacionais, de carreira, etc;

- (c) Os processos e fenômenos sócio-culturais: o contexto dos fenômenos sociais que acontecem no ato de ensinar, desde o processo de ensino e aprendizagem, as especificidades culturais, as diferenças e o espaço de atuação do professor e sua relação com os demais sujeitos;
- (d) As experiências refletidas e reelaboradas com a prática: relacionada com as experiências vividas pelo professor na prática em si e na racionalização reflexiva da própria prática que constrói e reconstrói o trabalho de ensinar, enquanto processo autoformativo e de desenvolvimento profissional.

Diante de todos esses pressupostos, Shulman (2005) afirma que os conhecimentos de base para ensinar não são fixos e nem definitivos. Mas essas propostas feitas pelo autor constituem uma sistematização de um esboço geral sobre os conhecimentos profissionais para se ensinar e norteiam uma discussão amplificada sobre a formação dos professores e seus elementos.

Contudo, esse arcabouço de conhecimentos para a atuação docente apontados por Shulman (2005) nos fornece elementos para pensar a formação desses professores na pós-graduação e sua atuação docente mas, sobretudo, evidencia a necessidade de pensarmos o processo formativo e as experiências construídas na trajetória dos professores bacharéis para a mobilização desses conhecimentos, sejam constituídos de maneira formalizada ou não formalizada.

1.3 A constituição da identidade: sujeitos, socialização e experiência

Consideramos a identidade como um processo social e, como tal, emerge como um aspecto importante em nosso trabalho, visto que nos interessam os traços desse processo construídos pelo sujeito e discutíveis a partir das narrativas dos professores bacharéis. Diante disso, acreditamos que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136 – grifo do autor).

Dando continuidade às explicações do autor, consideramos a identidade com um processo de construção subjetiva do sujeito historicamente situado, e por isso, não é um dado imutável. Para Pimenta (2009) a identidade é legitimada e também transformada em determinado contexto e momento histórico, respondendo às necessidades que estão postas pelas sociedades.

Para a autora a identidade do professor está relacionada à significação social da profissão, da revisão das tradições. Isso implica em suas práticas, no confronto com as teorias que se distanciam da realidade escolar com as práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas no cotidiano escolar.

Ainda segundo a autora, as práticas também se constroem pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente nas experiências de seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações sociais, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o “ser professor” (PIMENTA, 2009).

Ressaltamos que, neste trabalho, enalteceremos as narrativas como cerne de expressão das identidades, conforme veremos no Capítulo II e que nelas estarão as representações dos professores bacharéis sobre as experiências de seu cotidiano, seus valores, conhecimentos e sentidos para a docência.

Assim, retomando Dubar (2005) a identidade social é marcada por uma dualidade, sendo que a identidade humana é construída desde a infância e reconstruída no decorrer da vida, bem como jamais é um processo solitário, pois está relacionado com suas próprias definições e com os juízos dos outros, bem como com as estruturas sociais e culturais com as quais o sujeito se relaciona.

Portanto, Dubar (2005) acredita que a construção das identidades sociais está relacionada com o processo de socialização, que envolve uma dupla dimensão, individual e social, no âmbito relações entre os sujeitos e as instituições. O autor acredita que os sujeitos constroem e reconstróem suas identidades primárias na infância, de maneira contextualizada à realidade histórica, cultural, social, geracional e familiar.

No entanto, segundo o autor, esse processo relacional não é simples e nem determinante. Isso significa que a identidade não é condicionada, mas sim construída nas trajetórias dos sujeitos mediante suas relações e seus sentidos em articulação com as relações e os sentidos dos outros e das estruturas sociais. Desta forma, as crises ou rupturas, oriundas do contexto relacional ao longo da trajetória do sujeito podem transformar e reconstruir as

identidades radicalmente ou, por outro lado, as identidades construídas podem ser resistentes a essas rupturas mantendo-se as estruturas construídas desde a infância do sujeito.

A questão das resistências identitárias, que não quer dizer que se tornam processos imutáveis, relacionam-se, segundo Dubar (2005), à construção do *habitus* como produto do processo de socialização. Segundo o autor, o *habitus* pode resistir às rupturas identitárias do sujeito, pois reproduzem as estruturas construídas e enraizadas culturalmente em uma sociedade.

O autor define *habitus* como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 1980, p. 88 apud DUBAR, 2005, p.66).

Essa questão do *habitus* relaciona-se às formas e aos sistemas sociais que são duradouras e legitimadas historicamente e que relacionam-se com os sujeitos desde a infância, construindo suas trajetórias e articulando-se a elas. Estas estruturas, no processo de socialização e construção da identidade, tendem a ser reproduzidas e a resistirem às crises identitárias por um sistema de poder cultural (DUBAR, 2005).

No entanto, o autor realiza uma crítica à teoria do *habitus* de Bourdieu afirmando que existem elementos de incerteza quanto à reprodução estrutural do *habitus*, visto que os diferentes sujeitos reproduzem ou rompem com os mesmos *habitus* de maneiras singulares e diversificadas, mesmo sendo uma cultura dominante em um grupo.

Assim, acreditamos que exista uma intensa relação dos cotidianos vividos pelo professor com a construção de suas identidades, na qual ambas se inter-relacionam considerando os aspectos de vida e profissão do professor, não dando como certas ou finalísticas as reproduções dos *habitus*. Deste modo, segundo Pimenta (2009), as identidades oscilam nas inter-relações da construção cultural e social (da vida), tratadas anteriormente, bem como da construção profissional do sujeito, tornando-se pertinente, também, realizar algumas apreciações a respeito da profissão docente e alguns de seus aspectos que influenciam no processo de constituição das identidades.

Nesse sentido, para Dubar (2005), as singularidades de cada sujeito ao longo da sua trajetória se relacionam de maneira diferente com as estruturas culturalmente estabelecidas e, portanto, o desenvolvimento da personalidade humana e de elementos cognitivos também perpassam o processo de constituição da identidade. Para nós, essa questão epistemológica assume pouca relevância em nosso estudo, pois nos preocupamos especificamente com as

rupturas desse processo de constituição da identidade enquanto docentes e não diretamente relacionada à reprodução de elementos culturais de grupo enquanto *habitus*.

Acreditamos que a infância torna-se um dos aspectos a se observar no âmbito das trajetórias dos professores bacharéis, pois nas narrativas que os sujeitos possuem sobre a sua própria infância podem estar expressos como foram e se houveram processos de ruptura, bem como problematizá-los no âmbito da constituição da identidade docente por meio dos processos de socialização vividos por eles.

Nesse sentido, acreditamos que:

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de Identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso (DUBAR, 2005, p.24).

Para o autor, este processo não permite dizer que os sujeitos tenham também uma identidade única devido à multiplicidade de grupos de pertencimento ou de referência e também por estarem “entre o desejo de ser como os outros, aceito pelos grupos a que pertence ou quer pertencer, e o aprendizado da diferença, até mesmo da oposição com relação a esses grupos” (Ibid., p.24).

Segundo Dubar (2005), a socialização é construída enquanto processo biográfico e por isso não é determinante, visto que incorpora disposições sociais da família e da classe de origem, mas também o conjunto de sistemas estruturantes relacionadas aos demais sujeitos e as estruturas sociais. Para o autor, esse processo implica em uma relação da história vivida, do passado com as práticas e relações sociais atuais, mas esta articulação entre passado e presente é construída e transformada ao longo do tempo. O processo de socialização realiza-se, então, na construção do que o autor chama de interlocução entre a identidade para si e a identidade para o outro.

A identidade para si é construída no processo biográfico relacionado aos atos de pertencimento expressos pelos sentidos e significados do sujeito; é expressa pela concepção do “quem você diz que é”. Ela é construída e reconstruída pelas experiências vividas do ponto de vista subjetivo do sujeito, dimensionadas pela ruptura ou reprodução dos modelos vividos, a identidade herdada, com as expectativas futuras, a identidade visada (DUBAR, 2005).

Tendo a experiência como cerne das narrativas dos professores bacharéis, concordamos com Larrosa (2002, p.21) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Para o autor, o conceito de experiência ultrapassa os limites factuais, técnicos ou concretos; deixa de ser exclusivamente empírica ou experimental, pois ela se estabelece de acordo com os significados (sentidos) que nós atribuímos subjetivamente; é o que nos “toca” de acordo com nossas vivências, histórias e sensações.

Neste estudo, corroborando com os pressupostos de Larrosa (2002), concebemos a experiência não apenas como um conjunto de ações ou momentos dos sujeitos pesquisados mas, sobretudo, como uma reflexão dos sujeitos sobre si mesmos, como narradores de sua própria história, repleta de significados.

Larrosa (2005) distancia ainda o conceito de experiência de sua noção empírica voltada ao “experimento” ou de práticas realizadas pelos sujeitos. Para o autor, a experiência está relacionada à vida dos sujeitos, pois se constrói “não a partir da ação, mas da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (p. 4).

Assim, as experiências dos professores bacharéis representam produção de sentidos e sensibilidades ao longo de sua trajetória narrada e, para nós, estes elementos constituem-se como expressão singular do processo de constituição da identidade destes colaboradores, de maneira contextualizada e vivida por eles.

Já a identidade para o outro é construída no processo relacional e mobilizada pelos atos de atribuição expressos pelos sentidos e significados dos outros sujeitos e instituições em relação a você; é expressa pela concepção do “quem dizem que você é”. Ela é construída e reconstruída pela maneira em que o sujeito incorpora essa atribuição feita pelo outro que podem gerar processos de pertencimento ou não pertencimento a tais atribuições (DUBAR, 2005).

Assim, Cunha (2010) afirma que é importante abarcar as relações entre a instituição e a sociedade em uma conexão espaço-tempo. Neste sentido, o professor com relação à instituição, também é determinante e determinado, em que a reflexão de sua trajetória profissional e pessoal, seus valores e crenças, suas práticas, também encontraram manifestações diferenciadas ao longo do tempo e do espaço.

Para a autora, o professor é determinante na relação com a instituição por ser um sujeito capaz de promover transformações em sua estrutura e, ao mesmo tempo, também é determinado por um contexto e um conjunto de situações e circunstâncias que são embrenhadas no cotidiano de sua atuação profissional.

Com isso, este estudo considera que a partir das socializações em relação às instituições em que o professor vai pressupor os seus valores e os seus conhecimentos no contexto de uma determinada circunstância institucional, na qual se estabelece a vivência de

sua prática pedagógica e social. Compreendendo as instituições de ensino como instituições sociais e, portanto, espaços de produção e reprodução das relações sociais, o professor como sujeito historicamente situado assume um papel primordial na construção do contexto social (CUNHA, 2010).

Esta interlocução processual entre a identidade de si e a identidade para o outro constitui a dualidade do processo de construção da identidade social dos sujeitos, de maneira processual e biográfica, relacional e objetiva. Diante do processo relacional constituído pela socialização, Dubar (2005) acredita que não há distinção entre identidade social e identidade profissional, conforme veremos a seguir.

1.3.1 A dimensão das identidades profissionais

Para Dubar (2005) não existe uma distinção prática entre o processo de construção de uma identidade social marcada pela dualidade de uma construção de identidade profissional, pois a questão profissional relaciona-se diretamente com os processos biográficos, que são individuais, e processos relacionais, que são sociais. Segundo o autor, na construção da identidade profissional, como especificidade de análise, permanece a dualidade da identidade social e seus aspectos.

A identidade profissional é uma dimensão da construção da identidade social do sujeito. No entanto, de acordo com Dubar (2005) este dimensionamento profissional da identidade pode conferir-lhe uma intensa ruptura devido às delicadas formas de divisão do mercado de trabalho e suas próprias estruturas. Deste ponto, mesmo sendo uma dimensão, a questão profissional pode reconstruir a identidade social de um sujeito, ou parte dela, perante o processo dual de socialização.

Dessa forma, o autor acredita que as identidades profissionais se constituem simultaneamente entre as formas identitárias de viver o trabalho e seus processos relacionais, os sentidos do trabalho, e de conceber a vida profissional no tempo biográfico, em âmbito subjetivo. Essas formas dependem do contexto histórico e variam em espaço e tempo (DUBAR, 2005).

Uma interface do processo de construção de identidade profissional enaltecida por Dubar (2005) é a relação de pertencimento a uma coletividade estruturada socialmente por uma linguagem técnica e por valores em comum e que é constituída pelo processo de formação profissional em articulação com sua identidade social.

A questão da pertença a um corpo coletivo enquanto elemento para a profissionalidade refere-se, segundo Roldão (2005), ao compartilhamento, organização e defesa da função de uma profissão em seu grupo, ou seja, implica reconhecer em um grupo o poder e a especificidade profissional. Assim, a pertença é legitimada em uma comunidade de profissionais que defendem o prestígio, a credibilidade e a exclusividade de seu saber coletivo, no caso da docência, o ensinar enquanto a sua função/ação profissional.

Os professores no ensino superior muitas vezes trazem consigo a trajetória acadêmica de sua área de atuação e pesquisa e muitas vezes sequer se questionam sobre o que significa ser professor. Ao mesmo tempo, as instituições os recebem pressupondo que são professores como se estivessem “prontos” para a atuação profissional, não se preocupando em formá-los continuamente como professores. “Assim sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.104). Então nos questionamos: como é esse processo de mudança/ruptura nas trajetórias dos professores bacharéis?

A construção da pertença profissional efetiva-se enquanto processo formativo na área de conhecimento e na adesão aos conhecimentos e função profissionais; portanto, os cursos de formação são espaços pelos quais os professores se profissionalizam. Para Pimenta e Anastasiou (2005) no caso dos professores do ensino superior, não há um espaço claro e legitimado de profissionalização pela docência, nem mesmo os sujeitos escolhem ser professores universitários.

Para as autoras, no Brasil este processo é pressuposto por um senso comum de que qualquer pesquisador, legitimado pela titulação e por dominar sua área de conhecimento, já seja professor universitário. Ora, então como se constitui o processo de identidade destes professores? Acreditamos que o processo de pertença se constitui nas referências e nas experiências que o sujeito vive em sua trajetória que, apesar de não serem formais, podem ser suficientes para eles se afirmarem como professores.

O ingresso do professor no ensino superior se dá de forma departamentalizada, em que já recebe disciplinas estabelecidas, com ementas prontas e seu planejamento é individual e solitário, portanto, as condições de trabalho, que na maioria das vezes estão postas aos professores como um contexto limitado na instituição, não permitem também que se profissionalizem enquanto docentes no processo de atuação na universidade, com reflexão, orientação pedagógica ou mesmo com elementos metodológicos ou avaliativos. Assim, “o professor fica entregue à própria sorte” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.108) e reproduz os modelos vividos e legitimados culturalmente na universidade.

Diante destes pressupostos, percebemos que a constituição da pertença profissional a um grupo coletivo, no caso dos professores universitários, não é legitimada nem pela formação acadêmica, extremamente científica, e nem pelo ingresso e permanência na instituição.

A estrutura da universidade ainda estimula pouco, segundo Roldão (2005), a construção e a articulação de um grupo coletivo que fortaleça a função profissional da docência nas universidades. Para a autora, esta relação de pertença ainda é mais intensa para a identificação dos profissionais como “pesquisadores” ou mesmo como profissionais em seus cursos específicos, como engenheiros, médicos, historiadores, geógrafos, matemáticos e outros, mesmo atuando como “professores do magistério superior”, segundo a própria denominação prevista na LDBEN.

Diante disso, nos questionamos até que ponto os professores bacharéis realizam esta relação de pertença à profissão docente em seu exercício profissional e se de fato se posicionam profissionalmente em relação às especificidades de sua função. Para nós, esta inquietação nos leva às discussões do processo de construção de identidade, pois acreditamos que no estudo deste processo é que as relações de pertença, bem como as demais relações, sentidos e significados da identidade docente emergem nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Dubar (2005) complementa, ainda no que tange às identidades profissionais, que é importante analisar os desdobramentos dessa construção profissional que implica na estabilização da:

[...]falsa identidade, a identidade oficial, [...] a que os outros associam à sua situação profissional atual, ao cargo que ocupam, ao grupo ao qual não se sentem "realmente" pertencer. Sua verdadeira identidade - para si - é a que perseguem por meio de suas formações ou atividades culturais (DUBAR, 2005, p.305-306).

Diante disso: As narrativas dos professores bacharéis expressam a construção de identidades que são constituídas por atos de pertencimento à profissão docente, conferindo-lhe sentidos? Ou o pertencimento à profissão docente se constitui de falsas identidades, legitimadas apenas pelo ato oficial do cargo? As identidades profissionais dos professores bacharéis, construídas e reconstruídas na docência, perseguem a formação bacharelesca ou possuem rupturas?

Esta discussão da identidade no âmbito de Dubar (2005), mesmo não especificando a identidade docente, nos permite um posicionamento que incita questionarmos esse processo de socialização com os professores bacharéis, pois, considerando que qualquer profissional

antes de tudo é um sujeito, percebemos que a constituição profissional dos mesmos também perpassa o âmbito pessoal e, sobretudo, a identidade social que os mesmos atribuem a si, seus sentidos e sensibilidades produzidas por suas experiências.

No próximo capítulo damos continuidade à nossa fundamentação, discutindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, nossos posicionamentos e as relações da História Oral e das narrativas enquanto expressões das experiências dos sujeitos e, conseqüentemente, dos processos de constituição de suas identidades.

CAPÍTULO II

TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Que ninguém se engane, só se consegue a simplicidade através de muito trabalho
(Clarice Lispector).

Neste capítulo temos o objetivo de apresentar e discutir aspectos e escolhas teórico-metodológicas deste estudo. Em muitos trabalhos acadêmicos o aspecto teórico-metodológico torna-se apenas um item, muitas vezes da introdução, no entanto, acreditamos que elencar um capítulo que discorra sobre os caminhos metodológicos do estudo ressalta a importância e o rigor buscados para um trabalho acadêmico e assumimos essa necessidade em nosso trabalho.

Optamos por mencionar este capítulo como uma “Trajetória” teórico-metodológica, pois acreditamos que toda pesquisa é um processo e as opções de contextualização, levantamento de dados e análise ao longo de um trabalho acadêmico não ocorrem de maneira automática ou de maneira fechada. O próprio processo de escolha em si, feito pelo pesquisador, independente da corrente teórico-metodológica, já é uma trajetória contextualizada do sujeito pesquisador, imbricada por suas escolhas pessoais, por seus objetivos e por sua trajetória acadêmica. Buscaremos, ao longo desse capítulo, interpor nossas posições e concepções, justificando nossas escolhas, nossa trajetória.

Nesse sentido, corroboramos com as concepções de Minayo (2008, p.19) quando afirma que “fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade”. A autora pressupõe que a ciência legitimou-se como forma de conhecimento exatamente pelos seus impactos sociais capazes de transformar a realidade e o pesquisador não está fora ou acima dessa realidade, mas faz parte dela.

Com este processo de legitimação do conhecimento, Minayo (2008) afirma que a questão metodológica perpassa por diversas concepções e delimitações, muitas vezes, conflitantes. Construir o processo metodológico, na concepção da autora a qual corroboramos, pressupõe:

- (a) uma discussão epistemológica, o chamado “*caminho do pensamento*”¹ ao qual a pesquisa debruça-se enquanto concepção do próprio estudo;

¹ Termo utilizado pela autora (MINAYO, 2008, p.44).

- (b) apresentação adequada de métodos, técnicas e instrumentos para as buscas da pesquisa com coerência frente à problemática e os objetivos;
- (c) A chamada “*criatividade do pesquisador*”² que é a marca pessoal e específica do pesquisador na escolha e articulação das teorias, métodos, achados e experiências.

Com isso, organizamos este capítulo da seguinte maneira: primeiramente discutiremos a abordagem metodológica deste estudo; em sequência as concepções epistemológicas da História Oral que fundamentam o trabalho; posteriormente discorreremos as etapas desta pesquisa e, por último, descreveremos e justificaremos os procedimentos de produção de dados.

2.1 A pesquisa qualitativa como cerne do trabalho

A natureza qualitativa (o nosso “caminho do pensamento” inicial) para este estudo relaciona-se com nossas escolhas pessoais e profissionais ao longo de nosso processo de formação. Desde nossa formação escolar, em que nossas preocupações sociais e políticas estavam em ebulição, até a nossa formação acadêmica na Licenciatura em Geografia, preocupada com as dinâmicas sociais e educacionais do espaço; em todos estes âmbitos formativos, a nossa tendência de pesquisa se aproxima da realidade dos sujeitos, da sociedade e dos processos educacionais.

Portanto, a pesquisa qualitativa emerge como parte de nossa essência enquanto pesquisador e enquanto sujeito em constante processo de construção de conhecimento, seja ele científico ou não. Obviamente, apesar de nossa tendência pessoal pela abordagem qualitativa, acreditamos que a abordagem quantitativa também possui igual importância enquanto abordagem para o conhecimento científico, mas não cabe a este estudo, pois nossos pressupostos se aproximam dos sujeitos, suas experiências e seus significados.

Poderíamos enaltecer diversos pressupostos da pesquisa qualitativa tendo em vista autores consagrados no campo da pesquisa educacional como Ludke & André (2011), que destacam a perspectiva do sujeito, ou mesmo Bogdan e Biklen (1994), que explanam acerca da riqueza das experiências e significados dos sujeitos. Ambos discorrem sobre a perspectiva

²Termo utilizado pela autora (MINAYO, 2008, p.44).

qualitativa diante de parâmetros que configuram os sujeitos como sociais, culturais e intencionais.

Para discutir acerca da perspectiva qualitativa deste estudo, dentre tantos autores que tratam do assunto como os citados no parágrafo anterior, escolhemos Minayo (2008) devido à sua sensibilidade ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa em uma linguagem clara e aberta que nos despertou olhares significativos ao longo de nossa formação no curso de Mestrado, por meio dos grupos de pesquisa.

Assim como temos demonstrado ao longo deste trabalho, ao colocar nossas inferências, nossos questionamentos, nossas experiências e nossas sensibilidades na escrita desse texto, assumimos que nós, enquanto autores e sujeitos sociais, estamos presentes neste processo e construímos a natureza do mesmo. Para Minayo (2008) esse é um dos principais pilares para a pesquisa de cunho qualitativo: considerar que o autor e o conhecimento científico não estão acima da realidade, mas sim, fazem parte da realidade e são integrados à sociedade.

Portanto, a perspectiva qualitativa nos permite considerar que a construção do conhecimento científico não está isenta de interesses, de pressupostos, de significados, de aspirações dos próprios pesquisadores, bem como da realidade pesquisada. Neste âmbito de discussão as pesquisas qualitativas são

entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2008, p.23, grifo da autora).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa abarca as relações culturais e sociais mediadas pela contextualização histórica e cultural que se aproximam dos sujeitos e das realidades pesquisadas. Para Minayo (2008) a natureza da pesquisa qualitativa se aproxima da natureza humana pressupondo sua imprecisão, suas especificidades sociais e significados os quais não são representados por padrões ou regras positivistas.

Os equívocos aos quais os pesquisadores qualitativos estão sujeitos referem-se exatamente à cultura positivista de ciência que temos na academia de tomar a realidade e os fenômenos sociais e culturais como totalidades reduzidas a si mesmas, havendo ausência de contextualizações referentes a problemas históricos, culturais e estruturais, correndo riscos no reducionismo (MINAYO, 2008).

Para não incorrer neste risco é preciso pressupor que o “universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas

pelos sujeitos que as vivenciam” (MINAYO, 2008, p.24). Portanto, a nosso ver, a perspectiva qualitativa abrange os pontos de vista dos sujeitos e as relações imbricadas no processo de construção de suas experiências.

Assim, assumindo o ponto de vista dos sujeitos como foco da pesquisa qualitativa assumem-se, também, as reflexões sobre seus valores sociais, culturais e religiosos; suas tradições, crenças e sua identidade nas organizações e estruturas sociais; as interpretações de suas experiências e de seu espaço social; a articulação de seus conflitos e concessões no cerne das relações com outros sujeitos e com as organizações sociais; enfim, assume a investigação sobre a parcela subjetiva da vida humana (MINAYO, 2008).

Para nós, esses pressupostos que se estendem sobre a historicidade e os aspectos significativos dos sujeitos são de plausível interesse visto à discussão da profissionalidade dos professores bacharéis a partir do seu cotidiano, de quem está realmente imerso no âmbito do processo social investigado, na estrutura social da universidade e na prática significativa da docência.

Assumir essa perspectiva significa considerar um complexo conjunto de elementos e expressões humanas sejam nas estruturas, nos processos, nas relações, nos sujeitos, nos significados e nas representações. Fazer uma pesquisa qualitativa

significa enfrentar o desafio de manejar ou criar (ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo) teorias e instrumentos capazes de promover a aproximação da suntuosidade e da diversidade que é a vida dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória (MINAYO, 2008, p.42-43).

Neste sentido, corroborando com os pressupostos de Minayo (2008) e assumindo a natureza qualitativa deste trabalho, tomamos como desafio o enfrentamento polêmico de penetrar no âmbito da vida humana, de suas contradições e oscilações, de seus significados e contextos, de suas estruturas e relações.

Portanto, significa assumir também que a pesquisa responderá alguns questionamentos e outros não, reconstruirá e aprofundará tais questões e não terá um caráter conclusivo. A pesquisa qualitativa se configura como um ciclo em que o estudo é um processo provisório que termina em um produto também provisório e que recomeça com as questões não resolvidas, a serem ampliadas, a serem ressignificadas em um desenvolvimento contínuo (MINAYO, 2008).

2.2 A História Oral como percurso investigativo

Após enaltecermos os pressupostos teórico-metodológicos tendo em vista à natureza qualitativa deste estudo, abarcaremos a respeito do processo de apreensão dos dados da pesquisa, da perspectiva instrumental, do contexto e da abordagem do trabalho com os sujeitos do estudo: a História Oral.

No âmbito das pesquisas qualitativas, a História Oral se configura, segundo Ferreira e Amado (2010), como um conjunto de perspectivas, técnicas e teorias que a concernem enquanto disciplina e metodologia que evidencia os sujeitos e sua história. Justificaremos nossa opção pela História Oral ao longo dos próximos tópicos, no entanto a justificativa primordial é de entender a profissionalidade dos professores bacharéis a partir de sua própria perspectiva.

Nesse sentido o alcance da História Oral para este estudo é de que seus pressupostos são “poderosos instrumentos para a descoberta, exploração e avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente” (MINAYO, 2008, p.158).

Assim, entendemos que a História Oral compreende a este estudo uma significativa contribuição a partir da colaboração dos professores participantes, como sujeitos que interpretam, constroem e reconstróem sua profissionalidade e, por meio das narrativas (a serem discutidas posteriormente), expressam a sua versão do tema a partir de seu contexto de atuação profissional.

2.2.1 *A História Oral: perspectiva inicial e origens*

A partir deste tópico, no âmbito das definições metodológicas deste estudo, evidenciaremos com mais profundidade os estudos de José Carlos Sebe Bom Meihy (2005), estudioso e um dos precursores da História Oral no Brasil, intercalando discussões desenvolvidas por outros autores sobre o tema.

A História Oral, amparada pelos avanços tecnológicos que permitiram novas formas de registro das evidências orais, caracteriza-se como Metodologia com desenvolvimento relativamente recente. Anteriormente ao desenvolvimento tecnológico de gravadores de áudio e vídeo, as evidências orais tinham poucos aparatos de representação como a tradição popular,

que as permeavam no tempo a partir da fala e das gerações, e de suas manifestações para o escrito - deixando de ser oral (MEIHY, 2005).

Com a possibilidade do registro fidedigno das narrativas a partir dos aparatos tecnológicos, a História Oral emerge, segundo Meihy (2005), com sistematizações sob influência anglo-saxônica em 1948, na Universidade de Columbia em Nova York, com a necessidade de se registrar as experiências vividas pelos combatentes da Segunda Guerra Mundial. No entanto, somente a partir dos anos de 1960 foi ampliada, devido ao impulso dado por movimentos sociais como o feminismo, os movimentos trabalhadores, movimentos estudantis e os movimentos pelos direitos humanos.

Tendo em vista este contexto, a História Oral configurou-se como um instrumento “validado pelos grupos oprimidos, (...) acabou por ser identificada como uma ‘história vista de baixo’ ou uma ‘outra história’” (MEIHY, 2005, p.36). Neste sentido, a história do sujeito pesquisado torna-se foco, para além da História institucional ou política, para a vida dos colaboradores, seus significados, suas perspectivas dos fatos e das experiências e suas narrativas e que, para este trabalho, configuram-se como o cerne de nossa preocupação investigativa.

No Brasil, o desenvolvimento da História Oral é ainda mais recente devido ao processo de ditadura militar regente entre os anos de 1960 e 1980, que controlava a produção de gravações e registros orais, bem como censurava a liberdade e autonomia necessárias a essa metodologia. Segundo Ferreira e Amado (2010), mesmo com registros de História Oral desde os anos 1970, apenas nos anos 1990 houve uma sistematização e uma ampliação da História Oral no país, com a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994.

Para estabelecer os pressupostos da História Oral neste estudo acreditamos, assim como Meihy (2005), que é preciso delimitar as diferentes evidências orais humanas. Segundo o autor, temos: (a) a oralidade que é expressão espontânea das pessoas no dia a dia; (b) as fontes orais que são expressões com fins de registro ou arquivamento; (c) a literatura oral, como contos, poesias, ‘causos’ não escritos e mantidos na tradição popular; (d) a História Oral, que se configura como procedimento metodológico específico, baseado em projeto e pesquisa, com determinado objetivo.

Obviamente, este estudo configura-se como História Oral tendo em vista seus fins acadêmicos. Assim, acreditamos que a mesma possibilite considerar a colaboração dos sujeitos como um processo para além da História, uma construção inacabada, uma representação da história viva dos sujeitos pesquisados, uma marca do passado narrada pelo presente (MEIHY, 2005).

Assim como salientamos anteriormente, a pesquisa qualitativa é fundamentalmente de cunho histórico da vida dos sujeitos e a História Oral, emerge como perspectiva particular das experiências vividas (no passado), narradas a partir do momento presente e que provocam reflexões e problemáticas posteriores (futuro). Desta forma,

História oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato [...] a fim de favorecer estudos de identidade e memória cultural (MEIHY, 2005, p.17).

Para nós, a perspectiva da História Oral não caracteriza este estudo como historiográfico, mas o âmbito histórico, representado pelas narrativas (de fatos e experiências que já ocorreram) coloca a história, enquanto contexto e problematização da temática da profissionalidade como processo, como aspecto fundamental ao nosso estudo.

A respeito dessa discussão, Garnica (2005) já sinaliza que há um equívoco acadêmico em se considerar a História Oral como metodologia de propriedade apenas dos estudos historiográficos. Para o autor, o “mais correto seria nos referirmos a essa modalidade como abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória” (ibid., p.2).

Dessa forma, a História Oral corrobora em grande medida com os pressupostos de toda pesquisa qualitativa pelo fato de que ela “é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas.” (FERREIRA; AMADO; 2010, p.xvi, grifos dos autores).

Neste sentido, não buscamos respostas concretas às nossas problemáticas de pesquisa, pois nossa perspectiva metodológica não permite isso. Buscamos, a partir das interpretações e articulações com a teoria, permeadas pela nossa intencionalidade enquanto autores deste trabalho e sujeitos inseridos no processo de pesquisa, discutir teoricamente a temática, construir novas problemáticas, proposições e estabelecer conceitos acerca do tema.

2.2.2 Os gêneros e os estilos na História Oral Contemporânea

As entrevistas de História Oral, fundamentadas pelos pressupostos metodológicos, são uma tendência acadêmica que busca compreender a sociedade e as problemáticas de seus processos a partir dos aspectos íntimos e pessoais, ou seja, as experiências e significados construídos pelos sujeitos são os alvos principais de todo trabalho de História Oral (THOMPSON, 2002).

No entanto, existem perspectivas diferentes no âmbito da História Oral para a apreensão das entrevistas e isso varia de acordo com os objetivos e a natureza do estudo. Segundo Meihy e Holanda (2007), essas variações configuram-se como definição básica de gênero em História Oral em qualquer estudo. O quadro a seguir explana acerca dos três gêneros investigativos da História Oral e suas características.

Quadro 3. Gêneros de História Oral

Gênero	Características
História de Vida	1- O centro de interesse é o próprio sujeito na história, a história do depoente é o objeto em si da pesquisa; toda trajetória do sujeito é cerne de experiências; 2- A entrevista é aberta e os tópicos podem ser tratados cronologicamente ou não, dando liberdade total para que o sujeito seja narrador de sua própria história; 3- Pressupõe que o entrevistador tenha conhecimento prévio do sujeito (documentos, fatos históricos e etc) para que a entrevista seja fundamentada.
História Oral Temática	1- O centro de interesse são as experiências dos sujeitos em relação a um ou mais temas específicos a serem pesquisados; a trajetória só assume importância se existe relação com o tema escolhido; 2- A entrevista é mais objetiva, sendo direcionada às problemáticas do estudo, no entanto, pressupõe-se abertura para o diálogo e para as narrativas do depoente; 3- Pode pressupor o uso de questionários para a definição dos sujeitos da pesquisa, pois os mesmos não são previamente estabelecidos como no caso da História de Vida.
Tradição Oral	1- O centro de interesse são as manifestações tradicionais dos sujeitos e seus grupos. Uso do folclore, histórias de transmissão geracional, lendas, crenças, ditados populares, personagens míticos, rituais e tradição comunitária; 2- Entrevistas abertas, no entanto, é um trabalho que extrapola as entrevistas partindo para o campo das observações, da etnografia, podendo ser registrada em diversos momentos; 3- Pressupõe conhecimentos prévios sobre os sujeitos e o grupo, no entanto, é fundamental que se desvincule os pré-conceitos estabelecidos na observação e na entrevista.

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir dos estudos de Meihy (2005); Meihy e Holanda (2007).

Observando as características dos gêneros de História Oral (Quadro 3) e articulando-as com os pressupostos deste estudo, a História Oral Temática emerge como opção de gênero nesta pesquisa tendo em vista o tema estabelecido previamente e a ser discutido perante às narrativas dos sujeitos.

Segundo Meihy e Holanda (2007), este gênero dispõe de pressupostos de apreensão das narrativas a partir da discussão centralizada em um tema ou problema previamente definido. Neste caso, segundo o autor, a história pessoal dos sujeitos da pesquisa, ao contrário da História Oral de Vida, é importante na medida em que contribui para a discussão do tema

central, no nosso caso, a profissionalidade dos professores bacharéis. É um gênero que se aproxima das comuns entrevistas qualitativas, semi-estruturadas, no entanto, os pressupostos e a forma conceptiva da entrevista são diferenciados.

Esta diferença está implicada no diálogo, pois na História Oral Temática ele é intensificado entre o pesquisador e os sujeitos, os mesmos têm espaço para debater sobre a temática central em busca de “(...) esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias” (MEIHY; HOLANDA; 2007, p.39). Sendo assim, o pesquisador tem um papel explícito de problematizador da temática ao longo das entrevistas e isso pressupõe a sua intencionalidade e sua relação interpessoal com o sujeito como parte do processo de pesquisa.

Corroborando com os pressupostos de Meihy e Holanda (2007), Ferreira e Amado (2010) complementam a questão dos gêneros propondo que, além deles, existem também os estilos de pesquisa em História Oral. Confirmamos no Quadro 4.

Quadro 4. Estilos de Pesquisa em História Oral

Estilos de História Oral	Características
Arquivista-documentalista	1- Tem o objetivo de criar e organizar arquivos que documentam evidências orais; 2- Constrói fontes orais para arquivá-las tendo em vista o uso futuro por pesquisadores e/ou instituições interessadas.
Difusor populista	1- Tem o objetivo de divulgar a história daqueles que não foram registrados objetivamente nas histórias oficiais; 2- Constrói fontes orais e arquivos que buscam difundir o(s) sujeito(s) pesquisado(s) tal qual as narrativas se apresentam, sem interpretação ou tentativa de análise.
Reducionista	1- Tem o objetivo de usar a História Oral como um apoio, um instrumento de informação oral para comprovações factuais ou ilustrações teóricas; 2- Usam das evidências orais de maneira limitada, como demonstração ou discussão para uma teoria ou problemática.
Analista completo	1- Tem o objetivo de colher, ordenar, sistematizar e criticar o processo de produção da fonte analisando, interpretando e situando historicamente as evidências orais; 2- Busca academicamente o uso da História Oral como método, estabelecendo relações de maior profundidade com os sujeitos e temas pesquisados e a fonte oral como meio de dispor uma construção intelectual a partir das narrativas.

Fonte: Elaboração do pesquisador a partir dos estudos de Ferreira e Amado (2010).

Tendo em vista os pressupostos citados (Quadro 4) e articulando-os com os objetivos e problemática desta pesquisa, este trabalho configura-se como Analítico Completo, pois além dos fins acadêmicos que pressupõem esse estudo, é o estilo que procura maior cientificidade

no contexto da análise, não buscando uma limitação das narrativas (como no estilo Reducionista), nem enaltecer os sujeitos sem interpretação (como no estilo Difusor Populista) e nem mesmo construir somente arquivos escritos e orais (como no estilo Arquivista-documentalista). A nosso ver, é clara a importância dessa definição, tendo em vista a construção de conhecimentos acadêmicos frente à nossa temática da profissionalidade dos bacharéis que atuam em licenciaturas.

2.3 As etapas da pesquisa em História Oral

Tendo em vista os pressupostos da História Oral, Meihy (2005) pressupõe cinco etapas para as pesquisas neste âmbito metodológico. Cada uma das etapas representa cuidados específicos com a abordagem metodológica, que se diferem, em termos de concepção, das etapas comuns de trabalhos com o uso de entrevistas qualitativas.

As etapas são: (a) elaboração teórico-metodológica do estudo; (b) realização e gravação das entrevistas; (c) confecção dos documentos escritos por meio de transcrições e textualizações; (d) análise a partir dos significados dos sujeitos; (e) devolutiva, as contribuições e os avanços do projeto.

2.3.1 O desenvolvimento teórico do projeto em História Oral

Muitas vezes citado nos estudos científicos como a fase constante de estudos e fundamentação teórica que subsidia todo o processo de pesquisa, para a História Oral, a caracterização do projeto de pesquisa deve, a todo o momento, pressupor que o mesmo pesquise um tipo de “documentação viva”³, abordando sempre de uma perspectiva do sujeito e de suas experiências (MEIHY; HOLANDA; 2007).

Com essa preocupação esclarecida em um projeto de História Oral, Meihy e Holanda (2007) afirmam que, no caso da História Oral Temática, gênero já justificado para este trabalho, o estudo teórico anterior às entrevistas é essencial para as discussões a partir das narrativas do sujeito. No caso dos outros dois gêneros, História de Vida e Tradição Oral, as experiências dos sujeitos como um todo é que problematizam posteriores estudos teóricos.

³ Termo utilizado pelo autor (MEIHY; HOLANDA; 2007, p.43).

2.3.2 Os pressupostos da História Oral para as entrevistas e as gravações

Segundo Meihy (2005) muitas vezes a História Oral, principalmente quando se escolhe como gênero a Temática, é confundida pelos anseios acadêmicos com as entrevistas qualitativas tradicionais, que tem objetivos distintos e acabam cometendo equívocos quanto à abordagem metodológica, realizando entrevistas semi-estruturadas, que tem a sua importância, mas se diferem quanto a abordagem às singularidades dos sujeitos pesquisados.

Para o autor, a História Oral vai além das tradicionais entrevistas qualitativas pelo fato de enfrentar as relações de poder entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. O poder do entrevistado é amplamente superior lhe conferindo liberdade para a narrativa de sua própria história. Sendo assim, “o narrador assume papel de personagem essencial no projeto, e isso implica um jogo de autoridades no qual o poder de uso da entrevista não depende apenas do diretor do projeto” (MEIHY, 2005, p.123).

Com isso, pressupomos que o roteiro de entrevista (Anexo 5) evite perguntas diretas aos sujeitos colaboradores do projeto e busque uma entrevista menos objetiva e mais contada, narrada. O formato desta entrevista é justificado no cerne da História Oral que é: apreciar o sujeito colaborador como autor e narrador de si mesmo e, portanto, ninguém melhor que o próprio sujeito sabe quais são os caminhos dessa narrativa e, para tanto, necessita da liberdade necessária para tal abertura.

Com isso, a relação de poder entre o entrevistado e o pesquisador é extremamente reconstruída tendo em vista às entrevistas qualitativas tradicionais em que o pesquisador conduz o processo de entrevista. Meihy (2005) acredita que essa reformulação da estrutura de poder na entrevista confere maior espontaneidade e descontração para que se tenha o primordial do colaborador: a narrativa de sua experiência.

Mesmo com esses pressupostos, Meihy (2005) acredita que a intencionalidade do pesquisador também deve estar presente no processo de gravação dos relatos orais. Para o autor, além do gravador como forma de registro do acontecimento/entrevista, os dois instrumentos básicos para o pesquisador são: um roteiro, que deve ser aberto na abordagem com o sujeito, mas ao mesmo tempo, repleto de intencionalidades segundo os objetivos da pesquisa; e um caderno de campo, como meio de registro além do gravador, registrando expressões, reações físicas, nervosismos, risos e outros elementos que o gravador não pode registrar.

Com isso, pressupondo um roteiro aberto e ao mesmo tempo intencional segundo os pressupostos da pesquisa, as gravações, intermediadas por entrevistas no caso da História Oral

Temática, devem estabelecer o diálogo, a problematização e a contextualização da temática previamente estabelecida. Ou seja, o roteiro de entrevista pressupõe para este gênero de História Oral que pode haver, além de perguntas, uma discussão entre o sujeito colaborador e o pesquisador em relação aos temas do projeto, além disso, pressupõe também que, no momento da entrevista, se achar necessário, o investigador possa fazer perguntas não previstas e buscar novas possibilidades de discussão com o sujeito (MEIHY, 2005).

Para o autor, no caso específico da História Oral Temática, esta tarefa de problematização e diálogo pressupõe a utilização e análise de um questionário prévio que possibilite um aprofundamento de questões sobre o tema na hora da entrevista para que sejam bem debatidas, bem como é um meio facilitador na caracterização e escolha dos colaboradores. O autor menciona também que os sujeitos colaboradores do estudo devem estar cientes e preparados quanto à abordagem da entrevista, conhecendo as temáticas a serem trabalhadas e os objetivos do projeto.

Com isso, assumimos como uma etapa prévia das entrevistas um questionário (Anexo 3) que busca caracterizar os sujeitos colaboradores, fundamentar critérios para a escolha dos sujeitos para as entrevistas, bem como fornecer dados que podem conferir suporte a uma problematização temática no momento da entrevista.

É importante ressaltar que, o uso de questionários na História Oral restringe-se apenas ao gênero Temático, pois no caso da História de Vida ou na Tradição Oral, antes dos trabalhos de campo (entrevistas e observações) já se tem informações sobre os sujeitos ou grupos que participarão da pesquisa e que lhe fornecerão posteriormente os temas a serem discutidos. No caso da História Oral Temática, o(s) tema(s) é(são) escolhido(s) previamente e os sujeitos colaboradores é que precisam ser caracterizados e selecionados para a entrevista.

Acreditamos, que para nossos pressupostos qualitativos e mesmo pessoais, esta perspectiva de entrevista configura-se como uma forma de diálogo com os colaboradores, no qual os mesmos não são apenas os “entrevistados” sobre um tema, são, juntos a nós, parte desta pesquisa, parte desta experiência, parte deste processo de construção de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos. Para nós, os sujeitos passam a ser o cerne da pesquisa.

Justificaremos e descreveremos, no próximo item deste capítulo (2.4) o processo, as escolhas e os critérios utilizados na construção do nosso roteiro de entrevista bem como o questionário, observando nossas posições pessoais, profissionais e teórico-metodológicas para este estudo.

2.3.3 A confecção dos documentos escritos

Para a História Oral, além das etapas prévias e de gravações de entrevistas, como descrito anteriormente, existe a etapa posterior às entrevistas (pós-entrevista) que se configura como a produção do arsenal documental do projeto. Meihy (2005) afirma que a gravação do relato oral propriamente dito pode ser um documento quando os objetivos do projeto estão atrelados a interesses de instituições, arquivos públicos e bancos de dados. No entanto, para o pesquisador, o relato oral torna-se o material empírico do estudo quando é passado para sua forma escrita.

Salientamos que nosso projeto não possui objetivos voltados à produção de acervos e/ou arquivos para divulgação, portanto, nos restringimos a tomar como material empírico de pesquisa os textos escritos, enquanto narrativas, para o desenvolvimento da temática da profissionalidade dos professores bacharéis nas Licenciaturas, estabelecendo-os conforme os pressupostos acadêmicos. Acreditamos, na perspectiva da História Oral Temática, que o cerne do estudo volta-se a discutir a temática a partir das narrativas de quem está inserido no processo investigado, ou seja, não há interesse nosso de enaltecer os áudios da entrevista enquanto produto deste estudo.

Retomando a etapa de produção do material empírico de nosso estudo, a História Oral pressupõe para Meihy (2005) três passos: a transcrição literal, a textualização e, para alguns autores, a transcrição das entrevistas. Para o autor, esses diferenciados passos também diferem a metodologia da História Oral das demais entrevistas qualitativas, pois a produção de um material escrito não é restrita à transcrição literal, mas é complementada por uma ação colaborativa entre o pesquisador e os colaboradores para a produção do texto final nas textualizações e transcrições.

A transcrição literal, pautada nos pressupostos comuns nas entrevistas acadêmicas pressupõe a manutenção bruta de tudo que foi dito pelo pesquisador e pelo sujeito colaborador, um texto fidedigno, palavra por palavra, em que, segundo Meihy (2005) se aproxima de uma perspectiva positivista de manutenção bruta do que foi dito pelo entrevistado.

A textualização, segundo Meihy (2005), pressupõe a produção de um texto narrativo em que se suprimem as perguntas do entrevistador no qual o sujeito torna-se cerne do texto e de sua própria história. Garnica (2005) complementa ainda que a textualização é uma etapa em que o pesquisador pode ordenar de maneira cronológica e/ou coerente as narrativas dos sujeitos, dando-lhes um *corpus* de texto organizado para a leitura, podendo ainda ser dividida

em subtítulos de acordo com os objetivos. Os autores ainda pressupõem que, na etapa de textualização, haja interferência do pesquisador quanto à preservação do “tom” do depoente, alterando vícios de linguagem, palavras repetidas, erros de concordância e etc. Esses elementos são mantidos na transcrição literal, mas para a textualização, busca-se um texto de fácil leitura, organizado e coerente (coerente quanto à estrutura e não quanto às ideias dos colaboradores), ou seja, a textualização é um texto narrativo completo que é alterado para a leitura, mas que mantém as ideias e narrativas dos sujeitos.

Já a transcrição, um passo reconhecido por Meihy (2005), causa certas indecisões no campo da História Oral. Para o autor, a transcrição é um texto narrativo criado pelo pesquisador a partir da textualização, com uma completa interferência do pesquisador a partir de sua criatividade e percepções do momento da entrevista. Gattaz (1996) complementa os estudos de Meihy afirmando que, quando um pesquisador assume a transcrição como etapa de sua pesquisa em História Oral o mesmo se aproxima do “teatro de linguagem” e se aproxima de criações acadêmicas por uma perspectiva literária.

Para Garnica e Souza (2012) a transcrição é uma forma avançada, mais ousada de textualização na qual há a criação de uma situação ou de um cenário que pode ser totalmente fictício e construído a partir das transcrições, portanto, pode ser feita concomitantemente às textualizações. É um processo em que o pesquisador assume a voz dos entrevistados. Para os autores:

A transcrição consiste na elaboração de um texto em que o autor assume o discurso do depoente, trabalhando nele segundo seus interesses. Essa intervenção ocorre com a intenção de aperfeiçoar o texto e deve ficar claro, para o leitor, a construção da narrativa por um autor – o pesquisador – que literalmente molda o depoimento na direção dos objetivos do estudo (GARNICA; SOUZA, 2012, p.108).

Nessa perspectiva a transcrição não tem a intenção de conotar “falsidade”, mas sim, “criação”. Portanto, o narrador – pesquisador – busca construir uma narrativa que permita um diálogo com o leitor, extraído das transcrições e textualizações suas análises e conclusões, dando sentido a frases, expressões, emoções e palavras tanto do depoente como também do próprio autor. Esse processo de criação ainda permite a utilização de técnicas de conotação literária, agregando a criatividade do autor (GARNICA; SOUZA, 2012).

Ressaltamos que, apesar da transcrição permitir elementos literários em sua construção textual narrativa, nosso estudo, conforme já justificado anteriormente, não pretende realizar um estudo ou análise do ponto de vista literário, pois essas demandas não cabem aos nossos objetivos.

Além disso, Meihy (2005) afirma que as transcrições e textualizações devem, antes da análise, ser entregues ao sujeito colaborador para a sua leitura e autorização final do texto escrito. Para o autor, além disso, é possível que o sujeito pesquisado possa alterar, adicionar, retirar, vetar e complementar trechos das narrativas. Isso corrobora em pensarmos, antes da análise, que o sujeito também seja autor deste estudo e, portanto, a sua história narrada por si mesmo pode ser alterada e reescrita antes da finalização do processo de pesquisa.

Em nosso trabalho, a construção dos pressupostos de textualização e transcrição são realizados de maneira distinta, pois acreditamos que, face às nossas experiências iniciais com a metodologia da História Oral, seria melhor haver essa separação para melhor compreensão do texto por parte do leitor. Contudo, expomos as textualizações dos sujeitos e, posteriormente, optamos por realizar narrativamente as narrativas dos sujeitos, conforme explicitaremos no item seguinte.

2.3.4 As narrativas e seus pressupostos de análise

Retomando os pressupostos da pesquisa qualitativa abordados por Minayo (2008), os significados e a intencionalidade humanos tornam-se centro de interesse para esta abordagem e, no caso deste estudo, a busca investigativa sobre a constituição da identidade dos professores bacharéis perpassa pela perspectiva dos sujeitos – embrenhada de significados e intencionalidades – construída a partir de seu cotidiano e suas experiências.

Nossa escolha pela História Oral passa por entendermos que os sujeitos pesquisados, pivôs do processo investigativo, são autônomos na construção dos seus relatos orais, são narradores de suas próprias histórias. Com isso o cerne do processo investigativo da História Oral são as narrativas desses sujeitos a respeito de suas próprias experiências e seu cotidiano sobre o tema investigado.

Nesse sentido, corroboramos com Meihy (2005) que a pesquisa com narrativas no âmbito da História Oral não busca estabelecer verdades e fatos, mas busca versões sobre os fatos atribuídas de significado pelos sujeitos pesquisados. Com isso, admitimos que as narrativas em História Oral realcem traços da personalidade humana, contemplando, além de significados e intencionalidade, também silêncios, fantasias, mentiras, distorções, enfim, aspectos da natureza humana.

Assim, para a História Oral, a narrativa é:

[...] sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que

sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reditas carregam diferenças significativas (MEIHY, 2005, p.56).

A partir deste ponto de vista, acreditamos que as narrativas dos sujeitos são versões unicamente construídas de maneira subjetiva e jamais seriam construídas oralmente da mesma maneira. Portanto, as pesquisas de História Oral não precisam necessariamente buscar variadas versões de sujeitos distintos, pois não se procura verdades e sim, valorizam-se as experiências dos mesmos (MEIHY, 2005).

Enquanto pesquisadores nos questionamos criticamente em relação ao alcance das narrativas como cerne de nossa pesquisa. Nos estudos e trabalhos de orientação, mesmo tendo em vista os pressupostos da História Oral, nos preocupamos com a abordagem dada às narrativas já que as mesmas são objeto também do campo linguístico e literário. Questionávamo-nos: qual a configuração das narrativas em nosso estudo tendo em vista que o mesmo não é nem linguístico e nem literário?

O trabalho de Mello (2004), uma especialista na chamada pesquisa narrativa, embrenhada no campo dos estudos linguísticos, nos fornece alguns elementos que esclarecem, em parte, nossos anseios. A autora acredita que, no âmbito da sociolinguística, a perspectiva da narrativa enquanto experiência deve ser interpretada como cerne do estudo podendo ou não abranger uma análise linguística ou literária (com foco nas palavras, frases ou termos sintáticos).

Já o trabalho de Schutze (2014), sociólogo alemão, distingue mais claramente as diferenças entre as abordagens linguísticas e sociológicas das narrativas em quatro abordagens distintas:

- (a) a narração de histórias como vivências de experiências: foco de linguistas e sociólogos a respeito dos processos sociais que os sujeitos narram de sua vivência podendo, ou não, ter uma análise linguística textual tendo em vista os objetivos a serem alcançados;
- (b) a narrativa como corpus textual e discursivo: foco dos linguistas que buscam analisar as estruturas das narrativas e da linguagem tendo em vista os padrões científicos da Linguística;
- (c) narrativas de histórias como valores culturais: se aproximam dos estudos literários, linguísticos e ao mesmo tempo sociológicos com o estudo de lendas, piadas, boatos, sagas, contos e outros que permanecem como valores culturais de uma sociedade;

- (d) narrativas para obter informações sobre fatos desconhecidos ou parcialmente desconhecidos: foco de historiadores, sociólogos, jornalistas, policiais, juízes entre outros, que buscam informações sobre fatos silenciados, crimes, escândalos e outros. Tem uma preocupação temática específica.

Com estas distinções propostas por Schutze (2014), fica-nos mais claro sobre as abordagens e dimensões das narrativas e com isso, nos dá uma margem de segurança maior ao admitir as narrativas enquanto cerne das experiências dos sujeitos pesquisados. Ressaltamos que, mesmo sendo possível uma análise linguística das mesmas, não é nosso propósito aqui realizá-la, pois não vai ao encontro dos nossos objetivos e reconhecemos também que uma análise de porte linguístico extrapolaria até mesmo nossas potencialidades intelectuais e de nossa formação acadêmica.

Portanto, diante até mesmo de nossos limites pessoais, formativos e acadêmicos, estabelecemos as narrativas enquanto atribuição de significados da experiência dos sujeitos pesquisados e enquanto depoimentos de suas histórias singulares que se constituem como elementos para uma análise compreensiva da temática da pesquisa.

Diante disso, complementamos essa questão da narrativa com os pressupostos de Cunha (1997), que estabelece diretrizes sobre o alcance do uso das narrativas para os estudos na Educação. Para a autora, as narrativas são constituídas enquanto experiência (para o sujeito e para o pesquisador) no âmbito da pesquisa educacional e, no âmbito do ensino, são constituídas enquanto memória e prática na formação de professores.

Para Cunha (1997) as narrativas nas pesquisas educacionais se constituem como uma das mais importantes fontes de dados em que se busca uma perspectiva qualitativa dos saberes pedagógicos, da formação de professores, das experiências docentes, enfim, as narrativas são expressões dos significados e trajetórias dos sujeitos inseridos nos processos educacionais.

A autora complementa em relação a opção metodológica de narrativas nas pesquisas em Educação e Ensino afirmando que:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p.187).

Assim, em articulação com os argumentos teóricos, com nossos objetivos, com nossas posições e limites pessoais e acadêmicos, dispomos das narrativas como elementos singulares a respeito da trajetória e da experiência dos sujeitos pesquisados que nos fornecem

elementos, significados, aspectos das suas experiências que subsidiam as discussões da profissionalidade e da identidade docente.

Como salientamos anteriormente, o corpo empírico da pesquisa configura-se a partir da textualização e transcrição das entrevistas, que por sua vez se constituem de narrativas das experiências dos sujeitos colaboradores do estudo. Nessa perspectiva, a análise destes dados devem pressupor, segundo Meihy (2005), a contextualização e os atributos significativos das experiências.

Ao situarmos o contexto e o alcance das narrativas em nossa dissertação acreditamos que o texto construído a partir do relato oral dos depoentes assume uma auto-interpretação de uma dimensão temporal e biográfica do tema narrado. Diante desse pressuposto, Bolívar (2002) afirma que as narrativas se constituem como uma construção social a partir das experiências vividas dos sujeitos que se fundem às narrativas e ao discurso do pesquisador, produzindo uma narrativa que compreende uma realidade social.

Deste modo, Bolívar (2002) enaltece uma proposta de análise narrativa das narrativas, ou seja, a construção de um texto narrativo pelo pesquisador que argumente sobre o tema pesquisado constituindo uma trama que tornem significativos os dados dos sujeitos colaboradores. Neste sentido, esse texto narrativo produzido por nós é o cerne de nossa análise e de nossas interpretações.

Para o autor, nesse texto o pesquisador assume seu papel de narrador de uma história que responde aos seus objetivos de pesquisa e aos seus questionamentos, buscando a singularidade que configuram as histórias, suas circunstâncias e as experiências narradas de seus depoentes em articulação com sua intencionalidade investigativa. A intenção é realizar a compreensão da realidade social investigada sem estabelecer categorias com temas comuns e reduzir as singularidades dos sujeitos a recortes de seus relatos (BOLÍVAR, 2002).

Para Bolívar (2002) esse modo de conhecimento narrativo retrata a riqueza e os detalhes da singularidade humana, incluindo motivações, emoções, sentimentos, desejos e propósitos que extrapolam a tentativa de serem expressos em categorias ou definições. Segundo o autor, essa análise categórica se enquadra em uma perspectiva pragmática de análise dos relatos, o qual a análise narrativa das narrativas pretende se distanciar. Assim, o objetivo da análise narrativa das narrativas não pretende explicar as temáticas da pesquisa, mas sim compreender os significados que os atores atribuem a ela e os sentidos que eles dão ao que fazem.

Ao se distanciar da busca por elementos comuns nos relatos dos professores bacharéis e buscarmos os elementos singulares que configuram suas histórias, corroboramos

com Bolívar (2002) ao afirmar que o “razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización” (p.11). Assim, fugindo das categorias que generalizam os relatos dos sujeitos, o foco do texto narrativo é o mundo vivido por eles e as lógicas argumentativas que expressam sua história.

Neste processo de construção de um texto narrativo, a nosso ver, interpelam também a nossa intencionalidade enquanto sujeitos pesquisadores bem como o processo de pesquisa como um todo, seus referenciais teóricos, suas reflexões e seus levantamentos que se encontram na narrativa das narrativas, articulando-se segundo a nossa própria adesão qualitativa para a pesquisa.

Acreditamos que esta perspectiva atenda aos nossos objetivos de compreender o processo de constituição dos bacharéis enquanto professores, visto que, Bolívar (2002) afirma que a análise narrativa permite que os colaboradores narrem a si mesmos ao narrar algo, portanto, a sua narrativa constitui em construção de sentidos às experiências vividas e representam quem é o colaborador, de onde ele fala e quais os sentidos que ele atribui ao que faz.

Nesta perspectiva, consideramos que nós, enquanto sujeitos pesquisadores, ao construir um texto narrativo a partir das narrativas dos professores bacharéis também atribuímos nossos sentidos às nossas experiências investigativas e, portanto, construímos e reconstruímos também nossa própria identidade. Assim:

[...] narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa historia ou uma historia da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. As narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise, se concebermos análise como um processo de produção de significados a partir de uma retro-alimentação que se iniciaria quando o ouvinte/leitor/apreciador de um texto se apropria deste texto, de algum modo, tecendo significados que são seus, mesmo que produzidos de forma compartilhada, e constrói uma trama narrativa própria que serão ouvidas/lidas/vistas por um terceiro que retorna ao início do processo (CURY, 2007, p.20).

Nesse sentido, a tarefa intencional do investigador na análise narrativa das narrativas é de construir um texto configurado pelos elementos das narrativas unificadas em uma história resignificada pelo pesquisador. Este “novo” narrador da pesquisa contextualiza temporalmente e/ou tematicamente a trama argumentativa que sustenta a pesquisa, sem generalizar os sujeitos, mas enaltecendo suas singularidades.

Para Bolívar (2002) a construção do texto narrativo pelo pesquisador pressupõe uma certa racionalidade intencional para a sistematização da trama argumentativa. Apesar da forte crítica que o autor realiza frente aos pressupostos pragmáticos de análise de dados

qualitativos, ele faz uma ressalva, visto que todo texto precisa de uma organização sistemática em sua escrita e essa sistematização é construída por uma lógica estabelecida pelo pesquisador e seus objetivos. Ora, se a análise narrativa das narrativas se coloca como uma alternativa à racionalização dos dados dos relatos, como realizar essa tarefa de escrita?

Para o autor, este é o ponto em que são expostas as sensibilidades e intencionalidades do pesquisador. A organização sistemática do conhecimento produzido e problematizado pelo pesquisador devem emergir em eixos integrados de significado, que não se constituem como categorias, mas são dispostos como uma sequência compreensiva coerente com as intenções humanas, suas singularidades e a temática da trama argumentativa.

Os eixos de significado, apesar de estabelecerem certo pragmatismo ao texto escrito, se configuram como argumentos da trama central, que não reduz as singularidades dos sujeitos, mas explana a integração e a interpretação do pesquisador a partir do tema central do estudo e dos elementos que o configuram.

Assim, nossa trama argumentativa foi construída a partir de nossa problemática e de nosso objetivo de pesquisa, a fim de construir um texto compreensivo, interpretativo e argumentativo acerca de como os bacharéis se constituem enquanto professores e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores.

Para a nossa narrativa escrevemos alguns eixos temáticos que foram marcantes nas narrativas dos professores bacharéis e que se articulam com a problemática de nossa pesquisa como trama central. Organizamos nossa narrativa, argumentando e interpretando os sentidos, significados e experiências que os sujeitos narram no âmbito daquele eixo e quais as relações, marcas e referências remetem à nossa trama central. Os eixos temáticos se articulam ao passo que constroem relações por meio dos processos biográficos dos sujeitos que são interligados em sua trajetória.

Ressaltamos que em nossa narrativa não tivemos a intenção de construir uma história com artifícios estilísticos de cunhos temporais, historiográficos ou literários, pois nosso objetivo e nossos pressupostos voltados à uma temática específica não contemplam essas possibilidades. Por isso, preferimos estabelecer como tema central de nossa narrativa a nossa pergunta de pesquisa a fim de problematizar um processo argumentativo para a mesma. Pressupomos a nossa compreensão e interpretação, enquanto produção de sentidos, para escrever um texto articulado que narra a trama central da pesquisa, enaltece os significados e as trajetórias dos sujeitos e atribui nossos próprios sentidos enquanto pesquisadores inundados pelos pressupostos qualitativos do estudo.

A construção de nossos eixos de significado bem como suas respectivas justificativas se encontram na própria narrativa da narrativa, como elemento inicial do texto, pois acreditamos que o processo de construção desses eixos nos expõe enquanto pesquisadores e, ao narrá-los, narramos a nós mesmos e nossa própria identidade construída ao longo do processo de pesquisa nessa dissertação.

2.4 Os instrumentos de produção de dados

Neste item buscaremos discorrer acerca das justificativas para a organização dos instrumentos de pesquisa utilizados em nosso estudo. Vale ressaltar que no próximo capítulo descreveremos o processo de pesquisa e a seleção dos sujeitos colaboradores da pesquisa cabendo-nos agora explicitar nossas escolhas quanto à elaboração dos instrumentos. Nesse sentido, este estudo possui três instrumentos de produção de dados: o questionário, o caderno de campo e as entrevistas.

Tendo em vista os pressupostos da História Oral Temática em que, segundo Meihy (2005) é possível a utilização de questionários nos casos em que os estudos necessitam de uma caracterização prévia dos colaboradores, bem como utilizados para a seleção dos sujeitos colaboradores e de temáticas problematizadoras para as entrevistas.

Portanto, elaboramos um questionário (Anexo 3) que busca a caracterização dos sujeitos pelos seguintes itens: informações pessoais, atuação profissional, condições de trabalho, formação acadêmica e continuada. O questionário pressupõe um formato misto, com perguntas abertas e fechadas, que permitiram um primeiro contato com os professores nas instituições.

Nas questões sobre informações pessoais buscamos características básicas dos sujeitos como naturalidade, idade, sexo e família, estas informações nos permitem mensurar elementos da vida desses sujeitos bem como nos preparar para as questões pessoais que as entrevistas emergiram. Os itens relativos à formação acadêmica e continuada correspondiam à necessidade de selecionar os professores bacharéis e identificar suas relações com as diversas áreas do conhecimento.

Já a atuação profissional versa sobre as experiências que os sujeitos possuem dentro e fora da atual instituição que, no momento de elaboração do questionário, pensávamos ser fundamental pra conhecer o perfil profissional dos sujeitos bem como elencar possíveis critérios de seleção. Já as condições de trabalho problematizam pontos relativos ao trabalho docente na instituição.

Salientamos que os questionários não correspondem ao cerne deste estudo – mas sim as narrativas - e que seus dados são de caráter de descrição e seleção dos sujeitos. No entanto, os dados obtidos configuram-se como elementos da pesquisa que não desprezamos após a seleção dos sujeitos e que foram essenciais para fundamentar elementos levados às entrevistas, bem como permitiram estreitar as relações com os professores que participaram e mergulhar na temática e no campo de pesquisa.

Já o roteiro de entrevista (Anexo 5) de acordo com os pressupostos da História Oral, pressupõem um rol de 16 perguntas que nos interessam perante à temática da profissionalidade no ensino superior. Buscamos evitar questionamentos diretos aos depoentes, incitando o diálogo e a narrativa de suas histórias, trajetórias e experiências.

Organizamos o roteiro de entrevista em três eixos: trajetória pessoal e profissional, trabalho docente e saberes docentes. Esses três eixos justificam-se por considerar primeiro os significados das trajetórias pessoais e acadêmicas na constituição da profissionalidade e de sua identidade; os aspectos do trabalho docente que permeiam as especificidades da função; o ensino superior e o poder de decisão que envolvem a atuação profissional desses sujeitos; e, por último, os conhecimentos docentes mobilizados em suas experiências enquanto professores formadores. Salientamos que tais pressupostos estão de acordo com os elementos da profissionalidade discutidos por Roldão (2005) e da identidade conforme Dubar (2005).

As perguntas do roteiro são pertinentes à profissionalidade no ensino superior e à identidade, temáticas centrais deste trabalho. Propomos inicialmente questionamentos abertos que incite as narrativas dos professores acerca de suas experiências; no entanto, elencamos diversos questionamentos secundários para complementar as perguntas, se necessário. Tais perguntas secundárias são o elo de diálogo, problematização e intencionalidade do pesquisador no processo de entrevista, pois representam as expectativas e discussões que pretendíamos explorar nas narrativas dos depoentes.

As perguntas secundárias só seriam usadas de acordo com o momento e a resposta da pergunta primária, complementando dúvidas, detalhes e lacunas que os sujeitos poderiam deixar em suas respostas. Além disso, o roteiro pressupõe a abertura para que o processo de entrevista fosse aberto e que as perguntas não precisassem ser respondidas na ordem em que estão no roteiro, nem necessariamente todas as perguntas precisariam serem feitas caso já tivessem sido respondidas. Cabe destacar também que no momento da entrevista e diante do diálogo com o depoente, novas perguntas poderiam ser feitas conforme as demandas dos colaboradores. Com isso, nossa preocupação com o roteiro foi manter a possibilidade de

diálogo e liberdade do sujeito e ao mesmo tempo ter o nosso espaço intencional enquanto pesquisa.

Por último, e mais intimista, o roteiro de campo é um instrumento fundamental de descrição do processo de pesquisa, em que podemos relatar nossos caminhos, inseguranças, dúvidas, problemas, realizações e principalmente observações, tanto na etapa dos questionários como na etapa das entrevistas. Esses relatos, repletos de intencionalidade por nós conferidas, pressupõem que o pesquisador não está distanciado do processo de pesquisa, mas sim, está mergulhado e envolvido, ou seja, está vivendo os meandros do estudo.

No próximo capítulo, descrevemos as experiências, processos e decisões que vivemos ao longo da pesquisa e mergulhamos nos diálogos com os professores bacharéis, expondo suas narrativas. É um espaço de relação entre nossas intencionalidades e os sujeitos de pesquisa, exercendo um diálogo conforme os pressupostos da História Oral.

CAPÍTULO III

AS EXPERIÊNCIAS DO CAMPO DE PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DE DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES FORMADORES BACHARÉIS

A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios. Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos (Charles Chaplin).

Neste capítulo mergulharemos no campo da pesquisa descrevendo quais foram os processos e escolhas envolvidas para que chegássemos aos professores bacharéis que atuam em licenciaturas, bem como para que déssemos espaço para as suas experiências por meio das narrativas.

É importante frisar que, neste capítulo, talvez estejam as nossas maiores virtudes e fraquezas neste estudo, as quais compõem nossos limites. Aqui é o espaço de interlocução entre a nossa intencionalidade enquanto pesquisadores, o campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores. Como tal, é um espaço complexo, com sujeitos e suas particularidades – incluindo-nos – e, ao mesmo tempo em que demonstra a riqueza da diversidade humana, demonstra também seus limites.

Organizamos este capítulo da seguinte maneira: um primeiro tópico ressaltando as nossas impressões e escolhas no processo de pesquisa, desde o contato com os sujeitos, as opções feitas e o questionário que compôs a pesquisa; e um segundo tópico que abre espaço para as narrativas dos depoentes da pesquisa. Este segundo tópico é o auge do nosso diálogo, pesquisador e colaborador, na construção conjunta das narrativas dos sujeitos e de seu protagonismo em nossa pesquisa.

3.1 Os caminhos, percalços e impressões do campo de pesquisa

Diante da nossa problemática de pesquisa e das condições geográficas do Programa de Pós-graduação ao qual estamos vinculados, definimos que a realização deste estudo dar-se-ia nos cursos de Licenciatura oferecidos na modalidade presencial da cidade de Uberaba, Minas Gerais. No caso, apenas duas instituições públicas oferecem estes cursos na cidade, ambas federais, sendo uma Universidade e um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia. A

opção pelos cursos presenciais se deve a uma preferência pessoal, bem como, a preocupação de delimitação da pesquisa, visto que, os cursos a distância ampliariam ainda mais as questões de contextos a serem pesquisados.

Ambas as instituições oferecem cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas, já a Universidade oferece ainda Licenciaturas em Matemática, Física, Letras, História e Geografia e Educação no Campo (com habilitações em Ciências e Matemática), enquanto o Instituto oferece também a Licenciatura em Ciências Sociais. A princípio, optamos por realizar a pesquisa com todos esses cursos, pois não sabíamos a dimensão de professores que teriam o bacharelado e que atuassem nos mesmos e, apenas depois do levantamento, delimitaríamos um curso ou uma área de conhecimento ou mesmo uma instituição.

Diante disso, estabelecemos contato via e-mail e pessoalmente com as secretarias e/ou com funcionários das instituições que pudessem nos fornecer uma listagem atualizada de professores que atuassem nesses cursos e, se possível, seus e-mails. Percebemos que esse contato, por conhecermos – orientadora e eu – os meandros das instituições foi facilitado e que as instituições forneceram tais dados sem nenhum problema.

Segundo os dados fornecidos pela Universidade, seus cursos de licenciatura reúnem 144 docentes entre mestres e doutores e entre efetivos, substitutos e temporários; já no Instituto, seus cursos de licenciatura reúnem 40 docentes. Diante desses números, optamos por realizar a pesquisa com docentes efetivos das instituições, pois nos interessa a constituição da profissionalidade tendo em vista que o professor efetivo tem maior estabilidade na carreira para desenvolver esses aspectos.

Com estes dados, para delimitar o número de professores que responderiam a etapa de questionário, optamos por fazer uma pré-seleção por meio de consulta ao Currículo da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desses professores. Ora, se nossa problemática versa sobre os professores bacharéis, por meio de seus Currículos Lattes já saberíamos quais têm essa formação e quais teriam as licenciaturas.

Assim, com os nomes dos professores disponibilizados pelas instituições, realizamos uma pré-seleção, excluindo os professores que colocaram em seus currículos que possuíam o título de licenciado. Optamos também por não selecionar professores que tivessem bacharelado, mas que tivessem seus cursos de pós-graduação concluídos na área de educação, pois, a nosso ver, pressupomos que por ter formação na área educacional tal professor fugiria da nossa proposta e da nossa problemática. Pelo mesmo motivo, optamos por não selecionar

os professores que em seu currículo diziam ter as duas modalidades, Bacharelado e Licenciatura.

Deparamo-nos, além dos que apresentavam em seu currículo o Bacharelado, com um número expressivo de professores que afirmam em seus currículos que possuem “graduação em”, não especificando a modalidade, Licenciatura ou Bacharelado. Optamos por incluir esses sujeitos na etapa de questionários da pesquisa, visto que poderiam representar dados importantes para a pesquisa bem como, entre eles, poderíamos encontrar os professores bacharéis.

Diante desses pressupostos, do total de 184 docentes dos cursos de licenciatura das duas instituições, 49 atenderam aos critérios estabelecidos anteriormente. Tivemos um resultado inesperado, visto que a maioria dos professores (135) afirmou ter a licenciatura e, por si só, pressupomos que os mesmos possuem certa formação de âmbito pedagógico do ponto de vista curricular. Já entre os 49 restantes, apenas 7 afirmaram possuir cursos de bacharelado sendo que os demais (42) afirmaram ter “graduação em” – o que nos mantém na dúvida sobre a sua formação.

3.1.1 O alcance dos questionários na pesquisa

Dos 49 professores restantes, selecionamos os docentes (4) do curso de Geografia da Universidade colaboradora, por ser a área de nossa formação inicial, para que os mesmos respondessem a uma versão piloto do instrumento. Deixamos claro aos docentes que era um questionário de caráter piloto e que os mesmos poderiam responder e ao mesmo tempo deixar sugestões e contribuições para o questionário. Com esse processo, realizamos algumas modificações na estrutura, em algumas palavras e na formatação, no entanto, não houve dúvidas quanto aos temas abordados.

Posteriormente, começamos a buscar os demais professores para que respondessem à versão atualizada do questionário e colaborassem com a pesquisa. Optamos primeiramente por realizar o contato com os professores via e-mail – de acordo com as listas disponibilizadas pelas instituições - para que os mesmos respondessem e posteriormente tentamos essa resposta pessoalmente. Em ambos os casos, os docentes receberam anexado um Termo de Esclarecimento acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) específico para os questionários. Além disso, poderiam retornar o e-mail e optar por responder de forma impressa, pois estávamos à disposição.

Via e-mail, dos 45 docentes – excluindo os que responderam ao instrumento piloto – apenas 10 nos retornaram com os questionários respondidos e dois professores se recusaram a participar, ambos alegaram problemas com falta de tempo para responder. Os demais (33), não responderam por e-mail.

Pessoalmente, em um processo um pouco mais demorado, percebemos que para ter contato com os professores que ainda não tinham respondido aos questionários, seria preciso encontrá-los nas instituições e, que para ter certeza de um horários do professor na instituição era preciso estabelecer esse contato em seus horários de aula. Assim, em ambas as instituições, tivemos acesso aos horários de aula dos professores ou de atendimentos em laboratórios.

Desta forma, durante seis semanas, realizamos um insistente trabalho de “formiguinha” praticamente toda noite, hora em uma e hora em outra instituição, nos horários de entrada, intervalo e saída de aula tentando encontrar os professores para que eles pudessem responder ao questionário. Obviamente, por estarem em horário de aula, não poderiam responder ao questionário naquele momento, o que acarretou não só no trabalho de encontrar esses professores como também de retornar para pegar os questionários.

De maneira geral, a recepção dos professores sempre foi muito educada de acordo com as particularidades de cada um. Alguns até diziam: “ahhh! Você me mandou um e-mail né?”. Ninguém se recusou, quando encontrado, a receber e responder o questionário. No entanto, enfrentamos dois desafios: professores de férias e a devolutiva dos questionários.

Alguns professores (5) não foram encontrados em suas salas de aula devido a cumprimento de férias, segundo informações das secretarias de curso, ficando de fora da pesquisa. Além disso, o processo de devolutiva dos questionários foi um pouco complicado, pois o prazo combinado com o professor era entre uma ou duas semanas para responder, de acordo com sua disponibilidade. No entanto, ao longo de pelo menos 4 semanas, tentamos recolher com os professores o questionário sendo que, dos 28 professores – excluindo os de férias – 18 responderam e entregaram, alguns após 6 semanas.

Diante disso, dos 45 docentes iniciais, 28 responderam ao questionário, sendo 10 via e-mail e 18 via contato pessoal. Acreditamos que, apesar das dificuldades de resposta, tivemos uma devolutiva satisfatória e que este processo é natural em meio aos desafios da pesquisa qualitativa.

Também que exageramos, talvez em meio à nossa ansiedade com o tempo ou mesmo com a insegurança com os dados, no tamanho do questionário e na quantidade de

perguntas. Talvez, se o questionário fosse mais sucinto, teríamos ainda mais respostas dos professores.

Além disso, percebemos também que a imensidão de dados obtidos com o questionário, por si só, já poderiam representar um complexo estudo de acordo com a metodologia de análise utilizada e que, além disso, essa magnitude dos dados obtidos ultrapassa os limites de alcance do próprio instrumento na nossa pesquisa.

Conforme apontamos anteriormente, Meihy (2005) pressupõe a utilização dos questionários no caso da História Oral Temática como forma de escolha dos sujeitos e, principalmente, como etapa de problematização de temas e aspectos para as entrevistas, no entanto, o questionário não assume uma ênfase sistemática nas análises, pois o foco são as narrativas dos sujeitos.

Mesmo assim, optamos por descrever aqui algumas observações gerais que os questionários suscitaram e que também construíram problemáticas para a etapa de entrevista. Além disso, acreditamos que, de forma geral, os questionários permitiram o nosso “mergulho” no contexto da pesquisa, como forma inicial de contato com os docentes, bem como de estreitamento das relações com os mesmos, o que facilitou o processo de entrevista. Assim justificamos a utilização dos dados produzidos pelo questionário enquanto processo de construção e contextualização do estudo e, como tal, não pode ser ignorado por nós. A análise destes questionários é descritiva e interpretativa, como um elemento do processo de pesquisa e não como material empírico direto para a questão da pesquisa.

Uma questão que nos chamou a atenção é que 6 docentes responderam que possuem apenas a Licenciatura em sua área, no entanto, em seus Currículos Lattes está a “graduação em”. Percebemos que a maioria dos professores que afirmam em seus currículos que possuem “graduação em” na verdade é formada em ambas as modalidades. Ora, tanto licenciatura quanto bacharelado são graduações, mas com diferentes processos formativos e finalidades, no entanto, até que ponto esses professores estão dispostos a se identificarem em seus currículos como licenciados?

Outro ponto interessante que enaltece por meio dos questionários é que, majoritariamente, os docentes não são oriundos nem de Uberaba e nem mesmo da região. Apenas um dos docentes que respondeu o questionário é natural da cidade e outros 8 docentes são de cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A maioria dos professores (13) é natural do estado de São Paulo e os demais variam entre os estados de Goiás, Paraíba, Paraná e demais regiões de Minas Gerais.

O mesmo se repete quanto às formações destes docentes. Há uma predominância de cursos de graduação realizados no estado de São Paulo (14) e em Minas Gerais (10), sendo apenas um dos professores formados na cidade de Uberaba. Quanto aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a concentração é ainda maior quanto aos docentes formados em universidades no estado de São Paulo, sendo 18 na modalidade de mestrado e 21 no doutorado.

Estes dados nos permitem pressupor para as entrevistas um contexto de docentes formados predominantemente em universidades renomadas no âmbito da pesquisa acadêmica, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp).

Acreditamos que este contexto de formação como característica predominante dos docentes que vêm de fora da cidade deve-se a uma localização geográfica estrategicamente privilegiada de Uberaba, próxima ao estado de São Paulo e devido também à constituição apenas recente da Universidade pública na cidade de Uberaba e de seus cursos, o que acarreta que ainda não houve tempo hábil para que os professores formados na cidade pudessem nela atuar.

Esse contexto de professores oriundos de outras regiões provoca ainda questões subjetivas aos sujeitos, pois a mudança para Uberaba faz com que os professores reconstruam suas identidades na relação com o lugar, com a instituição e com os demais sujeitos. Também emergem aspectos significativos quanto ao distanciamento da família e de amigos de seu lugar de origem, assim como a reconstrução de laços novos afetivos devido a uma relação de trabalho com a docência. Este ponto nos interessa bastante para as entrevistas no que tange à construção da identidade social perante a essa ruptura, bem como a constituição profissional destes docentes que levou a essa ruptura com o lugar de origem.

Outro aspecto que abordamos nos questionários foi a formação continuada dos professores, visto que esse processo pode se constituir como uma forma de profissionalização para a docência. Percebemos que, predominantemente, os professores realizam atividades que estão relacionadas com a sua área de conhecimento específica ou áreas correlatas, geralmente articuladas aos seus projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição bem como, predominantemente, os professores responderam “nunca” ou “quase nunca” para áreas que não abrangem as suas especificidades. A nosso ver, essa questão problematiza a fragmentação desse processo de formação que está relacionada com a estrutura do ensino superior, organizado de maneira disciplinar. Ora, onde estão os pressupostos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nesse processo?

Ainda realizamos uma pergunta específica sobre a formação continuada na área de educação ou ensino e 9 professores responderam que faziam “sempre” ou “muito”, destes, 3 possuem apenas a formação de bacharelado. Pensando que os sujeitos são, perante a própria legislação vigente, professores do magistério superior e que a especificidade de sua função relaciona-se ao processo de ensino, encontramos uma problemática quanto às especificidades da profissão docente no ensino superior, visto que a maioria dos docentes participa pouco ou não participa de processos de formação continuada em áreas pedagógicas.

Quanto à atuação dos docentes, predominantemente, só atuam/atuaram em cursos de licenciatura, excetuando os professores do Instituto Federal, que são os únicos que atuam/atuaram em cursos técnicos ou de bacharelado. A maioria (23) possui cinco anos ou mais de atuação no magistério, sendo que 15 deles possuem dez ou mais anos de atuação como professores. No entanto, predomina o tempo de atuação desses professores no ensino superior privado. A metade dos professores bacharéis chegou a atuar por menos de 5 anos na educação básica, com exceção de uma professora que atuou por 15 anos.

Sobre o trabalho docente, dois aspectos nos chamaram a atenção: a maioria dos professores (16) afirmou trabalhar em três turnos do dia em suas instituições, bem como 23 professores afirmaram não ter qualquer tipo de acompanhamento pedagógico de seu trabalho. Para nós, estes dados contextualizam algumas questões institucionais que são atreladas ao trabalho docente no ensino superior, como a sobrecarga de trabalho bem como à preocupação que as instituições têm dado à docência enquanto espaço de problematização de pesquisa, mas também da docência.

Percebemos que os questionários, devido à sua magnitude de dados, merecem um aprofundamento maior e um processo de análise que não nos cabe fazer aqui neste estudo. No entanto, acreditamos também que, além de participar do nosso processo de constituição enquanto pesquisadores, ele permitiu uma contextualização para a pesquisa e uma série de problemáticas que levamos para as entrevistas.

3.1.2 O processo de realização das entrevistas

A partir da etapa dos questionários e com as problemáticas e contextos que os dados suscitaram, começamos a elaboração do processo de entrevista. Conforme os dados dos questionários, dentre os 28 docentes, 8 possuem a formação apenas de bacharelado em suas áreas específicas, sendo 2 do Instituto e 6 da Universidade.

Assim como no caso dos questionários, optamos por realizar duas entrevistas “piloto” para pensarmos e reconstruirmos o processo de relação com os colaboradores da pesquisa, bem como o alcance das perguntas e temas abordados. No entanto, devido ao número de professores bacharéis e ainda sem a certeza de que todos participariam da entrevista, selecionamos dois professores que possuem o bacharelado e a licenciatura, o critério de escolha dos mesmos foi aleatório e dependeu da disponibilidade de ambos.

Para nós, esse processo de entrevista piloto foi essencial, não para a produção de dados, pois os professores não se encaixam no critério definido para a seleção dos sujeitos, mas foi importante pra nos dimensionar, enquanto pesquisadores, no complexo processo de entrevistas de História Oral Temática, a sua flexibilidade, o seu diálogo com o colaborador e, principalmente, a percepção da entrevista como um processo único, diferente para cada sujeito, momento e contexto, repleta de imprevisibilidades, mas também de intencionalidades do colaborador e do pesquisador.

Percebemos que o roteiro é amplo e flexível e que cada colaborador, mais do que nós mesmos, construiu a ordem de acontecimentos e os temas a partir de suas narrativas. Apesar de nossas intervenções, mais frequentes pela opção da História Oral Temática, percebemos que existiu um espaço aberto para que os colaboradores contassem as suas experiências e que, com o andamento da entrevista, poderíamos aprofundar ainda mais nas questões.

Desta forma, em termos de temáticas, fizemos poucas alterações quanto a palavras e formas de perguntar. Após esse processo de intenso aprendizado, embarcamos na etapa de entrevistas de acordo um roteiro (Anexo 5) que já foi justificado no capítulo anterior. Junto ao processo de entrevistas, seguindo os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, os colaboradores – inclusive os da entrevista piloto - tiveram acesso e assinaram um Termo de Esclarecimento acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4) específico para as entrevistas.

Realizamos entre Junho e Julho de 2015 as entrevistas com os professores bacharéis. Tivemos uma boa recepção dos professores e disposição para colaborar com o estudo. Como já tínhamos realizado um contato inicial por meio dos questionários, os professores conheciam um pouco do estudo e seus objetivos e colaboraram com tranquilidade. Apenas um dos 8 professores não pôde participar da entrevista, pois o mesmo estava afastado da universidade para fazer um curso de pós-doutorado.

Dentre os 8 professores estão: três professores de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, um da Universidade e dois do Instituto; dois professores do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade; e um professor de cada um dos cursos de Licenciatura em

Letras, Química e Física da Universidade participante. Os cursos de exatas e biológicas tendem a ter mais bacharéis que os cursos da área de humanas? Um questionamento que este estudo é incapaz de responder.

Anteriormente às entrevistas, entramos em contato novamente com os professores de forma pessoal, explicando sobre como seria o processo, a abertura e o alcance de suas falas e a proposta colaborativa do estudo. Percebemos que os professores, a princípio não entendiam como seria esse processo “aberto” e nos questionava principalmente em relação ao “conteúdo”. Acreditamos que esse diálogo foi essencial para o estabelecimento de um laço maior entre o entrevistado e o pesquisador.

A etapa de entrevista com os 7 professores bacharéis se mostrou como um processo complexo e ao mesmo tempo gratificante. Percebemos que, principalmente no começo das entrevistas, alguns professores não se sentiam à vontade para expor temas principalmente relativos à sua trajetória pessoal e a emoções que algumas memórias poderiam trazer. Um professor mesmo, antes de começarmos a gravar, nos perguntou em que questões pessoais poderiam contribuir com o nosso trabalho. No entanto, percebemos também que ao longo da entrevista, conforme os diálogos foram construídos, essas barreiras ficaram menores.

No início da entrevista, deixamos um espaço livre para os professores construírem uma apresentação sobre eles. O que nos surpreendeu, na maioria das entrevistas, foi que automaticamente os professores narravam os resumos de seus “Currículos Lattes” e pouco, às vezes nada, sobre quem eles eram. Ora, estamos tão automáticos e objetivos a ponto de reduzir quem somos ao resumo de nossos currículos? Vimos, em casos de perguntas como essa, mais abertas e pessoais, que precisaríamos intervir mais, construir mais pontes entre nós e os colaboradores, para chegarmos a mais detalhes sobre os sujeitos e sobre as suas emoções, significados e aspectos pessoais.

Para nós, as particularidades de cada colaborador ficaram em evidência no decorrer das entrevistas. Traços de suas personalidades foram cruciais no desenvolvimento das mesmas, pois alguns professores se emocionaram, choraram, riram. Outros foram sérios, e mesmo com nossas intervenções, ainda tentavam manter maior objetividade e “seriedade” em suas entrevistas. E ainda outros, ao mobilizar as suas memórias, reagiam de forma cômica e, claramente, se sentiam bem em fazer aquele exercício relembrando sua trajetória.

Com a colaboração dos membros da banca de qualificação dessa dissertação, decidimos manter para o trabalho apenas as narrativas dos professores da universidade. Essa decisão se pauta pelos diferentes contextos institucionais e simbólicos que diferenciam as universidades e os institutos federais, que também relacionam-se ao processo de socialização

dos colaboradores. Portanto, selecionamos 5 professores bacharéis para protagonizar as discussões de nosso estudo.

Esta escolha, além de significar uma delimitação contextual para as reflexões de nosso estudo tendo em vista os pressupostos acadêmicos de desenvolvimento científico, proporciona maior espaço para as singularidades de cada um dos colaboradores, bem como nos significados que nós atribuímos às suas experiências frente à questão de pesquisa e a análise das narrativas.

Optamos por não identificar os sujeitos da pesquisa, mesmo diante das peculiaridades da História Oral, que permitem a identificação dos mesmos, temos consciência disso. Acreditamos que, pela perspectiva temática do trabalho, a identificação nominal dos mesmos não é prioritária para os nossos objetivos, mas sim os processos que constituem a identidade destes docentes. Além disso, acreditamos que o fato de usarmos codinomes para a identificação dos colaboradores conferiu maior abertura para que os professores participassem da pesquisa. Escolhemos os codinomes a partir da ordem dos nomes mais usados no Brasil em 2014, segundo levantamento da Revista Exame (SOUZA, 2014).

Então, no próximo item, apresentamos os cinco professores bacharéis que colaboraram com o processo de pesquisa narrando suas experiências e, sobretudo, expondo aspectos singulares em sua constituição profissional e pessoal. São os professores: Miguel, Alice, Arthur, Sophia e Davi. Esses professores possuem em comum, além da formação no bacharelado em suas áreas específicas, outros pressupostos e valores, mas sobretudo, possuem suas singularidades pessoais marcadas em suas experiências, em seus caminhos formativos e em sua prática docente.

Miguel é bacharel em Ciências Biológicas e pós-doutor em Geologia, atuando principalmente na área de Paleontologia, realizando o sonho que carrega desde a infância. Alice é bacharel e mestre em Matemática, não concluindo o doutorado, porém, nos últimos anos a professora têm se dedicado à pesquisa e ensino em Educação Matemática. Arthur é bacharel e mestre em Matemática, também não concluiu o doutorado, mas tem uma trajetória de luta, mérito e superação. Sophia é bacharel em Letras e pós-doutora em Literatura, sua trajetória é marcada por suas características pessoais e posicionamentos fortes. Davi é bacharel e doutor em Química e, apesar de não ter citado essa informação no questionário antes da entrevista, integralizou o curso de licenciatura enquanto era doutorando e sua trajetória é marcada pela presença da música e de uma postura rígida.

Construímos os textos textualizados a partir do relato oral destes professores buscando preservar, sobretudo, as marcas pessoais dos sujeitos em suas histórias narradas e os

detalhes das experiências compartilhadas conosco, mesmo que a princípio não relacionem-se diretamente com a nossa pesquisa, pois acreditamos que estes sentidos atribuídos pela memória dos sujeitos constituem marcas em sua identidade, justificando sua preservação na narrativa. O que modificamos na narrativa frente ao relato oral dos colaboradores foram alguns momentos e ordenamentos das falas e temas, que para os sujeitos não são lineares, mas que para a coesão do texto buscamos modificar.

Realizamos ainda uma interseção poética ao iniciar de cada narrativa com poemas de Fernando Pessoa. Tais interseções referem-se a um posicionamento pessoal frente à obra do poeta português, um de nossos poetas preferidos, por sua obra artística voltada para a diversidade e para a manifestação da identidade humana, seus anseios, seus dilemas, suas características e, sobretudo, sobre as sensibilidades da existência humana.

Ao iniciar as narrativas dos sujeitos com versos de Fernando Pessoa queremos provocar no leitor diferentes sensações sobre nossa própria identidade ao ler a identidade narrada do outro, com interpretações e produções de sentidos diversas sobre a mesma história: a nossa própria história. E em momento oportuno também colocaremos nossa própria produção de sentidos em processo articulado de reflexão com os versos de Pessoa, mostrando que tais interseções não são meramente ilustrativas, são, sobretudo, nossas marcas neste texto.

3.2 O espaço dos protagonistas da pesquisa: trajetórias, sujeitos, narrativas e identidade.

3.2.1 Professor Miguel

Entre o Sono e Sonho

Entre o sono e sonho,
Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.

Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.

Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.

E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre —
Esse rio sem fim.

Fernando Pessoa, "O Cancioneiro"

Meu nome é Miguel, sou casado, tenho dois filhos, 34 anos e sou natural de Santos, São Paulo. Sou professor do curso de Ciências Biológicas desde 2013 e supervisor do Complexo Cultural e Científico

de Peirópolis. Sou graduado em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Geologia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Minha infância foi muito tranquila, minha família era de classe média e eu nunca tive nenhuma dificuldade pra estudar. Eu sempre gostei de animais e de dinossauros, então, meu sonho era ser Paleontólogo. Quando eu tinha 12 anos foi lançado o filme Jurassic Park e foi uma inspiração pra mim. Eu já gostava antes e quando eu fui ver o filme lembro que sabia o nome dos dinossauros e tudo... eu acho que foi um empurrãozinho a mais. Eu queria, então, ser pesquisador, não professor.

Eu vivi com a minha família até os 19 anos em Santos, mas minha mãe sempre falou que eu tinha que sair de lá. Mas eu passei no vestibular com 16 anos e em Santos não tinha Universidade pública, era só particular. Aí entrei no curso com 17 anos, estava muito novo e não queria ficar longe da namorada, da família e dos amigos. Além disso, a opção mais próxima de Universidade pública ali era em São Paulo e é uma cidade muito grande, com muita confusão e com certeza eu não iria dar certo lá. Então, naquele momento, acabei ficando em Santos, mas com o tempo eu vi que isso era bobagem minha... eu era criança demais!

Comecei minha graduação na Universidade Católica de Santos (Unisantos), em um curso de Licenciatura e cursei por dois anos lá. Eu era muito mais novo que meus colegas e não era uma Universidade que tinha um perfil de pesquisa como eu queria. Então, eu me sentia um peixe fora d'água lá, muito por conta da minha personalidade, porque eu sou muito tímido e tenho dificuldade de fazer amizades facilmente, além de que Santos não é um lugar propício para a Paleontologia. Tive bons momentos e boas disciplinas, mas fiquei um pouco com trauma de Licenciatura... o que acabou me fazendo não optar por essa modalidade de graduação. Sempre fui um ótimo aluno e nunca peguei exame em nada, mas tinha algumas disciplinas em que eu não concordava com muita coisa. Uma professora de Psicologia da Educação pegou demais no meu pé! Ela pediu em uma das provas para fazer uma resenha de um livro do Freud e ela zerou minha nota por causa da minha opinião sobre a obra, o que me levou a exame final. Aí tive que reclamar na instituição e tentar recurso porque pra mim era uma coisa surreal... eu sempre estudei muito! Depois disso, acabei indo pra exame e eu entendi mais ou menos a mentalidade da professora e fiquei com média 8, o que não foi tão ruim assim, mas foi um ponto em que eu disse: não dou conta mais de ficar aqui, vou pra outro lugar!

Eu fui pra UFU em 2000, transferido, com 19 anos, porque sabia que nessa região, aqui em Uberaba nós temos o sítio paleontológico de Peirópolis e vim com o intuito de estudar lá. Senti muito com a distância, de chegar a um curso pela metade, com a turma já integrada, sendo de fora e de uma Universidade particular. Então, eu fiz um trancamento parcial de um semestre e depois fiz um semestre incrível no seguinte. Aí comecei a duvidar se eu queria fazer Biologia; talvez eu quisesse fazer Geologia ou outra coisa e tranquei de novo. Nisso, você acaba conhecendo as pessoas e começa a ter ídolos profissionalmente... e foi nesse meio do caminho que acabei tendo contato com o professor Inácio Brito, que foi professor da UFRJ por vários anos e no final da carreira ele foi com a família pra Araguari, pois estava doente e andando de cadeira de rodas. Na verdade, por sorte minha, o filho dele foi meu colega de república e eu estava meio perdido sobre como chegar na Paleontologia, pois na UFU não tinha Paleontólogos. E ele me orientou e me falou “–Você vai pra tal lugar, na UFRJ, faz isso e aquilo!”. Então, ele foi um dos meus ídolos e, logo que eu o conheci, ele me mostrou um livro de Paleontologia do professor Ismar Carvalho, que virou uma bíblia pra mim e ficava na cabeceira da minha cama.

O professor Inácio me indicou também um contato em Peirópolis com o professor Luiz Carlos, ele disse: “–vai fazer um estágio lá com o Luiz que você vai se acertar!”... e não deu outra! Foi um estágio incrível! Inclusive, na semana que vem estou abrindo esse estágio para os meus alunos! Lembro que logo depois teve uma greve das federais em 2001 e eu fiquei seis meses direto em Peirópolis e, depois disso, voltei sabendo que eu tinha que terminar a graduação e no mestrado e doutorado eu faria só aquilo que eu queria, que eu gostava... e deu certo! A partir daí a graduação foi muito tranquila, sempre fui bom aluno, mas tinha umas matérias que eu não gostava muito, eu relaxava, fazia o mínimo pra passar. O professor Ismar, do livro de Paleontologia, por sorte, esteve

na minha apresentação de TCC e me convidou pra fazer o mestrado com ele na UFRJ e daí então viramos amigos.

Apesar de desde criança querer ser pesquisador, eu não sabia como as coisas funcionavam aqui no Brasil e na graduação percebi que para ser pesquisador no Brasil eu teria que ser professor. Daí, eu comecei a colocar isso na cabeça e com o tempo eu passei a ver que ser professor não era uma coisa ruim como eu pensava. Eu realmente pensava quando criança: “ah vou não vou ser professor, vou ser pesquisador”, como se fosse uma coisa com menos mérito. E percebi que isso era bobagem, falta de instrução, falta de orientação. Depois, quando a gente começa a ver que o professor universitário não é só aula dentro de sala e nem só essas atividades corriqueiras, mas que a gente tem a possibilidade de formar colegas, isso passou a me motivar bastante.

Eu tive ciência de que pra ser pesquisador eu preciso ser professor na UFU, pois na Unisantos, como o curso era só noturno, os professores tinham outras atividades durante o dia em outras escolas e universidades e eu não tinha muito contato com eles, só na sala de aula. Eu sabia que eles davam aulas em outros lugares, mas não sabia se eles pesquisavam ou não, nem olhava se eles tinham o currículo lattes. Eu sabia de duas professoras porque eu consegui pegar uma iniciação científica com elas e eu sabia que elas pesquisavam parte do tempo e isso me fez ver o que elas faziam e eu achei legal... isso começou a me preparar pra ser professor. Na UFU eu tive certeza de que eu queria ser professor porque eu via os professores nos gabinetes o dia inteiro porque o curso era integral e eu morava praticamente dentro do campus... eu vivia lá! Ia na sala deles, pegava bibliografia, perguntava sobre a pesquisa e então eu vi que era diferente, que eles não eram professores como na escola. Eles eram de fato professores universitários que faziam a pesquisa, ensino e extensão. Eu me lembro de uma vez que eu fui à sala de um professor pra pedir orientação pra um trabalho e eu vi que ele estava com uma pilha de materiais de espécies biológicas e estava escrevendo um texto e perguntei o que ele tava fazendo... ele falou que estava escrevendo aquele texto com alunos. Eu me lembro direitinho que quando eu sai dessa sala eu falei: “-Ah eu quero ser professor igual ele!”. Foi nesse momento aí!

Pensando em outra coisa, talvez esse fato de eu não querer ser professor quando eu era criança tenha sido mais por conta dos professores da escola mesmo. Eu realmente não via esse amor pela ciência nos professores da escola como eu comecei a ver nos professores da graduação. Também é algo fácil de justificar já que muitas vezes os professores que tão dando uma aula de Física, são biólogos ou matemáticos ou mesmo engenheiros. Então não tem essa aproximação, não tem esse vínculo afetivo com a ciência que eles estão ensinando e, muitas vezes, as professoras que a gente tem no ensino fundamental não são cientistas, são pedagogas ou qualquer outra coisa. Talvez por isso eu tivesse um pouco de distanciamento com a ideia de ser professor.

A pós-graduação foi muito boa. Assim como eu não queria ir pra São Paulo eu não queria ir pro Rio, até porque eu achava um pouco pior por ser paulista, ter uma rixa e pensava: “- Ahhh! só tem bandido lá, é uma coisa terrível!” Bom, no fim das contas eu acabei ficando nove anos lá e constituí família. Fui pra lá por conta do professor Inácio, porque ele falou que lá era o melhor lugar pra eu ir, mesmo com outras opções em São Paulo, ele me desencorajou e acabei indo pro Rio mesmo. Eu estava fazendo o que eu gostava, então, não tive dificuldades e logo me interei no grupo de pesquisa e me receberam muito bem por lá. É uma Universidade que tem muita tradição na Paleontologia, muitas opções, uma coleção paleontológica muito maior e muita arrecadação de recursos pra pesquisa. Então, comecei o mestrado em 2004, terminei em 2006 e diretamente fui pro doutorado e terminei no início de 2009. Eu diria que meu doutorado foi mais corrido que o mestrado, pois meu professor pressionou para que os orientandos terminassem rápido porque começaram a aparecer concursos e ele achou que era uma boa ideia pra gente prestar, e então, acabei em dois anos e oito meses... foi apertado! Eu poderia ter esperado os quatro anos e feito mais coisas e vi que não foi uma boa ideia prestar concursos, poderia ter me preparado melhor. Quanto à pesquisa, eu publiquei bastante, fiz contatos profissionais e fui em muitos congressos, até mesmo pela questão da inserção da UFRJ nesse cenário no Brasil e no exterior pra essa área. Foi bom! Acho que foi o que realmente me moldou pro profissional que eu sou hoje! Acho que, naturalmente tem que ser isso: a gente escolhe a graduação e a pós-graduação com uma intenção de pegar o melhor do seu curso, o que você vai utilizar.

Eu tive experiências como professor na pós-graduação porque eu sempre fui bolsista CAPES e a gente tinha que fazer o estágio docente, então, eu dava muita aula no estágio pro curso de Geologia, pro curso de Geografia e, às vezes, pro curso de Ciências Biológicas da UFRJ. Esse primeiro contato era meio estranho porque os alunos nos viam mais como estagiários do que como professores e, claro, realmente não éramos. Eu era um auxiliar ou coisa assim, além da minha idade que era muito próxima dos alunos e isso era muito esquisito. As turmas da UFRJ que eu costumava dar aula tinham em média 80 alunos, era em um auditório e as cadeiras eram inclinadas, tinham as partes mais altas e a mais baixa. Era bem estranho porque em 4 horas para 80 pessoas, você não consegue olhar na cara de cada um, dar atenção, responder todo mundo... era difícil! Na verdade, quando eu tinha uma pergunta era uma coisa fantástica porque em 80 eles não têm vontade de fazer isso. Lá na Geografia e na Geologia eu também não tinha dificuldade ou preconceito do tipo: “–Ah, você é de outro curso, outra área”... nunca passei por isso. A dificuldade era maior por conta do tamanho da turma, mas tenho alunos que tenho contato até hoje.

Do meio pro final do doutorado eu arrumei um emprego em Lavras, em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, então, toda semana eu viajava do Rio pra Lavras pra dar aulas. Além da distância, tinha um fator climático que me matava: eu saía dos 40 graus do Rio e chegava em Lavras aos 15°. E eu ainda estava com filho pequeno...foi um momento meio difícil. Em Lavras, eu ganhei as turmas, ganhei a regência das turmas e foi uma experiência fantástica, totalmente diferente das que eu tive no estágio. Eu não tive dificuldade, foi natural. Quando eu comecei a trabalhar lá passei a orientar algumas alunas de TCC e foi um estímulo maior porque você está ali ajudando pra formação, não só de Licenciatura e do ensino, mas também pra pesquisa. Se você for pensar a universidade tem que ser mesmo aquele tripé de ensino-pesquisa-extensão e você não pode deixar isso de lado... Ali eu tinha a possibilidade de não ficar só no ensino como eu fiquei no estágio. Foi um estímulo muito bom e, claro, isso me ajudou muito pros concursos que vieram depois porque você pega as manhas de sala de aula, que tem coisas que você pode ou não fazer e que você não testa, tem que fazer porque você não pensa muito. Se der certo, ótimo! Se der errado você não pode ir mais por esse caminho.

Eu me lembro da minha primeira aula.... eu entrei no meio de um semestre e foi num dia primeiro de Abril, engraçado por isso. Quem me levou foi a coordenadora de curso e a coordenadora do departamento de Biologia e elas me levaram na sala e os alunos ficaram muito contentes de eu chegar parecia que eles já estavam sem aulas há algumas semanas e pra eles viram que já tinham arrumado um professor. Aí me fizeram muitas perguntas sobre o que eu fazia, de onde eu vinha... esse tipo de coisa e eu expliquei que estava terminando o doutorado. Lembro que eles ficaram muito interessados e muito estimulados a terem esse contato porque eles não tinham aula com um paleontólogo de fato e eu acho que isso pra eles era uma coisa boa e foi uma experiência muito boa de fato. Bom, eu fiquei muito contente com esse primeiro contato e eu não esperava essa reação deles. Esperava uma situação semelhante com as que eu tinha no estágio docente, que era chegar e pegar uma turma totalmente apática, de saco cheio eterno. Mas assim, foi bem tranquilo até porque a turma de Lavras era bem menor, entre 25 a 30 alunos; É interessante isso porque, talvez por ser do meu curso de formação, tenha sido um pouco mais fácil que no estágio. Não tive nenhuma dificuldade! Eu acho que foi só a questão da recepção mesmo que foi bem mais calorosa lá em Lavras do que na UFRJ, provavelmente por causa do tamanho da turma.

Bom, eu cheguei aqui na Universidade no começo de 2013, entre Fevereiro e Março. Ainda estavam na recuperação daquela greve de 2012, então eu acabei dando aula apenas em Maio. Fiquei entre fevereiro e maio só preparando aulas, só preparando as minhas coisas, tentando conhecer os alunos, os colegas e a instituição. Queria começar forte mesmo na carreira! Entre Março e Maio eu ia pra Peirópolis direto pra avançar na minha pesquisa e essa fase foi uma fase muito tranquila em que conseguia dividir meu tempo entre a pesquisa, o projeto de extensão que eu já tinha começado e a preparação de aula. Algumas aulas eu não tinha prontas, porque eu peguei de cara algumas disciplinas que não eram habituais minhas. Ai quando começaram as aulas, você entra aí numa rotina normal de trabalho e no começo foi muito tranquilo também, fazia bastante pesquisa e bastante projeto de extensão. Minha carga horária é alta, de seis disciplinas e em um momento cheguei a ter 7 disciplinas porque eu ofereci uma eletiva e depois eu percebi que não foi uma boa ideia, pois foi

muito desgastante. Fiquei com 7 disciplinas e cheguei a 20 horas aula por semana e aí ficou muito complicado. Quando você começa mesmo a assumir esse ritmo de trabalho aí começam a aparecer as comissões e os colegiados, as reuniões de departamentos e outras reuniões aí que acabam aparecendo e que levam aquilo que você planejava por água abaixo! Então eu tinha programado que tantos dias pela manhã eu ia pra Peirópolis para fazer pesquisa, outros tantos eu ficaria aqui pra atender os alunos... “– ah! mas tal dia você tem uma reunião ordinária!!!”. Ordinária tudo bem, pois você consegue ter um planejamento maior, mas aí começam a surgir as extraordinárias!!! E são muitas e muitas extraordinárias... Aí a gente começa a se atropelar um pouquinho. A pesquisa começa a ficar um pouco de lado e tem o ensino, que não pode ficar de lado, pois ele é a parte principal e acho que a universidade não tem como deixar de lado. Você vai deixando a pesquisa de lado, a extensão de lado, e aí você vê que 40 horas não são suficientes! Em Outubro de 2014 eu acabei assumindo a supervisão lá de Peirópolis e aí que o tempo ficou mais complicado porque surgiu esse cargo de gestão e eu aceitei. E surgem outras comissões e gestões pra gente poder trabalhar. Então, por ter assumido o cargo de Peirópolis e ali ser um ponto turístico muito importante pra Uberaba e região eu acabei herdando um cargo no Conselho Municipal de Turismo. Eu sou suplente, mas o conselho da prefeitura quer que eu esteja presente sempre, então eu me esforço ao máximo pra conseguir realizar isso também.

Eu realmente não sei como eu organizo meu tempo, não consigo organizar meu tempo em uma rotina porque nunca sei o que vai acontecer no outro dia, no dia seguinte. A única coisa que eu tenho certa são meus dias de aula e nesses eu nunca tive qualquer problema, nunca faltei nem remanejei aulas. Também coordeno a Liga Acadêmica de Evolução em que tento levar ao máximo e participar sempre. Mas a pesquisa fica num espaço completamente complicado. Outra coisa que eu acho importante falar é que quando assumi a supervisão de Peirópolis fui removido do Instituto e passei a ser da Pró-Reitoria de Extensão, o que não é trocar um por outro, mas ganhar mais um! Então eu ainda respondo ao Instituto só que eu respondo também à Pró-reitoria, então, tenho reuniões do departamento de Ciências Biológicas, do ICENE e tenho também as comissões e o conselho de gestores da Pró-reitoria. Só aumentou mais a minha carga de trabalho! É desgastante, estou precisando demais das minhas férias, na verdade das minhas duas semanas de férias que vou ter daqui a duas semanas. Tem muita coisa, muito problema, mas eu não posso reclamar muito, pois eu acho que os meus problemas não são na universidade, são de fontes externas à universidade, principalmente por conta de Peirópolis e por lá ser um ponto muito importante da cidade. Muita gente quer alguma coisa lá, tem uma reclamação que nem é da universidade. Eu até brinco que as pessoas acham que eu sou prefeito de Peirópolis porque as pessoas vêm me reclamar das ruas esburacadas, que tem cachorro solto na rua, que o vizinho está plantando uma árvore maior do que a dele....então são coisas que demandam tempo também e são coisas que a gente não consegue planejar. Eu posso dizer que meu planejamento de trabalho na universidade é uma coisa utópica porque eu não consigo fazer de maneira eficiente, então não consigo planejar um mês e cumprir 100% do meu planejamento e se eu conseguir cumprir 70% do meu planejamento eu já fico muito satisfeito porque é muito difícil.

Eu acho que professor é uma das únicas carreiras em que você trabalha não só no local de trabalho, mas também, enquanto os outros trabalhadores estão descansando nós continuamos trabalhando, corrigindo provas, enfim, fazendo outras atividades. Muita coisa eu levo pra casa, é impossível separar! Prova e trabalho de aluno, pesquisa, muitas acabo tendo que levar também porque o horário mais tranquilo de se fazer isso é de madrugada, pois tenho certeza que o telefone não vai tocar e que não vão bater na sua porta pra pedir alguma coisa. Então, 40 horas é uma coisa muito distante do que a gente faz e eu esperava isso, quer dizer, eu não esperava tanto assim da administração porque eu nunca tinha tido esse contato com a administração no nível que a gente tem aqui. Na UFRJ eu fiquei por nove anos no departamento de Geologia, que é um departamento muito grande que eu nem sei dizer quantos professores tem, mas é muita gente e meu ex-orientador hoje é diretor do instituto e ele tem mais ou menos 150 professores no instituto em 3 cursos: Geologia, Geografia e Meteorologia. Então com 150 professores você consegue dividir bem, os colegiados são muito enxutos, não tem representação de todo mundo, às vezes fica um semestre sem e volta no outro. Eles têm muito mais tempo pra pesquisa do que aqui e eu acho que é por conta de ser a Universidade mais antiga do

Brasil e por ter uma estrutura muito maior. Acho que estamos engatinhando aqui, vamos crescer e, sendo otimista demais, vamos chegar mais próximo de uma divisão melhor de trabalho.

Além disso, no trabalho a gente tem que estudar sempre e eu me esforço demais pra isso. Estou numa área muito concorrida da ciência, pois por mais que os bichos estejam mortos e não termos muitos paleontólogos no Brasil, optei por aquele ponto que mais chama a atenção na Paleontologia que é o de vertebrados com ênfase nos dinossauros. Nós somos pouquíssimos aqui no Brasil e com uma concorrência absurda, pois não tem muitos fósseis de dinossauro e a cidade de Uberaba é a que tem mais, então, sou muito privilegiado isso. Estou num ponto estrategicamente muito bom pra minha carreira! Mas, sempre temos que dar uma acelerada nos projetos de pesquisa pra não perder a novidade, pois alguém lá de São Paulo pode por encontrar alguma coisa parecida... Não podemos dar bobeira de jeito nenhum! Então, as críticas são muito grandes no meio acadêmico e de certa forma eu já esperava isso, mas a gente tem que se cercar ao máximo que as críticas que venham, venham em pequenas quantidades, em pequenas doses e que venham mais críticas pra contribuir do que negativas. Pra fazermos um trabalho demanda muito tempo, pois a nossa coleta de dados é muito demorada... São dinossauros! Pra escavar aquilo lá você tem que tirar toneladas, às vezes milhares de toneladas de rocha pra encontrar, tirar, limpar. Leva tempo e você tem que fazer um levantamento bibliográfico a cada ano porque sempre tem novos achados que você pode pesquisar; a progressão de literatura é muito grande por conta do aumento de tecnologia, de gente trabalhando... Nesse ponto de formação de pesquisa a gente tem que estar sempre pesquisando e estudando! Sempre que eu posso tento fazer algum curso. Os cursos online têm facilitado bastante. E livros! Acho que temos sempre que recorrer porque é uma das fontes mais seguras pra parte universitária, temos que pegar muitos livros e, como professores, recebemos muitos exemplares das editoras pra avaliar também.

Não vejo políticas da universidade nesse sentido de formação continuada e eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Não vejo um grande estímulo pra se pensar nisso, mas eu também não vejo grandes barreiras. Por exemplo: vejo meus colegas saindo pra doutorado, pós-doutorado com certa frequência, mas eu não sei medir isso com outras universidades porque minha experiência em universidade como docente não é muito antiga e eu também nunca tive nessa posição de participar de um colegiado e saber como funciona todo esse trâmite. Talvez a Universidade esteja neutra! Não que isso seja bom, mas não tem estímulos, por exemplo: com progressão continuada você consegue diminuir tantas horas em determinadas atividades no caso dos técnicos administrativos e na progressão deles acho que se eles fizerem 90 horas nos primeiros anos de profissão eles têm a progressão natural. Vejo essa questão da formação continuada muito mais presente no caso dos técnicos do que nos docentes. Pros docentes eu não vejo muito isso talvez até mesmo por conta do número pequeno de professores que nós somos. Se você for dar privilégio para a formação continuada vai acabar ficando alguma coisa de fora e acho que a Universidade também tem muita burocracia e talvez por isso tenha essas dificuldades.

E eu gosto muito de ler ficção científica... se eu consigo ler aí já é outra história! Não tenho conseguido! Agora eu recebi uma edição nova do Jurassic Park e estou tentando ler, mas está difícil. Estava me fazendo falta uma leitura fora da área, acho que os momentos de lazer estão ficando bem precários, prejudicados pela carga horária e também essa dificuldade é um pouco por conta do curso aqui ser noturno, porque era um horário assim que eu sempre gostava de ler futilidades por assim dizer e não dá mais porque eu chego onze da noite em casa e tenho que acordar seis e meia. Não dá mais pra fazer isso. Não tenho conseguido ter muito lazer, tenho tentado o máximo possível deixar meus sábados e domingos mais livres, tenho dois filhos pequenos e então tento fazer com que a Universidade não seja uma coisa negativa pra eles, que meu trabalho não seja uma coisa negativa pra eles. Outra coisa que eu tenho percebido que atrapalha é que quando eu tenho tempo livre tudo o que eu quero é descansar, deitar e ficar lá, sem fazer nada! Vamos ver se melhora isso pro futuro! Também não consigo fazer um esporte, que eu gosto muito de fazer, talvez porque tem essa aleatoriedade de eventos que você tá sempre correndo e assim, não consigo determinar um horário pra fazer tal coisa, pois sempre tem uma reunião e eu fico correndo pra lá e pra cá e fica difícil marcar qualquer coisa.

Na Universidade me dou muito bem com os colegas e com os alunos, sempre consegui manter essas relações boas, sem muitos problemas. Eu já vi em algumas reuniões de colegiado e de comissões algo

negativo e a gente sempre vê algum atrito ou alguma coisa. Pensando bem eu mesmo já fui assim de discutir bastante, mas nunca achei isso negativo, pois expus a minha opinião, as outras pessoas expuseram a delas. Eu já vi assim alguns problemas entre professores e alunos em relação a algumas coisas e o contrário também, eu já vi assim, algumas coisas muito boas dos alunos com os professores e vice e versa, acho que é uma coisa natural entre seres humanos. De vez em quando surgem alguns problemas com os alunos. Parente que tá doente e não sei mais o quê. Mas eu nunca tive efetivamente que fazer alguma coisa, acho que eu fiz o mínimo pra poder ajudá-lo e eu acho que não me sinto preparado pra isso também. Acho que ninguém tá preparado pra um problema! Podemos nos preparar para aqueles problemas que a gente sabe que vão vir, mas pra aqueles que a gente não sabe não. Mas isso também não me preocupa, pois eu sou uma pessoa que improvisa muito nas coisas, por exemplo, numa palestra, eu nunca treinei uma palestra... Então, acho que eu consigo improvisar isso e reagir a isso.

Na aula... agora que eu já tenho todas as disciplinas preparadas, tento rever aquela aula, se está atualizada com o que tem saído na literatura nova e se o material audiovisual que eu utilizei antes funcionou ou não. Então, é isso que tento fazer agora. Tento sempre na aula fazer um início, meio e fim pra cada uma porque evito ao máximo dividir uma série de aulas pela metade e deixando um gancho entre uma e outra porque acho que acaba dispersando. Acho que os alunos acabam perdendo o fio da meada um pouquinho. Acabo planejando os blocos de aula, se são duas ou quatro aulas no dia, com começo, meio e fim, porque assim eu evito que fiquem ideias vagas ou que os alunos não entendam ou se percam na linha de raciocínio. Se por acaso eu tenho que repetir, sempre faço uma recapitulação daquela aula relacionando com a posterior e volto a manter aquela lógica do começo, meio e fim. Quando eu termino pela metade eu tento sempre buscar alguma coisa que eu consiga finalizar, eu pego um assunto já preparando pro próximo que vem a seguir. Acho que é essa organização mesmo de raciocínio. Como eu trabalho muito com questões evolutivas, e a evolução é uma historinha que tem um começo, meio e o fim ele está sempre sendo escrita, eu tento sempre seguir essa linha. Sempre começo pelo início da história evolutiva de alguma coisa, então, é dessa forma! Com isso, eu espero que ele tenha pegado nessa história a ideia geral, não os detalhes. Acho que a ideia geral é importante e por isso o raciocínio do começo, meio e fim! Porque é importante que ele tenha essa noção da ideia geral. Não me interessa ele saber que o dinossauro tal tem 35 vértebras na calda, isso não me interessa nem um pouco saber. Interessa-me que o aluno saiba que aquele animal viveu na terra há tanto tempo atrás, isso que é importante. Eu acho que os detalhes eles vêm depois com o estudo em longo prazo em casa, isso que acho importantíssimo, mas que infelizmente cada vez menos vejo eles fazendo. O que eu sempre faço é avaliar se depois daquela aula, se tudo que eu fiz naquela aula deu certo ou não e se deu certo, ótimo! Anoto lá que deu certo... se não deu certo, opa! Já anoto pra tentar corrigir pro próximo semestre e na próxima aula também tentar sanar esse problema.

Já na minha avaliação eu não gosto de fazer prova por mais que eu ainda não tenha conseguido um método melhor pra avaliar do que esse. Mas eu tento dividir entre prova escrita e seminários e em alguns casos a gente tem participação em aulas práticas e interesse mesmo. Alguns casos, algumas disciplinas temos a participação também, mas particularmente, a participação é algo que eu não gosto assim de colocar, pois é muito infantil isso, tá na graduação, fazendo um curso que gosta e eu acho que o interesse tem que vir naturalmente, não tem que chamar por ponto, não tem que fazer uma chantagem por ponto! Mas o que a gente vê é uma participação zero dos alunos, então se a gente não coloca isso eles têm muitas faltas e mesmo tendo um limite de faltas eles passam dos limites e ainda querem que a gente abone alguma. Além de que ficar lá falando na frente como se fosse uma palestra todo dia não é o ensino universitário... no ensino universitário você tá lecionando pra adultos, então temos que ter uma troca!

Acho que isso não é uma culpa do curso ou da universidade, isso vem do modelo brasileiro de ensino que eu acho que cada vez mais não está dando o devido crédito, acho que é essa a palavra, não está valorizando o raciocínio do aluno, a inteligência e a cultura. Acho que cada vez mais tá nivelando por baixo e eles chegam muito despreparados, chegam ainda com aquela mentalidade de escola. Isso é muito difícil! Meu sonho é chegar aqui com um livro e dizer: “– Olha, semana que vem nós vamos discutir tal e tal capítulo” e eu sente com eles e a gente conversa sobre o livro. Isso é um sonho!

Basicamente é o que a gente tem fora, na América do Norte e na Europa esse é o contexto. Lá tem uma menor carga horária de aula e uma maior participação do aluno, então coloca uma responsabilidade maior do aluno na sua própria formação. Eu mesmo tive essa experiência na pós-graduação e passei por esse tipo de ensino e foi excelente, excelente mesmo! Os professores chegavam e falavam “–olha, na nossa disciplina os tópicos vão ser esses, os temas vão ser esses, e a avaliação era essa, a própria discussão”. É melhor do que você fazer uma prova porque o aluno pode não estar num dia bom, sair mal na prova e não creio que as provas podem ser um meio avaliativo preciso. Acho que é muito melhor um processo avaliativo um pouquinho menos matemático e mais aberto pra que você consiga ver se seu estudante conseguiu aprender o que precisava na disciplina ou não. Se você pega as minhas aulas com começo, meio e fim, não é o detalhe, não é aquela prova que vai te dar essa ideia do ideal. Eu acho que esse é o tipo de avaliação ideal.

E eu não consigo esse ideal nas minhas aulas. Na verdade eu nunca tive coragem de chegar na primeira aula do semestre e fazer assim porque eu tenho visto que os alunos não estão preparados pra isso. Em algum momento eu vou fazer isso, vou me cansar disso que a gente tá fazendo e mudar! Vou começar pelas disciplinas mais avançadas no curso porque eu dou aula de Paleontologia no sexto período, e outras disciplinas no quarto e quinto, então, talvez eu consiga preparar eles nessas disciplinas anteriores para um dia conseguir fazer isso no sexto período. Talvez no quarto começo a conhecer a turma, no quinto começo a preparar eles e no sexto começo a aplicar. Em algum momento eu vou fazer isso, não vai demorar não. E acho que não pode ser só eu fazendo isso, tem que ter outros professores fazendo isso também junto, porque se não os alunos não vão entender a situação e vão achar que “ – Ahh não quer dar aula!” e não é isso!!! Eu estou dando aula!!! Estou dando aula da maneira que eu acho melhor para a graduação, que é melhor do que o professor falando e os alunos mexendo no celular. Acho que com a participação é muito mais interessante e muito mais vantajoso pra eles.

Nas reuniões não tem um espaço para discutir essas questões. Tem sempre aqueles colegas mais próximos que desenvolvemos pesquisa juntos, participamos da Liga e às vezes, ministramos juntos uma disciplina e então nesse aspecto discutimos mesmo. E eu fico muito livre com as minhas coisas, tenho uma autonomia muito boa com meu trabalho tanto no ICENE quanto na pró-reitoria. Não tenho alguém me cobrando que eu tenho que ficar tantas horas em tal lugar ou tal coisa. Acho que assim o trabalho que a gente faz acaba aparecendo de alguma forma na relação com os alunos, nas publicações, nas avaliações que a gente faz anualmente. Então, acho que essa questão não afeta minha autonomia. Mesmo no cargo de gestão de Peirópolis a reitoria nunca me pressionou pra nada e me deixou muito livre pra fazer do jeito que eu quero.

Bom, com as minhas experiências, eu vejo que são muitos desafios nas licenciaturas. A licenciatura, em relação ao bacharelado, tem uma vantagem muito grande porque não só forma para aquela carreira específica, no nosso caso a Biologia, mas também como professor pro ensino básico. Então, tem nisso um ponto muito importante. Mas o que eu vejo na licenciatura é um preconceito muito grande de que ela vai formar só professor, como se professor fosse pouca coisa. Acho que já tem essa ideia que era uma ideia que eu tinha quando criança, de senso comum de “– Ahh vai formar só professor, então o professor não precisa saber uma coisa aprofundada aqui na Biologia porque só vai dar aula pro ensino básico.” Poxa vida! Acho isso uma maneira de menosprezar o aluno. É sobre aquilo que eu estava falando do modelo brasileiro pro ensino, se você já prepara o professor pra ele dar aula com um conhecimento num nível menor ou um pouquinho inferior daquilo que poderia ser eu acho que você já começa a menosprezar o aluno do ensino básico e esse aluno do ensino básico vai chegar aqui na universidade já com uma defasagem que vai ser por conta do próprio professor que ele formou e que formou o ensino básico.

Acho que é uma carreira muito, muito desprestigiada por conta do senso comum e pela desvalorização salarial mesmo. Um professor de ensino básico ele ganha um salário que é uma vergonha! Se você for ser um motorista de ônibus aqui na cidade você ganha mais que um professor numa escola, não desmerecendo o profissional do ônibus, pois ele também teve uma capacitação profissional. Mas e o tempo que o professor teve pra estudar, se profissionalizar? E a formação continuada como já mencionei? Acho que banalização do conteúdo contribui pra desvalorização e é muito esse senso comum do “é só professor”! Então, em alguns locais que eu passei em que tem os

dois, a licenciatura e o bacharelado, realmente o segundo tem um nível de valorização, já a licenciatura fica um pouquinho abaixo das expectativas de conteúdo mesmo. Acho um desrespeito com o graduando e com os futuros alunos desse graduando. Acho que você tem que ensinar o melhor possível e pelo o que você tem na universidade e no ensino básico, você tem que ter a transposição didática. Você não vai chegar ao ensino básico e repetir o que você viu aqui na universidade e isso pode ser um fator que leva ao “– Ahh você não pode dar uma disciplina tão aprofundada pra licenciatura como no bacharelado”. Qual a função de você dar uma disciplina um pouquinho menos aprofundada pra um licenciando? É como se o licenciando fosse pegar aquela aula exata e fosse repetir no ensino básico. E isso é o que eu vejo! Acho que é um desrespeito assim em vários níveis e acho que a licenciatura tem que estar valorizada no mesmo tanto que o bacharelado ou talvez um pouquinho mais por estar formando o professor que vai preparar um aluno que possivelmente vai chegar na Universidade. Falta valorização mesmo e isso que eu estou falando aqui eu falo em aula. Algumas vezes eu ouço “– Ahhh mais isso aí tá muito difícil o que você tá ensinando, você tem que lembrar que isso aqui é licenciatura e não bacharelado”. Aí dou esse sermãozinho básico porque é preguiça mesmo! Eles querem algo mais superficial ou querem um resumo pra prova. Eu acho uma falta de respeito terrível pedir um resumo pra prova. Enfim, acho que falta vontade de melhorar um pouquinho, de trabalhar um pouquinho e eu levo isso sempre pra sala de aula. E essa cultura eles trazem e acho que não é só na universidade, é um senso comum mesmo do brasileiro em todo lugar. Eu me lembro direitinho que quando eu entrei na Biologia me perguntavam “– Pô, mas biologia? Por que você não foi pra engenharia ou medicina? Vai querer ser professor?”. Talvez por isso que eu viesse com essa ideia de professor.

Não acho que estou realizado com a docência porque, se estivesse, eu já estaria pronto pra morrer! Acho que não é isso! Ainda falta muita coisa, mas estou satisfeito no sentido de estar fazendo o que eu gosto. Faltam algumas coisinhas.... Bom, estou na região geográfica que eu queria, estou junto dos materiais de pesquisa que eu gosto de trabalhar, estou atuando na área que eu sonhei desde criança e estou formando profissionais, estou formando colegas. Já temos alguns ex-alunos que estão indo pros cursos de mestrado e a gente vê que, na verdade, nossa passagem pela Universidade é relativamente curta, ainda mais na minha linha de pesquisa que a gente estuda em tempo geológico que é calibrado em milhões de anos, então 35 anos, 40 anos são um piscar de olhos. Se eu for pensar que esse tempo nosso são só 35, 40 anos, nossa! Eu ia ficar muito deprimido! Agora você pensar que você tá formando gente que depois vai poder estar nesses mesmos lugares dá todo um sentido pra aquilo que a gente começou, então, acho que eu fico satisfeito por isso.

3.2.2 Professora Alice

O que me dói não é
 O que me dói não é
 O que há no coração
 Mas essas coisas lindas
 Que nunca existirão...
 São as formas sem forma
 Que passam sem que a dor
 As possa conhecer
 Ou as sonhar o amor.
 São como se a tristeza
 Fosse árvore e, uma a uma,
 Caíssem suas folhas
 Entre o vestígio e a bruma.

Fernando Pessoa, “O Cancioneiro”

Meu nome é Alice, sou casada, não tenho filhos. Eu cursei o bacharelado em Matemática e depois eu fiz mestrado na área de Matemática pura, especificamente trabalhei com teoria algébrica dos números e eu não concluí o doutorado. Sou uma pessoa que gosta de fazer cursos de línguas e gosto de correr, na verdade eu acho que é só isso que dá tempo de fazer fora da universidade. Eu gosto muito de ler e não só coisas da minha área e gosto de ir ao cinema também. Infelizmente falta tempo

pra isso, por exemplo, estou com um livro de cabeceira e ele deve estar lá há 6 meses e eu devo estar na página 10 e isso é uma coisa triste. Eu vivo com meu marido aqui em Uberaba e ele é outro matemático! E do ponto de vista profissional a gente tem alguns embates interessantes porque ele pensa muito como um matemático e eu tenho ainda algumas coisas que trago do bacharelado também, mas a gente tem muitas discordâncias filosóficas. Mas é um relacionamento ótimo! Acho que é um relacionamento de muito companheirismo, mas temos divergências profissionais, afinal a gente trabalha junto no mesmo departamento. Até tentamos fazer uma separação do pessoal e profissional, mas nem sempre a gente consegue. Às vezes a gente vem do trabalho e chega em casa com uma discussão acalorada dos problemas da universidade e aí na hora que eu coloco a chave na fechadura eu digo: “- Óh, fica aqui”! Mas nem sempre fica fora de casa. A gente procura deixar mais ou menos duas noites pra estarmos juntos, mas isso ficou muito mais difícil devido a trabalharmos na mesma instituição e no mesmo curso. Antes a gente conseguia lidar melhor, quando trabalhávamos em instituições diferentes. Eu sinto que eu precisava deixar mais essas coisas lá fora, sinto que nós precisávamos falar mais de decoração de casa, jardim de casa e cuidar dos gatos. Essas coisas mais domésticas mesmo. Mas é ótimo, ao mesmo tempo aprendemos sempre muito um com o outro.

Na minha infância, em termos de educação, sempre fui uma boa aluna. Aquela aluna que faz tudo que o professor pede e acho que se eu fosse professora e fosse me avaliar eu diria que era uma aluna mediana. Eu acho que o fato de ter contato hoje com a educação matemática me deu uma visão mais crítica e passei a questionar algumas coisas porque, até então, o professor pedia, passava prova e eu obedecia. Eu fiz o jardim, a educação básica e nesse processo eu fiz o ensino médio a noite e fiz um curso de magistério durante o dia. Talvez algo ali contribuiu pra eu não querer ser professora, pois no estágio do magistério, com um monte de molequinho pequenininho e pra alfabetizar eu vi a realidade. Eu fiz porque meu pai disse que era importante e que se qualquer coisa não desse certo na minha vida eu podia ser professora. Mas o meu foco era o curso que eu fazia a noite de ensino médio porque era lá que eu ia ter bagagem pra fazer o vestibular. Eu já tinha preferência pras áreas exatas e, na verdade, tive um professor de matemática que deu aula pra mim no segundo e terceiro ano do ensino médio que era engenheiro e a turma toda o considerava um bom professor. Esse professor foi referência pra eu optar pela área de exatas, era engenheiro e tinha uma coisa de trabalhar as questões da matemática com a prática, de trazer exemplos práticos, um olhar legal de incentivo, que colocava questões de vestibular pra resolver, motivava a estudar pra fazer a diferença. Porque normalmente na escola pública a gente não tinha muito horizonte e ele, ao contrário, tinha horário pra dúvidas, fazia campeonatos, lista de exercícios e, principalmente, dizia que acreditava na gente e que a gente tinha potencial.

Já em relação à minha família.... os meus pais estão casados até hoje! Eu tenho um pai que fez até o sexto ano equivalente ao de agora, mas dava muita importância pra questão do estudo e via na educação uma forma de ascensão social, sempre teve isso muito em mente. A minha mãe já era diferente, minha mãe veio de uma família com poder aquisitivo em Minas Gerais e ela estudou em colégio de freiras até onde pôde, sabia falar francês e ela sempre leu muito. Quando meu avô se separou da minha avó os filhos ficaram com minha avó e a família que até então tinha certa condição financeira acabou se desfazendo e meu avô acabou ficando com o dinheiro, a maior parte do dinheiro por conta da época. Então, minha mãe e seus irmãos ficaram com minha avó e só o irmão mais velho dela ficou com o avô. E aí toda aquela vida que eles tinham acostumados sofreu uma mudança trágica e mudou completamente e pra fugir desses problemas familiares ela engravidou do meu pai, aí eu nasci, sou a mais velha. Foi um processo complicado. Mas minha mãe então estudou em colégios muito bons, ela sabe francês, latim e gosta muito de ler, então ela sempre incentivou os filhos a ler e o mais engraçado é que tem mãe que achava que algumas leituras que não eram pra determinadas faixas de idade, mas eu li livros que se hoje eu fosse mãe não deixaria pra faixa de 12 ou 13 anos! Talvez ela achasse essa coisa da relação do conhecimento com a leitura, de que a leitura abria as portas pro mundo. Se eu não tivesse dinheiro pra viajar poderia ler, né?

Então foi muito marcante o primeiro livro que eu ganhei. Assim que fui alfabetizada eu ganhei um livro e foi o primeiro livro que eu consegui ler inteirinho e que até hoje sou apaixonada que é um livro que chama "Bolsa Amarela"! Esse foi o primeiro livro que li de ponta a ponta e essa foi a melhor

coisa que eu tenho da minha infância porque até então minha mãe ajudava, fazia a leitura, pegava o dicionário e ajudava nos significados. Minha mãe era responsável por olhar minhas tarefas, mas meu pai também tinha um papel importante, ele era responsável pela matemática. Ele tomava tabuada, conferia as contas, ensinava também. Tínhamos uma dinâmica muito interessante em casa e é engraçado porque meu pai tomava tabuada de trás pra frente e trocava, fazia pegas. Foi uma coisa marcante pra mim porque eu lembro que sentávamos nós 3 e eu achava que era castigo sentar ali, pois sentávamos eu, meu irmão, a minha irmã e ele sentava e tomava tabuada da gente, olhava lição de casa. Minha mãe sentava com a gente, todo mundo junto pra encapar os cadernos, colocar etiquetas nos cadernos, não sei se hoje tem isso mais. Só meu pai que trabalhava e minha mãe ficava em casa e a gente tinha um horário pra fazer tarefa. Quando meu pai chegava a noite ou no fim de semana ele também ajudava e fazia a tabuada.

Mas com isso tudo, eu não queria ser professora, sempre foi isso! Se me perguntasse se eu sabia o que era um bacharelado, não sabia. Eu só sabia que eu não queria ser professora. Na verdade o que aconteceu é que eu tinha prestado engenharia mecatrônica na Unicamp e eu também não sabia o que era engenharia mecatrônica, mas aprovada no vestibular. Só que minha família não tinha condições de me manter em Campinas, pois eu morava em São José do Rio Preto. Eu sentei com meu pai e ele disse: a única possibilidade que você tem é fazer UNESP e lá tinha Matemática, letras e computação. Aí, quando eu prestei o vestibular eu optei por fazer o bacharelado porque eu não queria ser professora, foi a única escolha que eu fiz consciente que era a de não ser professora. E a escolha pela Matemática foi por afinidade mesmo, pois nem Letras e nem Computação eu gostaria.

Mas depois disso eu nunca pensei em usar o bacharelado pra depois fazer a engenharia. Quando eu vi que não ia dar certo a engenharia eu me conformei. Na verdade foi um processo interessante porque eu me lembro que as aulas da Unicamp iam começar 15 dias depois da aula da UNESP, então eu ainda fui pras aulas pensando se ficaria ou não. Mas o que me fez não pensar em fazer uma ponte pra engenharia foi na primeira aula de cálculo, onde o professor era fantástico, naquela aula com 200 alunos, mas eu saí da aula maravilhada. Eu costumava dizer pros amigos assim que nós tínhamos alguns professores lá que faziam uma espécie de lavagem cerebral nos alunos e ele dizia "vocês são os melhores, a elite pensante desse país, vocês entraram no melhor curso do país". Isso tudo me inspirou! Eu lembro que cheguei em casa e meu pai estava triste e disse que sabia que não era o que eu queria mas era o possível pra aquele momento e eu disse: "pai, não precisa se preocupar porque eu já me encontrei, é isso que eu quero fazer!" Eu sabia que eu queria na área de matemática, porque no primeiro dia eu já queria ser uma pesquisadora em matemática, na primeira aula eu fui convencida a isso.

Então, fiz a graduação e o mestrado na UNESP em São José do Rio Preto e terminando a graduação eu já fui direto pro mestrado. Durante a graduação eu já fiz algumas disciplinas do mestrado em Matemática e eu tive a opção de fazer o mestrado na UNESP e na UFSCar, aí eu acabei optando por ficar na UNESP porque eu já conhecia e já tinha feito algumas disciplinas como aluna ouvinte e já tinha já definido o meu orientador que trabalhava com a área de códigos e na época na instituição era um professor muito conceituado que tinha uma rede grande de professores com o nordeste do país e com a Unicamp. Na verdade o que eu queria fazer era um mestrado na Unicamp então, como ele já tinha uma rede de conhecimentos com professores de lá que trabalhavam com ele então a opção mais natural foi fazer um mestrado na UNESP e aí já visando dar sequência num doutorado que eu faria na Unicamp com um dos colaboradores dele. Na verdade eu já tinha a coisa mais ou menos engatilhada, então já tinha feito algumas disciplinas durante o último ano de graduação e aí a opção foi por conta disso. O que aconteceu ao longo do processo do mestrado foi que nós tivemos, na verdade eu não sei se foram problemas, mas eu, talvez por inexperiência, tive um orientador que eu foi meu professor na graduação, mas como orientador tinha um perfil de deixar o aluno mais solto, diferente do perfil da maioria dos orientadores que cobravam muito. Por falta de bagagem em o que é fazer uma dissertação de mestrado, o que é isso, como se dá esse processo, talvez eu tenha sofrido um pouco mais do que meus colegas e essa é uma visão particular minha, porque meus colegas tinham um orientador, faziam seminários todos os dias, eu cheguei a ficar 4 a 5 meses sem falar com meu orientador, sem me reunir com ele, mas era um processo de orientação.

Todo esse processo acabou me levando a pensar se realmente eu queria fazer um doutorado na área de Matemática e foi um mestrado com um nível muito alto por conta do orientador e aí, com isso, quando eu terminei e eu tive que sentar com ele e dizer que eu não podia continuar. Imagina eu falar isso! Estava tudo engatilhado e eu já tinha feito todo o processo de seleção pra entrar no doutorado na Unicamp, mas por conta de todos os problemas que eu tive no mestrado e pensava que no doutorado o nível de complicação seria exponencial e aí pensei se realmente se seria uma boa fazer o doutorado. Tive que fazer uma escolha difícil que foi a de dizer pra ele que eu não queria fazer o doutorado naquele período. Nesse meio tempo surgiu uma oportunidade de trabalho em São Bernardo do Campo e foi aí que eu resolvi dar um tempo mesmo com o processo seletivo engatilhado do doutorado na Unicamp. O que me assustava mais era que eu tinha um problema inédito de pesquisa, mas só de pensar em ter que passar 4 anos da forma que foi no mestrado eu não queria.

Então optei por trabalhar e fui pra um curso de licenciatura que tinha uma amiga que era coordenadora e ela me convidou pra trabalhar. Lembro que o curso tinha passado na época por uma diligência do MEC e nessa diligência eles obrigaram o curso a fazer umas complementações de carga horária porque os avaliadores entendiam que faltava carga horária de algumas disciplinas específicas na área de álgebra e meu mestrado era nessa área. Imagina o que é dar, no sábado a tarde inteira, uma disciplina de complementação de carga horária de estruturas algébricas pra alunos que tinham feito a disciplina e tinham sido aprovados na disciplina e eu estava lá pra dizer que eles tinham que fazer uma complementação porque do contrário, não teriam os diplomas. Eu nunca tinha dado aula! O máximo que eu já tinha entrado numa sala de aula era quando o meu orientador dizia que não podia dar aula e eu entrava e dava aula de um conteúdo pra ele e ele fazia isso com certa frequência.

Bom, eu terminei o mestrado e encarei uma turma que me dizia "por que eu tenho que fazer essa complementação?" e eu "o MEC disse que você se você não fizer você não vai receber seu diploma" e eles: "- Ah, mas aonde vou usar isso professora?"... Então foram questionamentos que eu não tinha como responder. Onde eles iam usar isso? Como iam aplicar na sala de aula? Porque que é importante isso? E aí eu preciso dizer que eu nunca havia me perguntado, porque eu achava que enquanto bacharel eu precisava aprender o necessário pra ser um bom pesquisador e essas questões de ensino nunca passaram pela minha formação, até então eu nunca tinha precisado disso. Eu nunca tinha pensado na relação que a derivada integral tem com o que o aluno vai trabalhar na educação básica. Então foram questões que nunca tinham passado pelo meu horizonte, nunca tinha pensado em questionar, por exemplo, o porquê que eu tinha que aprender estruturas algébricas, apenas me disseram que eu tinha que aprender na disciplina, estava na minha grade e eu fiz! Mas nunca me perguntei se isso tinha relação, qual a importância, porque que eu precisava aprender e nada. Acho que o grande benefício de ter ido dar aula é que eu talvez passasse pelo mestrado e pelo doutorado sem nunca me fazer esses questionamentos e depois de terminar o doutorado talvez esses questionamentos viessem. Mas eles apareceram nesse processo de talvez validar essa complementação pra alunos que já estavam praticamente formados, alguns já davam aula inclusive. E naquele momento eu achava um cúmulo essas pessoas fazerem esse tipo de questionamento, pois eu dizia que era conhecimento Matemático e pronto. Mas eu acho que foi um processo muito difícil pra mim porque eu não conseguia justificar aquilo no currículo pra eles e talvez isso tenha sido um pontapé pra eu pensar num doutorado, não na área de matemática, mas na área de ensino, na área de educação matemática. Eu tinha esperança que talvez um doutorado na área de educação matemática pudesse trazer luz pra essas questões e fui percebendo que as coisas são mais complicadas. Então, fui me envolvendo com essas questões da educação matemática e foi um processo complicado porque você está mudando de uma área pra outra, eu não sabia o que era um referencial teórico. Eu sabia demonstrar um teorema, porque quando você trabalha com matemática não tem referencial teórico. Qual que é o referencial teórico em matemática? Não existe isso, não existe a questão da pesquisa qualitativa, então na verdade eu vou desenvolver a partir de um teorema e faço uma demonstração. São áreas muito diferentes!

Eu acho que o que me levou a determinadas escolhas foi tentar entender qual a importância de uma disciplina de estruturas algébricas ou de cálculo pros alunos do curso de licenciatura. Eu acho que essa angústia dos alunos foi diferente da minha, pois uma coisa é você estar numa universidade pública que na época o professor entrava em sala de aula e pronto. Eu me lembro do meu primeiro dia de aula de cálculo diferencial, que tinha o maior grau de repetência, era devastadora e lembro perfeitamente de entrar e a gente tinha uma aula numa espécie de auditório que era uma sala pra 150 pessoas, então, nós tínhamos ali os 60 alunos que entraram no bacharelado, os 60 da licenciatura e todos os alunos de dependência... era uma sala lotada! Eu me lembro dos alunos de dependência dizerem: “- Ah, vocês vão se ferrar!” Foi um processo massacrante. O professor não estava interessado em nenhum tipo de problema, tinha reservado um horário pra tirar dúvida e passava uma lista de exercícios e a bibliografia. Eu tinha que me virar e se eu não desse conta, tinha que procurar o monitor. Na época o bacharelado em Matemática da UNESP era um dos mais conceituados do país, então era essa a minha referência e no mestrado também foi nesse sentido. Nós nunca fomos alunos de contestar o professor dentro de sala de aula, porque a nossa vida acadêmica estava atrelada ao professor nos entender como bons alunos, como alunos dedicados, porque eu precisava dele pra uma carta de recomendação pra um evento ou precisava pra uma bolsa de iniciação científica. Eu tinha que mostrar pra esse cara que eu era boa e que eu estava ali pra estudar.

Eu saí dessa realidade e fui dar aula num curso de licenciatura e até então o contato com a licenciatura que eu tinha era com os colegas que faziam na UNESP e a gente tinha um preconceito muito grande com a licenciatura, porque as pessoas que não conseguiam entrar no bacharelado, que não tinha bagagem suficiente pra aguentar o bacharelado iam pra licenciatura. Era vista como um curso de segundo escalão, mas não que não tivesse alunos bons, mas era muito dessa coisa da rivalidade entre o bacharelado e a licenciatura. Quando eu fui pra dar aula num curso de licenciatura levei todas aquelas concepções que eu tinha de uma universidade pública e é por isso que eu achava um cúmulo os questionamentos dos alunos. Porque pra mim eles iam fazer aquelas disciplinas pra passar na prova e conseguir seus diplomas e adquirir conhecimento matemático. Então, eu acho que esses questionamentos me levaram a tentar continuar como professora do curso numa dinâmica e numa perspectiva diferente, porque até então eu achava que era chegar, dar minha aula, dizer qual era meu horário de dúvidas e dizer quem era o monitor e a bibliografia. Era essa a concepção! Aí o cara me perguntava qual era a relação do conteúdo com a educação básica? Isso mexeu um pouco comigo!

Eu sempre pensava que a matemática era uma ciência somente exata, mas você vai mudando essa concepção quando você dá aula pra um público que trabalha, pois eu tinha ali alguns estudantes que dormiam 3 horas por noite porque moravam longe e na região metropolitana de SP com aquele trânsito. Eles estavam ali atrás de um diploma pra ser professor e então eu comecei a me questionar: quais são os conhecimentos que aquele aluno precisa saber pra ser professor? O que ele precisa realmente saber pra sala de aula? Qual a bagagem necessária? e então... O que é ser professor? Esses questionamentos passaram a me orientar em algumas ações. E a minha formação não tinha contribuído pra eu atuar naquele contexto. Eu nunca tinha feito um plano de aula, critérios de avaliação, nunca cheguei a me questionar se poderia colocar a participação, então eu acho que essa coisa do matemático acaba trazendo um viés complicado pra ser docente. O que eu achava? Se eu tenho o domínio do conteúdo eu sou um bom professor. E qualquer coisa diferente disso é florear, então na minha percepção eu tinha feito cursos bons, então logo, eu era uma boa professora, eu tinha o domínio do conteúdo.

A partir disso que eu fui pensar em cursos de formação continuada que me ajudassem a entender. Comecei a me aproximar com o pessoal da área de educação pra tentar entender melhor essas questões, porque até então didática e metodologia não faziam sentido pra mim. Passei a me aproximar disso e vi que eles também não tinham respostas pra uma série de questões que tinha. Ver que uma série de pessoas que queriam estudar, a grande tentativa desses alunos de sobreviverem a um curso de licenciatura em Matemática, por mais que eu achasse um curso fraco, porque eu tinha essa concepção do curso de São Bernardo, eles não conseguiam sobreviver direito, porque eram trabalhadores mesmo, se esforçavam pra estar ali. Tinha gente que trabalhava em todos os tipos de

profissões e eles não conseguiam entender conceitos simples. Como não conseguem sair do concreto e abstrair? E com isso, em uma conversa com uma pessoa eu tive acesso a um livro que falava do pensamento matemático avançado, que é inglês e é ótimo e foi dando algumas pistas e me marcou.

Minha primeira aula não foi com a turma da complementação, foi com a engenharia. Eram uns 80 alunos de Engenharia de Computação na disciplina de álgebra linear e eles eram a minha primeira turma, no sábado, e eram pessoas revoltadíssimas, que se pudessem me jogariam pela janela de tanto ódio! Quando eu entrei pra dar aula na turma de engenharia e vi aquele tanto de gente, algumas pessoas mais velhas que eu, tive vontade de sair correndo e deixar eles lá! Eu até me lembro que a coordenadora foi me apresentar e na hora que ela falou "vou te deixar com a turma" eu quase tive um piripaque! Nossa! O que eu vou fazer agora? Aí eu me lembro de sair e falei "- Pessoal, só vou ali acompanhar a coordenadora e falar uma coisa." Cheguei nela e disse que achava que eu não voltava e ela disse "- Volta lá e vai dar aula!" Eu sabia o conteúdo, mas gente, o que é dar aula pra esse povo? 80 alunos?

Além disso eu me lembro que como a disciplina era de álgebra linear antes eu tinha uma preparação pra disciplina então eu peguei as minhas listas de exercício e meus cadernos da graduação. Ela me passou ementa e conteúdo programático e eu me lembro direitinho quando eu estava planejando a disciplina que tinha que ter critérios diferenciados pra avaliação. Quando vi aquilo eu me lembro de ligar pra ela e perguntar "que isso?" Eu não podia dar só prova? Eu vou dar o que? Como que eu avalio? Eu me lembro dela falar de participação e eu achava aquilo muito subjetivo e também atividade em grupo. Aí ela dizia que eu tinha que pensar que eu não estava numa universidade pública, que as pessoas eram diferentes. Eu não sabia o que colocar como avaliação. Puta que pariu! Eu acabei ligando pro meu orientador e perguntando como fazer um critério de avaliação além de prova e ele disse que também não sabia, porque era prova que pra ele avaliava o aluno. Eu não sabia o que fazer! Fui perguntando pra outros professores e só sei que no final das contas eu coloquei umas listas de exercício, mas não coloquei a tal da participação. Coloquei também seminário, porque era a única forma além de prova que eu já tinha visto. E no processo de saber qual era o objetivo eu me lembro de ter colocado os objetivos e aí alguém falou assim: "ah professora, e os objetivos estão de acordo com o plano e o projeto pedagógico?" E eu: "- Hãh? hãh? O que é isso?" Eu ficava perdida quando eles falavam isso nas reuniões de professores e, então, o processo de preparação já foi muito complicado. Teve um professor camarada lá que me mandou o plano dele pra eu dar uma olhada, mas eu só sei que o povo deve ter pensado "essa coitada está começando e não sabe nada!"

Então, uma coisa interessante dessa história é que os alunos me questionam muito hoje em dia dando aula o porquê de eu estar num curso de matemática e ser responsável pela área de ensino, estágio supervisionado, práticas de ensino, projetos e seminários. E eu me lembro de alguns questionamentos, hoje alguns alunos até fazem, mas eu me lembro de questionamentos principalmente vindo dos alunos da universidade particular. Eles chegavam e perguntavam sobre o fato de eu ser um bacharel, dando aula pra uma licenciatura, sem nunca ter passado por uma sala da educação básica. Essa pergunta quem fez foram os alunos da universidade particular. Isso é uma coisa que me intriga: o forte questionamento dos alunos da universidade particular. Eu costumava responder os questionamentos dizendo que era pra eles terem noção de um todo da matemática, para que eles adquirissem um conhecimento sólido da matemática. Aí um aluno me disse: mas porque que eu tenho que ter um conhecimento sólido pra dar aula na educação básica? Não sei! Foi essa resposta que eu dei. Esse aluno, que era um ótimo aluno, inclusive tenho contato até hoje com ele, me disse: não é porque te falta alguma relação na sua formação com a educação básica? E eu falei que falta. E a partir disso eu comecei a me aproximar com o pessoal da área da educação matemática e da educação que trabalhavam lá na universidade. Comecei a participar dos grupos de pesquisa, das reuniões pedagógicas, apesar de que as reuniões pedagógicas sempre eram um blá blá blá. Mas aí comecei a pensar, por exemplo, o quê de estruturas algébricas é importante pra educação básica? Porque a gente falava os conceitos e geralmente as pontes desse conhecimento ficavam pros alunos fazerem em algum momento na escola. E se eu fizesse com ele? Porque às vezes ele não consegue fazer. Então uma coisa dos cursos de licenciatura é isso de deixar pro aluno fazer a ponte do conhecimento da universidade com aquilo que ele vai trabalhar na educação básica. Não é desfazendo dos conteúdos,

mas o grande desafio da licenciatura é fazer o aluno do curso conseguir enxergar como aquele conteúdo vai ser trabalhado de maneira explícita ou não no ensino fundamental e médio.

Então, lá na universidade privada eu tinha que ser boa professora! Tinha que conquistar, convencer e cativar, pois o importante era o que eu desenvolvia em sala de aula, como eu avaliava. Os alunos queriam que eu fizesse as pontes, que eu mostrasse tudo e tinha um discurso de que "eu to deixando minha família e um monte de coisa é porque eu quero aprender". Era exigente por parte dos alunos e eu pesquisava mais, tinha que correr muito mais atrás de olhar as discussões, de pensar em exercícios e aí quando você vem pra universidade pública eles tem que se virar! Pelo menos essa é a ideia. Eu pensava que ia encontrar alunos melhores, que eu ia poder aprofundar mais, que eu teria monitores. A impressão que eu tinha era que a preocupação por conta do tipo de aluno que eu tinha na particular e a estratégia da aula tinha que ser bem pensada e eu achava que eu não teria esses problemas na universidade pública, pra mim eles iam caminhar mais sozinhos. Quando eu vim pra pública eu me deparo com o mesmo público! Alunos analfabetos funcionais, que trabalham o dia todo, que tem as mesmas necessidades. Só que me parecia que eles eram mais dedicados na universidade particular. Eu sinto que a diferença é que na privada eles queriam ser professores ou eles teriam algum tipo de promoção com o diploma, já aqui na pública não, geralmente eles não sabem o que querem ser e, quando sabem, é tudo menos professor. Tem pessoas que estão no curso que não entendem que estão num curso pra formar professores. O que vejo aqui é que eles estão sempre achando que poderiam estar num bacharelado ou numa engenharia. Quando eu cheguei aqui na universidade eu ainda dava aulas de matemática pura, mas por conta de uma divisão de departamentos internamente no curso eu optei pra ir pra educação matemática e me dedicar a essas questões que eu já vinha desenvolvendo anteriormente. Até porque, naquele momento, eu já achava que formar um matemático era muito fácil e formar um professor era muito difícil, porque o matemático precisa ser bom na técnica e no conteúdo e o professor precisa saber o conteúdo aliado à psicologia, questões sociais, metodologias de ensino, inclusão e etc. Então na licenciatura é um leque maior de conhecimentos pros alunos atuarem profissionalmente.

Então, eu acho que a gente está sempre em processo de formação, mas mesmo eu querendo aprofundar nessas questões eu não tenho tempo de estudar por conta do tanto de encargos administrativos que nos tomam tempo. Esses dias eu acabei conversando com colegas aqui na universidade e disse que nossas aulas estão ficando por último no processo. Aqui a gente não senta muito pra discutir e mesmo a gente tendo grupos de trabalho, não reunimos tanto. Então eu aprendo mais em momentos de orientação e planejamento das próprias aulas mesmo, porque eu não tenho um espaço pra isso. Eu acho que a gente teria um ganho muito grande se pelo menos na universidade a gente tivesse algum tipo de módulo pra discutir as disciplinas, os alunos, a sala de aula e debater essa questão do ensino e da formação do professor com os colegas. Então eu só fui ter isso no PIBID que foi um espaço que quando eu me tornei coordenadora de área, tive a oportunidade de fazer essas discussões, mas e quem não é do PIBID?

Não tenho administrado bem o meu tempo de trabalho. Eu sempre me achei uma pessoa que conseguia se organizar em tudo, mas sei que hoje eu não consigo. Eu não consigo fazer minhas orientações e produções de artigos dentro dos prazos, muitas vezes a gente passa todo o fim de semana fechando trabalhos com os alunos porque não dá tempo durante a semana. Eu não tenho conseguido me organizar e preciso rever algumas coisas. Tenho feito tudo menos pesquisar! As orientações de TCC eu faço correndo, às pressas pra cumprir um prazo obrigatório. Isso é muito triste! É muita coisa pra fazer porque na universidade você tem poucas pessoas assumindo e são sempre as mesmas pessoas que estão nas comissões e reuniões disso e daquilo. Na hora que você vê está com a semana inteira lotada. Fica pro segundo plano as aulas que é a parte mais legal, que eu mais gosto do meu trabalho e que não me dedico o suficiente e, às vezes, a aula fica prejudicada. Eu não consigo entrar na sala de aula sem ter em mente o que o que eu vou trabalhar, ter um roteiro de começo, meio e fim da aula e o que eu quero, os objetivos da aula. Só que esse semestre, por exemplo, eu não conseguí fazer isso sempre e eu me sinto muito angustiada com isso. Fico muito chateada quando eu não consigo fazer da forma que eu gosto. Me sinto muito sobrecarregada com isso tudo. Além disso, tenho levado trabalho pra casa sempre! Eu e meu marido tínhamos uma política de não

trabalhar no domingo, mas conseguimos só quando começa o semestre. Geralmente quando eu separo esse tempo pra mim aí eu já posso esperar uma tragédia na segunda-feira: acontece alguma coisa, porque eu não respondi um e-mail importante ou uma demanda urgente, um prazo.

Ainda por cima as pessoas acabam ultrapassando algumas fronteiras entre o pessoal e o profissional, as pessoas tratam a coisa pública como sendo algo "meu", então "meu laboratório", "minha pesquisa" e esquecem que estamos numa universidade pública. Além disso, tem aqueles que, com o perdão da palavra, dizem "fodam-se" os alunos, mas o importante é pesquisa, então a gente tem o tripé do ensino, pesquisa e extensão, mas a gente tem muitos colegas que se abstêm de participar das comissões e da gestão, porque de certa forma são horas que ele vai se dedicar menos à pesquisa. A gente sabe que temos um processo onde as publicações, os grupos de pesquisa contam muito mais, então enquanto também a universidade não rever isso, extensão e ensino são coisas que contam muito pouco e, muitas vezes, os professores acabam se abstendo disso. É o artigo que vai dar nome, que vai trazer dinheiro, vai o fazer mudar o status de pesquisador. A universidade tem que perceber que os cursos de licenciatura têm um perfil diferente e que devia ser pensado de forma diferente, onde o ensino e a extensão tivessem maior importância, ambos atrelados à pesquisa, lógico. Tem uma coisa que é difícil lidar e que aparece muito na universidade pública que são os egos, é muito difícil. Mas resumindo, acho que a gente tem muito mais gente doida por metro quadrado na universidade pública.

Acho que eu estou tentando sobreviver no meio do processo e tenho priorizado o ensino com o PIBID. Mas eu me dedico basicamente ao ensino e gestão, não dou conta de realizar pesquisa e extensão. Eu acho que eu tenho que estar no cerne das discussões, pois se eu sou um professor de um curso de licenciatura, pra mim não cabe hoje pra esse professor não se interessar pelas questões que estão acontecendo atualmente. Então estamos passando pela reformulação nacional dos cursos de licenciatura, então eu não posso estar fora dessa discussão e tem também a base nacional comum. Eu estou formando professores pra educação básica e eu não posso estar à margem dessa discussão porque essas políticas têm reflexos na educação básica e superior, e mesmo na educação básica eu não posso estar fora porque eu formo professores pra atuarem lá. Isso requer muito tempo também, mas o que é mais fácil pra muitos é entrar em sala com o conteúdo e fazer uma aula sem qualquer relação com essas discussões. Não to dizendo que tem que fazer isso, mas ele é um professor de curso de licenciatura, ele vai escrever um projeto pedagógico e não sabe dessas reformulações. Acho que é uma escolha pessoal de cada um porque todo mundo recebe os documentos, as pessoas são convidadas para as discussões, mas as pessoas se abstêm porque acham que a discussão da educação não é importante. Parece que muitos professores acham que se o aluno saber fazer os cálculos ele estará apto pra lidar com um aluno da educação básica que é traficante e não está! Pode conhecer de matemática o que quiser, mas não vai dar conta de lidar com um aluno com necessidades especiais ou com um aluno com déficits de aprendizagem, por exemplo.

E eu acho que essa relação com os alunos é extremamente complicada. Como aqui a gente tem uma guerra de poder dentro do curso de matemática, onde a gente tem os professores da área específica de matemática, os da área de ensino e educação matemática e depois temos os da área de educação geral, o que eu percebo é uma guerra dentro do curso e os alunos ficam no meio desse processo. Eu sempre digo que nós da área de ensino precisamos estar sempre demarcando terreno, os alunos precisam ser convencidos que a gente sabe matemática e que a gente também sabe educação matemática. Porque a todo o momento eu tenho feito um processo de desconstrução que é: o cara chega lá e sabe calcular qualquer integral que eu der pra ele, mas se eu pergunto pra ele o que é integral? Qual a noção de integral e que relação eu faço dela na educação básica? Eles nunca sabem me dizer. Eles chegam sabendo fazer contas e acham que é isso na sala de aula. E chegam na disciplina de ensino e acham que você ministra aquela disciplina porque é mais fácil, porque você não deu conta da matemática, então toda hora eu tenho que mostrar que eu sei matemática também. Eles sabem a conta, mas eu tenho que mostrar como explicar ela, a sua noção porque eles não sabem. Quando eu tenho na disciplina mais alunos no PIBID aí fica mais fácil, porque eles estão inseridos nesse contexto, mas hoje eu tenho uma disciplina com 7 alunos do PET de matemática e aí eu estou bem ferrada, porque os caras vão lá pra me dizer que a disciplina que eu ministro e o que eu vou falar

não é importante. Eu tenho que ter toda uma estratégia de desconstruir algumas coisas, saber as noções e relações. Então você tem, num primeiro momento, que conquistar o respeito deles, porque qualquer coisa que você faz pode atrapalhar. Parece que é a matemática que valida o processo, então tenho que desconstruir isso. Por exemplo, na última prova que eu dei tinham 7 textos bases para a prova e eles vieram com uma leitura "meia boca" desses textos e não é maldade, mas a nota maior foi 6 de 10 e os alunos vieram falar assim "eu nunca vi isso! como eu posso tirar 6 na prova da área de ensino?" Mas aí eu sentei com eles, eram questões que caíram no ENADE, em concursos, que fizemos em sala e eram textos que precisavam fazer relações. Agora eu tenho alunos participando das aulas de dúvida, se eles vêem que você corrige mesmo, que você se dedica, que você explica pra eles aí você consegue o respeito. Isso também é uma crítica porque muitas vezes os professores da área de ensino e da educação passam uma impressão de facilidade e nós precisamos mudar isso. Precisamos dizer que somos tão importantes quanto qualquer outra e mostrar pro aluno que pra área de ensino ele vai estudar igual como ele estuda pra cálculo.

Além disso, tem os problemas sociais dos alunos. Eu tive um aluno que teve problemas com drogas e eu sentei com ele e falei que ele ia reprovar na disciplina e ele veio conversar comigo e relatar o que ele estava vivendo. A única coisa que eu consegui foi aconselhá-lo a pedir ajuda na PROACE que tem psicólogos, pois eu não sou capacitada, não tenho como ajudar, além disso. Teve outra aluna que começou a faltar muito porque o marido não aceitava que ela viesse pra faculdade porque achava que a universidade era um antro e que ela saia namorando todos os rapazes aqui e então eu tive que dizer a ela: "Olha, traz ele aqui pra esse ambiente também, porque ele vai ver que aqui na verdade tem um monte de moleque feio, estudantes e que acham que eu sou a mãe deles, faça ele participar desse universo!". Eu não me sinto muito preparada, mas eu uso um pouco da minha experiência de vida, se é que pode ajudar em alguma coisa.

Vou contar uma aula minha, a que eu fiz na semana passada. O intuito era entrarmos na questão da álgebra, então eu tinha feito todo um relato do desenvolvimento histórico da álgebra e como essa construção histórica influenciou hoje. A gente discutiu concepções de álgebra e como elas influenciam no processo e no fazer do professor, então, o professor que tem uma concepção estruturalista da álgebra vai trabalhar do ponto de vista das estruturas e como isso influencia no processo de ensino e aprendizagem. A gente conversou e eu fiz um fechamento e na aula seguinte eu tinha que apresentar pra eles algumas propostas de ensino pra trabalhar com álgebra, então eu apresentei a proposta de ensino e que era com um material manipulativo chamado Algeplan. Eu distribuí o Algeplan pros meninos e comecei a dizer sobre o material, o que era, como trabalhar com ele, comecei a questionar eles sobre o que trabalhar e como trabalhar aquele instrumento e suas limitações também. Depois eles têm que fazer uma leitura do PCN e ver se tem outras indicações pra trabalhar com polinômios, pra quais séries e quais os objetivos e aí vamos culminar com uma atividade pro ensino básico.

A prioridade numa aula mais prática como essa é manipular e conhecer o material, questionar o material e montar uma proposta com base no material pra trabalhar com os alunos do ensino fundamental. Eu tinha que fazer tudo pra chegar nisso e relacionar isso com o PCN e as concepções de álgebra que se encaixam nessa proposta. A ideia era trabalhar um exemplo de sala de aula, identificar as concepções e o currículo e pensar uma atividade que contemple essa realidade atrelada ao conhecimento do conteúdo. Nessa aula, foi o conhecimento do conteúdo que eu estava avaliando, a profundidade, o quanto eles sabem e o que deve ser trabalhado e como deve ser trabalhado em sala. Aí tem a outra questão, identificar as características que estão naquela concepção, então eu consegui alcançar essa compreensão de que o conteúdo é importante, mas as concepções e a forma que vão ser trabalhados também.

Eu sempre me achei uma pessoa sensata pras coisas, mas eu tive um semestre uma discussão com uma aluna mais velha do curso na aula, na verdade, a gente bateu boca! Aí depois eu parei pra pensar e [...] nossa! Mas é uma aluna com um histórico. O que aconteceu é que eu tenho essa coisa de que o aluno tem que participar, porque a aula não é só minha e eu tenho uma mania de achar que eu não tenho o direito de direcionar ninguém em suas concepções. Se eu estou falando lá de gênero e

tudo mais e o aluno é seguidor do pastor que fala que tem que matar todos os gays... é opinião eu não interfiro, mas acabo criando polêmicas em sala porque o respeito e liberdade de expressão estão acima de tudo. Eu tive que interferir e acabei batendo boca, foi um pouco desnecessário.

Então, nessa minha angústia pelos problemas do curso, meu marido me fez uma pergunta que eu não tenho resposta pra ela até hoje. Eu estava brava porque as pessoas não estavam considerando o estágio importante, aí ele escutou esse choro meu e ele disse “escuta, como é que você quer que as outras pessoas dêem importância pra essas coisas se o MEC não dá? Quando ele não regulamenta direito os estágios? Quando ele não considera a carga horária total do estágio para o professor? Quando as diretrizes não são claras e abrem brechas? Se o próprio ministério não vê a importância dos cursos de licenciatura, como você quer que quem não é da área dê a devida importância?” Então com essa fala dele eu refleti e acho que a gente precisa de um resgate da importância do ser professor e isso passa por estrutura, salário e formação. É muita coisa nesse processo e sou sincera: eu dou curso de formação continuada e eu não vejo muitas perspectivas não, vejo os professores participando dos cursos de formação continuada e eu volto muito desiludida, muito desanimada, porque parece que esse professor quando ele senta do outro lado eles não se colocam profissionalmente. Os caras não conseguem fazer a relação, mesmo estando no curso e já terem discutido isso, eles são resistentes porque foram formados de outra forma, porque é o modelo de educação que a gente tem no nosso país. As pessoas têm que começar a entender que não está dando certo e que a gente tem que sentar e discutir; a área de exatas é muito resistente a essas discussões.

Eu acho que eu tenho uma responsabilidade maior em formar professores. Não estou dizendo que não é maior do que se eu estivesse dando aula pra formar um engenheiro, mas eu gosto de pensar que meu papel é fundamental e mais importante do que se eu tivesse ainda na engenharia. Eu gosto de acreditar que esse professor da educação básica tem um papel importante na construção desse país na medida em que com a forma como ele trabalha os conteúdos na educação básica ele direciona os seus alunos a outras profissões. Eu acho que ainda existe essa coisa de “o meu professor disse”, mas ainda tem o fato de que não seja como antes. A gente fez uma pesquisa com os alunos que entraram no curso de matemática no ano passado e sempre tem aquela inspiração em um professor, por um determinado motivo e se esse professor não tem uma bagagem suficiente, um conhecimento suficiente, pode ser que o cara esteja indo pra outras áreas porque talvez é influência nossa nesse processo. Eu penso: se eu tivesse tido um bom professor de português eu poderia ter feito letras? Pra mim o professor interfere na escolha profissional do aluno, ele inspira. É o que eu acho, mas não fiz pesquisa nenhuma. Então muitos vão pra outras áreas porque querem fugir da matemática, por conta da relação com a matemática e com o professor e a gente tem um trabalho importantíssimo nesse processo, inclusive de direcionar pra algumas áreas e o trabalho dos novos professores.

Eu já me senti mais realizada com a docência e a universidade tem contribuído pra eu me sentir menos. Porque eu me sinto dando aula pra gente que não quer ser professor e aí eu não sei se eles estão no lugar errado ou se eu estou no lugar errado. Talvez porque é diferente de você estar num lugar onde as pessoas querem ser professor, que sabem que tudo que está acontecendo ali é no intuito de formar o professor. Agora, estando num curso onde a identidade e as questões do ensino são os que menos contam, acaba me trazendo um processo de frustração maior porque as pessoas estão ali pelos mais variados motivos e elas têm direito a isso também. Isso me causa uma frustração porque como eu vou falar e discutir o ensino pra quem não quer isso, então, é colocado em cheque essas coisas. Diferente de outro processo de onde eu venho em que o pessoal estava lá pra se formar professor. O grande fator desmotivador desse processo é formar professor pra quem não quer ser professor. Angustia-me muito isso porque eu penso que as questões do ensino, educação, filosofia e inclusão teriam que ser as coisas mais importantes do curso. Eu não estou dizendo que o conteúdo não é importante, mas como eu trabalho esse conteúdo com um aluno cego? Como superar os déficits de aprendizagem na matemática? Um aluno um dia me perguntou assim: “nossa eu não entendo esse curso de licenciatura, vocês da área de educação matemática quase não tem aluno de TCC”. Os alunos vão fazer TCC em qualquer outra área menos na área de ensino, mas será que somos nós que não desempenhamos nosso papel direito? Será que é uma crise de identidade? Não sei! E é isso que me desmotiva. Eu acho que eu perdi aquele brilho nos olhos que eu já tive antes. Eu estou num curso

que não tem identidade, eu acho isso muito triste. E por mais que tentamos mudar eu entendo que a gente gasta, faz um esforço terrível, mas as pessoas precisam querer também. O processo de aprendizagem é uma via de mão dupla e eles não querem serem professores e nem estou entrando no mérito se eles estão errados ou não, na verdade talvez eu esteja errada por querer formar professores. Eles têm ótimos professores no curso que eles não conseguem explorar pra conseguir ter uma formação profissional, pra trabalhar mesmo e por isso que eu falo que talvez tivesse sido mais fácil ficar na área de matemática pura, lá eu não tinha essas angústias.

3.2.3 Professor Arthur

Atravessa esta paisagem o meu sonho

“Atravessa esta paisagem o meu sonho dum porto infinito
E a cor das flores é transparente de as velas de grandes navios
Que largam do cais arrastando nas águas por sombra
Os vultos ao sol daquelas árvores antigas...

O porto que sonho é sombrio e pálido
E esta paisagem é cheia de sol deste lado...
Mas no meu espírito o sol deste dia é porto sombrio
E os navios que saem do porto são estas árvores ao sol...

Liberto em duplo, abandonei-me da paisagem abaixo...
O vulto do cais é a estrada nítida e calma
Que se levanta e se ergue como um muro,
E os navios passam por dentro dos troncos das árvores
Com uma horizontalidade vertical,
E deixam cair amarras na água pelas folhas uma a uma dentro...

Não sei quem me sonho
Súbito toda a água do mar do porto é transparente
e vejo no fundo, como uma estampa enorme que lá estivesse desdobrada,
Esta paisagem toda, renque de árvore, estrada a arder em aquele porto,
E a sombra duma nau mais antiga que o porto que passa
Entre o meu sonho do porto e o meu ver esta paisagem
E chega ao pé de mim, e entra por mim dentro,
E passa para o outro lado da minha alma...”

Fernando Pessoa, "Cancioneiro"

Meu nome é Arthur e sou professor do curso de Matemática aqui na instituição. Vou começar falando um pouco da minha história! Eu morei até os meus 18... 19 anos na roça e antes de começar o colegial eu fui morar na cidade, sem perspectiva de estudar até essa época, mesmo gostando muito. Mas na minha infância a escola era o que eu mais gostava de fazer! Essa é a lembrança que eu mais tenho, mais marcante da minha infância. Eu fazia de tudo pra voltar pra escola. A minha relação com a escola foi sempre de realização. Eu sentia muita dificuldade de estar lá na roça e a minha família toda, os meus irmãos, todos fizeram o caminho inverso porque eles largaram a escola por conta do trabalho pesado na roça, então meu foco foi sempre tentar fazer o contrário. Meu foco, meu objetivo sempre foi a escola porque lá eu me realizava, me sentia bem, gostava daquela coisa de ir bem, tirar nota. Quer dizer, na minha época tinha essa concepção de que eu ia bem e tal, na verdade eu não sei de onde na época eu tirava que eu ia bem porque eu olho hoje minhas notas e não fui nada bem, eu acho até que fui muito mal! Mas tudo sempre foi muito sofrido, porque eu trabalhei numa boa parte da minha vida com meu pai. Então éramos eu, ele e meus irmãos que cuidávamos da família e tinha minha irmã em Rio Preto também que saiu já adolescente de casa adolescente e foi trabalhar de empregada. Outra irmã foi pequenininha morar com uma família que tinha mais condições e morava na cidade também. Então toda a minha família foi no sentido contrário ao meu, a maioria deles parou na quarta série e eles terminavam ali porque a gente tinha que ir pra escola depois de trabalhar um dia inteiro e a lógica de se trabalhar pesado o dia inteiro é você chegar à noite em casa e descansar. Quando eu pude mudar para o noturno era até pior porque eu trabalhava o dia inteiro e aí eu chegava arrebatado pra estudar, então era muito comum eu dormir na sala por não aguentar. No final das contas era a certeza de que ali tinha alguma esperança de sair daquela vida que era muito

complicada! Essa é a lembrança que eu tenho. Eu me dedicava muito! Lógico, eu tinha um pouco de apoio do meu pai e da minha mãe também, porque embora eles não tivessem estudado, eles reconheciam que aquilo tinha algum valor, então eles faziam o que podiam pra ajudar também. Quando eu trabalhava com meus pais mudamos pra um sítio e o dono do sítio dava uma casa pra gente morar e a gente tinha que “tocá” o café e ele dava um percentual pra gente. Nessa época que eu trabalhava com meu pai dentro do sítio nesse esquema de trabalho, sempre tive muito apoio, pois eu chegava em casa quase uma hora da manhã e eles dormiam umas sete ou oito horas pra acordar cedo. Eles tinham essa compreensão de que eu tinha chegado uma hora da manhã e que eu não precisava acordar junto com eles cedo, que eu poderia acordar um pouco mais tarde, e eles acordavam antes das sete. Eles deixavam eu ir pra roça lá pras oito e pouquinho e eu já levava o almoço na marmita pro meu pai na roça. Eles tinham essa compreensão, mas só deles também! Ninguém mais entendia isso e era muito complicado também pra lidar com isso, mas era um contexto em que todos estudaram muito pouco também.

Assim que eu entrei no noturno eu comecei a trabalhar por dia, que era trabalhar a partir das seis da manhã até as cinco da tarde e você recebia um pagamento por aquele dia de trabalho. Eu começava a sair pra outros sítios e fazendas da região e tinha as colheitas também, as épocas certas, de algodão e de milho. Então não tinha opção ne? eu chegava uma hora da manhã, comia e acordava muito cedo pra trabalhar! A gente não comia direito também até porque a gente não tinha a menor possibilidade de comer na escola porque a gente não tinha dinheiro pra isso, então a gente comia alguma coisinha correndo, ia pra escola, voltava mais de meia noite e aí que eu jantava alguma coisa que minha mãe deixava. Tinha toda essa situação! E isso foi até os 17, 18 anos que foi quando eu fui pra cidade. O último trabalho que eu tive nessa época foi como apanhador manual de laranja com meu pai e meu irmão... éramos “bóia-fria” mesmo! Naqueles ônibus lotados, voltávamos e chegávamos em casa as 5 e meia e 6 horas e eu tinha uns 20 minutos pra tomar banho e pegar o ônibus pra fazer o colegial em outra cidade, porque era uma cidade muito pequena. Era muito cansativo, era uma época terrível! Mas eu acho que eu tinha muita esperança! Porque nessa época a gente ouvia inclusive dentro de casa: “ahhhh, se não estudar não vai ser nada na vida”. Então foi isso, botei isso na minha cabeça e decidi nunca largar isso e ao mesmo tempo eu queria sair dali. Era um desespero: ou era estudar ou viver daquela forma o resto da vida! Era muito difícil e a maioria desiste porque não aguenta mesmo. Eu olhava todo mundo trabalhando como eu e chegava em casa e ia jantar e descansar, mas eu ficava pelejando toda noite. Então, você tem problema de todo lado porque, na escola você não tem apoio porque a escola te cobra um desempenho e eles não queriam nem saber o que acontecia comigo. Eu tinha essa dificuldade de ser cobrado, tinha trabalhos, tinha leituras e que momento me restava pra isso? Lembro que era só dentro do ônibus. Era muito complicado e nessa questão do trabalho, pois era muito mais difícil porque a cobrança era pior que a da escola, você tinha que produzir, ter desempenho, então, na hora que eles iam contratar as pessoas, se tem alguém que não rende como os outros ele não é chamado pra trabalhar. Se eu não tivesse desempenho não daria conta de acompanhar o serviço então era demitido, um drama mesmo!

Eu chegava na sala de aula e encostava, eu sempre sentava nas fileiras próximas da parede e encostava, dava umas cochiladas e foi sempre assim. Eu acho que o que não me fez desistir foi a certeza, que eu não sei de onde veio. É emocionante isso porque eu não conseguia vislumbrar um sonho, mas eu tinha essa coisa de estudar, de estudar e ser algo. Então por isso que eu não me lembro de ter essa perspectiva de fazer uma faculdade, não tinha naquela época, não era algo da nossa realidade. Mas uma coisa importante que eu me agarrava assim pra tentar, que eu via como a única forma de sair era o exército, porque nas rodas de amigos comentavam: “- Ah vamos tentar o exército porque lá você pode estudar”! Durante muito tempo eu tive essa perspectiva de carreira militar, de tentar fazer os 18 anos e fazer o exército, inclusive no colegial eu comecei a ter contato com essas escolas preparatórias para o exercício militar. Mas lá perto não tinha exército, só tiro de guerra, então eu fui lá no tiro e tentei o máximo possível pra ver se eles me mandavam pra uma cidade que tinha um quartel do exército. Eu cheguei tentar a escola militar, mas faltava muito embasamento e eu não consegui e vi que não teria condições de passar na prova pra entrar e fazer um curso dentro do exército. Tentei via tiro de guerra e aí o comandante de lá falou pra mim que ia me mandar pra essa cidade que tinha um quartel, mas no último dia ele disse que não ia me mandar mais. Nossa! Pra mim

foi muito difícil aquilo. Dei com os burros n'água! Ele disse que não tinha chance pra eu tentar fazer e isso foi uma grande decepção que eu tive. Então ou era estudar porque ou não teria estrutura nenhuma na vida e então eu me apeguei a isso, agora se ia ter resultado ou não era outra história, eu não tinha ideia.

Depois que eu fui pra cidade, já no meio colegial, não foi muito fácil, pois era pesado: eu estudava a noite e trabalhava de dia e então eu não chegava com muitas condições pra estudar. Mas eu sempre gostei daquilo ali e eu sempre me esforcei o máximo que eu pude. Eu fui pra trabalhar na cidade e fui terminar meu colegial na cidade e por um acaso do destino, a minha irmã morava do lado da UNESP, em Rio Preto e eu fui morar com ela. Então, foi ali meu primeiro contato com a universidade. Eu não me lembro se eu sabia o que era universidade antes disso. Até então eu tinha aquela vivência daquelas faculdades particulares daquelas cidades próximas que eu residia. Mas eu nunca tive a pretensão de tentar um curso superior!

Quando começou a chegar o final do terceiro colegial eu já estava em outra realidade porque se eu tivesse na roça ainda, sem perspectiva, ia ser muito pior e nessa época era curioso porque eu comecei a trabalhar em Rio Preto e não tinha experiência nenhuma na cidade, então eles não me contratavam e eu cheguei a ser vendedor de corretora, só que sem salário porque era apenas comissão. Eu andava muito e conseguia vender muito pouco, depois eu trabalhei numa empresa de vigilantes também. Mas assim, mesmo trabalhando eu tinha ainda essa coisa do estudar. Isso me incomodava, eu sentia inquieto, era aquela coisa assim: mas e se eles me demitirem? o que eu vou fazer? vou sofrer tudo de novo até eu conseguir outra coisa pra trabalhar? Eu não tinha segurança e a única coisa que eu via era a questão do estudo mesmo. É curioso isso, pois era um sentimento que me incomodava e quando eu comecei a fazer a faculdade isso foi diminuindo porque eu falava: eu não dependo mais dessa empresa, eu posso ser melhor que isso né? Com a faculdade eu comecei a ter essa segurança e por isso chegar à graduação mudou a minha vida!

Na época, em Rio Preto, eu comecei a trabalhar numa empresa e um colega meu era filho de um professor universitário. A gente voltava junto do trabalho e ele passava pela UNESP e ele me levou lá uma vez e disse: “olha, isso aqui é uma universidade pública!”. E eu fui começar a entender e procurar saber melhor. Eu estava terminando o colegial e nós recebemos na nossa sala um professor fazendo propaganda dos cursos de lá e o curioso é que quando eu estava no terceiro colegial eu gostava muito de Biologia e, naquele momento, se pudesse escolheria Biologia e não Matemática. Então esse professor foi lá e fez propaganda do curso da área de Matemática e depois a nossa professora também foi lá com a gente e nos acompanhou numa visita. Eu ainda estava encantado com a biologia por causa da professora que eu tinha. Eu sempre tive essa coisa de olhar e identificar alguém como se fosse um ídolo, um espelho, alguém pra começar a seguir, então esse exemplo da professora de biologia me chamava atenção por causa da disciplina, porque ela tinha um efeito e uma dedicação com a turma. Na minha época a gente tinha muito essa coisa de que o colegial noturno era totalmente abandonado. Eu me lembro que eu quase apanhava porque eu ia na sexta-feira na escola e era praticamente proibido ir à escola na sexta, então éramos eu e mais duas colegas da turma que iam. Nossa! Éramos odiados, mas a gente ia! Apesar disso, em Matemática e Física sempre tive muita facilidade também. Só que a Biologia na UNESP era integral e eu não podia deixar de trabalhar e tinha apenas duas opções a noite: Matemática e Letras. Letras eu não tinha muita afinidade! Eu era bom em Matemática e o vestibular não era muito concorrido e então eu fui, estudei pro vestibular, fiz lá a inscrição, mas pelo vestibular eu não consegui entrar.

Nessa época eu trabalhava em uma empresa em Rio Preto e essa empresa tinha um contato com uma universidade particular, então eu pensei em tentar a particular com algum tipo de bolsa junto com a empresa e então fiz isso e entrei na particular. Comecei a fazer o primeiro semestre e já pensando no vestibular no final do ano na UNESP. Eu prestei o segundo vestibular e eu não consegui dar sequência na particular porque eu não consegui uma bolsa integral e acabei não conseguindo pagar. Mas estudar lá foi me ajudando a me preparar para o vestibular. Eu fiz o vestibular de novo pra UNESP e foi um verdadeiro milagre assim eu conseguir passar nessa segunda tentativa porque eram 40 vagas e eu fiquei na posição 44. Foi um acaso do destino porque a lista de espera parou antes do

meu nome e já haviam iniciado as aulas e eu não tinha mais nenhuma perspectiva de ser chamado. Aí uma das pessoas que tinha desistido e que não ia formalizar a desistência era conhecido de um colega que estudava comigo na particular que soube e ligou. Foi aquela coisa toda! Ele conseguiu falar com o cara e disse: “vai lá e desiste pra dar oportunidade pro meu amigo!”. E foi assim que eu entrei e já tinha algumas semanas de aula. Eu estava muito desanimado porque eu achava que não ia entrar de novo, mas acabei entrando nos 47 minutos do segundo tempo. Eu entrei noturno, no curso de licenciatura em Matemática no noturno e naquele momento e eu não tinha como passar pro bacharelado porque era integral, mas eu queria muito. No segundo semestre do curso eu tive uma oportunidade de estágio no Banco do Brasil que eram 6 horas, era muito pesado também, mas era um estágio que pagava o equivalente ao que eu ganhava no emprego integral, então, valia a pena tentar. Assim, mudei pro bacharelado na virada do primeiro pro segundo ano e comecei a cursar o integral. Nesse momento eu também não tinha nenhuma identificação com a licenciatura e com ser professor, pois meu foco naquele momento era aprender matemática! E tinha muito na minha época os discursos e as diferenças de graduação que eram gritantes, porque na licenciatura tinham as pedagógicas ne? Aí a gente olhava e falava: mas eu quero aprender matemática, então eu vou pro bacharelado! Era o tipo de circunstância em que eu vivia e que eu percebia naquele lugar. Nesse tempo todo eu não deixei de trabalhar, mas sempre atuei em empregos alternativos como esse estágio no banco, mas era um estágio muito cansativo e eu chegava atrasado na universidade.

A expectativa no começo da graduação era de tentar dar conta, de conseguir acompanhar. O vestibular foi um processo terrível pra mim e eu só entrei mesmo porque não tinha muita concorrência, então eu saía mal e aquilo me deixava arrasado! Quando eu entrei a minha expectativa era de saber se eu daria conta ou não, mas na hora que eu comecei a aprender matemática aí foi aquela coisa da vaidade mesmo! Nossa! Agora eu sei matemática! E começava a aparecer os probleminhas e tentava resolver, aquela coisa da graduação, do desafio e isso foi me puxando. Depois de um tempo eu tomei aquela decisão de mudar pro bacharelado. Eu conseguia ter um desempenho razoável e então aí os professores começam a te dar atenção e começavam a falar: “ahh porque você não vai pro bacharelado?” Então todos aqueles alunos que iam bem eles falavam pra ir pro bacharelado e sair da licenciatura. Eu tive essa influência também e comecei a pensar e tinha aquela história também: mas pedagógicas? Mexer com número eu dou conta mas pra essas coisas eu não sentia afinidade!

Eu não tinha nenhuma perspectiva de atuação. A questão que eu acho que teve sempre presente na minha vida, até antes de eu ter entrado na UNESP era de querer me dedicar mais à universidade. No começo da faculdade eu comecei a trabalhar numa empresa de cobrança e até por culpa minha, da forma que eu trabalhava, eu queria assim fazer tudo, então me colocaram num lugar lá e depois de um tempo eu estava fazendo três ou quatro coisas que não eram de minha responsabilidade. Eu me lembro de como eu tive muita emoção de quando me colocaram numa mesa e falaram: essa aqui é sua mesa e essa aqui é sua calculadora, estava cheia de papel pra trabalhar.... nossa! Parecia que eu não precisava de nada mais pra minha vida, então aquilo me empolgou muito! Então cheguei numa situação em que eu trabalhava até o fim de semana e não dava conta do serviço. Chegou um momento que eu falei que aquilo estava me atrapalhando e que eu precisava estudar.

Depois de um ano e meio eu saí desse emprego e comecei a participar de um grupo parecido com uma empresa júnior, que era um grupo de alunos que começou a oferecer serviços pra comunidade. Não conseguimos oficializar, mas informalmente a gente trabalhava como uma empresa júnior, um grupo de alunos e um professor acompanhando e dando suporte. Oferecíamos assessoria e cursos. A gente dava muito curso de informática e foi uma época que... eu não gosto de falar muito, pois mostra que sou velho ne?... porque o computador estava começando a espalhar e as empresas começavam a investir em equipamentos e os funcionários não sabiam usar, então eu comecei a dar treinamento de Windows básico e também de OFFICE. Num momento bem inicial, porque hoje em dia parece estranho você falar isso, mas naquela época me ajudou bastante dar esses cursos. Depois de algum tempo eu também comecei a trabalhar com matemática financeira. Então, eu consegui sobreviver durante a graduação com esse tipo de pequenos cursos e consultorias pra empresas e, nesse meio tempo, consegui um estágio fixo também, que eram só duas horas e eu tinha mais liberdade pra

estudar e isso me dava certa segurança ganhando o equivalente a uma bolsa hoje. Foi assim que começou minha vida acadêmica.

Durante a graduação, por esse contato com empresas e essas situações de aplicações eu me interessei muito por matemática aplicada e eu fui focando naquilo naquela época. Eu gostava da matemática aplicada e eu estava me dedicando e isso está muito forte na minha vida. Aí no finalzinho da graduação ficou muito claro pra mim que precisava de um mestrado. Numa dessas aventuras de entrar em empresas, tive um problema que eu achei fascinante que eu tive em uma empresa e aí o professor explicava pra gente o que tinha naquela empresa lá. Eu sentei com ele e a gente começou a olhar na literatura e... minha nossa! A gente não achava como resolver! Senti que faltava embasamento aprofundado pra gente, então eu achei que a graduação não dava esse embasamento.

Eu acho que o que mudou minha vida foi a graduação! Ela foi especial porque ali você tem toda paz que você precisa! Pra mim foi fantástico, foi um tempo de muitos atropelos porque era muito dessa coisa de nunca deixar de trabalhar, muito corrido, muito pesado, mesmo quando eu deixei o trabalho fixo. A graduação foi importante porque era um curso bom, uma escola boa, então ela me deu todo o embasamento que eu não tive no meu ensino básico, pois eu sempre fiquei nas piores turmas do noturno no ensino médio, onde ninguém estudava. No momento da graduação eu consegui encontrar um equilíbrio, eu trabalhava com os treinamentos e tinha tempo pra estudar. Eu vivia aquela graduação, estudava muito pras provas e corria atrás dos professores, inclusive é bem diferente daqui hoje, pois hoje acaba a aula os alunos faltam te enxotar dali! Naquela época eu me dedicava, não é como os alunos hoje. Então a graduação me deu uma formação matemática boa.

No mestrado trabalhei com problemas dentro da engenharia de produção, que é onde aparece os problemas do dia a dia das empresas. Uma coisa que eu vi no meu mestrado foi a computação, que eu não consegui na graduação e era algo frustrante pra mim. Na minha época tinha disquete! Só que na graduação eu tive muito pouco contato e quando eu fui fazer o mestrado a minha orientadora ela já me disse: “ah mas se você trabalhar comigo você vai precisar programar!” E eu achei perfeito, era o que eu queria, o que eu não tinha aprendido na graduação, então, era a hora de aprender algo que eu gostava, os problemas e a computação. Eu busquei aquilo que eu achava que faltava no meu dia a dia com aquela pretensão que eu tinha de trabalhar com as empresas.

Logo depois no mestrado tive um momento de escolha: a questão do doutorado ou ir pras empresas. E nesse momento eu optei pelo doutorado e nessa opção acabei descartando as empresas, pois eu comecei a enxergar a carreira acadêmica voltada para o trabalho no ensino superior. Aí eu saí do mestrado e rompi todo o meu vínculo com essas consultorias empresariais e, apesar disso, fiz muitos laços em Rio Preto que foram marcantes e meu amigos daquela época eles tem uma empresa hoje só pra trabalhar com consultoria em matemática e a gente achava que tinha muito potencial pra isso porque naquela região não tinha ninguém trabalhando com isso, somente Campinas e São Paulo que tem essas empresas. Mas ali, no final do mestrado, eu poderia ter voltado, mas eu fiz a opção pelo doutorado e minha esposa, que conheci na graduação, ficou um pouco mais em Rio Preto pra terminar o Mestrado.

Então, pra mim o processo de mudança foi natural, porque naquele momento que eu fui pro doutorado acho que me acomodei. Na graduação era esse negócio de estudar pra passar e eu nunca me preocupei com nota melhor, eu trabalhava e queria passar. Quando eu fui pro mestrado tinha essa meta: agora eu quero tirar nota! E esse objetivo eu consegui no mestrado e no doutorado não tirei nenhuma nota que não fosse A nos dois. Eu me dediquei bem mais. E uma coisa boa do mestrado foi que no mestrado eu só estudei, que foi algo que minha vida inteira eu sempre quis, que era me dedicar só pra estudar, eu fui bolsista. Eu estudava o dia inteiro na universidade, os três períodos e eu consegui atingir o desempenho, a realização do sonho de estudar. Quando eu fui pro doutorado isso foi algo meio natural, então também tentei a bolsa de doutorado, me despertou aquela coisa de estar gostando de só estudar e de querer continuar. E aí fui lá pra Unicamp porque minha orientadora de mestrado me indicou um laboratório lá, fui pra esse grupo e foi tranquilo também a entrada e comecei a cursar as disciplinas. Então foi uma escolha natural, eu estava gostando e continuei.

Depois, minha esposa foi comigo e começou a trabalhar em São Paulo, por tabela eu também comecei a dar aula em São Paulo e isso a partir do segundo ano do Doutorado. Em pouquíssimo tempo eu já estava tão envolvido com essas aulas em São Paulo que eu não consegui concluir o Doutorado no tempo regular, então eu não terminei! Acabei ficando no trabalho em São Paulo em universidades particulares. É terrível! Porque o mercado começa a te engolir completamente, pois na faculdade privada você não pode dizer não, então a gente pegava muita aula e na área de Matemática sempre tem muitas aulas, a gente é muito requisitado. Então fiquei lá muito tempo, por uns 8 anos ou um pouco mais. Até que em uma das universidades que eu trabalhava começou a atrasar pagamento. Eu tinha um amigo meu do mestrado e da graduação que estava numa federal e ficava na minha cabeça: “você tem que ir pra federal porque vocês não podem ficar nessa vida”. Comecei a me convencer aos pouquinhos! Era uma época de expansão, que começaram a abrir muitos concursos, então, eu e minha esposa decidimos tentar e fazer os concursos.

Acho que o ruim das particulares são essas indefinições e também que você não encontra muita satisfação completa no que você faz, pois as universidades particulares querem de você uma coisa: dar aula! Dar aula, dar aula e dar aula! Então o que eles oferecerem você tem que pegar e dar aula. Eu também não resistia muito a isso e trabalhei muito em cursos de administração, sistema de informação, turismo, pedagogia, comunicação social, enfim, eram bem variados. Mas sempre disciplinas voltadas pra área de matemática, de computação ou até de engenharia, porque no meu mestrado eu trabalhei um pouco com engenharia de produção. Então apareceu essa questão da federal e acabei prestando esse concurso e passei aqui em Uberaba e vim pra cá e depois a minha esposa passou aqui e veio pra cá também.

Mas a escolha pela universidade não foi uma decisão na época. Sabe quando você começa a fazer as coisas e quando você percebe já foi? Na época quando eu entrei no doutorado eu terminei as disciplinas em um ano e aproveitei muito as disciplinas, foram muito boas. Às vezes hoje eu pego meus cadernos do mestrado e do doutorado pra mostrar pros meus alunos o que era e o que eu fiz nessas disciplinas, porque eu gostei muito. Então depois de um ano eu comecei a me dedicar só a tese e aí que tive um problema. Eu fiz uma pesquisa e só tinha uma única dissertação de mestrado sobre aquele tema e meu orientador também nunca tinha trabalhado aquele tema. O que influenciou a escolha daquele tema foi porque ele teve contato com esse tema nos EUA e eu topé seguir a pesquisa nesse tema com ele. Mas não é jogando a culpa nele nem nada, mas ele não tinha vivência naquele assunto e eu fiquei meio isolado, acabei me isolando e foi um processo muito individualizado. Pros meus colegas, que estavam com temas dos grupos, eram bem mais dinâmicos que o meu processo de pesquisa, porque tinham outros pra discutir.

Também teve a questão da minha esposa, ela terminou o mestrado e foi pra São Paulo e a gente ficou nesse vai e vem de viagem sempre. Então quando finalmente a gente foi morar junto, a gente foi morar numa cidadezinha do lado de Campinas, depois de um tempo uma colega minha do mestrado começou a trabalhar em São Paulo dando aula e me convidou pra ir pra lá também e eu de primeira disse que não podia porque eu tava no meio do doutorado, mas a minha esposa começou a trabalhar lá em São Paulo e então eu tentava levar ela no início da semana e buscava ela no final da semana. No terceiro ano do doutorado apareceu essa oportunidade e aí eu comecei a dar duas disciplinas porque na época as agências permitiam você dar até oito aulas com a bolsa. No final do doutorado eu já estava muito desanimado com a minha pesquisa e aí quando eu percebi, eu já estava com um monte de aula, a minha bolsa tinha terminado. Naquela época foi difícil porque eu tive que lidar com aquela coisa de precisar terminar o doutorado, mas ao mesmo tempo eu estava desanimado e precisava sobreviver. No começo eu fui com a aquela esperança de começar a dar muitas aulas e depois eu voltava e terminava o doutorado por reingresso. Eu precisava terminar minha tese e reingressar porque eu tinha feito tudo que precisava fazer, era só defender. Então toda época de inscrição de reingresso eu animava a prestar e depois acabava desistindo.

Então apareceu a oportunidade de prestar o concurso e teve um pouco disso também. Eu acho que o que me levou pro concurso foi a crise da universidade que eu estava, mas depois que eu entrei aqui

continuei tentando isso também, tentar arrumar tempo pra terminar esse doutorado, mas eu não consigo! Então tinha essa motivação, eu achava que na universidade pública eu ia conseguir tempo pra terminar, mas não foi assim. Parece uma novela isso! Eu comecei a dar aulas aqui e eles ficavam inconformados: porque que eu vim pra Uberaba se eu estava em São Paulo? Eu vim pra cá pra ganhar um terço do que eu ganhava! Mas eu queria ter mais estabilidade e tem o fato de eu ser do interior. Eu vim do interior e viver numa cidade do interior pra mim me chamava mais atenção do que viver em São Paulo, pela qualidade de vida.

Entrei com essa ideia de terminar o doutorado. Aconteceu que menos de um ano depois eu assumi a coordenação de departamento e no ano seguinte eu me candidatei à direção do instituto aqui da universidade. Virei diretor do instituto acabou a vida! Eu custo conseguir ter tempo pra dar as minhas aulas. O que eu faço desde que eu assumi a direção eu tento pelo menos cumprir com minhas aulas. Então foi algo que eu senti muito. Quando eu vim pra cá, no primeiro semestre eu senti muita diferença de trabalho e dos alunos, diferenças normais entre universidades particulares e públicas. Então eu tive um momento de lua de mel com as aulas de graduação antes de entrar num cargo de gestão. Mas eu não reclamo porque eu entrei nos cargos de gestão exatamente porque eu gosto mesmo dessa coisa da administração, da gestão, de organizar as coisas. Vem das minhas experiências com as empresas e isso me despertou a entrar, é um preço que eu to pagando! Não consigo fazer meu doutorado e não consigo me preparar como eu queria pras minhas aulas também. Mas eu consigo lidar com as aulas porque eu tive muita experiência com as aulas na particular, então essa experiência me ajuda muito hoje pra lidar com a falta de tempo pras aulas.

Hoje, por exemplo, tivemos uma reunião geral pra sorteio das localizações dos gabinetes do instituto. Eu queria ter preparado várias coisas, mas não deu, cheguei atrasado nessa reunião, depois eu fui pra reunião com os coordenadores de curso, depois eu fui pra sala do instituto porque tinha um monte de documentos pra despachar e eu ainda tinha a sua entrevista que a gente tinha combinado às 17h. Eu não consegui cumprir nem com o nosso horário de entrevista! E em geral é isso que acontece. Eu não consigo, por exemplo, estar aqui com você e falar: vamos encerrar porque eu tenho outra coisa pra fazer, não consigo! Sempre prefiro terminar o que eu comecei do que cortar as coisas e as pessoas, lógico, isso dentro de um limite do bom senso. Eu procuro me dedicar ao que eu estou fazendo. Outra coisa que acontece é eu estar andando pelo campus, indo de uma reunião a outra, e alguém me para: professor! E eu não consigo dizer pra aquela pessoa que eu não posso atender ela, eu não consigo fazer isso, esse é meu jeito de ser! Eu torço pra pessoa se tocar nas situações, mas eu sempre tento também não estourar certos limites. Na universidade pública tudo é muito burocrático e esse meu lado das ciências exatas é muito forte, de querer sentar numa mesa e resolver os problemas rápido e de ser objetivo. Mas eu acho que eu tenho que ter respeito com as pessoas que não pensam assim, que fazem discursos mais longos, pois eu não tinha essa tolerância, mas eu acabei desenvolvendo com o tempo. Hoje, quando eu entro numa reunião, eu acho que todo mundo tem o direito de falar, mesmo quando é um discurso longo e não muito prático eu aprendi a entender que tenho que respeitar isso. Não preciso aceitar, mas preciso respeitar! E é engraçado esses cargos na universidade porque você sai da sua área e hoje eu tenho que lidar com pessoas de toda a universidade, de todas as áreas e elas tem suas características e comecei a olhar pra isso desde que eu entrei no instituto. Eu aprendi a conviver muito com as licenciaturas da área de humanas do outro instituto por conta que todas as licenciaturas aqui foram criadas juntas e até certo tempo trabalhavam juntas e não tinham institutos, mas eu aprendi a trabalhar com eles de maneira mais próxima. Então esse é meu jeito de ser!

Então isso me deu certa vivência e eu vou tentando evoluir como profissional também. Eu levo trabalho pra casa o tempo todo, tem dia que eu consigo controlar, mas outros não. Ontem, por exemplo, foi terrível, pois teve muitas reuniões e então tem dias que não consigo controlar, mas eu faço uma estimativa que são no mínimo 60 horas de dedicação semanais. O único dia que eu consigo assim não trabalhar é no sábado, principalmente a tarde e a noite que eu não faço mesmo. Domingo eu já trabalho porque tem muitos e-mails e reunião na segunda logo pela manhã e eu não me sinto confortável em ir numa reunião sem saber o que será discutido, sem ler os documentos antes. Eu observo que as pessoas não fazem isso, elas só vão! Talvez se eu não tivesse no cargo me dedicasse

menos pras reuniões, mas eu sinto que eu tenho que fazer isso porque eu represento muitos professores de todo o instituto. Eu não consigo é me dedicar aos trabalhos intelectuais e eu não estou falando de artigos. Por exemplo, ler e corrigir uma ata já é algo que eu não consigo, porque sempre dentro da sala do instituto são muitas demandas, então é uma dedicação muito grande mesmo. Eu tenho consciência que eu nunca vou conseguir resolver as coisas sempre, mas a gente tenta. Tem muita reunião que a gente discute, discute e discute e no final a gente não decide nada, decide apenas a data da próxima reunião, e isso faz parte, se não tiver tolerância e compreensão não adianta.

Então isso me aflige, pois não tenho tipo tempo pra nenhuma leitura, por exemplo. Basicamente vejo internet e jornais, acompanho bastante isso e assisto muito jornal de TV também. Mas livros, mesmo técnicos da minha área, é difícil ter tempo para ler. Literatura nem pensar, acho que o último foi no início da graduação. Agora nesse período recente não tenho conseguido lidar com isso. O que eu busco ou leio é algo pras aulas. Mas eu já dei aula de muita coisa e eu tenho muito material pronto já. Então hoje em dia eu não passo muito tempo na pesquisa pra aula. Agora jornal e TV ajudam muito nessa questão da aplicabilidade de matemática financeira, por exemplo. Eu sempre uso essas leituras e vou contornando dessa forma pela falta de tempo. Às vezes quando a gente participa de evento essas leituras acontecem mais.

Eu estava numa realidade muito corrida na universidade privada, era só aula. Então quando eu vim pra cá eu esperava uma tranquilidade maior pra fazer ensino, pesquisa e extensão e ao mesmo tempo cuidar melhor da minha vida pessoal. Mas o comentário que hoje eu faço é que aqui é pior do que em São Paulo! Mas, por exemplo, eu ainda não abro mão de esporte, de fazer esporte que eu amo e de acompanhar meu time, o Corinthians. Isso eu não abro mão porque sem isso eu não consigo ter sentido de ser! E em casa eu me dedico muito à universidade, mas eu tento manter separado do meu casamento também, para vivermos melhor. Imagina que minha esposa também é professora aqui, então nossa rotina em casa é bem corrida e bem envolvida com a universidade e isso deixa mais complicado ainda, porque às vezes vamos ao cinema e estamos falando da universidade! É muito complicado! E eu tenho meus gatos, amo eles, gosto de ficar com eles, cuidar deles e também não abro mão disso no meu tempo.

A dificuldade maior que eu vejo desde que eu cheguei aqui, principalmente quando eu comecei a participar dessas discussões quando eu comecei a trabalhar na coordenação de departamento, é a falta de profissionalismo, pois infelizmente nossa universidade tem que evoluir muito ainda nesse sentido. Às vezes você quer fazer uma crítica, mas você não está criticando a pessoa em si, mas sim o trabalho e a forma como as coisas são feitas. Nossa! Isso é muito difícil aqui, você faz a crítica e as pessoas começam a te olhar torto, só que ela é uma pessoa que ocupa um cargo público e ainda por cima é uma gestora, então ela tem que ter essa consciência disso. Você encontra aquela pessoa em outro momento pra conversar qualquer outra coisa e você percebe que já não é mais a mesma coisa, que ela já te trata com certa frieza. Eu não gosto disso, me incomoda porque eu acho que a gente tem que ter essa diferenciação de olhar do ponto de vista profissional, pois tentamos melhorar a universidade, temos uma instituição em construção. Aqui era uma faculdade tradicional que virou universidade e se ela fosse uma instituição nova, do zero, seria diferente, seria mais natural. Então é muito difícil mudar a mentalidade construída em décadas. Isso faz parte e eu aceito pagar esse preço. Me incomoda e é chato porque não precisava levar pro lado pessoal. Já cheguei a ver gente chorando em reuniões e aquilo te deixa assustado!

Aprendi a lidar com isso também e no cargo que eu estou não tem como fugir disso, mas eu sempre me posiciono porque tem as coisas que eu acredito e eu preciso defender, são valores pessoais e tem a responsabilidade do cargo, da representação do instituto e isso é muito delicado. Eu já estou no final do meu segundo mandato e pra mim agora já é algo mais tranquilo, eu já sei lidar, porque ao longo desse tempo ficaram muito claras pras pessoas as minhas posições, eu não tenho problema de expor isso internamente e externamente, então se me convencerem o contrário da minha posição é lógico que eu não vou levar isso pro pessoal. Trabalho com os respaldos dos regimentos e eu tento assim representar a maioria aqui, lógico que ninguém tem unanimidade. Eu preciso minimamente representar esse grupo e eu tenho hoje muito mais tranquilidade com isso. Então, por fim, eu

elencaria três pontos para esse trabalho administrativo que faço hoje: a questão profissional, a representação do instituto que é muita gente e muita responsabilidade e o respeito a regras e regulamentos, pois a universidade pública tem os princípios da democracia, da transparência e do coletivo, esses são os pontos fundamentais. Nesse tipo de ambiente o que te dá isso são as regras e o que mais me incomoda são as pessoas que não seguem os regulamentos e isso aqui é constante, as pessoas não seguem e temos que ficar falando, insistindo. É desgastante! Você fica parecendo o chato. Eu tenho isso da minha formação, pois na área de exatas a gente não pode errar, não pode ir além, tem que seguir a regra.

Outro problema que vejo é a formação continuada que é minimamente estimulada aqui na universidade. Existem movimentos na universidade pra destacar a importância, isso existe. Mas pra mim ela é quase nula pelo meu cargo e as atribuições. Nas reuniões nós às vezes discutimos algumas questões referentes aos alunos, à graduação. Uma pessoa de bom senso sabe que essas questões das reuniões são alerta e servem como uma forma de reflexão sobre o que está acontecendo na universidade, o professor tem que tentar fazer isso, eu pelo menos tento. Uma coisa que me ajudou um pouco também foi o meu trabalho no PIBID e eu tive que lidar com isso no dia a dia e eu tive que me aperfeiçoar pra lidar com todos aqueles contextos e eu só consegui ficar nesse projeto por três anos pelo apoio que eu tinha da minha esposa, que é especialista na área de ensino. Então eu não sabia como era uma produção acadêmica no ensino, então eu tive que aprender muito pra trabalhar no PIBID e fazer esse exercício.

Já a melhor parte é com os alunos, é muito bom! Eu saí de uma situação que era extrema, terrível e vim pra um contexto muito melhor. Tive uma lua de mel como eu disse antes quando eu entrei, mas agora a minha grande dificuldade com as turmas não é de relacionamento, sempre isso foi muito tranquilo, eu valorizo a questão do respeito, de não precisar ficar danando no meio da aula. Isso aqui não tem, nossas turmas são menores. Eu os incentivo a participarem, mas o que é realmente complicada é a questão do nível que esses alunos tem tido e que cada vez mais vai piorando. Quando eu entrei aqui as turmas eram muito melhores, você percebia um nível, pois elas tinham um embasamento melhor, mais dedicação, mais motivação. Hoje eu parei de marcar aula de atendimento! Antes eu marcava um horário de atendimento com eles pras dúvidas, mas hoje não mais, pois só eu vinha! Agora se quiserem tirar dúvida é só marcar mesmo, mas é muito difícil alguém vir e marcar também.

E tem outra coisa com os alunos, pois o tempo todo os problemas dos alunos chegam na sala de aula. Aqui a gente tenta sempre dar o encaminhamento que a instituição oferece, porque as vezes são situações graves que a gente fica com medo de tentar ajudar e piorar a situação do aluno. Em determinados casos eu vejo que o aluno precisa mesmo de um aconselhamento profissional, então a gente sempre encaminha o aluno, mas não sem antes motivar, conversar com o aluno, orientar ele e participa disso. Lá na particular a coisa extrapola muito, o problema mesmo é o atrito se o aluno não gostar do professor, pois a concepção deles é de que se estão pagando tem que passar. Na minha área é difícil porque o pessoal tem muita dificuldade com a matemática e a universidade particular cria uma estrutura que incentiva isso. Eu brinco com os alunos que as vezes rolam aquelas ameaças de brincadeira, eu nunca levo a sério, mas uma vez um aluno meu correu atrás de mim até meu carro no estacionamento querendo que eu revisse a nota dele sendo que eu já tinha revisto. Outra vez um grupo de alunos estava no corredor da universidade e eu falei que ia embora e eles brincaram "ah, vamos lá com o senhor pra poder ver qual é o seu carro", mas na hora mesmo eu entro na deles e brinco "ah é aquele preto ali, quer anotar a placa?" Então essas coisas sutis eu já vivenciei. Já vivenciei brincadeiras do tipo "ah professor, você bebe? - não, não bebo... ah que pena, o outro professor adora whisky!" Então insinuavam que o outro professor passava se desse presente, mas são brincadeiras que eu levo numa boa. Eu não vou abrir mão de certos princípios e eu não vou cobrar o que eu fui cobrado na graduação porque eu sei que o contexto na particular era diferente. Mas também não vou pegar leve com eles, pois se o aluno não sabe é porque ele não tem condições. Sempre tive uma relação tranquila e me virei bem nesse tempo, mas tem que ter jogo de cintura porque se você adotar uma postura muito radical você começa a ter problemas.

Eu passei por muitas surpresas na sala de aula. Quando comecei a dar aula, eles ainda tinham que decorar, memorizar sequências e sempre tive muita dificuldade de preparar uma aula em sequência. Eu entrava na sala e eu começava a ficar mais agitado e eu queria ter o controle, entrar na sala e sair de lá com o controle. Na particular, se você comete um erro numa conta no quadro [...] nossa!!!! Você está ferrado mesmo! Porque depois o aluno acha que por conta de um erro seu você não tem domínio e aí você tem que reagir com jogo de cintura pra que sua relação com o aluno seja mais tranquila. Com o tempo eu fui trocando de estratégia, pra contornar essa dificuldade minha de lidar com as contas em sala de aula, eu passei a desafiar eles antes a fazer, então eles tentam fazer antes e conforme eles acertam ou erram as contas a gente vai chegando aos resultados e aí eu faço junto com eles. É uma forma de trazer eles pra aula também, porque eu tive muito na graduação aula em que o professor virava pro quadro e fazia a conta e só. Mas essa estratégia foi importante pra mim e eu vejo que é melhor para os alunos também, mas mesmo assim, por mais experiência sempre tem algo que te pega na aula e eu acho que o professor passa a vida inteira por isso, é bom pra gente crescer profissionalmente.

Pra fazer a minha aula eu acho que, assim como a maioria, eu pego a ementa da disciplina quando é pela primeira vez e eu vejo quais são os tópicos e faço uma divisão do que é importante pelo o que eu acho, pelos livros que eu conheço. Lógico, pra fazer essa análise eu uso o que eu estudei, pois é um filtro que a gente vai fazendo. Feito isso, eu tenho o hábito de usar os slides, pois minha letra é muito ruim na lousa, e o monto como se fosse um roteiro. Começo com uma introdução mostrando a importância e de onde está vindo e pra onde a gente vai aquele tema. Então eu carrego muito essa coisa de justificar essa importância porque eu senti falta disso na graduação, pro aluno entender a importância e onde ele vai aplicar aquele conteúdo. Eu uso muitos exemplos e a forma de trabalhar os exemplos e isso vem da minha experiência, por exemplo, eu vejo uma sequência em uma turma e não dá certo e então eu mudo tudo, faço inversões. Na matemática eu tenho muito problema de como perceber os conceitos abstratos e então eu inverte, começo da prática, da aplicação, do concreto e vou levando o aluno pro abstrato. Quando eu percebo que isso traz alguma diferença é ótimo! Nem sempre dá certo também e às vezes eu tenho que pesquisar também, mas eu tento me apoiar sempre nas literaturas, nos livros. Quando eu preparo um material pra aula, na primeira aplicação dele, sempre vai ter uma brecha ou algo pra melhorar e você percebe na prática e vai alterando e refinando as suas aulas com o tempo. No refinamento eu saio um pouco da literatura e vou pra internet, notícias, dia a dia e às vezes falo com eles, pois geralmente eles falam que não querem prova na disciplina, mas quando eu proponho algo que não seja tradicional eles recuam muito. Eu tenho sempre dois modelos de avaliação, a avaliação escrita individual, pelo menos uma e tenho outra aberta que envolve a sala e o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre. Um professor do mestrado deixava a gente levar de casa uma folha A4 com anotações escritas a mão e eu achei aquilo incrível e via que supria todas as minhas inseguranças quando ia fazer uma prova difícil e então eu comecei a adotar isso com meus alunos também e tem dado certo. Uma prática muito ruim que eu vejo hoje nos alunos em atividades de grupo é a mania de um fazer e os outros colocarem o nome. Então eu gosto da avaliação individual pra ver o desempenho dele mesmo. Às vezes, quando eles pedem, eu até negocio pra ser prova de consulta e eu não vejo também que não tem muito prejuízo até porque eles têm que estudar de qualquer jeito, mas não proponho, se os alunos me propuserem, eu negocio com eles e tudo bem.

E também tem a questão da educação básica nas minhas aulas. Eu faço seminários que eu tento fazer uma interface com o ensino e eu falo muito da importância que aquele conteúdo tem, eu tento estimular isso. Tem disciplinas que eu acho mais fácil como matemática financeira, mas tem disciplinas mais difíceis de fazer isso como cálculo numérico que tem muito foco no nível superior. Acaba sendo uma visão limitada, mas eu tento colocar a educação básica porque ele também vai ser professor. Levo muito os alunos na lousa pra explicar as contas e os teoremas, mas é difícil ter uma convicção de que eu esteja fazendo o certo, até pela minha formação, pois eu não fui preparado pra isso, mas eu sempre estou aberto pra pensar isso. Entendo que é diferente da minha graduação e que hoje atuo em uma licenciatura, então eu tenho que ter clareza de onde estou, seja voltado pra licenciatura, seja voltado pra engenharia ou se é voltado pra matemática mesmo.

E olha [...] não tem sido fácil atuar nas licenciaturas. Além do grande drama dos desinteresses dos alunos em procurar esses cursos, os poucos que entram vem sem base nenhuma, sem o mínimo que eles precisariam pra acompanhar as aulas e isso é terrível! Óbvio que isso é algo de agora, pois pode ser mudado em médio e longo prazo, mas é terrível! Os poucos alunos que entram, eu digo poucos porque a quantidade de alunos que a gente tem conseguido formar na matemática aqui é pequena e já é raro as turmas entrarem com 30 alunos, geralmente são menos, e concluir o curso, então, menos ainda. A maioria deles desanima, pois tem aquela parte que realmente desiste porque não se identificou com o curso, mas pelas mais variadas razões, mesmo gostando da matemática, ele quer é outra coisa. Mas o que você vê de modo geral é que a maioria deles não tem embasamento pra acompanhar o curso. Aquele exemplo dos acompanhamentos pras dúvidas que eu citei antes deixam isso evidente, porque a gente tenta criar formas de superar essas dificuldades, fazemos aulas de nivelamento, com a ideia de dar a base que eles não trouxeram do ensino médio, mas nunca dá certo! Inclusive está se discutindo agora na universidade a evasão dos cursos já consolidados porque isso tem um impacto muito grande no dinheiro que a universidade recebe pra manutenção. A universidade acordou tarde pra isso também, apesar de a universidade está mais preocupada é com o dinheiro, nós aproveitamos a situação pra nos preocuparmos com a educação também, é uma coisa boa isso, independentemente de quais são os verdadeiros interesses da universidade.

Então temos duas questões que temos que considerar aqui na licenciatura: uma coisa é que os cursos são noturnos, então teoricamente a maioria dos alunos trabalham durante o dia e por isso limita as possibilidades de trabalharmos com esses alunos com atividades extras; e o outro problema, que pra mim é mais grave, é aquele aluno que vem do ensino médio em um sistema que mostrou pra ele que ele não tem que estudar, que não tem que se esforçar e que ele passa sem grande esforço. O aluno chega aqui no ensino superior e na universidade pública e tem que estudar muito e mesmo estudando não é garantia que ele vai conseguir porque as dificuldades que ele traz do ensino médio podem complicar. Então essas duas situações são dramas que impactam diretamente o nosso trabalho na licenciatura e negativamente. Acho que isso seja uma realidade nacional, porque eu sempre trabalhei e via essa realidade nas licenciaturas. Temos que estudar e discutir essas questões, porque eu não sei qual a solução pra isso. Porque já sabemos que o nivelamento no início não ajuda tanto, porque a gente não vê a dedicação do aluno, a vontade dele. O aluno não consegue interromper esse ciclo vicioso que ele trás de não estudar desde o ensino médio.

Um ponto que me chama atenção foi a tecnologia e da internet, hoje é muito mais tranquilo trabalhar, dar aula. Eu comecei numa época que você não tinha esses recursos. Isso facilitou demais o trabalho na universidade. A nossa realidade não é ideal porque não temos internet na sala, mas a gente dá um jeito no celular, no notebook que os alunos sempre tem. Acho fantástico isso! Eu faço um desenho de uma função no quadro, que o meu desenho sempre fica torto e é difícil pra eles entenderem e agora eu desenho pelo computador que fica muito mais didático pra eles, faz muita diferença e pra eles também. Só que o outro é que a qualidade do ensino básico está piorando a cada ano e você percebe que é uma cultura que está chegando à universidade, porque os alunos trazem isso. Eu percebo que às vezes eu passo trabalhos pra eles e é um faz de contas, porque um faz e repassa pra quase todo mundo, todo mundo copia, então parei de dar trabalho pra casa. Eu não me lembro de ter visto isso na minha graduação, sempre tinha aquele que copiava o trabalho, mas era a exceção. Hoje em dia parece que é a regra, a maioria deles faz isso e está ficando enraizado na cultura deles, eles não sabem estudar, não vêem relação disso e não dão importância, só querem formar. Pra mim eles trazem isso da cultura que a gente sabe que tem na educação básica.

Então eu não me sinto realizado com a docência, eu acho que a gente está muito longe disso. Às vezes eu me sinto satisfeito por tentar fazer alguma coisa pra ajudar nesse processo. Mas não me sinto realizado porque eu não consigo [...] a gente não consegue romper com essas barreiras que a gente encontra na universidade, de motivar o aluno, a gente não consegue convencer a gestão da universidade de que a formação de professores é importante, então a gente fica frustrado com isso. Eu começo a dar aula e percebo que alguns dos alunos não conseguiram chegar no básico pra conseguir chegar no final do curso, mesmo os que estão concluindo estão com deficiências, com limitações e que deveriam estar mais preparados. E isso eu vi em todas as universidades que eu trabalhei na

licenciatura. Não dá pra se sentir realizado com isso, com essa realidade! Você não consegue convencer as pessoas aqui dentro que formar o professor é importante como qualquer outro da saúde ou da engenharia que são fortes aqui. Não é obvio que tem que valorizar a educação? Que pros alunos chegarem preparados pra medicina ou pra engenharia, antes eles têm que passar por uma boa educação básica? Aqui na universidade eles não conseguem ver isso, esse impacto. E o governo não enfrenta o que tem que enfrentar, pois todos os países que se desenvolveram investiram basicamente em educação, básica principalmente. Na universidade, onde deveriam ter as mentes mais maduras, são as primeiras que não pensam na educação. Nós somos tratados aqui dentro como curso de segunda categoria, como cursos baratos. Eu me desgasto demais com isso, com essa luta! E eles dizem que tem que estabelecer prioridades, só que a educação não é prioridade do país? Da universidade? Eu tento sensibilizar as pessoas aqui que a gente tem que ter o mínimo de respeito, mas é frustrante porque é difícil romper com esse estigma que está aí. Algumas coisas a gente tem que aceitar mesmo, porque se não aceitar a gente morre!!! Além disso, nós temos aquilo de lidar com as nossas próprias frustrações como professores, pois às vezes com uma turma eu saio muito empolgado com o rendimento e às vezes fazendo a mesma coisa com outra eu saio arrasado, porque não era o que eu queria e a nossa profissão é isso! Você sofre as decepções e alegrias, mas nem sempre tem como você dividir isso com a turma mesmo, você leva mais com você mesmo, se cobra com desempenho, às vezes eu mesmo não estou bem, mas eu me esforço bastante e mesmo assim eu não consigo fazer a diferença pra um aluno, porque ele não conseguiu superar as barreiras. Isso é um trauma na carreira de professor! Todo dia temos que conviver com isso, faz parte da nossa profissão e quem não sabe lidar com isso não consegue ser professor.

Minhas expectativas agora [...] eu sou otimista com as coisas! Eu acho que eu tenho que lutar, lutar pra compensar essas barreiras, não consigo lidar com o inconformismo. Eu acho que são problemas difíceis e talvez eu não veja a superação deles na minha atuação. Eu gosto de ser sempre indignado, porque sempre a gente vai agir! Eu acho que você precisa de limite e bom senso pra saber que não vamos conseguir superar tudo, mas não podemos deixar de acreditar e eu acredito!

3.2.4 Professora Sophia

Isto

Dizem que finjo ou minto
Tudo que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto.
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é,
Sentir, sinta quem lê!

Fernando Pessoa, "O Cancioneiro".

Meu nome é Sophia, tenho 43 anos. Pessoalmente, sou bastante caseira. Eu gosto muito de pintar, de música e de ver filmes, não sou muito de sair, gosto muito de ler. Eu gosto muito de fazer pinturas de muitos tipos e gosto muito de fazer artesanato também, faço restauração de móveis, trabalho com madeira, pintura de quadrinhos, cerâmica. Eu experimento muito! Eu tive uma formação musical, toquei piano e viola, mas eu não toco mais. Na verdade eu acompanho, assim, quando aparece um instrumento eu brinco um pouco de tocar, eu gosto disso.

Eu dou aula aqui na instituição desde 2009, terminei meu doutorado em 2005 e trabalhei na Bahia até 2009 e então eu vim pra cá. Eu tenho trabalhado com Literatura, que vem sendo a minha área de

pesquisa nos últimos 10 anos. Trabalho especificamente com Literatura e gênero, suas relações com a mulher e as minorias e recentemente também com o homoerotismo na Literatura, questões pertinentes às fronteiras de gênero. Sou professora de Literatura Brasileira e professora do Mestrado Profissional em Letras da instituição. Participo de grupos, eventos e publico artigos sempre relacionados com a questão das mulheres na Literatura e as questões de gênero. Recentemente fiz um pós-doutorado na Inglaterra, passei um ano por lá e minha pesquisa foi no campo Literário também voltado pro estudo das mulheres tanto no Brasil quanto na América Latina. Voltei há quatro meses!

Eu sou originariamente do Rio de Janeiro, mas a minha família mudou no final dos anos 70 para São Paulo e eu tive toda a minha formação lá. Então, eu acho que eu fiquei mais paulista do que carioca porque, na verdade, na família do meu pai, que mora no Rio de Janeiro, existem apenas alguns remanescentes porque a família é relativamente pequena e a família da minha mãe, bom, minha mãe é cubana, quase todos já faleceram, então a família é um pouco reduzida também.

Eu passei minha infância no Rio de Janeiro e eu mudei pra São Paulo, na verdade, já com quase 10 anos de idade. Foi uma infância bem tranquila, assim, o Rio de Janeiro ainda era uma cidade habitável na época. Morávamos em Copacabana e era tudo muito lindo e eu me lembro de ir muito à praia. Era tudo muito possível! E então, nós fomos pra São Paulo e também foi uma época que não era nem sobra do caos que é hoje. Nós sempre viajamos muito, meu pai fez vários pós-doutorados no exterior e ele levava a família toda, então eu fui muito privilegiada de poder aprender muita coisa in loco. E isso tudo foi muito bom! Muitas coisas me marcaram, acho que todas essas mudanças, essa sensação de não pertencimento ao lugar, essa coisa da identidade mesmo com o lugar. Assim, eu não tenho essa coisa de sentimento, de pertencer a um lugar; eu não me sinto nem carioca, nem mineira, nem paulista, enfim, me sinto um pouco cidadã do mundo.

A minha mãe fez graduação e mestrado em Cuba. Quando ela veio pro Brasil ela teve muita dificuldade porque ela não trouxe os diplomas e ela saiu de Cuba numa situação muito difícil, tensa! Então, ela nunca conseguiu reaver a documentação dela. Ela teria que fazer tudo novamente e eu acho que ela ficou um pouco desanimada com isso, mas apesar de ela ter sido geógrafa, a sua formação era nessa área, acho que ela teria mais talento para área de Letras. Minha mãe gosta muito de ler, gosta muito de Literatura, mas ela meio que escolheu uma profissão que, em Cuba, durante muito tempo as pessoas escolhiam as profissões que eram necessárias, então não sei se como geógrafa ela teve a realização da vida dela. Lá teve um pouco do teor de que a área de Letras é muitas vezes considerada uma área quase que inútil né? Ainda mais a área de Literatura, todo esse campo das artes! No entanto, ela sempre foi uma pessoa muito sensível, gostava de Literatura, deu aula de língua inglesa quase a vida toda. Já meu pai é físico, ele estudou em uma universidade em Moscou, considerada uma das melhores do mundo na área dele e ele fez toda sua trajetória acadêmica lá, até o pós-doutorado.

Eu acho que meus pais me espelharam de alguma forma. Na verdade, acho que eu era diferente da maior parte dos meus colegas de escola, cujos pais tinham geralmente o nível escolar baixo, relativamente baixo, mas eu atentei muito pra esse fator durante certo tempo. Talvez não tenha dado tanto valor pra isso! Mas ao longo da minha vida eu fui percebendo que isso foi algo essencial pra minha trajetória, pra forma como eu lidei com os estudos. Acho que quando a gente é muito jovem há certa fase de negação, um pouco disso, pois meus pais sempre esperaram de nós certo comportamento também. Tanto, que eu sempre brinco com meus alunos hoje quando eles falam "nossa professora! a senhora... arrancar um elogio de ti é muito difícil!". Ora, eu fui criada por um pai russo e judeu e uma mãe cubana! Eu fui educada desde pequena que os elogios são bastante escassos e eles vem depois de um longo processo de mérito. Então, eu acho que isso acabou ficando em mim; vejo que vivemos em uma sociedade em que se elogia muito e eu vejo que isso também é importante, mas em mim seria artificial fazer algo que, além de não ter recebido, não seria algo espontâneo.

Além disso, eu estudei sempre em escola pública, a vida toda! Na escola, pelo menos na época que estudei, embora ela tivesse uma série de problemas, ela constituía naquele momento meio que um campo de saber que era meio que refutado, os alunos não tinham essa liberdade que tem hoje. A gente

via os professores de outra forma! Aconteceu um fato muito engraçado comigo relacionado a um professor de Língua Portuguesa. A gente tinha um livro, fazíamos os exercícios e ele dava os vistos e a gente o tinha como um modelo. Muitos anos depois, quando eu era adulta, eu fui descobrir que ele era alcoólatra e essa descoberta foi muito importante pra mim porque quando eu era estudante nunca passou pela minha mente que aquele professor tinha um problema dessa natureza, pra você ver como as coisas eram muito escondidas, se procurava um comportamento ideal de um professor. Hoje em dia se tem um professor alcoólatra todo mundo sabe e até muitas vezes se é debatido e tentam ajudá-lo. Então esse fato me surpreendeu totalmente na minha trajetória.

Quando eu fui pensar em uma profissão, bom, eu na verdade digo que não escolhi! Eu sempre gostei de muitas coisas e tive uma dificuldade enorme para escolher. Eu lembro que eu estava muito indecisa e na época começaram a fazer aqueles testes vocacionais na escola. Mas o problema era que pra mim dava mil coisas que eu poderia seguir então aquilo não me ajudava em nada. Nisso, meu pai dizia "vai fazer Direito!". Não! Eu detestava Direito! Ai muita gente falava pra eu ir pra área de Jornalismo e comunicação, pois eu escrevia muito bem. Na verdade, a minha primeira escolha de curso não foi Letras; fiz por um ano Ciências Sociais e depois eu larguei. Eu tinha feito o vestibular pra Letras também, eu tinha passado, mas não cursei e aí eu decidi mesmo depois de um ano em que eu fiz Ciências Sociais. Tinha aquela coisa de eu procurar fazer o que eu gostasse, mas era muito incerto. Então, eu comecei a fazer Letras e Música ao mesmo tempo, durante dois anos, pois naquela época ainda era permitido você fazer dois cursos ao mesmo tempo.

Então, foi um processo muito truncado, inclusive na área de Letras. Eu fui bolsista de Linguística e Literatura até o terceiro ano, então nem em Letras eu tinha certeza do que eu queria fazer mesmo, eu gostava de muitas coisas. Eu acho que aconteceu um fator determinante pra escolha porque eu sempre fui uma aluna que sempre exigiu de mim mesma o melhor como aluna. Eu tinha acabado de escrever um texto da área de Sociolinguística e o professor falou "- Ahh, o trabalho está maravilhoso!" e então resolvi mandar o texto pra uma revista e quando a revista me enviou a resposta... Naquela época eu estava no quarto ano da minha graduação e eu não tinha noção de qualis altíssimo que tinha a revista, então foi um delírio de graduanda mesmo. A resposta deles foi acabando comigo, que o artigo era péssimo, que a escrita era de ensino médio, enfim. Embora esse fator tenha sido um golpe no meu ego, ele foi importante por sinal, foi determinante, porque me fez perceber que uma coisa é você ser inteligente entre a família e outra coisa é você ter uma sistematização suficiente pra demandar uma pesquisa que você teria que dedicar anos da sua vida. Assim, eu percebi que eu não queria passar anos me debruçando sobre a Linguística, e foi meio que nesse choque, assim, que eu decidi pela Literatura.

Eu tenho um sentimento meio contraditório em relação à graduação, pois eu acho que a graduação é importante porque ela te dá uma visão mais ampla do campo de trabalho que você deseja seguir, mas ao mesmo tempo ela deixa muitas coisas falhas. À medida que você vai se aprofundando nos estudos, vai se dando conta disso e vai tendo esse sentimento contraditório. Poxa vida! A graduação me permitiu ver isso, isso e isso, mas ao mesmo tempo você se torna muito crítico dela, que aí você começa a ver todas as falhas do curso e as coisas que você não fez. Obviamente ao longo da minha carreira eu tive contatos e aprendi muito com outras pessoas, instituições e fui percebendo os pontos positivos e negativos da minha formação. Acho que isso é importante pra gente amadurecer. Eu lembro que fiz um trabalho como bolsista de iniciação científica em Literatura e História e um estágio sobre Literatura de uma autora francesa do século XVI. Naquele momento, na estrutura da universidade pública no estado de São Paulo, a gente não tinha quase nenhum tipo de proximidade com os docentes a não ser em horários específicos de aula e atendimentos, o que é diferente do que a gente vive aqui hoje na instituição em que a relação entre professor e aluno é bem mais próxima. A relação era infinitamente menor do que a que eu tenho aqui hoje com os meus alunos. Eu escolhi esse tema de pesquisa porque a professora orientadora, que foi minha orientadora na graduação, é uma pessoa que se dedicou a vida inteira à formação de pessoas, e isso pra mim foi mais importante do que escolher um orientador por nome, "- Ahhh você é aluno do fulano, a estrela" isso não foi importante pra mim. Eu meio que fiz o reverso, escolhi uma professora pra me orientar que é muito

competente, mas que não é muito preocupada com o próprio estrelato, mas sim com a formação de professores, e isso também me inspirou como docente.

Já o processo de pós-graduação foi em sequência à graduação, direto. Então, eu terminei a graduação e eu já entrei no mestrado e depois no doutorado. Eu acho que na pós-graduação eu fui muito mais feliz porque eu fiz todos os cursos que eu queria, porque eu não fiquei limitada ao que tinha que ser feito. Tudo que propunha uma coisa nova, uma nova experiência; eu fiz até os que não serviam pra nada, pois me serviram pra saber que aquilo não era a minha praia. Então a pós-graduação é um momento muito seletivo, que você escolhe mais, você tem mais oportunidades e liberdade. Claro, eu sempre tive bolsa pra conseguir esse processo de formação, isso me ajudou muito. Acho que todas as disciplinas que eu fiz me trouxeram algum tipo de conhecimento teórico ou prático que de alguma forma eu incorporei às minhas aulas. Então, quando eu comecei a prestar concursos no final do doutorado, eu comecei a preparar os pontos das provas que eu fazia e foi muito útil ter esse conhecimento sistematizado. Muita coisa me serviu de fato pra experiência profissional e muita coisa eu aproveitei pra usar nas minhas próprias aulas.

Mesmo antes da graduação eu sempre trabalhei. Comecei a dar aula aos 14 anos, ministrava língua estrangeira. Como eu morei nos Estados Unidos então eu era muito fluente em Língua Inglesa e, então, eu comecei a dar aula. Desde aquilo eu não parei mais de dar aula, além de Inglês eu dei aula de Italiano e depois de Francês. Comecei a dar aula em cursinho ao longo de todo o processo.

Eu comecei a dar aula muito novinha, então, eu não me lembro muito bem de tudo. Mas eu me lembro que no último ano de graduação a gente podia pegar umas aulas no estado e tinha uma professora que tinha deixado duas turmas numa escola relativamente periférica, eram um segundo e um terceiro colegial e eu peguei essas aulas dela. Pra se ter uma ideia, o terceiro colegial era apelidado de "Pavilhão 9" no período noturno, então, já dá pra imaginar né? Foi muito interessante porque eu vinha da universidade e eu brinco sempre com os meus alunos que aqui a gente vive no mundo de Platão e de repente cai nessa realidade de uma turma de uma escola periférica com meia dúzia de alunos que de fato queriam aprender e o resto nem eles sabiam o porquê de estarem ali. E aquele tinha sido o ano que os alunos que tinham diferentes deficiências que vinham da APAE e tinham sido inseridos no ensino básico comum e a turma, então, tinha muita heterogeneidade e eu não tinha nenhum tipo preparo para aquilo, eu nunca tive educação especial, por exemplo. Eu não fazia nem ideia do que fazer! Como inserir esse aluno no contexto das minhas atribuições? Então, foi um processo conturbado, uma loucura!! E eu me lembro em especial dessa turma porque o irmão de uma amiga minha, que era esquizofrênico, estava nessa turma e eu tinha que lidar com aquela situação, sabendo a história daquele menino e eu sendo muito nova e cheia de sonhos, saindo da universidade achando que eu ia transformar o mundo em uma aula. Era um conflito enorme para mim!

Já na graduação, na verdade, eu comecei dando aula em faculdade particular. Era um pouco diferente porque na particular os alunos tinham um comportamento que me lembrava uma coisa do colégio, de clientelismo. É bem diferente da universidade pública. Mas a minha sorte, eu sempre falo isso pros alunos, que uma coisa importante pro professor é que você pode até não ser o melhor professor do mundo, não ter a melhor didática, não ser aquele que escreve com a letra bonita na lousa, mas se você não tiver conteúdo, você não faz nada! Você pode ser um exímio "dador" de aula, mas se você tem que ter conteúdo, não importa! Então desde lá das minhas primeiras aulas aos 14 anos eu comecei a perceber que eu tinha que ter muita responsabilidade com aquilo que eu estava fazendo, então eu acho que o professor não faz nada ao sabor da hora, eu não acredito que a gente invente, eu acho que a gente pode mudar o foco, pode fazer coisas de forma inesperada por "n" fatores e situações, mas inventar o conhecimento é impossível, é um trabalho que exige muita preparação e muito estudo.

Eu defendi o doutorado em fevereiro de 2005 e logo depois eu fiz um concurso em março e eu fiquei em terceiro lugar na época e logo depois fiz o concurso da Bahia, passei, e fui pra lá. Então foi muito rápido o processo de término do doutorado e de ir trabalhar. E eu já dava aula em universidade particular antes da defesa do doutorado, então isso ajudou muito. Eu vejo que na minha área, na

Literatura, o trabalho do pesquisador é muito solitário, então, acho que se você não tiver uma experiência prática no processo de formação você pode ter depois, por exemplo, dificuldade de administrar esse conhecimento como professor, então, acho que a prática é importante nesse sentido, porque a gente trabalha de forma muito sozinha. É diferente de outras áreas que trabalham muito colaborativamente.

Já no meu trabalho hoje, aqui na universidade, eu acho até que não tenho tantas aulas, costumo dar no máximo 12 aulas, não é pouco, mas não acho excessivo. O problema que vejo hoje, na atual conjuntura, com a graduação, com o mestrado, os alunos e tudo isso é o seguinte: eu acho que a gente acaba deixando nosso trabalho individual, começado na pós-graduação, de lado. Aliás, eu senti isso esse ano na Inglaterra. Quando eu cheguei na Inglaterra, nos primeiros três meses, foi muito interessante porque eu abri os meus arquivos no pen drive e vi uns 15 artigos começados, que eu não tinha terminado nenhum. Eu me assustei ao me dar conta disso e aí eu decidi sentar, organizar e escrever. Se alguém olhar o meu currículo de 2014 vai falar que é impossível publicar tudo aquilo, mas na verdade foram um monte de artigos começados antes e que eu não tive tempo, trabalhando na universidade, de finalizar. Era o que eu não publiquei em 10 anos! Estava tudo lá... Eu tenho atualmente cerca de 15 orientandos, entre graduação e pós, eu corrijo coisas todo dia. Antes de vir pra essa entrevista eu estava corrigindo textos de alunos. Então, suas coisas vão ficando de lado e é difícil administrar isso. E claro, eu tenho família e tenho horários que eu dedico pra minha família, eu consigo separar bem os horários, às vezes menos do que eu gostaria, mas eu costumo me dedicar à minha casa, eu tento dar atenção pras minhas meninas. Acho que é diferente pra quem não tem filhos que acabam dedicando muito mais à universidade. Nisso tudo ainda tem a extensão e a gestão. A gestão eu já participei muito, mas depois que eu voltei da Inglaterra eu não quis voltar a ter cargos, pelo menos por enquanto. Já a extensão eu confesso que, se eu for auto-avaliar, eu acho que é um ponto fraco pra mim. Eu faço pouco, as vezes participo de coisas, mas assim, eu ter tempo de montar um curso de extensão ou voltar algo pra comunidade tem sido impossível! Eu tenho vontade, porque é ruim ainda mais que eu trabalho com áreas de fronteira, que não só envolvem a Literatura, é importante também você ter esse público de outros cursos, outras realidades e de repente contribuir para outros interesses. Ainda penso muito nisso.

Além disso, acho que o nosso trabalho é impossível de não levar pra casa, não sei se é possível separar isso, porque tem sempre um e-mail, uma atividade pra fazer. Isso é um preço! Na verdade, as nossas escolhas têm um pouco a ver com a forma como a gente pensa o nosso ser/estar no mundo, então o trabalho do professor é muito cansativo, você leva pra casa, você arrasta isso, mas por outro lado você tem uma liberdade intelectual que é única pra mim, que compensa todo esse lado estressante e que é importante pra mim. Em comparação com outros trabalhos você não tem essa liberdade de pensar, de fazer o que gosta, de estudar as coisas que te dão prazer.

Eu vejo uma coisa importante na universidade, e eu senti muito isso na Inglaterra, porque lá agora, as universidades públicas são todas pagas, então os alunos pagam uma anuidade. Eu percebi, por exemplo, na primeira semana, que a supervisora da universidade ia pra um almoço com os pais para apresentar a universidade. Onde você imagina hoje no Brasil você fazer um almoço com os pais dos alunos pra apresentar a universidade? Então, eu comecei a perceber que a relação deles com os alunos é diferente, é outro tipo de tutela. Aqui no Brasil não só você tem autonomia, mas os alunos também têm autonomia e isso favorece o amadurecimento, até mesmo para as escolhas ruins. Querendo ou não, você tem o programa das disciplinas, as ementas, mas você faz as reuniões, a gente discute, a gente pode mudar essas ementas caso a gente considere que elas podem ser repensadas e adequadas, então nosso papel ele é muito mais ativo.

No meu trabalho eu ainda enfrento um problema, pois eu tenho um grave defeito de nascença: a sinceridade! Então, todo mundo já sabe. Os alunos e os colegas... Eu tento me corrigir, inclusive eu tive que me policiar muito na Inglaterra porque os ingleses são muito polidos. Acho até que foi bom porque eu percebi que eu não posso ser tão sincera como eu sempre fui, mas é muito difícil porque eu sempre fui assim, eu detesto mentir. Eu detesto falar algo apenas pra que a pessoa se sinta bem ou para amenizar as coisas, por outro lado, isso me dá a tranquilidade também, aquela questão da

dicotomia, porque as pessoas sabem que se eu não gostar eu vou dizer e se elas querem dizer algo pra mim que eu não dê opinião é melhor não dizer! Mas é muito difícil lidar com isso. Eu já tive aqui algumas discussões com pessoas por questões mínimas. Sempre sou terrivelmente sincera e eles sempre falam isso pra mim. Mas mesmo assim eu acho que a relação com os alunos é bastante boa, eles também ficam chocados no início porque eles também não estão acostumados a receber as coisas de forma tão objetiva e, às vezes, se assustam também com a minha sinceridade. Mas no final eles acabam percebendo que isso torna a relação mais aberta, sem ter medo de dizer as coisas e de chatear as pessoas.

Agora, uma coisa que me preocupa muito no meu trabalho é que eu sinto que nós estamos cada vez mais recebendo alunos que não tem muita noção do papel deles aqui, então, por exemplo, já vi alunos que vem, entram na sala, pegam o celular e começam a jogar. Então, porque que ele está aqui? Tem professores que nem chamada fazem! Eu tenho refletido sobre isso e tenho sentido, também pelas minhas filhas que são adolescentes, que essa geração tem certo tédio relacionado a quase tudo e esse tédio está ligado ao excesso de informações e o fato de que eles não sabem lidar com essas informações. As pessoas têm as mesmas reações com o que acontecem no mundo, ou seja, como se fosse o mesmo peso e a mesma medida, acho que é uma geração que não sabe lidar direito com isso, acho que isso influencia bastante na sala de aula. Outra coisa é que acho que atualmente com essa conjuntura, eu tenho me perguntado: quem quer ser professor? Hoje uma boa faxineira ganha mais que uma professora, então, qual o sentido de estudar? Qual o sentido da família investir tempo e dinheiro nisso? E outra, você chega na escola e tem uma gama de problemas que você não tem preparo pra lidar mas que você tem que resolver. Será que querem realmente ser professores ou querem um diploma de nível superior e pensam que Letras deve ser fácil, entende? Acho que mudou um pouco esse perfil dos alunos, da pessoa que está se formando. É um trabalho que agora a gente vê claramente nessa discussão do plano de carreira, a gente vê que quase todas as profissões possuem favorecimentos em relação aos professores.

Eu me lembro de uma vez na Bahia... Era engraçado porque a gente tinha aula numas salas que no fim da tarde, ao lado, tinha o curso de agronomia, eles soltavam as cabras, os bodes pra pastar e a gente via eles ali. Eu tinha um aluno que andava pra cima e pra baixo com um celular na aula e eu acho que de pirraça ele começou a falar dentro da minha aula no celular. Eu tomei o celular e joguei pela janela! Ele foi parar lá no pasto, pras cabras comerem porque as cabras comem qualquer coisa que caísse lá ou passava na frente. Todo mundo ficou chocado com isso porque ninguém esperava essa atitude minha, mas eu também não esperava que ele fosse atender o celular no meio da aula e na hora essa foi a única coisa que me ocorreu pra fazer, tirar da mão dele e jogar lá. Mandar o maldito celular pro pasto pra ver se a gente ficava livre do incômodo! Mas foi uma coisa né? De vez em quando eu tenho ainda a impressão que essa coisa de inventar mil pedagogias novas pra resolver não dá certo. Como diria minha avó "uma boa palmada de vez em quando faz bem pra todo mundo!". Eu sinto que, no geral, e vejo pelas minhas filhas também, que se preocupa muito com a conversa, a conversa é boa, mas nem sempre resolve. E quando eu digo palmada não é no sentido de violência, mas no sentido de que as pessoas têm que respeitar determinadas hierarquias. E isso se perdeu em sala, totalmente! Não só em sala, eu já tive aluno que falava pra mim "e aí véi!". Eu até entendo que esse seja um linguajar que os alunos usam informalmente, mas eles perderam a noção que isso não se usa com seu professor, por uma questão de respeito? E eu sei que não é por mal, eles não tem essa intenção, mas perdeu-se essa noção. Eu sempre falo: "- Véio? você bateu a cabeça?". Aí, quando eu falo, eles na hora já percebem.

Outro ponto importante que eu tenho pensado é sobre o processo de trabalho e formação, em todos os sentidos nós temos que buscar uma nova formação. Eu senti esse ano que passei fora, que tive essa oportunidade foi importante pra mim. Mas eu vejo que é algo muito pessoal, você mesmo tem que buscar. A universidade tem dado respaldo pelo o que eu tenho visto, mas uma coisa que eu tenho visto é que as pessoas querem que tudo venha da instituição, a instituição ela não dá conta de fazer tudo, e essa formação é você que tem que buscar e o papel da instituição é dar suporte pra isso. E também o professor pode buscar essa formação nos livros. Eu geralmente tenho pouco tempo pra ler, geralmente leio aquilo que está atrelado às disciplinas ou às orientações. A única coisa que eu

consigo atualmente ler por prazer são coisas sobre plantas, eu tenho paixão por plantas e planto em casa. Mas assim, leitura por prazer, inclusive a leitura literária é muito rara, muito rara por falta de tempo mesmo. A minha casa é tipo uma chácara, tem um quintal enorme, cheio de plantas. A gente lida com pessoas o tempo todo aqui na universidade, pessoas diferentes e então, quando eu vou pra minha casa, eu começo a mexer com as minhas plantas eu não penso mais em nada, eu começo ali e me dá um limpa! Limpa um pouco a minha mente, me faz uma faxina, uma higiene mental! E por isso eu gosto de ler sobre as plantas, gosto de cuidar delas, fico feliz com elas. Tenho esse prazer!

Já nas minhas aulas, geralmente, eu deixo os textos com os alunos e eu uso muito data-show, pois economiza muito tempo. Em literatura colonial, por exemplo, a gente tem que ler uns 40 textos, todos eles estão em domínio público então é muito mais fácil olhar pras partes do texto. Mas assim, o data-show sozinho não faz nada! Ele é um recurso que ajuda se você tem conteúdo, se você sabe, se tem proposta de discussão. Eu tenho mais ou menos as aulas prontas, mas eu sempre as reviso, eu vou mudando em função do conhecimento que vou adquirindo, mas também com as preocupações que eu tenho com cada turma, porque as turmas são muito heterogêneas e então eu tenho que mudar. Vou exercendo essa atividade dependendo de como eu sinto que a turma vai, e eu falo muito e eu acho que eles falam bem pouco em relação ao que eu falo. Em algumas aulas eu tento fazer uma roda de conversa, pois eu não gosto de seminário e nunca gostei, diferente de vários colegas. Eu não faço essa avaliação, eu só dou prova! Às vezes eu sinto que os alunos não leram o texto, então, tudo que eu vou dizer na aula acaba sendo novidade pra eles, acho que por isso que eles não falam tanto, eles também não cumprem muito essa tarefa de ler. Às vezes tem aquele aluno que cumpriu a tarefa e é o único que fala e vira o "caxias" da turma porque ele conseguiu ler. Isso vem também da questão da nossa realidade de a maioria dos alunos que trabalha durante o dia e ele vai ler o texto ali, durante a aula mesmo. Mas eu tento incentivá-los a falar, a perguntar.

Eu enfrento certo problema aqui na universidade em que os próprios alunos dos períodos mais avançados fazem certo terrorismo em relação a mim e às minhas aulas, então eles falam que eu sou terrível, que tem que ter muito cuidado com o que eles falam. Mas acho que, como eu sou muito sincera, tem coisas meio absurdas que é óbvio que eu não fico quieta. Só que eles usam isso como uma forma equivocada, por exemplo, já tive aluno aqui que chegou e me perguntou se tinha que copiar e eu virei e falei "com essa idade você ainda não sabe se tem que copiar ou não?" É uma coisa meio óbvia né? Por isso que eles falam que eu sou terrível, mas é o tipo de pergunta que eu não espero ouvir numa graduação.

E a prova eu sempre faço em função das discussões que a gente fez na sala. Então eu uso o mesmo exemplo que a gente analisou durante a aula. Aquele aluno que estudou e participa da aula tem pouca dificuldade, mas eles sempre falam que as minhas questões são muito cabeludas e tudo mais, mas eu realmente não faço prova fácil ou do tipo óbvia. Eu acho que a prova tem que ser difícil! Agora o que eu sempre faço também que eu fui aprendendo como professora é que eu normalizo as notas. O que vai acontecendo é que você vai conhecer tanto de um assunto que você sempre vai olhar pra prova de um aluno e achar que aquilo não é suficiente. Então o que eu faço é dar dez pro aluno que melhor respondeu a minha prova e então eu venho normalizando as notas. Eu acho mais justo e acho que coloca uma responsabilidade em mim que é a de que se tem algo que ninguém respondeu é porque eu não fui capaz de ensinar, acho que essa é uma visão crítica que a gente tem que ter, ou seja, não existe nada que não seja passível de ser compreendido.

Eu vejo pelos meus orientandos, por exemplo, que quase todos eles estão envolvidos em processos de educação, seja como revisor de texto, seja como professor ou como tutor de EAD. Todos eles estão envolvidos em processos educativos. Acho que tudo que a gente faz de alguma forma resulta na educação. Tem também os que seguem pro mestrado e doutorado, mas que eu me lembre eu não tenho nenhum aluno que tenha sido orientando que não esteja na área de educação de alguma forma. Eu tento sempre discutir com eles bastante esse processo, eu discuto com eles o ensino da literatura na escola, como é feito e eu tento mostrar pra eles que o processo que eu tento construir aqui na universidade é diferente do processo da escola, porque que são diferentes as perspectivas dos alunos. Eu sempre discuto muito isso com eles, com os orientandos e em sala também. Às vezes a gente está

vendo algum autor e eu pergunto "quando é que vocês viram esse autor no colégio? por que ele é ensinado dessa forma?" a gente discute essas diferenças esperando que eles consigam fazer pequenas mudanças no próprio processo deles como professores.

Eu tenho pensado recentemente que o modelo de escola que temos precisa mudar. Aquele modelo tradicional que eu vivi como aluna ele precisa mudar, porque muitas coisas mudaram na sociedade. Ainda não sei como seria isso e qual seria a nova estrutura, mas eu sinto que a escola tem sido pouco atrativa. Vejo pela minha filha do meio, sinto que ela fica muito cansada e às vezes ela me pergunta "mãe, porque que eu aprendo isso?" Essa temporada na Inglaterra foi muito importante porque ela estudou numa escola inglesa que é muito interessante, porque tem na sua grade curricular culinária, marcenaria, pintura; coisas que são muito importantes, porque nem todos os indivíduos vão ser acadêmicos. Então, uma escola plural no sentido de pensar em vários saberes, em vários conhecimentos tem que ser repensada, bem como a maneira como essas questões vão ser trabalhados esses conhecimentos.

Acho que desde meus 14 anos o que mudou, principalmente, é que quando a gente começa a trabalhar com pouco conhecimento você quer impor uma forma que é irredutível como professor. Então, à medida que o tempo vai passando e as coisas que você vai percebendo se tornam mais relativas com tudo, você vai ficando mais maleável, começa a se cobrar mais sobre como ser professor, começa a repensar a própria atuação e acho que a gente vai ficando mais crítico no que foi bom, no que não foi bom, no que eu poderia mudar.

Pra ser um professor no ensino superior hoje, primeiro, acho que é preciso buscar ter um perfil acadêmico de ter disponibilidade pra abrir mão de muitas horas de estudo e tem que ter muita vontade porque não é um trabalho bem remunerado. É um trabalho que até socialmente já decaiu muito em vista do que já foi. Acho que tem que gostar muito do que faz! Eu acho isso interessante, pois outro dia eu estava pensando: porque tem colega que reclama de dar aulas né? Eu adoro dar aulas, a última coisa que eu reclamo é de dar aula! Eu reclamo da gestão e de tudo mais. Então eu percebo que você tem que gostar muito de dar aulas, porque é um trabalho cansativo. Eu me sinto realizada! Acho que comigo é aquela história: que se eu fizesse de graça seria muito bom e ainda ganho pra fazer? É bom demais! Sempre gostei de dar aula e de lidar com pessoas, aprender com elas. Não sei, isso é parte de mim! Às vezes, eu estou na rua, conversando com alguém e todo mundo me pergunta se eu sou professora, engraçado isso porque eu tenho essa mania de explicar tudo pras pessoas, a gente fica com essa mania de querer mostrar pras pessoas e então fica assim uma marca muito preciosa pra mim!

3.2.5 Professor Davi

Qualquer Música

Qualquer música, ah, qualquer
 Logo que me tire da alma
 Esta incerteza que quer
 Qualquer impossível calma!
 Qualquer música – guitarra,
 Viola, harmônio, realejo...
 Um canto que se desgarrá...
 Um sonho em que nada vejo...
 Qualquer coisa que não vida!
 Jota, fado, a confusão
 Da última dança vivida...
 Que eu não sinta o coração!

Fernando Pessoa, "Antologia Poética"

Olá, meu nome é Davi, minha formação é em Química. Fiz minha graduação em bacharelado e depois eu dei continuidade aos meus estudos de graduação e fiz mestrado e doutorado na cidade de Ribeirão Preto, junto à Universidade de São Paulo (USP). O que eu posso destacar com relação a

minha questão profissional é que eu tenho atuado em universidade federal desde 2002, então faz uns dez anos, mais de dez anos né? Eu moro aqui em Uberaba e quando eu cheguei aqui, de imediato eu já procurei me instalar, então, resido aqui desde o princípio. Sou casado há uns treze anos e moramos juntos aqui em Uberaba, inclusive ela é servidora aqui na universidade também, servidora na área administrativa.

Eu gosto muito da cidade de Uberaba, pois de certa forma ela proporciona uma boa oportunidade pra lazer e cultura. Então assim, de certa forma ela cumpre assim com o seu papel e eu me sinto satisfeito e realizado aqui. Por exemplo, se eu quero ir a um cinema, se eu quero uma caminhada, se tiver em busca de um bom livro, aqui temos sempre opção. Sou uma pessoa que gosta muito de música também e eu fiz música por um bom tempo e até me certifiquei como técnico em música, mas é tipo um hobby mesmo hoje em dia, algo que eu me dedico mais nos fins de semana e nos horários vagos. Como eu fiz 9 anos de curso técnico, então eu toco violino e um pouco de piano. Eu observo que esse interesse pela música também veio um pouco de família, pois, no caso da minha mãe, ela tocava piano e acordeom e eu fui crescendo nesse ambiente, fui vendo e tendo interesse e parece que eu me encaixei, me enquadrei um pouquinho ali.

Eu fui sempre uma criança bastante quieta, bastante tímida. Sempre fui mais quieto e não gosto muito [...] não fico muito [...] não sou aquela pessoa expansiva! Mas o contato com a música na adolescência foi pela família, pela influência da minha mãe e eu vejo que, de certa forma, a questão e o estudo da música me levou pra um contexto de muita disciplina, pois ela exige muita disciplina. Então, eu sempre fui uma criança muito disciplinada, nunca precisou de meus pais correrem atrás pra que eu realizasse minhas tarefas escolares e, ao contrário, eu já sabia o que eu tinha que fazer e corria atrás. Por outro lado já tinha a responsabilidade da música e eu já tinha aula na casa de uma professora de música, então isso tudo foi me ajudando em termos de criar uma rotina de estudos, de tarefas e assim por diante.

Na minha trajetória eu lembro muito das pessoas que me cercaram, que estiveram sempre ali, todas eram importantes, então todas contribuíram. Cada uma de uma maneira diferente. No ensino médio, eu tive uma professora de língua portuguesa que era muito rigorosa, ela é tinha um rigor com suas aulas no sentido de cobrança e tudo mais. Essa professora me causava algo, me tocava algo em relação aos demais professores, eu achava que ela era diferenciada, pois ela tinha um motivo, ela tinha um “quê” diferente e mesmo ela fazendo todas essas cobranças eu gostava. Às vezes eu vejo isso hoje no profissional, porque às vezes os nossos alunos não entendem o porquê daquele professor estar ali cobrando mais e exigindo, e esse professor é muitas vezes mal interpretado, eles falam “- Ahhh é o carrasco!”. Eu vejo como essa professora do ensino médio que de acordo com a seriedade que ela levava em seu trabalho e claro isso tinha suas exigências e suas cobranças ela conseguiu me marcar até hoje, assim, como referencial bom pra mim como profissional.

Quando eu era criança, eu não pensava no que me tornaria. No caso da educação básica, a minha área, a Química, não está presente e a gente começa a ter contato apenas no ensino médio. Então, no fundamental eu não pensava, mas no ensino médio, com o contato com a Química, a Física e a Matemática eu vi que eu tinha um contato, um forte interesse, mas não me passava pela cabeça de eu fazer um curso de Química. Na época, talvez por influência dos meus pais, fiquei até certo tempo, seguindo ou planejando para fazer a odontologia, mas, por situações e até por barramento no próprio vestibular e eu vejo hoje que a odontologia não era mesmo minha área, meu caminho.

Então acabou que o que me levou pra química foi justamente a proximidade, a afinidade que eu tinha pela disciplina e porque na época, a gente morava em Ribeirão Preto, eu via muito essa questão de mercado de trabalho e a química estava meio que crescendo na cidade. E aí me veio a notícia de que eu não tinha passado no vestibular pro curso de odontologia e a USP naquele momento não tinha preenchido todas as vagas no curso de química. Aconteceu algo inédito, que eu nunca mais vi isso acontecer, eles fizeram tipo um vestibular temporão, vamos dizer assim, normalmente o vestibular da FUVEST era em dezembro, com a segunda fase em Janeiro, mas aquele vestibular foi no final do mês

de Março e Abril. E aí eu tive a oportunidade também e a escolha por afinidade pela Química, que eu já tinha, desde o ensino médio despertado em mim.

Então eu entrei no bacharelado em Química. A princípio eu levei muito choque! Tive um choque muito grande porque eu não pensava que a gente ia ter tantas disciplinas que fugiam daquilo que a gente via no ensino médio, mas fui entendendo que era assim. No início a gente não entende o todo do curso, a sua finalidade, o papel de cada disciplina, mas com o passar do tempo a gente acaba percebendo melhor. De certa forma eu tive que passar por uma adaptação porque eu tive que estudar muito, mesmo porque hoje eles reconheceram depois de muito tempo que a carga horária do curso era excessivamente alta e praticamente eu não tinha tempo pra estudos porque eu ficava o dia inteiro na universidade porque era aula, aula, aula [...] Lembro que eu só tinha tempo a noite ou no final de semana. Por sorte eu não precisei trabalhar! Meus pais davam assim todo o suporte pra que eu fizesse os estudos, mas mesmo assim eu me sentia muito apertado.

E quando eu comecei o curso de Química eu almejava trabalhar mesmo na indústria. O que eu tinha em mente era a possibilidade que eu via na época de ir pra indústria, não via outra atuação pra quem formasse em Química. Mas com o passar do tempo, me inserindo no meio acadêmico, fui me deparando com novas informações e novas expectativas e isso foi contribuindo muito pra tirar o foco da indústria. Me deu um “start” lá pela iniciação científica que me fez olhar pra pós-graduação de outra forma.

Já na pós-graduação eu senti que o que me inspirou exatamente foi que eu vi a importância de dar a oportunidade aos estudantes de realizar um trabalho de iniciação científica ou que seja de algum programa como o PET. Mas vejo que a iniciação científica me despertou para trabalhar com pesquisa e eu percebia que eu tinha mais vontade de estudar, de continuar me aperfeiçoando. E pelos professores que eu tive e que me influenciaram também. Eu tinha lá os professores da USP, de cursos que são consolidados e então todo o trabalho de pesquisa era consolidado. E aí eu decidi continuar os estudos. Na época eu até falava: “não, eu vou só até o mestrado, eu faço o mestrado e depois eu vou pro mercado de trabalho”. Pensava na oportunidade da indústria ou qualquer coisa assim, mas a vida foi me conduzindo de outra forma! Terminei o mestrado e já me sentia com o anseio de continuar com o doutorado e o fiz logo em sequência.

Eu vejo hoje que os programas ou pelo menos o programa do qual eu participei, traz de certa forma uma deficiência porque a parte didática, da prática docente exatamente não é muito tratada no programa de pós-graduação. Nós éramos focados no aprimoramento de conteúdo e desenvolvimento de coleta de dados, tratamentos e análises dos resultados, ele enfoca muito esse campo. Claro que tinha lá umas disciplinas voltadas pra seminários, mas não era o foco. Por mais que eu estivesse ali pra fazer as atividades de pesquisa, não tinha muito o olhar de como ser um docente, um professor. A minha grande escola nesse sentido foi paralela, pois eu lecionei algumas aulas no ensino médio e lá então eu conseguia fazer essa transposição do saber acadêmico com o saber escolar. Foi esse o momento que eu comecei [...], foi minha grande escola o fato de eu ter atuado no ensino médio e lecionado e você conseguir fazer uma ponte com o ensino e a sua formação. Porque a pós-graduação nesse sentido não me beneficiou já que não havia essa preocupação de como esse pós-graduando vai ser um professor. Não, ele é visto como um pesquisador apenas!

E com essas aulas e o que eu aprendi com elas eu acabei fazendo paralelamente ao doutorado a licenciatura em Química. Antigamente era ofertado a modalidade em que você cumpria o bacharelado e a licenciatura simultaneamente e dentro de um único curso, dentro de um currículo. Então nesse sentido eu fiz o bacharelado e ao mesmo tempo eu poderia já ter complementado os estudos com as disciplinas da licenciatura, das áreas pedagógicas. Só que na época, por dar prioridade para a iniciação científica eu não fiz as disciplinas da licenciatura porque a carga horária do curso era excessivamente alta e as poucas janelas que eu tinha eu decidi priorizar a iniciação. Mas ao longo do doutorado eu fui integralizando essas disciplinas e concluí concomitantemente a licenciatura. E essa formação da licenciatura foi interessante no sentido de melhor nos preparar pra

atividade de ensino e aí que eu vi os dois lados da moeda já que a pós-graduação não focava isso, as disciplinas davam mais suporte e mais orientação.

Depois do doutorado eu atuei sete anos na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuruí, junto ao curso de farmácia bioquímica de lá. Esse contato foi desafiador porque eu não tinha tido nenhuma experiência no ensino superior. Mas eu acho que o impacto não foi tão negativo porque eu já tinha a experiência do ensino médio, essa a questão da sala de aula não muda tanto né? Então isso me deu um suporte. Claro, a questão da disciplina que a gente vê no ensino médio a gente não se depara aqui no ensino superior, mas o que mais me chamou atenção foi o desafio, porque eu sabia que no ensino superior demandaria de outras estratégias, deveria se buscar um maior aprofundamento no transpassar o conteúdo, mas não foi tudo novidade, pois eu já tinha atuado no ensino médio.

Eu me lembro de alguns poucos detalhes da minha primeira aula lá na universidade. Era um curso noturno e eu lembro que foi tudo muito tranquilo, foi tudo muito receptivo. Eu me lembro que eu seguia muito à risca os horários, o cumprimento de horário, eu na verdade sigo muito isso até hoje, eu me lembro dos alunos falarem "professor vamos parar por aqui, vamos embora!" e eu falava "não, vamos ficar, vamos cumprir horário". Então, essa experiência profissional a gente adquire com o tempo, mas atualmente eu tenho observado que, em função da realidade, tenho mudado um pouco a rotina de trabalho dentro da sala de aula. Os alunos estão entrando na universidade com muita deficiência, muita mesmo, de você falar algo que eles deveriam saber desde lá do primeiro ano do ensino médio e estão aqui e não sabem. A gente conversa por aqui e todos os professores tem passado por essa angústia. Como a gente vai resolver isso? As experiências são importantes, mas a gente tem se deparado com outra realidade e por mais que a gente tenha experiência anterior eu não vejo como ela está ajudando porque a universidade tá trabalhando no sistema de abaixar o nível mesmo. Acho que alguns diálogos têm surgido entre a gente, entre os professores. Temos reunido os professores pra falar no que precisamos focar, tal assunto, tal conteúdo. Não sei de que forma ou de que maneira pensar sobre isso. Até que ponto, por exemplo, o aluno tal deva ser aprovado ou reprovado? Não é só isso. O que a gente tem feito é no sentido de usar um bom critério, então assim, se o aluno não está preparado ele não deve progredir na matriz porque isso vai ser muito impactante no sentido de se pensar que tipo de profissional estamos formando. Mas há um conflito muito grande entre essa geração e com nosso trabalho. Isso é muito difícil!

Talvez o desafio que eu veja na licenciatura hoje é de fazer com que os alunos melhor aproveitem essa estrutura do curso como um todo, desde o currículo até a universidade. Os alunos têm entrado às vezes em um curso de licenciatura sem saber se quer se é realmente o que eles querem fazer ou seguir pra vida como carreira profissional. Então por mais que você tem um currículo satisfatório o aluno não está chegando preparado. É a própria deficiência acadêmica mesmo porque ele chega aqui com tantas dificuldades que ele traz do ensino médio e ele não consegue aproveitar por completo aquilo que a gente tem a oferecer, aquilo em que podemos contribuir em sua formação. Esse tem sido um grande desafio pra mim no curso. Eu estou aqui na universidade desde o começo do curso e tenho visto alguns poucos retornos. Eu vejo que nós temos assim uma equipe de professores bem engajados e isso de certa forma impacta na formação dos alunos e temos vários programas que ampliam as oportunidades de formação para os estudantes como o PIBID e o PET. A maioria dos nossos alunos está formando e seguindo a carreira acadêmica e estão fazendo o mestrado, então estamos ampliando as oportunidades pros nossos alunos e tentando superar esse desafio aqui no curso.

Então no nosso trabalho tudo é muito dinâmico. Não posso dizer que tudo aquilo que a gente adquiriu dez anos atrás na pós-graduação continua, pois é sempre um processo de mudança. Então a gente busca as leituras por fora pra melhorar, novidades através de eventos, artigos que a gente procura ler. Talvez passa pela minha cabeça a ideia de fazer um pós-doutorado, de talvez ser um momento de reciclar um pouco e ter novas experiências. Eu acho que a universidade tem feito coisas isoladas para isso, basicamente é uma palestra ou alguma coisa que acontece que faz você se aprofundar, mas eu vejo que a universidade também propicia oportunidade caso o professor estiver disposto a fazer um

curso em outra universidade. Talvez a universidade em si não proporciona uma formação, mas ela proporciona que você vá atrás dessas novas experiências profissionais, dessa formação.

E nisso tudo tem a questão do nosso trabalho aqui na universidade, pois às vezes eu me deparo trabalhando mais do que eu devesse. Apesar de também você trabalha mais num dia e compensa no outro. Mas nós professores dos cursos noturnos às vezes nos pegamos trabalhando de manhã, de tarde e a noite também e às vezes isso também acontece três ou quatro vezes por semana. Aí você pensa: “espera aí... alguma coisa tá errada!”. Então a gente para um pouco, mas logo já está no mesmo ritmo de volta. Isso depende das demandas que tem que solucionar com prazos curtos, mas eu não reclamo, não costumo. Também tem a questão de muitas reuniões que existem e às vezes elas até não são todas objetivas, nem todas solucionam seus problemas e é isso que toma muito tempo. Aí, você precisa se dedicar a outras atividades como pesquisa e extensão e isso acaba sendo restrito. Eu tenho na realidade eu tenho feito um equilíbrio entre tudo isso, por exemplo, se eu faltei a uma reunião ou a uma comissão eu procuro não faltar na próxima vez e vai fazendo um equilíbrio porque realmente não dá. Tem hora que você tem dois compromissos no mesmo horário e no mesmo dia, imagina? Sinto-me incapacitado! Sinto-me mal com isso porque às vezes dá a impressão que é a gente que se passa por negligente. Mas a gente procura sempre pra minimizar isso, sempre comunicar e então vamos mantendo o equilíbrio.

E ainda por cima eu levo atividades pra casa. Tento conciliar o profissional com o pessoal, mas às vezes eu trabalho três períodos e acaba tendo um momento que eu levo trabalho em casa e não venho pra universidade por tal período. Aí eu tento fazer todo o trabalho lá em casa, mas num horário que minha esposa não esteja, pois quando ela chega dou mais atenção a ela. É possível conciliar, por exemplo, nos finais de semana eu tenho procurado me policiar um pouquinho porque às vezes extrapola, tenho evitado abrir e-mails, porque as vezes você tem lá alguma providência e fica tentando resolver aquilo no final de semana. Então, eu tento me policiar mas nem sempre isso é possível.

No meu trabalho eu tenho observado que os alunos de hoje em dia buscam uma intimidade muito grande, maior em relação ao professor e eu percebo que hoje com essa questão de rede social e whatsapp nosso telefone fica muito vulnerável. Vira e mexe você vai lá e fala com um aluno no Messenger, coisas assim. Mas eu pensaria duas vezes antes de fazer um negócio desse, mas eles não, eles estão dentro da moda deles. Eu procuro sempre dar um retorno, então assim, se você deu retorno então acabou né? Agora eu sinto que se você deu essa liberdade acabou! Eu percebo que os alunos faltam com um pouco de respeito às vezes. Aconteceu, por exemplo, um caso de um aluno falar comigo e de dirigir a mim com palavrão, mas foi um caso excepcional porque eu estava solicitando que fosse feito algo e ele não estava entendendo e as coisas estavam ficando complicadas. E aí o que eu vou fazer, né? A gente deixa passar e por outro lado a gente fica pensando se deve deixar passar ou não. Mas aí eu penso que, se não teve educação em casa eu não vou dar conta de, em um momento, de tentar conseguir resolver todos os problemas, então a gente deixa pra lá.

Então por isso, às vezes eu acho me deparo com poucos problemas com os alunos. A gente tem uma vez ou outra que algum estudante vem e fala algo sobre um trabalho em grupo que fulano não cooperou com nada. Tem essas coisas simples, mesmo porque eu procuro conversar sempre amistosamente, mas chegar ao ponto de se aproximar muito da intimidade do aluno eu percebo que eu não tenho esse perfil. Então acaba que se o aluno tem algum problema pessoal eu não sei ou pelo menos não chega até mim também.

Eu nunca tive muitos problemas em sala, mas teve uma vez que eu estava dando aula e já era mais de dez horas da noite, juntamente à turma de farmácia e bioquímica e de repente entrou na sala um morador de rua, que eu acho que passou pela portaria e pelo guarda que tinha. Ele entrou na sala de aula e estava bêbado, alterado. Eram dez horas da noite e tinham poucos alunos dentro da universidade e ele começava a falar com os alunos e chegava e se aproximava. Eu não sabia o que fazer! Porque ao mesmo tempo em que eu pensava em buscar ajuda eu entendia que eu não podia deixar os alunos ali naquele momento. Eu não sabia o que fazer e não sabia se abordava o rapaz até

porque eu não sabia se ele estava armado ou coisa assim. Até que eu consegui dar um sinal pra um aluno e ele sair e buscar ajuda e aí veio o guarda lá da portaria e ele conseguiu retirar a pessoa. Eu não imaginava que aquilo fosse acontecer numa aula minha e isso serve de alerta né? E eu fiquei extremamente apavorado porque se ele estivesse armado? É algo que me marca até hoje e me dá medo porque atualmente o nosso campus, que é fora da cidade, nem portaria tem e a gente dá aula a noite lá.

Eu vejo ainda que na universidade a minha autonomia é relativa, pois eu posso, dentro do meu trabalho colocar um pouquinho da minha personalidade, do quem eu sou particularmente, mas eu não posso perder o foco de que eu estou em um sistema maior. Nós temos assim que pensar que eu estou colocando apenas um tijolo na formação do aluno e que esse tijolo tem que estar certinho pra que o outro venha encaixar, pra que o outro professor encaixe de maneira adequada as coisas na formação. Eu digo que tenho que ter cuidado, pois tenho que avaliar onde eu quero chegar, no que pode contribuir para a formação do aluno. Embora eu perceba que em alguns momentos tem o eu no percurso, existe uma preocupação coletiva também. Talvez esse acúmulo de trabalho tem impedido um pouco de a gente conversar, sentar e conversar. Mas de certa maneira existe essa preocupação e a gente começa a sentir, como se fosse um termômetro, como a turma está indo e dando sequência aos seus estudos.

Já nas minhas aulas eu procuro aproveitar ao máximo aquele momento de contato entre o aluno e o professor porque eu vejo que é fundamental e no dia a dia mostrar aos alunos alguns pontos que são importantes, no sentido de facilitar a compreensão do conteúdo. Na realidade eu sempre oriento os alunos que a aprendizagem só vai se consolidar também se eles fizerem um trabalho de leitura, pois não consigo também ficar me esgotando somente na aula. Eu busco traduzir aquele conhecimento que até então é desconhecido pra que eles possam de repente ter um subsídio pra que busquem mais leituras e consolidem. Abordando os temas chave no sentido de dar um subsídio pra que o aluno possa ler sobre o assunto, se aprofundar e ter certa compreensão. Porque a área Química por ser exata, muitas vezes tem suas simbologias e trabalhar um conteúdo torna-se um pouco complicado. Busco tentar aproximar um pouco mais os símbolos pra que eles fiquem mais a vontade e através da leitura que eles possam compreender.

Eu sinto que na verdade a gente fica muito rendido às vezes, pois o semestre as vezes é muito curto, mas o que eu procuro, até por uma questão de ser mais justo possível, é fazer mais do que aquelas duas avaliações mínimas. Procuro que seja diferente da proposta do regulamento da graduação e não de uma única forma, então, eu procuro fazer uma avaliação escrita, porque ainda é um dos métodos eficientes de você avaliar o aluno, mas as vezes de outras formas, como por exemplo temos as aulas laboratoriais eu avalio através de relatórios e eu vejo como eles vão se desenvolvendo, trabalhando com os dados, com os resultados e com as conclusões. Agora com relação à parte da subjetividade e em entender o porquê do aluno às vezes não estar indo bem, eu procuro considerar também, por meio de uma conversa a gente detecta que o aluno tem alguma dificuldade e eu sempre procuro levar em consideração. Então eu uso como critério reconhecer se aquele aluno aprendeu as condições, os conceitos mínimos e necessários pro profissional. Eu percebo muitas deficiências, porque você às vezes tem muitos conteúdos pra fazer uma avaliação e você acaba tendo que enxugar aqui ou acolá. Por isso eu faço a opção pelos conteúdos mínimos necessários para que o aluno se torne um bom profissional.

E as minhas aulas práticas são no sentido de aperfeiçoar o profissional para uso dos instrumentos científicos porque isso realmente precisa de um aperfeiçoamento porque você precisa acertar determinadas medidas corretas e isso é com o tempo. Então a gente busca aperfeiçoamento na base técnica e na observação porque as vezes um determinado fenômeno acontece sem que a gente esteja esperando. Trabalhamos também nas aulas práticas o aspecto de minimização de riscos e de poluição ambiental, os reagentes e os resíduos de uma aula, o que fazer com aquele resíduo? E em alguns momentos a gente faz alguns comentários de como essa aula poderia ser aplicada no ensino médio também, faz os ganchos: “olha esse tipo de atividade de repente você poderia aplicar no ensino médio, talvez com outro tipo de reagente ou material”. Isso é possível. Mas eu aplico o experimento

com o rigor que é necessário pra formação e as vezes faz um link ou uma ligação com o que poderia ser desenvolvido no ensino médio. Mas os alunos não cobram também, até porque a maioria dos alunos já fez parte do PIBID e ali a gente faz isso, uma experimentação química com todo o olhar para o ensino médio, desde o seu planejamento, desenvolvimento e aplicação. Então na graduação a gente faz mais os comentários mesmo.

Eu vejo que o que tem mudado ao longo dos anos é essa adaptação de como tentar resolver esse enfrentamento de como os alunos tem chegado sem bagagem. Eu repenso isso, me incomodo. É aquela história, há um tempo a gente trabalhava com certo rigor e eu percebo que se eu estiver trabalhando da mesma forma, se eu explicar da mesma forma, trazer os elementos da mesma forma os alunos não estão acompanhando e é isso que tem causado assim um desconforto em relação à profissão. Isso realmente nos cobra pra alterarmos, pra mudarmos a prática docente. Mas aí eu fico pensando por outro lado porque os alunos também precisam ser mudados e uma coisa que eu tenho lamentado muitas vezes é que a culpa desse problema ela é jogada somente nas costas do professor. É o professor que tem que preparar melhor a aula, que tem que trazer novidades pra sala, que tem que fazer cambalhota e chamar a atenção dos alunos. E os alunos? Tem que fazer o que? Nada? Eles não têm o dever de estudar? De correrem atrás também? Então eu sinto muito quando se fala às vezes que a culpa é do professor e por esse lado, a meu ver, acho que o caminho não está certo.

Ao contrário, eu vejo que o professor é aquele que amplia as oportunidades os alunos, para que ele possa lidar com os problemas do seu cotidiano profissional. Então eu vejo que formar um professor na realidade, acima de formar um professor é formar um cidadão, com seus direitos e deveres. Mas, sobretudo, com possibilidades de enfrentar os problemas que vão surgindo no seu cotidiano, no caso do profissional da Química, de contribuir com a formação de conteúdo, no sentido de propor uma resolução de um problema ambiental, descobrimento de um novo medicamento e etc. Eu acho que é nesse sentido que o professor deve atuar.

E apesar de tudo eu me sinto realizado como professor porque de certa forma a gente consegue observar esse objetivo maior acontecendo e então isso pra mim já é satisfatório. Por exemplo, os alunos que tem saído aqui da universidade e alguns se colocando no mercado de trabalho [...] puxa vida! tá valendo a pena [...]. Às vezes a gente se encontra e conversa e a gente vê o anseio de fazer a mesma coisa, de ampliar as possibilidades de oportunidades pro mundo e pra outra pessoa. Isso é satisfatório, é interessantíssimo pra minha profissão.

* * *

Após enaltecer o espaço de protagonismo de cada sujeito, no próximo capítulo convidamos você a dialogar conosco e com os sujeitos, interpretando os sentidos, significados e experiências narradas como elementos que constituem a identidade dos mesmos, os relacionam com a docência e os mobilizam para a formação de professores. No próximo capítulo, sobretudo, convidamos o leitor a constituir conosco novos sentidos em um processo de socialização intelectual que nos constitui sucessivamente enquanto docentes e pesquisadores.

CAPÍTULO IV

ENTRE TRAMAS, EXPERIÊNCIAS, IDENTIDADES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECENDO NOSSA NARRATIVA PARA A PESQUISA

Poesia

*Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Eu, que vos narro esta história, poderia começá-la por diversos cantos ou encantos acadêmicos numa busca voraz por uma “análise” cientificamente legitimada. Preferi começar com os versos de Drummond e assumir que gastei uma hora para pensar/escrever este parágrafo inicial, tanto pela responsabilidade de argumentar sobre o meu próprio trabalho e dos colaboradores quanto pela honra de suceder os versos do referido poeta.

Não vejo problemas em iniciar esta narrativa assumindo que o ato de escrevê-la é um processo em mim inquieto, vivo. Inunda este momento da minha vida! E como qualquer inundação, é repleta de minhas próprias incertezas, medos, anseios, mas também de minhas posições, de meus valores, de minha identidade.

Para mim, talvez o grande desafio neste texto seja realmente me assumir como narrador de minha própria pesquisa. Ora, mas claro! Fui acostumado desde o ensino médio com a impessoalidade dos textos escritos por nós e na academia passo a aprender a reproduzir paráfrases e citações de autores permeados por aquela voz subjetiva dizendo “fique fora do seu texto”! Se estou fora, ele continua meu?

Portanto, meu objetivo com esta narrativa é muito maior do que os anseios acadêmicos por uma “análise”. É, sobretudo, posicionar-me como autor de minha própria pesquisa e, intencionalmente, produzir meus próprios sentidos frente ao processo de pesquisa, aos diálogos teóricos e aos colaboradores e suas trajetórias. Assumir esse ato é propor a minha articulação destes elementos e, ao mesmo tempo, ter consciência de que a minha articulação

pode – e deve – ser diferente da de quem lê, mas deve ser coerente enquanto construção de significados em um texto articulado.

Isso significa que assumo a minha produção de sentidos articulada aos significados dos sujeitos colaboradores da pesquisa e que meus argumentos são desenvolvidos também em diálogo com os pressupostos teóricos assumidos nessa pesquisa. Trago em minha escrita a marca das leituras e releituras enquanto meu próprio processo de constituição profissional e de pesquisa.

Para desenvolver essa trama, acredito que é preciso ter como cerne um pressuposto ou um questionamento. Por isso, desenvolvo-a a partir do questionamento central desta pesquisa: *como os professores bacharéis que atuam em licenciaturas se formam, se constituem enquanto docentes e mobilizam seus conhecimentos para a formação de professores?*

Assumo esse questionamento como cerne desta narrativa, não pra tentar respondê-lo, pois não gozo de tamanha pretensão. Essa questão se faz presente como norteadora da pesquisa e, por isso, acredito ser coerente assumi-la como fonte norteadora de nossos argumentos, como uma provocação para a nossa construção de sentidos.

Conforme os pressupostos apontados por Bolívar (2002) que fundamenta a construção desta narrativa, assumo alguns eixos de significado pensados e repensados a partir das narrativas dos professores colaboradores da pesquisa. Estes eixos não se constituem como categorias acadêmicas, mas como elementos que norteiam e caracterizam o questionamento central da pesquisa perante a minha própria produção de sentidos inquietavelmente inundados neste processo de escrita.

A partir dos pressupostos assumidos anteriormente, essa narrativa não possui uma preocupação estilística temporal, historiográfica ou literária, mas sim mergulha em uma busca pelos sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à trama central a partir de alguns eixos temáticos que fundamentam os argumentos e interpretações que realizei ao longo da pesquisa enquanto intencionalidade conferida ao estudo.

Presumo que, a partir das narrativas dos professores colaboradores, são tecidas características da constituição de suas identidades que perpassam processos de experiências que constituíram sentidos aos colaboradores e processos de socialização diversos que marcaram sua formação e suas relações sociais ao longo de suas trajetórias. Obviamente estes dois processos se configuram como um direcionamento teórico que articulo aos pressupostos de Larrosa (2002) e Dubar (2005).

Além disso, em corroboração com os pressupostos teórico-metodológicos de Meihy (2005) a respeito da História Oral Temática que foram assumidos neste trabalho, acredito que a temática do trabalho me permite ressaltar uma série de temas de interesse que versam sobre a problemática pesquisada.

Com estes pressupostos teóricos articulados, considero que as narrativas dos colaboradores perpassam os seguintes eixos temáticos:

- ✓ A infância, enquanto experiências que marcaram os professores em sua identidade referente a aspectos sociais, pessoais e familiares que o caracteriza como sujeito e profissional;
- ✓ As trajetórias que os colaboradores tomaram para se formarem enquanto profissionais, que se constituem como um processo repleto de sentimentos, interesses, dualidades e rupturas de suas trajetórias;
- ✓ As experiências da formação acadêmica, seja na graduação ou na pós-graduação enquanto elementos que constituem, em parte, a identidade profissional;
- ✓ As experiências com a prática docente e seus elementos direcionados para a constituição da identidade docente;
- ✓ O processo de socialização com a instituição, enquanto experiências que constituem os sujeitos na sua relação com o contexto da universidade e suas demandas profissionais;
- ✓ Os processos de socialização com os sujeitos da formação de professores em suas relações pessoais e/ou profissionais;

Acredito que estes eixos temáticos são, para mim, provocadores de uma reflexão para a constituição da identidade docente dos professores bacharéis que colaboraram com a pesquisa, bem como os aspectos profissionais que eles narram em relação à formação de professores. Assumir esses eixos como minha construção de sentidos a partir das narrativas não limita as interpretações das mesmas, ao contrário, as coloca como alavancas capazes de produzir diversas interpretações.

4.1 A infância e seus significados: marcas e memórias da constituição dos sujeitos

A infância se constitui na trajetória dos professores colaboradores como um espaço marcante para a vida de cada um e é repleta de características singulares e de diversidade de

histórias. Acredito que a infância assume um papel primordial na construção da identidade enquanto processo inicial de construção de sentidos a partir da socialização primária.

Dubar (2005) refere-se à infância como a primeira construção identitária realizada pelo sujeito enquanto ato de pertencimento e/ou de referência para o grupo ou contexto em que os mesmos vivem. As experiências narradas pelos professores bacharéis retomam os significados da infância que lhe são marcantes, muitas vezes sem muitos detalhes, mas vivências que os emocionam, tocam e os provocam em suas narrativas.

Compreendo que os professores colaboradores expressaram em suas narrativas atos de pertencimento e referências contextualizadas à sua família e às experiências e visões de mundo que os cercavam. Esses atos e referências são enaltecidos como uma forte produção de sentidos que foram reproduzidas e/ou rompidas ao longo de toda a trajetória dos sujeitos, de forma pessoal ou mesmo profissional.

Esses atos de pertencimento e referências socializadas na infância construíram um arcabouço de características singulares para cada sujeito em seu processo biográfico de construção de identidade. Essas características foram carregadas como marcas pessoais e valores dos sujeitos ao longo de sua vida e inconscientemente reproduzidas nas diversas instâncias das relações sociais e, ao mesmo tempo, reconstruídas e ressignificadas pelas experiências.

Cada professor trouxe em suas narrativas características diferentes desse processo de socialização e de produção de atos de pertencimento e de referências da infância, alguns de maneira mais aberta e outros de maneira mais tímida. Acredito que a maneira que cada um narra a sua infância não significa maior ou menor produção de sentidos atribuídos por eles, ao contrário, o próprio ato de narrar de maneira diferente pode representar características pessoais do sujeito construídas na infância, reconstruídas e reproduzidas na vida adulta, portanto, representa a sua singularidade.

Uma marca narrada em toda a trajetória do professor Miguel, por exemplo, é o sonho de infância de ser um Paleontólogo. Esta experiência que cerca toda sua narrativa remonta a uma série de referências da infância que foram marcantes a ponto de, previamente, constituir-se enquanto um ato de pertencimento profissional. O sonho, produzido por um contexto histórico e social e, ao mesmo tempo, permeado pela subjetividade do professor Miguel, construiu um processo de socialização que não sofreu uma ruptura clara ao longo de sua trajetória, mas o sonho de infância foi reconstruído e ressignificado. Miguel materializou seu sonho em realidade.

Apesar do professor Miguel não explicar uma origem certa para essa vontade, ele cita o filme Jurassic Park como uma referência. A dimensão do “sonho” na constituição da identidade profissional do professor Miguel, atrelada a essa referência, remete a uma estrutura social caracterizada por elementos midiáticos e mercadológicos que se perpetuam no cotidiano dos sujeitos como configurações culturais e assumem processos de legitimação de uma sociedade de mercado.

Essas estruturas sociais às quais o professor Miguel atribui significado em sua infância são de um sonho impulsionado pela referência de um filme, relaciona-se a uma conjuntura social que permeou o processo de socialização, profissional e pessoal, do colaborador em sua infância.

Diante dos pressupostos de Dubar (2005), o processo de socialização na infância do professor Miguel pode ter sido intermediado por um processo estrutural da sociedade permeado pelo contexto das atribuições que as crianças e adolescentes, naquela conjuntura geracional, tinham em relação a si, em relação aos outros e, conseqüentemente, em relação às profissões.

No caso do professor Miguel, os sentidos dessas atribuições construídas na infância permaneceram ao longo da sua trajetória sem que houvessem processos de rupturas completos, mas sim contextos que construíram e reconstruíram, mais tarde, a trajetória profissional do sujeito, sem que as atribuições e marcas profissionais do “sonho” fossem perdidas neste processo.

O professor Miguel narra poucos detalhes sobre a sua família, mas acredito que esta posição não significa que ele não atribui significados a ela em sua trajetória. O colaborador se mostrou tímido e receoso quanto a assuntos mais pessoais na entrevista, que também sugere características pessoais do sujeito. Suponho que, num contexto de família classe média no qual cresceu, Miguel tenha alimentado e socializado o seu “sonho” enquanto processo relacional na infância que possibilitaram sua materialização.

Enquanto para o professor Miguel a referência mais marcante de sua infância foi esse sonho, para os demais colaboradores a atribuição dos sentidos da infância foram, principalmente, construídos no âmbito familiar e nos contextos relacionais, históricos, econômicos e sociais que as experiências familiares tornaram-se referências, tanto para o âmbito profissional quanto para a construção de valores, posições e características pessoais as quais veremos a seguir.

A professora Alice narra sobre as suas características pessoais na infância, se retratando como aquela aluna boa e obediente. A sua referência é o contexto relacional da

família, pois ela conta sobre a influência que o pai e a mãe dela tiveram para que ela fosse bem nos estudos. Os pais de Alice, prezavam por acompanhar e incentivar a filha a estudar.

Este valor atribuído aos estudos é um processo de socialização familiar em que Alice constrói e reproduz sentidos em sua trajetória, reconstruindo-os nos diferentes contextos. Conforme Dubar (2005) o processo de socialização não é solitário e a professora Alice expõe a experiência de seu pai, que a ajudava com a Matemática, e a mãe, que a ajudava com a leitura. A colaboradora constrói seus juízos e valores aos estudos enquanto ato de pertencimento à sua própria família.

Uma marca narrada pela professora Alice que ela considera como a melhor lembrança da infância é a leitura completa do primeiro livro. Ao narrar esta memória lembrando até do nome do livro, Alice atribui forte significado a esse processo de valorização dos estudos na família e o fato desta lembrança estar viva na memória retrata o seu elo com o presente, com o sentido que ela atribui a essa leitura como uma marca no presente e de como ela valoriza o estudo e a leitura no presente, carregando essa postura em sua trajetória.

Até certo ponto, assim como Alice, a professora Sophia também atribui significados às relações familiares como cerne de um processo de socialização de grupo que valoriza os estudos em sua trajetória na infância. Afinal, a colaboradora é filha de um Doutor em Física e uma mãe Mestre em Geografia e também seguiu a carreira acadêmica. É um processo socialmente construído em sua trajetória, talvez de forma inconsciente, pois Sophia afirma que em certo momento não dava valor aos estudos dos pais, mas em outro momento, ela atribui essa importância a eles, em um processo de idas e vindas.

Diante dos pressupostos de Dubar (2005), a professora Sophia vivenciou um processo de socialização atrelado a um contexto cultural do grupo familiar que construiu sua identidade primária na infância, voltada para um teor acadêmico. A colaboradora, mesmo que inconscientemente, seguiu a mesma característica acadêmica em sua trajetória profissional, com suas singularidades de área, de tempo e de posições pessoais.

Além do atributo acadêmico narrado pela professora Sophia em sua infância, outras duas marcas culturais são enaltecidas em seu processo de socialização primária. A primeira é o contato com as artes, a música e a pintura, atribuídos pelos significados construídos nas viagens e nos contextos culturais da própria formação acadêmica dos pais; afinal, a convivência e o acesso a esses elementos culturais foram propiciados pelo contexto do lugar onde a família se encontrava e das experiências vividas em áreas nobres do Rio de Janeiro e São Paulo, além de terem vivido no exterior por certo tempo. Essas marcas culturais se

constituem como atos de pertencimento aos grupos aos quais os pais de Sophia pertenciam e, conseqüentemente, a colaboradora também se inseriu.

A segunda marca cultural é relativa às atribuições existentes no processo relacional da professora Sophia com os pais. Ao caracterizar a sua infância enaltecendo que seu pai era russo e sua mãe era cubana, Sophia atribui significados a um processo de relação que a constituiu com um temperamento forte, de uma pessoa que elogia pouco porque foi criada em um processo de relação familiar que exigia mérito e que tinha poucos elogios.

Acredito que o processo de socialização na infância e, em especial no contexto familiar, constrói significados que ficam presentes em toda a trajetória dos sujeitos, principalmente no que tange a um conjunto de características pessoais e valores atribuídos na relação com a família. Esses significados, obviamente, podem ser construídos e reconstruídos com o tempo e os demais processos de socialização, mas estão enraizados nas posições dos sujeitos diretamente ou indiretamente.

Além da professora Sophia, outro exemplo disso é o professor Davi que, além de relatar que era uma criança muito quieta e tímida, características que, acredito, o levaram a dar poucos detalhes sobre suas relações familiares, atribuiu significados à sua infância por meio da música e da influência que a mãe dele teve neste processo de socialização.

Esse processo de socialização com a referência da mãe, além de incluí-lo em um ato de pertencimento a um grupo familiar por meio da característica cultural da música, constituiu elementos para um conjunto de características pessoais do professor Davi, no qual ele relata a disciplina, a autonomia e a determinação como claros reflexos de sua relação com a música e, conseqüentemente, com seu grupo familiar.

No caso do professor Arthur, a família e o contexto familiar se consolidaram de maneira circunstancial como alavanca para uma ruptura nos processos de socialização de seu grupo. Considerando o papel importante dos pais e familiares em sua trajetória, Arthur narra a sua postura resistente ao contexto e às particularidades em que viveu as experiências de sua infância e adolescência.

Arthur não consegue identificar o motivo que o levou a lutar contra as adversidades da vida no campo, mas ele atribui sentidos à intensidade de sentimentos em relação ao estar na escola, ao estudar e ao conseguir se satisfazer estando ali. Para Dubar (2005) os elementos cognitivos e subjetivos dos sujeitos perpassam os processos de socialização e se relacionam de maneira diferenciada com as estruturas sociais dos grupos.

Mesmo em um grupo familiar e social em que a escola e o estudo não se constituem como uma experiência social e cultural reproduzida ou que os grupos atribuem sentidos, o

professor Arthur narra a sua resistência, fruto de um elemento que ele próprio desconhece, mas relacionado ao sentimento de poder mudar, de querer mudar e de não se identificar com aquele contexto para a vida toda.

Os pais de Arthur, dentro de suas possibilidades sociais, culturais e econômicas, ajudaram no que puderam e, sobretudo, sabiam que o filho fazia aquilo para mudar de vida, para ter outro caminho. O reconhecimento dessa característica dos pais na narrativa do professor Arthur expõe que o colaborador não fala apenas das dificuldades que passou, sobretudo realiza um processo de reflexão sobre o contexto em que viveu e de que sua família, dentro de suas possibilidades, humildemente contribuíram para a mudança de vida que Arthur viveu.

Vi Arthur narrando essas experiências com os olhos cheios de água, em um exercício de reconhecimento do outro, de sua família em sua superação. Mesmo com um processo de socialização pautado por uma superação repleta de mérito, que de fato dele é, o colaborador não abre mão de um conjunto de características pessoais de humildade, que suponho trazer da vida no campo, e que é refletida em sua postura ao narrar sobre sua história.

Esta emoção exposta pelo professor Arthur ao narrar suas experiências na infância, mostra como esse processo de ruptura o marcou e envolveu principalmente os sentimentos do colaborador. Diante dos pressupostos de Dubar (2005), esses sentimentos dimensionam o processo de construção da identidade para si no confronto para o outro, para a estrutura social do grupo em que viveu e para a identidade ao qual visava.

Contudo, diante de tantos sentidos construídos a partir das narrativas dos colaboradores, acredito que o dimensionamento dos processos de socialização vividos na infância se constituem como marcas conjunturais da identidade dos sujeitos que envolvem os sentimentos provocados no âmbito subjetivo; os valores produzidos e reproduzidos como ato de pertencimento aos grupos; as referências sociais, culturais e econômicas que possibilitam a resistência ou a ruptura da identidade construída na infância; e o desenvolvimento de características de cunho subjetivo e cognitivo – traços da personalidade – que se relacionam à individualidade dos sujeitos em seus atos e posições.

Compreendo que esta conjuntura de elementos que produzem sentidos a partir da infância dos sujeitos se configure como parte do processo de constituição da identidade dos professores bacharéis e, principalmente, como elementos construídos em suas trajetórias que se articulam com a sua constituição enquanto docentes formadores de professores, com seus atos de pertencimento à docência e com sua mobilização de conhecimentos para a formação de professores.

Com isso, justifico este eixo temático enquanto uma das minhas produções de sentido para esta narrativa da pesquisa, pois os elementos que os sujeitos trazem de sua infância e das características pessoais dela construídas são carregadas e reconstruídas ao longo de toda a trajetória, mas se fazem presentes como marca da relação entre o presente e o passado dos sujeitos em seu processo de construção da identidade.

4.2 A trajetória para a profissão: dualidades, rupturas, conflitos e interesses

Neste eixo de significado proponho refletir acerca das trajetórias narradas pelos professores colaboradores que os levaram aos seus respectivos cursos e áreas de formação, suas referências nas experiências vividas e as circunstâncias pessoais, profissionais, sociais, culturais e econômicas que marcaram a vida dos professores e suas escolhas conscientes e não conscientes.

Acredito que este aspecto do processo de constituição da identidade profissional problematiza os interesses, os conflitos, as rupturas e as dualidades vividas pelos professores bacharéis nos processos de socialização, seja em sua vida pessoal ou em contextos sociais que os levaram à sua formação inicial, produzindo seus próprios sentidos em relação à profissão e seus atos de pertencimento iniciais ao curso e/ou a profissão adotados pelos professores bacharéis.

Conforme os pressupostos de Dubar (2005) e Roldão (2005), a identidade profissional relaciona-se diretamente com a trajetória e a identidade social dos sujeitos. Portanto, considero neste eixo temático que o processo biográfico dos interesses e contextos que levaram os sujeitos às suas formações iniciais constitui-se como um aspecto da constituição profissional situado historicamente em sua trajetória.

Estes processos e atos de pertencimento são reconstruídos com o processo de socialização institucional e social na formação inicial, na pós-graduação e nas experiências pessoais e profissionais que os sujeitos vivem, que tocam e marcam sua memória e que os constituem como sujeitos historicamente dimensionados aos seus contextos.

Contudo, avalio que este processo de construção dos primeiros atos de pertencimento profissional se constitui como um momento de produção de significados transitórios na vida dos sujeitos, repletos de incertezas, de sentimentos e de interesses. Essa transição ocorre, diante das narrativas dos colaboradores, na reconstrução dos processos de socialização vividos na infância, contextualizados por circunstâncias geracionais e históricas que marcam os caminhos que os sujeitos decidem tomar enquanto ato de pertencimento profissional.

Essa reconstrução, por sua vez, é transitória porque os processos de formação inicial, de pós-graduação e de formação continuada estabelecem novos contextos em que serão articulados elementos profissionais e pessoais que reconstróem as identidades dos sujeitos nos experiências relacionais e de conhecimento. Ao mesmo tempo, as marcas dos processos anteriores se mantêm vivas ao longo da trajetória, o que discorrerei no próximo eixo de significado.

Diante dessas reflexões, argumentarei neste eixo sobre as referências narradas pelos professores colaboradores neste processo de pertencimento profissional, as marcas dos contextos familiares e sociais que influenciaram nos interesses dos sujeitos e dos sentimentos envolvidos com as áreas de atuação dos mesmos.

Na narrativa do professor Miguel é evidente que a marca trazida da infância do sonho de ser paleontólogo permanece como a principal referência para os atos de pertencimento socializados no processo transitório. No entanto, a circunstância familiar e geracional do final de sua adolescência contextualiza uma redefinição temporária de seu ato de pertencimento profissional.

Miguel, que passou no vestibular aos 16 anos, expõe em sua narrativa o conflito que viveu e o levou a essa redefinição de interesses por conta da sua idade e dos sentimentos relativos à sua família, pois poderia estudar longe dela. Esta redefinição, que não suscitou na desistência de seu sonho, causou uma crise de dualidades e interesses na sua trajetória profissional.

A decisão pelo curso de Ciências Biológicas pelo professor Miguel foi feita segundo os significados que ele atribuiu aos sonhos de infância, no entanto, as dualidades do contexto de formação que vivenciou o forçaram a uma crise do sonho frente à realidade do curso em que estava. Seja pela não identificação com os pares, pois os colegas eram muito mais velhos, pelo não pertencimento à proposta de uma Licenciatura, por aquele contexto geográfico e institucional não possibilitarem a ascensão do sonho ou pelo conflito narrado com uma professora da Psicologia da Educação.

Todos estes significados experienciados no processo de socialização do professor Miguel reconstruíram o sonho de infância e redimensionaram os atos de pertencimento profissional do colaborador para uma decisão consciente e planejada. Ou seja, acredito que neste processo o sonho deixa de ser uma referência da infância e passa a ser um processo de formação profissional consciente, em reconstrução e reprodução, mas que não abandona a marca de infância construída na memória.

Já no caso da professora Alice, a construção dessa trajetória transitória mantém em confronto elementos familiares, a referência de um professor, interesses pessoais pelo curso de Matemática, um contexto socioeconômico e geográfico que circunstanciou o processo e uma posição socialmente construída de não querer ser professora.

Ao narrar as suas experiências sobre este momento transitório a professora Alice atribui significados aos seus pais, a importância conferida aos estudos e a referência a um professor que contribuiu para um processo de socialização que potencializou os seus interesses pessoais pela Matemática. Essa referência do processo de socialização constrói um ato de pertencimento a partir das experiências que tocaram Alice em seus contextos.

O ato de não pertencimento à docência, neste momento transitório de sua trajetória, é consciente e fruto dos processos de socialização vividos no curso de magistério. Para aquele momento, Alice reproduz a influência do pai e, suponho, do contexto vivido por eles de que a docência seria uma alternativa caso “não desse certo” (Professora Alice). Essa reprodução é historicamente constituída em sua trajetória e não é estática, mas sim transitória.

Esse interesse pela área de Matemática se constitui com um processo articulado de socialização desde a infância, com a referência do pai, com o sentimento e afinidade construídos socialmente pela área e permeados por um contexto de não pertencimento momentâneo à docência e inclui, também, circunstâncias geográficas de localização e condição socioeconômica da família que possibilitaram que a colaboradora realizasse seu curso em São José do Rio Preto. Todos esses significados que constituem a identidade da professora Alice são transitórios, pois reconstruídos posteriormente por outras experiências e processos de socialização.

De modo semelhante ao de Alice, o professor Davi narra suas experiências sobre esse momento transitório a partir dos significados construídos na infância e reconstruídos pela referência de uma professora e também o redimensionamento de suas afinidades com a área de Química no ensino médio com o contexto socioeconômico da família e as circunstâncias geográficas da cidade de Ribeirão Preto frente ao mercado de trabalho.

Da infância, a narrativa de Davi atribui à característica disciplinada da responsabilidade da formação musical que teve como o elemento que ele via sendo reproduzido por uma professora de português. O colaborador expõe sua fascinação ao ver a professora exercendo o seu trabalho com rigor, seriedade e disciplina. O encanto e a afinidade com essas características no trabalho da professora fazem Davi refletir sobre os elementos que ele acredita serem necessários a um bom professor.

Esses traços marcantes na trajetória do professor Davi enfatizam um processo de reconstrução dos atributos que ele outorga à profissão docente que articula uma série de características pessoais produzidas no processo de socialização na infância e que são redimensionadas em sua trajetória. Esse redimensionamento é historicamente situado, porém refere-se a uma interseção em sua narrativa em que o professor Davi traz para o presente essa experiência socialmente construída em seu passado.

Já a narrativa da professora Sophia perpassa o sentimento de incerteza desse momento transitório da trajetória para a profissão. As experiências culturais de sua infância e adolescência bem como o processo de socialização com uma família que prezava o estudo, a cultura e a formação acadêmica podem ser elementos que a tenham levado a essas incertezas, não é possível afirmar isso.

No entanto, a construção de sentidos que a colaboradora realiza em torno dessa marca de incertezas em seus interesses refere-se a uma série de características pessoais que advém do confronto de suas experiências e suas vontades. Este processo de incertezas quanto ao ato de pertencimento era mais nítido por cursos cuja natureza era humana e que a professora gostava, como Direito, Jornalismo, Ciências Sociais, Letras e Música.

Já o professor Arthur narra sua trajetória a partir da reconstrução dos processos de socialização vividos na infância. Enquanto na roça superou as adversidades do contexto familiar para conseguir estudar, na cidade ele viveu os desdobramentos dessa superação e reconstruiu seus sentidos para um ato de pertencimento profissional.

O colaborador, no contexto em que viveu a infância, não tinha dimensão das possibilidades que o estudo poderia lhe proporcionar; sabia apenas que queria estudar. Os processos de socialização no trabalho, no qual um amigo que lhe dava carona o apresentou à universidade pública e, na escola, as relações que ele estabeleceu com o desafio da Matemática, incentivado pelas visitas à universidade foram aspectos que o marcaram.

Essas marcas provocadas por um sentimento de descoberta foram propulsoras de uma reconstrução dos sentidos e dos atos de pertencimento do professor Arthur. Nesta trajetória, o colaborador rompeu com a ideia subjetiva do “estudar para ser alguém na vida” para uma realidade nova e concreta: de ter conhecimento para ser alguém na vida.

Essa ruptura em seu processo de construção da identidade não foi estática e nem mesmo definitiva. Arthur ainda carregava as marcas de sua história, marcas que foram redimensionadas naquele momento, mas que enfrentou os embaraços do contexto socioeconômico e as dificuldades para estudar, que trazia do ensino fundamental e médio.

Essa característica pessoal de determinação em resistir às dificuldades que o contexto implicava levou Arthur a iniciar o curso de Matemática, mesmo que por uma situação ainda circunstancial e que o próprio colaborador considera engraçada. No entanto, essa experiência marcante para o professor o emocionou no momento da entrevista, pois ele sente que esta etapa vai além do seu mérito, implica em valores construídos a partir de muita luta pessoal, sofrimento e angústias.

A referência pela área do curso se justificou pela afinidade que Arthur possuía em consonância com as características de pouca concorrência no curso de Licenciatura oferecido na UNESP de São José do Rio Preto. Mas não é possível dizer que a decisão tenha sido consciente por ser ou não ser professor, visto que Arthur narra que o que motivou ele a fazer Matemática era o desafio. O contexto de acesso ao curso o circunstanciou para a modalidade de Licenciatura, mas os processos de socialização reconstruíram esses sentidos conferindo-lhe mais clareza no ato de pertencimento ao curso de bacharelado.

Contudo, a partir das narrativas dos professores colaboradores, considero que o processo de constituição da identidade profissional perpassa esse momento transitório da decisão pela profissão e pelo curso de formação inicial, no entanto, ele assume um aspecto de ato de pertencimento temporário e/ou dinâmico no processo biográfico dos sujeitos.

As decisões outorgadas pelos sujeitos, construídas e reconstruídas pelos processos de socialização em articulação com os contextos geográficos, históricos e geracionais, se constituem como marcas mobilizadas pelo sentimento que as experiências conferiram ao sujeito, mas são, sobretudo, um ato de pertencimento a ser transformado por outros processos de socialização, muitas vezes incerto e dual.

Este momento transitório confere singularidades nas narrativas dos sujeitos direcionadas aos seus sentidos produzidos em relação à docência, sobretudo expõem os aspectos sobre a docência que podem ser reproduzidos, transformados ou mesmo rompidos ao longo dos sucessivos processos de socialização.

4.3 As experiências formativas: referências, socialização e identidade

Para este eixo temático argumento acerca das experiências formativas que os colaboradores narram em sua trajetória envolvendo processos de formação inicial, de pós-graduação, das especificidades formativas de cada área e dos processos de formação continuada. Esses espaços formativos constituem elementos de socialização institucional e pessoal, bem como referência formal para a identidade profissional.

Acredito, fundamentado em Dubar (2005), que as experiências formativas se constituem de processos de socialização que não são isolados apenas ao ato de pertencimento dos cursos. Obviamente é uma construção histórico-biográfica do sujeito e uma socialização sucessiva e articulada à infância, aos caminhos transitórios, aos contextos sociais e às características pessoais dos sujeitos. Significa que a formação é um elemento articulado à trajetória do sujeito e não é estática e definitiva, pois depende da reconstrução de processos de socialização anteriores e ainda pode ser reconstruída *a posteriori* por novos processos de socialização.

Diante das delimitações desta pesquisa, o foco de interesse nas narrativas dos professores bacharéis passa a ter importância enquanto um dos elementos da trajetória dos sujeitos, articulados a diversos processos de socialização. Todos os professores colaboradores possuem em comum o elemento da formação inicial no bacharelado em suas áreas específicas e a formação na pós-graduação em cursos específicos de suas áreas de atuação.

Mesmo observando nas narrativas as limitações formativas do ponto de vista da docência nos cursos de formação inicial e de pós-graduação – apontado nos referenciais de Veiga (2005), Pimenta e Anastasiou (2005) e Masetto (2012) – as experiências formativas foram expostas de maneira singular em cada trajetória, provocando referências e reflexões diferentes para cada vivência nos seus respectivos processos de socialização.

Os atos de pertencimento dos sujeitos à profissão são reconstruídos em sua formação inicial de acordo com o contexto social e institucional, bem como sofrem rupturas ao se depararem com a possibilidade de formação acadêmica na pós-graduação. O que me intriga neste processo são as dualidades das experiências formativas, pois a decisão, em lugar da atuação profissional como bacharel, de seguir a formação acadêmica passa a ser um ato de pertencimento, consciente ou não, de assumir a docência no ensino superior. Observo que passa a ser um aspecto articulado e inerente às trajetórias.

Nas narrativas dos professores Arthur, Miguel e Davi expõem os conflitos relacionados às primeiras dualidades no que tange ao ato de pertencimento ou não aos cursos de Licenciatura. Já para as professoras Alice e Sophia, os atos de pertencimento à docência passam a ser reconstruídos ao longo das experiências formativas.

O professor Davi, ao longo de seu curso de Doutorado fez uma complementação de disciplinas que lhe conferiram o grau de licenciado em Química. Essa informação somente veio a tona no momento da entrevista, pois no questionário somente constava o seu curso de bacharelado. Decidi manter a narrativa do professor Davi, pois essa característica formativa se

constituiu como um elemento processual das socializações que o colaborador viveu e não por uma adesão clara ao curso de Licenciatura.

Davi expõe em sua narrativa a reconstrução de seu ato de pertencimento profissional ao longo das experiências formativas, migrando de uma pertença intencional da atuação do químico no mercado de trabalho para a reconstrução, por meio da socialização, de seu ato de pertencimento para a vida acadêmica em um curso de pós-graduação, que ele caracteriza como sendo para a formação de pesquisadores e não de docentes.

Esse processo de socialização do professor Davi se deve ao contexto cultural e científico da universidade em que realizou sua formação. A cultura da iniciação científica, segundo o próprio colaborador, redefiniu as expectativas profissionais e aquele mundo acadêmico da universidade, os professores, a pesquisa consolidada o tocaram e o incentivaram para a reconstrução de seu ato de pertencimento, voltado para a pós-graduação.

Nas narrativas dos professores Arthur e Miguel, o confronto entre os interesses profissionais e os atos de não pertencimento aos cursos de Licenciatura são significativos para os sujeitos. Para Miguel, uma série de características já narradas aqui que envolvem os sentimentos do sujeito, as características do curso e a situação geográfica impossibilitavam a realização do seu sonho de infância, passando por uma reconstrução de sentidos para a sua formação inicial.

Os processos de socialização em um contexto geográfico e científico que permitiram a realização profissional na Paleontologia possibilitaram que o professor Miguel reconstruísse os sentidos de seu “sonho” para um caminho profissional nítido: ser um paleontólogo por meio dos cursos de mestrado e doutorado. No entanto, diante da realidade acadêmica do Brasil, Miguel narra que teve que “colocar na cabeça” que pra ser pesquisador também teria que ser professor. Esse aspecto narrado pelo colaborador implica na ideia socialmente construída na universidade e legitimada pela legislação de que a formação do professor para o ensino superior é focada na formação do pesquisador.

O professor Miguel reconstruiu suas definições e interesses diante dos processos de socialização vividos na graduação e na pós-graduação e de uma maneira consciente e adequada ao contexto e estrutura universitária passa a ter um ato de pertencimento em relação à profissão docente. Este ato nas experiências formativas ainda reproduz o ideal e o contexto vivenciados e não se configura, neste momento, como ato reflexivo à docência.

O professor Arthur, de maneira semelhante aos professores Miguel e Davi, narra o contexto da instituição, da socialização com os professores e da produção de conhecimento

para a pesquisa que o circunstanciou a deixar o curso de Licenciatura, além das condições sócio-econômicas que permearam o processo.

Arthur expõe a disputa ideológica e as dualidades existentes naquele contexto entre as modalidades de Licenciatura e Bacharelado no curso de Matemática daquela universidade. O colaborador narra a sua experiência formativa e de como elas o levaram a reproduzir tais dualidades pela influência dos professores, pela concorrência entre os alunos e, principalmente, por considerar que o bacharelado tinha mais “conteúdo” e se aprendia mais Matemática.

A narrativa do professor Arthur expõe, claro, a intencionalidade do próprio professor ao querer se dedicar à formação do bacharelado e de não ter identificação, na época, com as “disciplinas pedagógicas” da Licenciatura. A reconstrução desse ato de pertencimento no processo de socialização excluiu, naquele momento, a adesão pela profissão docente. A sua adesão era pelo trabalho matemático, era o que o tocava, o instigava e o fazia construir sentidos para a profissão.

Foi na pós-graduação que Arthur reconstruiu seus atos de pertencimento profissional rompendo com a expectativa profissional do matemático no mercado de trabalho e seguindo a ideia de formação acadêmica como pressuposto para a docência no ensino superior. O professor atribui a esse processo como algo “natural” que aconteceu em sua vida, no entanto, acredito que o processo de socialização vivenciado na pós-graduação, em que se tem a ideia socialmente construída de que se prepara para o ensino superior, foi uma experiência marcante para essa redefinição de interesses e sentimentos à profissão.

Mesmo não concluindo o doutorado por uma série de contextos familiares e de trabalho que levaram Arthur a um sentimento de desânimo com sua pesquisa, as experiências formativas foram marcantes para as redefinições dos atos de pertencimento profissionais e constituíram elementos biográficos de sua identidade, reconstruídos a posteriori.

Já a narrativa da professora Alice, formada em Matemática no mesmo curso e universidade que o professor Arthur, expõe diferentes processos de socialização e diferentes sentidos construídos pela colaboradora em sua experiência formativa. A decisão, naquele momento, pelo curso de bacharelado já era um ato consciente de não querer ser professora.

A referência que a professora Alice traz marcada em sua trajetória é a da reação maravilhada que teve com as primeiras aulas do curso e de como aquilo a tocou para reconstruir seus atos de pertencimento anteriores para uma tomada de decisão consciente pelo curso.

O processo de socialização institucional e pessoal posterior reafirmou a adesão ao curso de bacharelado em Matemática para a professora Alice e este contexto da experiência formativa para uma definição pela pós-graduação, como uma trajetória contínua, inerente àquele contexto.

A pós-graduação foi o momento de uma experiência traumática que marcou a vida profissional e pessoal da professora Alice em que os processos de socialização romperam completamente com os atos de pertencimento profissional que ela carregava em sua trajetória. Os sentidos construídos por essa experiência emocionaram a professora no momento da entrevista, pois foi um processo de reflexão e de decisão que colocava em confronto todas as expectativas anteriores e a pressão por uma carreira acadêmica. A postura de não continuar o doutorado, a princípio, foi uma válvula de escape para a professora, ainda sem definições conscientes de que ato de pertencimento ela construiria posteriormente.

A narrativa da professora Sophia expõe os sentimentos de incertezas que ela viveu frente ao processo de formação na graduação, tanto no caminho transitório para a graduação como no próprio conflito de interesses na área de Letras. O processo de socialização com os professores e com a instituição, caracterizado pela colaboradora como com pouca proximidade entre o aluno e o professor, foi reconstruído pela referência da sua professora orientadora, que a inspirou como docente e que ela associa com a relação próxima que ela tem com seus alunos hoje.

Mas também, no caso da professora Sophia, é na pós-graduação que as experiências formativas reconstróem os atos de pertencimento profissionais para se pensar a academia como forma de acesso à profissão docente no ensino superior. Este ato de pertencimento é conscientemente definido para a colaboradora diante da autonomia que teve nessa experiência formativa, do sentimento de alegria que tinha em estudar o que queria e, sobretudo, dos conteúdos “teórico e prático” que ela narra que influenciam as suas aulas hoje.

Contudo, as experiências formativas, seja na graduação, no bacharelado ou na pós-graduação, articulam-se biograficamente aos sucessivos processos de socialização pessoal e institucional dos sujeitos. Tanto o bacharelado quanto a pós-graduação não são processos isolados e constroem atos de pertencimento profissionais dinâmicos e situados perante o contexto das instituições e da vida dos colaboradores. Constituem experiências repletas de emoções, traumas, decisões, incertezas, superações e realizações que são inerentes à constituição da identidade destes professores.

Avalio que há uma lacuna na pesquisa quanto às experiências formativas argumentadas aqui, visto que as narrativas dos colaboradores não subsidiam argumentos sobre

as especificidades que constituem o processo formativo nas áreas específicas de cada sujeito. Acredito que estas singularidades configuram outros aspectos de socialização institucional e pessoal que marcam as trajetórias e os atos de pertencimento específicos dos profissionais. Esta lacuna já era evidente, pois foi definido que a pesquisa não delimitaria uma área de conhecimento ou curso, pois interessava a natureza do processo de constituição docente como um todo. Assumir essa lacuna também é um ato de problematização para novas pesquisas.

Um outro aspecto das experiências formativas, que é narrado pelos colaboradores é a formação continuada. Conforme os pressupostos de Vasconcelos (2012) e Roldão (2005), a formação continuada pode ser entendida, no caso da profissão docente, como elemento para a reflexão das especificidades da função docente e como ato de pertencimento profissional aos conhecimentos, metodologias e teorias inerentes como meio de reconstrução da profissionalidade para a atuação docente no ensino superior.

Conjecturo que as narrativas dos professores colaboradores trazem elementos em comum sobre a formação continuada que retratam a estrutura formal e institucionalizada para o desenvolvimento dessa experiência formativa. São narrados os seguintes elementos: que os espaços formais de formação continuada para o ensino superior são de pesquisa como a pós-graduação, os congressos e as publicações científicas; que as universidades pouco promovem programas institucionais que fomentem a formação continuada; e que existe um grande desafio em vencer as barreiras dos departamentos e instituições burocráticas para que haja um diálogo coletivo frente à atuação profissional docente. Esses elementos são claros nas narrativas dos professores colaboradores e corroboram com os limites estruturais da formação de professores para o ensino superior apontados por Masetto (2012) e Pimenta e Anastasiou (2005).

Considero, no entanto, para além destes elementos formais da formação continuada, que os sujeitos colaboradores enriquecem o debate dessa experiência formativa por meio da reflexão a partir dos processos de socialização que vivenciam e os tocam na prática docente e esse processo de questionamento e reconstrução das experiências docentes redimensionam os seus atos de pertencimento profissionais em referência a uma adesão profissional à docência socialmente construída. A este processo, pessoal e repleto de dualidades e conflitos na trajetória dos professores bacharéis, argumento o próximo eixo de significado.

4.4 Narrando as práticas docentes: formação de professores, experiências e socialização

As experiências com as práticas docentes emergem significativamente nas narrativas dos professores bacharéis pesquisados, cada um com suas singularidades. Os colaboradores relatam como as experiências docentes os marcaram em sua trajetória provocando reflexões, rupturas, redefinições e novos olhares para a docência.

Para este eixo temático, argumento a respeito dos processos de socialização vividos nas práticas docentes, nas experiências narradas que mais marcaram a constituição profissional destes professores e de como estas marcas reconstróem os atos de pertencimento dos sujeitos em suas trajetórias e os redimensionam para uma adesão profissional à docência, mesmo que com certos limites.

As narrativas dos professores bacharéis expõem diversos aspectos singulares que suas reflexões a partir da prática docente e do processo de socialização em sala de aula marcam as suas constituições profissionais, conflitam suas experiências formativas e reelaboram os conhecimentos mobilizados em sua atuação profissional.

Além dos pressupostos de Dubar (2005) para argumentar acerca dos processos de socialização que os professores vivem em seu trabalho com seus alunos em sala de aula, introduzo a esse eixo de significado as discussões de Roldão (2005), Shulman (2005) e Vasconcelos (2012) a respeito da mobilização de conhecimentos para a formação de professores e da adesão desses conhecimentos enquanto especificidades profissionais que constroem atos de pertencimento.

O professor Miguel, ao narrar as suas primeiras experiências docentes, enaltece o papel do estágio docente realizado na pós-graduação e o confronto com sua primeira experiência efetiva como docente. O colaborador atribui significados diferentes aos contextos de sua relação com os alunos, pois enquanto no estágio possuía uma turma grande e apática, no magistério superior, com uma turma menor e como docente da disciplina, essa relação com os alunos foi mais próxima.

O ato de pertencimento que o professor Miguel reconstruiu nesse processo referiu-se à adesão profissional que o papel social exigia dele. Enquanto estagiário ele não se sentia docente, não produziu sentidos para a docência e se considerava apenas um “auxiliar”. O fato formal e institucional de assumir a regência de uma disciplina conferiu-lhe atributos de pertencimento à docência.

Ele se sente professor no processo de socialização com os alunos, pois são os alunos que atribuem a ele o papel de professor ou de estagiário em sala de aula, com relações

peçoais e de poder diferenciadas que o fazem reconstruir seus próprios atos de pertencimento. Miguel ainda reconstrói seu ato de pertencimento ao ser professor, pois, ao contrário do estágio, ele podia ir além do “dar aulas” e atuar na orientação à pesquisa e atividades de extensão e isso o faz sentir-se professor no ensino superior.

O professor Miguel narra ainda que suas primeiras experiências docentes, seja como estagiário ou como professor, foram “fáceis” ou “naturais”. Estes atributos narrados pelo colaborador para além da relação com os alunos problematizam os conhecimentos mobilizados para estas experiências, não deixando claras as referências para esse processo, mas conjecturo que esta atribuição refere-se ao domínio do conteúdo e às suas experiências formativas da graduação e da pós-graduação.

Ao narrar as suas aulas, Miguel atribui sua organização a um processo que ele chama de “raciocínio” em que o conteúdo deve ser organizado em uma sequência tanto na aula como no semestre, com todos os conhecimentos articulados para que o aluno não veja a disciplina de forma fragmentada. Estes atributos são elaborações próprias do professor, construídas a partir de suas experiências, para a mobilização do conhecimento na relação professor-aluno, ou seja, os contextos fazem com que o professor reelabore na prática os conhecimentos de acordo com as finalidades que o próprio professor estabelece.

O professor Miguel, ao narrar seu processo avaliativo, expõe um conflito que vive na mobilização dos conhecimentos para a formação de professores, pois, segundo ele, estar na licenciatura tem sido uma justificativa para ser pouco exigente com o conhecimento do conteúdo e os próprios alunos trazem isso de sua formação. Para o colaborador, a desvalorização da licenciatura está relacionada a esse processo e que sem o conteúdo o professor não realiza uma transposição didática no ensino básico.

Diante de um contexto que o professor Miguel afirma que os alunos não estudam e não se esforçam, de uma crítica ao conteúdo e de que qualquer processo de avaliação diferente é tido como uma forma de o professor “não dar aula”, o professor avalia a partir de provas e seminários, o que me parece ser um processo avaliativo que ele viveu em sua graduação.

O colaborador realiza reflexões sobre a especificidade da atuação profissional que compete à docência, no entanto, suas experiências profissionais e formativas não lhe conferem todos subsídios para reelaborar também sua prática docente, mesmo assim, o professor Miguel atribui processos de reflexão que lhe conferem atos de pertencimento à profissão docente em um conflito entre os conhecimentos que mobiliza e as reflexões que o sujeito realiza a partir delas.

Já a professora Sophia possui um processo singular das experiências docentes, pois deu aula de línguas estrangeiras desde os 14 anos de idade. A colaboradora narra que sempre sentiu um peso enorme de responsabilidade ao dar aula e que naquela época percebeu que para conviver com esse peso na profissão é preciso ter conhecimento do conteúdo. A professora constrói seu primeiro ato de pertencimento à profissão a partir dessa relação do conhecimento para dar aula.

Ao longo de sua trajetória, a professora Sophia atribui novos sentidos a esse ato de pertencimento afirmando que a partir do momento que o professor tem conteúdo é que ele vai reelaborar as formas de lidar com esse conhecimento ou mesmo a partir dele é que o professor pode agir de forma mais “inesperada” em sala de aula. Essas atribuições são construídas biograficamente e pressupõem um processo de reflexão a partir da atuação profissional da docência.

A professora narra uma experiência docente que viveu na educação básica e a relaciona com a sua prática docente hoje na formação de professores. Sophia descreve sua experiência numa escola de periferia do ensino básico em que sofreu diversos conflitos pela diferença dos contextos de aula e de graduação que ela tinha até então e da realidade que o ensino básico possui. A colaboradora, ao afirmar que traz esse exemplo aos seus alunos na licenciatura hoje, atribui um ato de pertencimento à formação de professores construída no processo reflexivo da prática docente.

Sophia reforça em sua narrativa que foi o teor prático das experiências docentes nas aulas de línguas, na educação básica e nas universidades particulares que contribuíram para que ela mobilizasse os seus conhecimentos como professora. Para a colaboradora, as experiências formativas sempre foram voltadas para a pesquisa e sempre foram muito “solitárias”. Essa narrativa reforça a construção consciente de seus atos de pertencimento à docência a partir da mobilização dos conhecimentos na experiência docente e nas marcas que elas deixam em seu processo de constituição da identidade.

A professora Sophia narra ainda sobre os processos de socialização em sala de aula que a fazem reconstruir conhecimentos sobre os alunos e sobre o contexto de sua atuação profissional. A colaboradora atribui a um contexto geracional as dificuldades que enfrenta em sala de aula na formação de professores, pois, segundo ela, os alunos se dedicam pouco aos estudos, até por terem que trabalhar o dia inteiro e estudar a noite e, além disso, tratam o professor de uma maneira informal que atrapalha o conteúdo em sala de aula.

Em suas aulas, ela admite que suas características pessoais a fazem exigir uma formalidade na relação dos alunos que muitas vezes eles não tem com outros professores e

isso causa certo conflito. A professora acredita que faz uma “prova difícil” para que o aluno participe da aula, pois, para ela, aquele aluno que participa e faz as leituras não possui dificuldades. Acredito que esse processo de socialização pode remeter a um processo influenciado por suas características pessoais e por seus próprios processos de socialização vividos na infância e por ela narrados, em que a disciplina e o rigor com os estudos estiveram sempre presentes. Este ato de pertencimento à docência refere-se também às características pessoais construídas no processo biográfico do sujeito.

Assim como a professora Sophia, o professor Davi também atribui às suas primeiras experiências docentes como professor do ensino básico como o momento em que teve a oportunidade de mobilizar seus conhecimentos como docente e refletir sobre as diferenças dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos acadêmicos que mobilizou em suas experiências formativas. O colaborador afirma que vê hoje que sua pós-graduação não tinha nenhuma preocupação formativa para o professor do ensino superior e sua mobilização de conhecimentos.

Apesar de que em meio a esse processo o professor cursou uma complementação de disciplinas para a licenciatura, os sentidos que marcam a trajetória do professor Davi relacionam-se com as experiências em sala de aula, pois, segundo ele, na sala de aula é que o professor tem o desafio de lidar com os alunos, com as estratégias e com o conhecimento do conteúdo.

No processo de socialização com os alunos em sala de aula o professor Davi narra um conflito que vive em sua prática docente, semelhante ao narrado por Sophia, frente ao contexto formativo que os alunos trazem do ensino básico e que compromete a formação deles no ensino superior. Ao mesmo tempo o colaborador expõe a sua própria dificuldade em não saber lidar com esse conflito, pois afirma não ser preparado para isso e que busca sempre avaliar se os alunos conseguem estabelecer nas suas aulas os conhecimentos básicos mínimos que o professor acredita serem necessários para a formação profissional do aluno.

Neste último aspecto, o professor Davi reconstrói seus atos de pertencimento à profissão docente a partir dos processos formativos que viveu em sua trajetória, admitindo que não possui formação para lidar com esse contexto em sala de aula, então, sua atuação profissional é direcionada aos “conteúdos mínimos” que, a partir de suas experiências, o professor Davi julga necessário.

A mobilização de conhecimentos narrada pelo professor Davi expõe que, para os conhecimentos escolares que seus alunos vão mobilizar na educação básica, são necessários alguns “ganchos” ou “comentários” sobre procedimentos práticos específicos da área de

Química. Mas o colaborador atribui significados ao momento da aula como o momento de formar um profissional com “rigor” e que são nos projetos como o PIBID ou com os estágios que os alunos desenvolvem o “olhar” para o ensino médio. Nessa narrativa do professor é exposto que, mesmo em um contexto de reflexão para a docência, o colaborador reproduz atos de pertencimento oriundos de sua experiência formativa em que o conhecimento do conteúdo é diferente da formação para ser professor.

São sentidos construídos e reconstruídos biograficamente na trajetória do professor Davi, mas que no confronto dos elementos formativos e dos contextos da prática resistem em suas experiências docentes algumas características da formação bacharelesca. Essas características são narradas sem uma preocupação formal e estratégica clara de desenvolver elementos que construam outros conhecimentos para a formação de professores articulando os conteúdos a outros elementos formativos.

Já o professor Arthur narra sobre suas primeiras experiências docentes em universidades particulares de São Paulo. O colaborador faz referência à forma que os professores davam aula em sua graduação, dizendo que era “fazer a conta no quadro” e que quando tentou repetir esse modelo em um contexto de uma universidade particular não conseguia, tanto por dificuldades próprias quanto dos alunos.

O professor expõe o seu processo de reflexão e de mudança de estratégias para lidar com suas próprias dificuldades e mobilizar os conhecimentos dos alunos por meio de desafios, reconstruindo nos processos de socialização com os alunos a sua atuação profissional, caracterizando novos atos de pertencimento.

Arthur narra que sente hoje em suas aulas a necessidade de justificar a importância daqueles conteúdos para a atuação profissional dos alunos, pois não teve isso em seu curso de graduação. Essa referência para mobilizar os conhecimentos em sala de aula foi reelaborada, segundo o colaborador, em suas próprias vivências práticas, tanto nos empregos em que usava a Matemática Aplicada quanto nas próprias experiências em sala. Esse processo de mudança, que o professor narra ser contínuo em suas aulas, pressupõem um processo de reflexão que lhe confere uma adesão às práticas como ato de pertencimento profissional, de reelaboração dos conhecimentos mobilizados por sua atuação.

O professor Arthur atribui à sua formação certa incerteza para lidar com a mobilização de conhecimentos para a formação de professores. O colaborador expõe que tenta, por meio de seminários e de explicações dos alunos no quadro, explorar os conhecimentos didáticos do conteúdo. Para o professor é importante saber que está formando professores e pensar sua aula com esse propósito, no entanto, o professor não tem certeza se

faz o correto em suas aulas. Este processo, a meu ver, coloca o professor Arthur em um ato de pertencimento à docência consciente de sua atuação e também de seus limites formativos.

Arthur também narra as dificuldades que tem enfrentado no processo de socialização com os alunos e na mobilização dos conhecimentos do conteúdo, pois, segundo ele, os alunos entram com muitas dificuldades trazidas do ensino médio e que nem os professores e nem a instituição estão preparados para lidar com esse aluno e trabalhar projetos para a superação desses problemas. O professor narra a respeito de suas tentativas que falharam e o quanto isso é frustrante e, ao mesmo tempo, a instituição tem dialogado pouco e definido poucas políticas para o trabalho com esses alunos e, principalmente, para manter esses alunos no curso.

Acredito que esse processo de reflexão acerca de sua atuação profissional envolve vários elementos de socialização que entram em conflito: com os alunos, com a instituição, com sua própria experiência formativa e com os conhecimentos reelaborados a partir de sua trajetória. Esse processo amplo de reflexão que o professor Arthur realiza, mesmo sem uma formação específica para a docência, constrói atos de pertencimento às especificidades e realidades próprias da função docente.

O professor Arthur narra que as barreiras que enfrenta do ponto de vista institucional para a universidade como um todo mas, sobretudo, para a formação de professores tem o deixado frustrado com a docência, em ver que a formação dos seus alunos poderia ser melhor. Porém, o colaborador atribui à frustração enquanto um significado do ser professor, pois segundo ele, ser professor é viver alegrias e decepções, mas é o inconformismo que o alimenta frente as dificuldades que existem na prática docente.

Já a professora Alice narra a respeito de como as experiências docentes que teve em universidades particulares reconstruíram seus conhecimentos mobilizados para a docência a partir de uma relação conflitante com os alunos no processo de socialização em sala de aula, rompendo drasticamente a sua trajetória e levando-a, hoje, a trabalhar com a área de Educação Matemática.

A narrativa da professora Alice atribui fortes significados às experiências que a marcaram durante o começo de sua atuação docente para elementos profissionais construídos e conflitados no processo de socialização com os alunos. A colaboradora, que transitou da certeza de não querer ser professora para a necessidade de trabalho em uma circunstância da sua trajetória, expõe as dificuldades que teve para atuar como docente e de como aquelas mudanças marcaram sua ruptura profissional.

Alice expõe suas experiências e as dúvidas que a cercavam com elementos práticos da atuação docente, como planejamento, avaliação e currículo. Elementos da atuação

profissional docente que, até então, sua formação não lhe fornecia subsídios para reelaboração no trabalho com a instituição. As primeiras referências que a colaboradora narrou para a superação desses desafios eram os modelos que vivenciou na sua graduação e a ajuda dos colegas da universidade.

O mais marcante na narrativa de Alice é o processo de socialização com os alunos em um contexto de universidade particular: eles queriam ser professores e exigiam dela conhecimentos além do conteúdo matemático. As marcas que a colaboradora traz em suas narrativas com perguntas feitas pelos alunos, provocações e desafios vividos nessas experiências docentes enfatizam as reflexões acerca da atuação profissional para a construção de novos atos de pertencimento à docência.

As lembranças detalhadamente narradas por Alice enfatizam os sentidos produzidos por ela e as rupturas construídas na prática de sua adesão pessoal e profissional à docência. Essa ruptura reconstrói seus processos de socialização mas, sobretudo, redimensionam os interesses da professora para uma nova área do conhecimento matemático, buscando elementos teórico-práticos que pudessem subsidiar as necessidades da atuação docente que ela viveu naquele contexto da universidade particular.

Essa reelaboração da mobilização dos conhecimentos para a formação de professores na trajetória da professora Alice foi um processo longo, de adesão pessoal, porém, provocado e alimentado por um contexto e seus sucessivos processos de socialização que colocaram em conflito os seus valores profissionais e os sentidos que até então ela atribuía à docência.

Ao narrar estes elementos reflexivos para as suas experiências docentes com a Educação Matemática hoje, numa universidade pública, a professora Alice expõe a sua angústia em ver que os alunos não a provocam como na universidade particular, não exigem mais dela, pois segundo ela não há um interesse por parte da maioria dos alunos, mesmo estando em uma licenciatura, em serem professores.

Essa angústia sentida pela professora Alice também reconstrói os conhecimentos mobilizados por ela para a formação de professores no contexto da universidade pública. A colaboradora narra que precisa “marcar terreno” e mostrar que “sabe matemática” no processo de socialização com os alunos, pois precisa desconstruir conceitos matemáticos para depois serem reelaborados para o ensino na educação básica. Essa relação de tentar “convencer” o aluno que somente o conteúdo por si só não é suficiente para formar o professor perpassa também, segundo a narrativa da professora Alice, de convencer os alunos que eles estão em um curso de Licenciatura e de essas prerrogativas são importantes para a especificidade da profissão a qual exercerão.

Nesse processo de socialização conturbado e cheio de angústias para a professora Alice, a meu ver, constitui-se como um processo biográfico de conflito dos atos de pertencimento profissionais construídos e reconstruídos ao longo do tempo. Esses sentimentos lhe conferiram novas adesões pessoais à profissão e, ao mesmo tempo, conflitam as marcas do seu processo formativo e de suas outras experiências docentes.

Diante dos significados atribuídos pelos professores bacharéis às suas experiências docentes, aos processos de socialização com os alunos na sala de aula e à mobilização de conhecimentos para a formação de professores, acredito que os sujeitos constroem e reconstróem seus atos de pertencimento à profissão docente a partir dos sentidos que os mesmos atribuem, conscientemente ou não, às reflexões das práticas docentes reelaboradas e efetivadas nos processos de socialização posteriores.

Este processo contínuo de reflexão a partir das práticas realizadas no processo de socialização merecem uma ressalva: o processo de formação continuada. A formação continuada para a docência na formação de professores complementa esse processo, que segundo Roldão (2005), é um processo de formalização dos conhecimentos profissionais que envolvem pressupostos teóricos, científicos, pedagógicos e sociais próprios da docência que não são elaborados somente na prática, mas com a prática.

4.5 Ser professor no ensino superior: aspectos da socialização institucional

Com este eixo de significado argumento sobre os sentidos atribuídos pelos colaboradores da pesquisa aos processos institucionais engendrados no contexto de sua constituição profissional docente. Isto significa que os processos de socialização e atos de pertencimento às especificidades da função docente no ensino superior vão além das experiências profissionais e dos processos de socialização em sala de aula e na trajetória dos professores.

Conforme os pressupostos de Dubar (2005) e de Roldão (2005) a constituição profissional dos sujeitos perpassa o processo de socialização em relação às estruturas e formas institucionais, bem como as próprias instituições podem atribuir identidades aos sujeitos a partir dos seus papéis sociais. Nesse sentido, os processos relacionais com as instituições podem reconstruir os atos de pertencimento dos sujeitos conforme a maneira de viver os sentidos do trabalho articulados ao processo biográfico e contextualizados pelas demandas da instituição.

Considero que as instituições de ensino superior, por meio de sua estrutura legitimada sistematicamente, conferem aos professores a partir de suas titulações e cargos uma atribuição identitária: de docente do magistério superior. Essa identidade conferida pelo “outro” está enraizada no processo relacional e produz sentidos diferentes aos sujeitos, um sentido formal e institucional.

Enquanto ato de pertencimento, os professores bacharéis assumem essa identidade atribuída institucionalmente e produzem sentidos ao seu trabalho como docentes, pesquisadores e gestores no ensino superior na relação com as instituições e com os pares profissionais. As narrativas evidenciam essas experiências com o trabalho burocrático das universidades, com as demandas frente aos eixos de ensino-pesquisa-extensão, com a indissociabilidade do exercício profissional docente na instituição com o realizado em casa ou mesmo seus conflitos com a estrutura organizacional das universidades.

As experiências narradas pelo professor Davi expõem o sentimento de que ele estivesse “trabalhando mais do que devesse” devido às demandas institucionais que envolvem a atuação profissional docente nas universidades. A angústia apresentada pelo colaborador é de que a carga horária de reuniões, muitas vezes com pouco resultado objetivo para o trabalho, atrapalham o andamento de suas atividades de pesquisa e extensão.

Mesmo refletindo e se policiando frente ao tempo de trabalho, às vezes de três períodos diários, o professor Davi se sente um pouco negligente com o acúmulo de funções burocráticas. O colaborador narra que busca o equilíbrio entre as demandas profissionais, mas que nem sempre consegue cumpri-las.

O professor Davi, conforme suas experiências contadas e suas características pessoais assumidamente disciplinar e rígidas, tem no processo de socialização com as demandas institucionais de sua atuação profissional um conflito que o deixa com uma sensação de negligência com seu trabalho. O professor reconstrói seu ato de pertencimento profissional marcado por essa sensação no ensino superior e esse conflito individual na relação com a instituição.

Esse processo de socialização também acontece com a professora Alice que expõe ainda mais sua angústia por não conseguir realizar seu trabalho da forma que gosta, pela falta de tempo e pelo excesso de carga horária de reuniões e trabalhos burocráticos. Nem mesmo a professora se sente à vontade de ficar um dia sem responder e-mails, até mesmo nos domingos, para que não aconteça uma “tragédia”.

Alice se sente triste por não conseguir pesquisar como queria. Em meio a este processo de socialização com as demandas burocráticas da instituição, a colaboradora narra a

dificuldade que se tem em dividir os trabalhos burocráticos com os colegas. A valorização da pesquisa e das publicações em detrimento do ensino, da gestão e da extensão faz com que muitos colegas não assumam a gestão, sobrecarregando os demais.

No caso da professora Alice são atribuídos alguns significados ao trabalho burocrático como um elemento de seu trabalho que, ao ver as demandas institucionais e na falta de pessoas para assumi-las igualmente, a colaboradora tem um sentimento de assumir mais tarefas prejudicando outras facetas do seu trabalho. Mesmo refletindo e passando por conflitos com o processo de socialização com a instituição, a professora tem uma adesão a esse trabalho que reconstrói seus atos de pertencimento, assumindo e reproduzindo o lado burocrático de sua função pelas demandas institucionais.

Já a professora Sophia expõe que tem se afastado das funções burocráticas demandadas pela instituição para se dedicar às orientações e para se dedicar às suas atividades individuais sejam profissionais ou com a família. A colaboradora ainda atribui à sua sinceridade enquanto um ponto de conflito com as pessoas na atuação profissional em relação à instituição, pois segundo ela as pessoas não estão acostumadas a “serem objetivas”.

Sophia atribui significado ao trabalho “cansativo” que o professor tem que realizar na instituição e fora dela, bem como com o tempo que despende com suas atribuições. No entanto, a colaboradora tem a sensação de que este esforço é compensado pela “liberdade intelectual” que ser professor no ensino superior possibilita aos sujeitos. A colaboradora reelabora os sentidos de seu trabalho a partir das posições que toma no processo de socialização com as demandas institucionais, construindo seus atos de pertencimento profissional.

Os professores Arthur e Miguel assumem um processo de socialização com a instituição ainda mais intensificado, pois ocupam cargos administrativos que no contexto da instituição assumem um papel centralizador em suas atividades profissionais. Os dois professores narram a experiência de lidar com as demandas do cargo e ainda com as demandas de ensino-pesquisa-extensão.

No caso dos dois professores, o processo de socialização vai além do aspecto burocrático da atuação no ensino superior, pois assumir esses cargos centrais significa também assumir novos atos de pertencimento para além da docência, mas que ao mesmo tempo não destitui ou diminui a especificidade docente em seu trabalho.

O professor Miguel reconhece em sua narrativa as dificuldades e os limites que o trabalho burocrático implica em sua atuação profissional, que são semelhantes às dos outros professores. No entanto, assumir um cargo de coordenador de um centro cultural e científico

de Paleontologia é um processo de adesão pessoal a um trabalho que envolve o seu sonho de infância e lhe confere reconhecimento, tanto dos pares como da instituição. Com isso, o processo de socialização produz sentidos para um ato de pertencimento profissional àquela conjuntura de demandas por uma adesão pessoal consciente.

Essa característica da adesão pessoal ao cargo também é atribuída pela narrativa do professor Arthur, que se reconhece no cargo administrativo que ocupa e reconstrói seus atos de pertencimento com outras referências de sua trajetória. O colaborador assume gostar e se sentir bem ocupando o cargo e que sua relação com trabalhos administrativos anteriores o faz se identificar com as atribuições, mesmo reconhecendo os excessos de trabalho e o quanto isso o atrapalha na atuação profissional docente.

O professor Arthur expõe ainda o quanto as experiências como gestor foram significativas a ponto de ele rever a sua gestão e compreender o trabalho e o discurso dos sujeitos a sua volta. Além disso, expõe os conflitos que o afligem em relação ao espaço que os cursos de licenciatura, que ele representa, possuem na universidade.

No processo de socialização com a instituição o professor Arthur reconstrói seus atos de pertencimento e assume, mesmo em seu cargo de gestão, uma defesa no âmbito burocrático aos cursos de formação de professores e à sua importância para a universidade. Os conflitos que o professor narra demonstram as suas angústias frente ao lugar em que está – um curso de Licenciatura em Matemática – e a política institucional da universidade que, segundo ele, prioriza pouco os cursos de licenciatura. Esse conflito que o cargo proporcionou no processo de socialização do professor Arthur redefiniu sua adesão ao grupo de professores da licenciatura e, de certa forma, às especificidades de suas funções profissionais.

Diante dos significados atribuídos pelos professores bacharéis às suas relações com a atuação no âmbito institucional, considero que o aspecto da adesão pessoal, às demandas da universidade, que cada sujeito lida de maneira singular em seu processo de socialização, perpassam pela constituição profissional dos sujeitos. Cada professor atribui seus significados, suas preferências e suas prioridades reproduzindo as demandas institucionais e/ou estabelecendo conflitos com essas demandas.

Este processo constrói e reconstrói, no âmbito biográfico dos sujeitos, os atos de pertencimento profissional aos diferentes aspectos do ensino superior e, principalmente, colocam os professores, devido à falta de tempo, em uma auto-avaliação de sua atuação profissional frente aos aspectos de ensino-pesquisa-extensão-gestão.

4.6 Ser bacharel e ser professor formador de professores: a construção de uma identidade caracterizada pela ambivalência e dualidade

Neste eixo de significado final desta narrativa, não busco um resultado final, mas procuro construir um argumento, uma ideia ou uma produção intelectual de sentido para essa narrativa. Para isso, evoco, primeiramente, os versos de Fernando Pessoa que intencionalmente iniciaram as narrativas dos professores bacharéis, provocando o leitor a pensar os processos vividos, sentidos e narrados por aqueles sujeitos, cada um com sua singularidade de sentidos. Os versos do poeta português retratam a diversidade na identidade, a brincadeira com os sentidos diferentes produzidos na singularidade humana e, portanto, caso seja necessário ao leitor, recomendo a retomada de seus versos em cada uma das narrativas para embarcar comigo nessa produção de sentidos!

Tendo em vista os versos de Fernando Pessoa (*Entre o Sono e o Sonho*) que abriram esse espaço de protagonismo da narrativa de Miguel, o “sonho” constitui quem ele se supõe ser em toda a sua história (sua vida ideal), sem perceber, ao longo do processo, que às margens de “um rio sem fim” está sua trajetória embrenhada por uma relação de pertencimento à docência (sua vida real). Permeado por um contexto de infância, de trajetória, de formação, de trabalho, de reflexão, de instituição e de posicionamento e valores pessoais, Miguel tem em sua constituição profissional a marca, rememorada a todo momento, de um “sonho” de infância que o mesmo acredita ter realizado e que se sente satisfeito por isso. No entanto, acredito que o colaborador não realizou este “sonho” de maneira completa, pois conscientemente sabe que exerce uma função singular de professor, com suas especificidades, o que Miguel não sabe é que o “sonho” dele foi reconstruído e, para tal, faz parte do processo a reconstrução de seu pertencimento profissional.

Já os versos de Fernando Pessoa introdutórios à narrativa da professora Alice (*O que me dói não é*), evocam os sentidos que a colaboradora expõe para as suas angústias e suas dores enquanto ato de pertencimento profissional que “há no coração” queixando-se em seu processo reflexivo sobre a docência das “coisas lindas que nunca existirão”. A narrativa produz sentidos para uma auto-reflexão profissional, assim como Pessoa, estivesse analisando intelectualmente as suas relações profissionais, produzindo marcas indefinidas da realidade que ela almeja para a sua profissão. A sua vida e seu pertencimento profissional é permeado por essas dualidades, pela necessidade de uma busca racional para as suas angústias ainda que tenha uma compreensão consciente de que talvez nunca encontre uma saída para esse processo.

No caso da narrativa do professor Arthur, iniciada com os versos de Pessoa (Atravessa esta paisagem o meu sonho) remonta à produção de sentidos para uma ruptura vivenciada na trajetória do colaborador. O poeta brinca com a realidade vivida e a realidade almejada enquanto Arthur, em seu processo de socialização, rompe com suas realidades passadas para uma constituição profissional movida pela insatisfação, por uma característica de relutar contra a realidade que o cerca. Os muros e as paisagens que Arthur vive hoje em sua profissão eram inimagináveis em seu passado, no entanto, não satisfeito com a realidade profissional que o cerca, visa e luta por outra realidade.

Os versos de Fernando Pessoa que antecedem a narrativa de Sophia (Isto) introduzem as características pessoais fortes da colaboradora expressadas nas narrativas que envolvem a sensibilidade artística e ao mesmo tempo a necessidade que Sophia sente em racionalizar seus sentimentos e, para ela, essa racionalização é que a constitui enquanto pessoa e profissional. Pessoa, ao enunciar “sentir, sintam quem lê!” joga para o leitor o poder da interpretação da mesma forma que Sophia assume suas características pessoais fortes em sua atuação profissional, as racionaliza e lança, no processo de socialização, a interpretação de seu ato de pertencimento para quem convive com ela.

Na narrativa do professor Davi introduzida por versos de Fernando Pessoa (Qualquer Música) são expostas as marcas da música em seu processo de socialização desde a infância em que suas características pessoais de disciplina e rigor, construídas em sua relação com a música, permeiam hoje seu processo de pertencimento profissional. Essas marcas carregadas em sua trajetória são reproduzidas em sua experiência formativa e profissional enquanto exímias representações dos sentidos, da calma e das certezas que a música conferiu-lhe enquanto disciplina e rigor.

A minha interseção nas narrativas dos professores bacharéis por meio dos versos de Fernando Pessoa são provocações e interpretações minhas para os sentidos ambivalentes e duais que as narrativas me permitem argumentar. Ao defender uma identidade caracterizada pela ambivalência, busco na semântica do termo “ambivalência”⁴ o pressuposto da coexistência de dois sentidos ou aspectos diferentes, opostos ou não. Os sentidos produzidos pelos colaboradores em suas narrativas não os determinam e nem os excluem de processos de construção de uma identidade entre o ser bacharel e ser professor formador.

Acredito que é a oposição e a contradição nos processos de socialização que os constituem como sujeitos e dimensionam seus sentidos para uma identidade profissional. São

⁴ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

atos de pertencimento que não abandonam a sua marca do bacharelado e da pós-graduação sem formação pedagógica e nem de sua trajetória pessoal, mas reconstróem novos sentidos para a docência como sua profissão nos sucessivos processos de socialização vividos.

Os sujeitos se constituem ao longo de sua trajetória e não deixam de ser bacharéis e nem deixam de ser professores formadores. São legitimados oficialmente pelos cargos que ocupam e títulos que possuem, sobretudo, não deixam de produzir e reproduzir sentidos para seus atos de pertencimento sejam como bacharéis/pesquisadores ou como professores formadores de professores.

Não é a natureza do cargo e a formação que determinam ser ou não ser professor formador, esses são elementos do processo. Sobretudo, são as produções de sentidos por meio de atos de pertencimento construídos nos processos de socialização que marcam a sua identidade profissional pela docência e ao mesmo tempo pelo profissional bacharel, de maneira consciente ou não consciente das especificidades profissionais que diferenciam as modalidades de atuação.

Para além dos sentidos como ato de pertencimento à docência enquanto profissão, mesmo mantendo a identidade caracterizada pela ambivalência entre ser bacharel e ser professor formador, é importante que os sujeitos reelaborem também formalmente os conhecimentos necessários para a profissão docente, reconhecendo os valores e sentidos na prática, mas reconstruindo-os diante das especificidades formais da profissão docente.

Isso significa dizer que existe uma dualidade entre a identidade caracterizada pela ambivalência construída biograficamente pelos sentidos dos sujeitos e a identidade profissional formal, para aquele sujeito que formalmente realizou cursos de Licenciatura ou processos de formação profissional continuada para a docência – o que não significa que os sujeitos que fizeram estes cursos produzam sempre sentidos e atos de pertencimento para a docência.

Essa ambivalência de sentidos de uma identidade para si – produzida biograficamente pelas experiências no processo de socialização e pelo próprio sentimento de pertencimento profissional à docência – esbarra em um processo de identidade para o outro – conferida e legitimada por uma série de conhecimentos profissionais formais que conferem pressupostos científicos, didáticos, pedagógicos e sociais para um grupo de sujeitos que se intitulam profissionais da docência.

Esta noção de identidade caracterizada pela ambivalência e de sua dualidade com a identidade profissional formal vai ao encontro dos pressupostos de Dubar (2005) e Roldão (2005). Mas vejo que também vai além destes autores ao caracterizar especificamente a

constituição profissional dos professores bacharéis que vivem na ambivalência de sentidos para o profissional bacharel e pesquisador ao qual foi formado e para a docência como atuação no magistério superior e na formação de professores.

No entanto, mesmo com as produções de sentidos ambivalentes que constituem profissionalmente os professores bacharéis desse estudo, vejo que é preciso estabelecer alguns pressupostos comuns que as experiências narradas pelos colaboradores permitem realizar enquanto ressalvas à produção de sentidos. Isto é, considerar que os professores bacharéis produzem atos de pertencimento à docência, mas que esse processo também se revela com alguns limites.

O primeiro, é de considerar que no processo de formação continuada, seja como uma política institucional ou como processo de adesão pessoal à profissão, os professores bacharéis tem a oportunidade de reelaborar seus conhecimentos segundo os pressupostos teóricos, científicos, didáticos e sociais específicos da profissão docente. Ou seja, não é a graduação e a titulação propriamente ditas que conferem a profissionalidade docente segundo os pressupostos de Roldão (2005) e nem mesmo só a produção de sentidos para a docência na prática. O processo de constituição profissional perpassa a produção de sentidos para a adesão à docência, mas também perpassa assumir os pressupostos formais da função docente, sejam eles por meio da formação inicial, da pós-graduação ou da formação continuada.

O segundo é de que a prática docente foi narrada como mobilizadora de conhecimentos para a formação docente, como ato de pertencimento profissional e como exercício da profissionalidade pelos professores bacharéis. No entanto, a prática narrada não implica necessariamente na prática efetiva realizada pelos professores para a mobilização de conhecimentos para a formação de professores. É importante que os atos de pertencimento profissional docente sejam direcionados na formação dos professores formadores para a consciência na prática de que estão formando professores para o ensino básico e que a mobilização de conhecimentos perpassa, sobretudo, o conteúdo e que a partir dele se constroem os conhecimentos específicos para a atuação docente.

O terceiro é que a relação com os alunos narrada pelos professores bacharéis reflete um contexto geracional que conflita com a prática docente dos colaboradores, pois segundo os professores, os alunos chegam nas licenciaturas reproduzindo um sistema que vem do ensino médio, chegam despreparados, com dificuldades de aprendizagem que os professores do ensino superior não conseguem e não são preparados para lidar, o que reforça o processo contínuo de formação e reflexão como cerne para a atuação profissional docente.

4.7 Considerações finais para esta narrativa

Esta narrativa construída a partir de significados atribuídos pelos professores bacharéis articulados à minha intencionalidade enquanto pesquisador e a pressupostos teóricos admitidos ao longo da pesquisa buscou, por meio de eixos de significado, argumentar e interpretar a constituição dos bacharéis enquanto docentes e as mobilizações de conhecimento dos mesmos como professores formadores de professores.

Acredito que esta narrativa, ao mesmo tempo que cumpre o seu papel frente ao processo de pesquisa, se mostra também limitada por três elementos: primeiro, nem todos os significados e experiências de cada sujeito foram trabalhados, pois cada um poderia ser o cerne de uma pesquisa inteira; segundo, a minha interpretação e produção de sentidos é situada temporal e espacialmente, ou seja, talvez amanhã esse processo vivo de escrita estaria presente em mim de outra forma; por último, a interpretação do leitor para as narrativas dos professores bacharéis também representa outros processos vivos, eminentes, que podem ser ampliados ou terem outros direcionamentos para além dos meus.

Este reconhecimento dos limites desta narrativa é um exercício próprio meu construído por meio dos pressupostos que a pesquisa qualitativa me incumbem e diante da minha preocupação de não apenas uma terceira pessoa no processo de pesquisa, mas ser um sujeito ativo do processo de pesquisa.

Defendo aqui, então, que não é possível afirmar nem mesmo que os profissionais no momento das entrevistas são os mesmos profissionais hoje. Não é possível afirmar que sempre a produção de sentidos será ambivalente, pois ela é produzida no processo biográfico de cada sujeito. Contudo, é possível afirmar que os professores bacharéis, os professores licenciados, eu e você que lê e interpreta à sua maneira este texto, estamos em um processo contínuo de sucessivas socializações e que, para nos constituirmos profissionalmente à docência, precisamos pensar, sentir e viver o ser professor em articulação entre os nossos sentidos, os sentidos dos outros e as instâncias profissionais formais que constituem este arcabouço repleto de interpretações. Ou seja, vivemos em uma inquietude e uma incerteza eterna, mas que nos move e que nos faz vivos!

Na próxima página inicio um curto capítulo em que convido ao leitor a pensar, interpretar e socializar sobre as chegadas e partidas deste estudo, implicações que problematizamos ao longo da pesquisa.

LICENÇA POÉTICA: NOSSA NARRATIVA PARA ALÉM DAS NARRATIVAS

*E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida...*

Encontros e despedidas
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

Ao introduzir os versos da música “Encontros e Despedidas” nesta última etapa do texto, pretendemos presumir essa pesquisa como um processo de chegadas e partidas, de fins e recomeços em si próprios. Uma tentativa de reunir o nosso processo interpretativo da pesquisa e problematizar questões inacabadas, implicações e ideias que denotam a contribuição acadêmica do nosso estudo, mas ao mesmo tempo abre as portas para novos processos de pesquisa, por nós e pelos nossos leitores.

O objetivo fundamental da pesquisa foi: *investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura*. Para desenvolvê-lo no processo de pesquisa procuramos estabelecer um diálogo com os professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura na cidade de Uberaba-MG por meio de suas narrativas, tendo como pressuposto teórico-metodológico a História Oral Temática.

Realizamos um levantamento de dissertações e teses que mostraram três aspectos que têm sido discutidos no âmbito das pesquisas com professores bacharéis: a) a formação do professor bacharel não subsidia às necessidades da prática docente, necessitando de formação continuada; b) os conteúdos e saberes específicos das áreas de conhecimento possuem forte relação para os professores bacharéis tendo em vista as tensões dicotômicas do processo formativo; c) os professores bacharéis produzem e reproduzem técnicas e aspectos da docência que não aprenderam em sua formação profissional, mas sim, em sua trajetória formativa e enquanto sujeito.

A partir das narrativas dos sujeitos construímos nossos próprios significados a fim de argumentar e compreender o processo de constituição da identidade dos professores bacharéis e a sua mobilização de conhecimentos para a formação de professores. Como base para esta

compreensão construímos os seguintes eixos temáticos a partir das narrativas: a) a infância e seus significados; b) a trajetória para a profissão; c) as experiências formativas; d) as narrativas sobre as práticas docentes; e) os processos de socialização institucional.

Por meio destes eixos de significado construídos a partir das narrativas dos professores bacharéis elencamos aspectos, características e elementos que constituem os processos singulares da identidade dos sujeitos; contextualizamos as experiências de suas formações, seus conhecimentos mobilizados, sua atuação e seus atos de pertencimento profissional; e enaltecemos os significados, sentidos, trajetórias, emoções e experiências que os sujeitos constroem e reproduzem em seus processos biográficos.

Consideramos que as singularidades expressas nas narrativas dos professores bacharéis expõem as dinâmicas sociais, pessoais e institucionais vividas biograficamente que nos remete a compreender seus processos de constituição profissional como uma conjuntura sócio-histórica permeada pelos elementos citados nos dois últimos parágrafos. Uma articulação entre os processos vividos (sentidos – para si) e os processos conferidos socialmente (para os outros e para as instituições), conforme os pressupostos de Dubar.

Mas é impossível tentar uma sistematização curta aqui sobre esse processo exatamente por considerá-lo como processo singular e único dos sujeitos que envolve tantas circunstâncias variáveis biograficamente. Entretanto, convidamos o leitor a pensar as implicações que este estudo promove enquanto contribuições acadêmicas para os estudos em educação, para o ensino superior, para a formação de professores ou especificamente para as pesquisas com professores bacharéis. São implicações transitórias, limitadas e que podem (e devem) ser reconstruídas daqui pra frente pelos processos de pesquisa sucessores a este. São implicações que envolvem elementos dos levantamentos que fizemos, das narrativas dos colaboradores da pesquisa e de nossa própria interpretação articulada ao processo que vivenciamos neste estudo. Vejamos!

1ª Implicação: Admitir a dualidade e ambivalência dos processos de constituição da identidade profissional dos professores bacharéis

A partir dos referenciais de Dubar (2005) e de Larrosa (2002) em articulação com as experiências narradas pelos colaboradores da pesquisa, essa implicação sugere pensarmos que os professores bacharéis são sujeitos historicamente situados e constroem, assim como qualquer sujeito, seus atos de pertencimento nos processos de socialização que vive e não

apenas em sua formação, atribuindo sentidos às marcas e sentimentos que suas lembranças e sua atuação profissional provocam.

Admitir a sua identidade caracterizada pela ambivalência é admitir que eles são bacharéis pela formação e pelos sentidos que atribuem ao seu processo de trajetória profissional e, sobretudo, também são conscientemente professores formadores, pois atribuem sentidos aos seus atos profissionais e são legitimados pelos cargos e titulações que possuem. Essa atuação profissional consciente ao ser professor formador de professores provoca reflexões e angústias aos professores bacharéis nos processos de socialização em sala de aula e no desenvolvimento de sua profissionalidade no âmbito institucional.

Frente aos sentidos construídos nas narrativas dos professores bacharéis há um processo de constituição de uma dualidade em suas identidades profissionais, que corrobora com os pressupostos de Dubar (2005), entre a identidade constituída por essa ambivalência de sentidos (identidade para si) e a identidade docente conferida institucionalmente ou formalmente (identidade para o outro). Ou seja, os professores bacharéis conflitam com esse processo formal de identidade para a docência que pressupõe um conjunto de linguagens, técnicas, conhecimentos teóricos, didáticos e sociais conferidos pelas especificidades institucionais para o exercício do magistério.

Contudo, o processo de constituição da identidade dos professores bacharéis perpassa essa ambivalência e essa dualidade, provocando conflitos, resistências e/ou rupturas nos processos biográficos singulares dos sujeitos. Esta implicação confere alguns processos específicos aos professores bacharéis e acreditamos que as mesmas podem ser aprofundadas cientificamente e problematizadas em âmbito científico, formativo, político e institucional.

2ª Implicação: Refletir criticamente sobre a dicotomia entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado

Esta implicação é construída a partir dos referenciais de Pimenta e Anastasiou (2005), Veiga (2005), Gatti (2010) e Masetto (2012) articulados ao levantamento de teses e dissertações bem como às narrativas dos colaboradores da pesquisa. Acreditamos que a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura perpassa significados que vão além dos determinismos de “graduação com ou sem formação pedagógica”. Significa que ambos são processos formativos com suas especificidades e funções sociais e formam especificamente seus respectivos profissionais.

É posto pela legislação vigente na LDBEN bem como pelas matrizes curriculares, objetivos e ementas as funções de formação profissional de cada modalidade, sendo o Bacharelado voltado para a formação técnica e teórica para ser profissional/pesquisador em uma área específica e a licenciatura técnica e teórica para ser profissional/professor de uma área específica. No entanto, essas distinções são permeadas pelos processos biográficos dos sujeitos e por circunstâncias diversas que conturbam os processos formativos e a atuação profissional.

Admitimos, com isso, que o processo formativo que perpassa a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura não é determinante, ou seja, não significa que o bacharel não possa ser professor ou mesmo que a formação pedagógica garantida ao licenciado todos os sentidos e conhecimentos para a adesão profissional à docência. Ao contrário, ambos são processos sucessivos de socialização que constituem biograficamente os atos de pertencimento profissional dos sujeitos, ou seja, bacharéis podem ser professores bem como licenciados podem não atribuir atos de pertencimento à docência.

No entanto, frente a esse processo, não podemos desconsiderar que, assim como para ser um bacharel em determinada área são necessárias diversas especificidades formativas e de atuação, as quais o licenciado não possui, para o bacharel ser professor também são necessárias algumas especificidades profissionais. Nos fundamentamos em Roldão (2005) e Pimenta e Anastasiou (2005) para admitir que os pressupostos formativos do Bacharelado não contemplam, por si só, especificidades formativas para a docência, ou seja, por mais que o processo profissional dos professores bacharéis seja relativizado pelos atos de pertencimento à docência e pela prática, a docência pressupõe um conjunto de linguagens, técnicas, conhecimentos didáticos, teorias e pressupostos sociais e psicológicos que envolvem a atuação docente.

Os professores bacharéis em suas narrativas relatam os conflitos formativos e as situações em sala de aula em que não se sentem preparados para lidar ou não possuem segurança para tal, mobilizando apenas os conhecimentos construídos na prática. Isso não significa dizer que os professores que possuem formação pedagógica não passam por esses conflitos. Mas acreditamos que os processos formativos para a atuação docente no ensino superior devem perpassar, na pós-graduação e nas políticas de formação continuada, os pressupostos teóricos e práticos que conferem especificidades à docência enquanto profissão instituída, desestigmatizando a ideia de que “qualquer um pode ser professor” ou de que “basta ter o conteúdo para ser professor”.

3ª Implicação: Problematizar as especificidades da adesão à área específica de atuação e dos seus conteúdos para a docência na formação de professores

As narrativas dos professores bacharéis atribuíram fortes significados aos pressupostos e referências pessoais, marcadas nas trajetórias dos sujeitos, à adesão às especificidades das áreas de conhecimento aos quais se formaram. Diante dos pressupostos de Dubar (2005) e Larrosa (2002) as marcas e referências que os sujeitos carregam de sua infância, do processo de relação com a família ou com amigos ou mesmo de circunstâncias específicas vividas constroem uma conjuntura de características pessoais e de circunstâncias econômicas, sociais e geográficas que os levam às áreas específicas de formação.

Acreditamos que os processos formativos nas áreas específicas são diferenciados e perpassam diversos aspectos, delimitações e objetivos de cada área. Por isso acreditamos que os professores bacharéis se formam e constituem suas identidades de maneiras singulares e diferenciadas de acordo com os processos de socialização institucional e pessoal no contexto das diferentes áreas, com diferentes conteúdos, diferentes objetivos e diversidade de pensamento filosófico, metodológico, profissional e científico de cada área de conhecimento.

Essa diversidade confere atributos, valores e experiências também diversificados aos sujeitos, pois os professores bacharéis também falam enquanto profissionais de sua área, ou seja, do lugar e grupo aos quais ele se constituiu biograficamente e que o legitima formalmente em âmbito institucional.

As narrativas dos professores bacharéis expuseram um conflito que os têm angustiados no processo de socialização com os alunos: a especificidade do conteúdo. Os professores bacharéis, em corroboração com o que as teses e dissertações que levantamos têm mostrado, carregam como marca formativa a preocupação com o conhecimento do conteúdo. Os colaboradores relataram que têm enfrentado um conflito geracional com os alunos, que segundo eles possuem desinteresse e problemas no processo de aprendizagem. Também enfrentam um conflito institucional com as licenciaturas, visto que o currículo ou mesmo a conjuntura do contexto dos cursos, forçam os alunos e até mesmo os professores a acreditarem que na licenciatura não deve haver um conteúdo aprofundado.

Esses conflitos expostos pelos professores bacharéis enaltecem a necessidade de expandir as reflexões deste estudo para as especificidades do conteúdo e dos processos formativos em cada área e/ou curso para compreender melhor esses processos de socialização em que os pressupostos formativos do professor formador são confrontados com a prática docente e o currículo nos cursos de licenciatura. Nosso reconhecimento aqui é de que essas

reflexão seja expandida, visto que não nos preocupamos com as especificidades da área nesta pesquisa, mas com os pressupostos do processo de constituição da identidade dos professores bacharéis como um todo.

4ª Implicação: Defender que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogo para a formação contínua do professor formador

Acreditamos que atos de pertencimento construídos biograficamente que defendemos anteriormente não subsidiam todas as especificidades que envolvem a profissionalidade docente na sua conjuntura de atuação, a qual envolve aspectos teóricos, científicos, didáticos, metodológicos, psicológicos e sociais, conforme os pressupostos de Dubar (2005) e Roldão (2005). Pensamos que os processos de formação continuada, que nos parecem um elemento consensual desde o levantamento de teses e dissertações, não são casuais ou pontuais, são contínuos enquanto processo formalizado para a identidade profissional na trajetória dos sujeitos.

Ou seja, acreditamos que o processo de formação continuada perpassa um duradouro e consistente espaço de socialização de conhecimentos profissionais e não é um ponto final por si só, é uma reconstrução contínua da adesão profissional, não só dos bacharéis, mas de todos os professores em qualquer nível ou organização de ensino.

Esta implicação significa pensarmos que nem a formação inicial, nem a formação na pós-graduação e nem a formação continuada são elementos com fins em si mesmos, mas são processos articulados e sucessivos que constroem e reconstroem os atos de pertencimento dos sujeitos.

Como os professores constroem seus atos de pertencimento biograficamente, envolvendo vários elementos pessoais além da formação, defendemos que eles também assumam o protagonismo de sua formação contínua e processual biograficamente enquanto ato consciente de reconstrução de suas próprias funções profissionais, seja como docente ou em qualquer outra profissão. É assumir, sentir e viver o melhor e o pior de cada face da atuação profissional em um processo de sentidos para si em socialização com o outro, ou seja, um ato consciente de adesão pessoal.

Mas os professores não estão sozinhos, se relacionam e vivem em contextos sociais e históricos e, por isso, a instituição – partindo das singularidades para um nível local e, então, para o nível de política pública – articula-se a esse processo de assumir conjuntamente o protagonismo da formação contínua do professor formador em espaços de diálogo formais e

não-formais previstos na carreira docente. Assim, é pressupor que haja uma adesão tanto pessoal quanto institucional para que o processo contínuo de formação do professor formador seja construído e reconstruído permanentemente.

As narrativas dos professores bacharéis enaltecem as políticas da instituição em promover o processo formativo contínuo. Basicamente, este processo se restringe apenas a licenças e auxílios para os professores realizarem cursos de pós-graduação e participarem de congressos, bem como incentivos para as pesquisas e publicações. Mas questionamos se somente esse aspecto confere responsabilidade à instituição: ora, as políticas das universidades acreditam que os professores do ensino superior se constituem apenas por meio destes elementos formativos? Obviamente consideramos também que a autonomia no ensino superior confere um caráter pessoal à adesão aos processos formativos, no entanto, as narrativas dos professores bacharéis expõem claramente que são poucos os espaços de diálogo e discussão institucional de problemas com os alunos, com seus processos de aprendizagem e com a própria formação do professor do ensino superior. O que é evidenciado pelos colaboradores é o processo burocrático institucionalizado em suas atuações profissionais.

Contudo, reconhecendo os limites dessa pesquisa, esta implicação também sugere que as pesquisas em formação de professores e ensino superior aprofundem seus estudos em formação contínua do professor que atua em cursos superiores pressupondo os aspectos biográficos e institucionais que envolvem os atos de pertencimento profissionais.

CONCLUSÃO

Esta empreitada de pesquisa a qual vivi, experimentei, sofri, sorri e escrevi foi um processo intenso de construção de conhecimento, sobretudo, de minha própria constituição profissional consciente para a docência. Para além do que foi escrito, as marcas desta trajetória estão presentes em minhas posições e valores constituídos ao longo do curso de Mestrado.

A pesquisa, conforme apresentei no curto capítulo anterior, teve o objetivo e sua problemática potencializados e argumentados ao longo deste texto. Foi feito um levantamento de teses e dissertações que justificou a relevância dessa produção acadêmica; um levantamento teórico que problematizou as questões relativas aos professores bacharéis e fundamentou os olhares para as narrativas dos sujeitos da pesquisa; apresentei os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa e da História Oral como cerne da pesquisa; apresentei os caminhos percorridos na pesquisa de campo com os sujeitos e foi aberto o espaço para as suas narrativas transcritas; fiz o exercício argumentativo e interpretativo analisando narrativamente as narrativas dos sujeitos; e, por fim, expus algumas implicações as quais esta pesquisa impacta, seja em âmbito acadêmico ou em âmbito formativo.

Confesso que me delonguei muitas vezes me debruçando detalhadamente em alguns pontos, mas com a certeza de que a perfeição não existe. O que sempre busquei com esse trabalho foi, sobretudo, deixar a minha marca no texto e provocar o leitor, mesmo que seja contrariamente ao que estou dizendo. É isso que vale! Acredito que este texto pode ter um fim material neste ponto, mas ele recomeça no âmbito de novas pesquisas ou, principalmente, nas interpretações de quem lê. Obrigado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994, p.176-182.

BOLIVAR BOTIA, Antônio. “De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electronica de Investigación Educativa**, Mexico, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Lei número 11.892, 29 de dezembro de 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 177-229.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

_____. **O bom professor e sua prática**. 22 ed. Campinas: Papirus, 2010.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores em Goiás**. 2007, 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP, Rio Claro, 2007.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p. VII-XXV.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 257-272.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro**. Comunicação apresentada no V CIBEM, Porto, Julho de 2005.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. História Oral e História Oral em Educação Matemática. In: _____. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.93-120.

GATTAZ, A.C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). **(Re)definindo a História Oral no Brasil**. São Paulo, Ed. Xamã, 1996. p. 135-40.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, N. 19, p. 20-28, 2002.

_____. Algumas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. In BARBOSA, J. R.L.L. (Org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo (SP): EPU, 2011. 99 p. (Temas básicos de educação e ensino). Inclui bibliografia. ISBN 9788512303703

MASETTO, Marcos Tarcísio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.) **Docência na universidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. P. 9-27.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

_____; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. 2004, 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo (SP): Hucitec, 2008. 407 p. (Saúde em debate, 46). Inclui bibliografia. ISBN 8527101815.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.) Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SANTOS, Milton. **Encontro com Milton Santos** – O mundo global visto do lado de cá. [Documentário]. Direção: Silvio Tendler, 2006.

SCHÜTZE, Frits. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.11-52, maio-agosto, 2014. Texto publicado originalmente em: *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie – International Yearbook for Sociology of Knowledge and Religion*, v. 10, p. 7-41, 1976. Tradução do alemão, com apoio do CNPq (edital 15/2011): Luís Marcos Sander; revisão: Wivian Weller. Publicado com autorização do autor.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso: 22 de julho de 2015.

SOUZA, Beatriz. Os nomes mais comuns no Brasil em 2014. **Revista Exame**, São Paulo, 25 de Dezembro, 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-100-nomes-mais-comuns-no-brasil-em-2014>>. Acesso em 25/07/2015.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado: história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002. 385 p. ISBN 852190309X.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na universidade**. 11ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 85-102.

VEIGA, I. P. A. **Docência universitária na educação superior**. Disponível em: http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/26_11_2012_218/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: jul. 2015.

VIEIRA, Glaucia Marcondes. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental e livros didáticos em Matemática**. 2013, 277f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ANEXOS

Lista de Anexos:

<u>Anexo 1</u> - Quadro de mapeamento das dissertações e teses pesquisadas.....	177
<u>Anexo 2</u> – Termo de esclarecimento e termo de consentimento livre, após esclarecimento – Questionário	180
<u>Anexo 3</u> - Questionário.....	182
<u>Anexo 4</u> – Termo de esclarecimento e termo de consentimento livre, após esclarecimento – Entrevista.....	186
<u>Anexo 5</u> – Roteiro de entrevista.....	188

ANEXO 1 – Quadro de mapeamento das dissertações e teses.

Ano	Nome	Autor	D/T*	Instituição	Programa
2014	Discurso e prática docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos	Luci Fumiko Matso Chaves	T	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campinas/SP	Letras
2014	Desvelando a atuação da enfermeira docente no estágio supervisionado em enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas	Silvana Rodrigues Da Silva	T	Universidade Federal de Uberlândia	Educação
2014	Elaboração e aplicação de instrumento avaliativo sobre a prática docente em uma escola pública de saúde em Porto Alegre, Rio Grande do Sul	Daniela da Motta Esteves	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ensino da Saúde
2014	Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT	Bruno Silva Costa	D	Universidade de Brasília	Educação
2013	Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica	Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões	T	Universidade Federal de Uberlândia	Educação
2013	Ser professor em cursos de Direito em fortaleza: visão fenomenológica	Kilvia Souza Ferreira	T	Universidade Federal do Ceará	Educação
2012	A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social	Renata Innecco Bittencourt de Carvalho	T	Universidade de Brasília	Educação
2012	Trajetórias profissionais de mestres e doutores egressos da Universidade Federal de Santa Catarina: inserção no mundo do trabalho	Valeria De Bettio Mattos	T	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
2012	A dimensão pedagógica da ação do nutricionista: um estudo dos projetos de formação no Brasil, Argentina e Portugal	Maisa Beltrame Pedroso	T	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Educação
2012	O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	Ester Almeida Helmer	T	Universidade Federal de São Carlos	Educação
2012	Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia Heideggeriana	Alberto Duran Gonzalez	T	Universidade Estadual de Londrina	Saúde Coletiva

2012	Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica	Marcia De Oliveira Torres	D	Universidade Metodista de São Paulo	Educação
2012	Representações sociais de professores de Direito sobre o exercício da docência	Patrícia Regina de Moraes	D	Universidade Metodista de São Paulo	Educação
2012	Prática pedagógica como espaço de formação continuada do professor e produção de representações sociais	Anamaria Durski Silva Burko	D	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Educação
2012	A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras	Fausto Kothe	D	Universidade Federal do Paraná	Música
2012	A (des) construção das práticas de ensino dos bacharéis docentes	Marcos Machado	D	Universidade Católica de Santos – Unisantos	Educação
2012	Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional	Renata Beck Machado	D	Universidade Federal de Santa Maria	Educação
2012	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José	Alexandre Moreira	D	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Educação
2012	A formação do bacharel em educação física e o campo de intervenção profissional: um estudo de caso.	Ana Amelia Anzolin	D	Universidade Estadual de Londrina	Educação Física
2012	De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de administração	Luciana Andrea Afonso Sigalla	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2011	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado	Cecilia Rosa Lacerda	T	Universidade Federal do Ceará	Educação
2011	Código civil: professores entre as faculdades de direito e o governo federal	Daniela Silva Fontoura de Barcellos	T	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciência Política
2011	O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica na educação superior	Francisco Kennedy Silva dos Santos	T	Universidade Federal do Ceará	Educação

2011	O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de administração: trajetórias, saberes e identidades	Marciano de Almeida Cunha	T	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2011	O Professor reflexivo e o professor de direito: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de Direito da Grande Florianópolis	Adriana de Lacerda Rocha	T	Universidade Federal de Santa Catarina	Direito
2011	Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	Vivianne Souza de Oliveira	T	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2011	A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior	Alessandra Tiemi Ynoue	D	Universidade do Oeste Paulista –Unioeste	Educação
2011	O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce	Tatiane Wiese	D	Universidade Federal do Paraná	Música
2011	O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na universidade federal de campina grande (UFCG)	Cecília Maria Macedo Dantas	D	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2011	Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular	Stephane Da Silva Silva	D	Universidade Federal de Pelotas	Educação
2011	A formação didático-pedagógica dos professores de odontologia e o desafio de formar cirurgiões-dentistas cidadãos	Fernanda Oliveira Lemos	D	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação
2011	Formação em Educação Física: um estudo sobre o professor que surge da cristalização da separação entre graduado e licenciado	Ivan Carvalho Bittencourt	D	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Educação
2010	Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência	Angelita Da Rocha Oliveira Ferreira	D	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação
2010	Educação superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente	Reynaldo de Castro Júnior	D	Universidade de Brasília	Educação

*D = Dissertação; T = Tese.

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Título do Projeto: **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.**

Pesquisador responsável: Diego Carlos Pereira

Orientador (a): Dra. Váldina Gonçalves da Costa

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo de mestrado **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. Os avanços na área de Formação de Professores e o ensino superior ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM, na modalidade Mestrado, tem a orientação da Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa (UFTM) e é amparada pelos pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma instituição.

O objetivo deste estudo é: *e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura*. Caso você participe, será necessário responder a um questionário de acordo com sua disponibilidade. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que usaremos códigos e/ou codinomes para nomear os sujeitos da pesquisa e que seu nome e dados pessoais não serão identificados.

Cordialmente, Diego Carlos Pereira
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.**

Eu, _____, li o esclarecimento acima e compreendi para o que serve o estudo e quais procedimentos a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado tendo em vista os objetivos do estudo e respeitando todos os princípios éticos pré-estabelecidos, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo, que a participação corroborará com a produção de dados por meio de questionário. Eu concordo em participar do estudo e autorizo a publicação e utilização dos dados, preservando o caráter confidencial de minha identidade.

Uberaba,//.....

Assinatura do colaborador da pesquisa

Documento de Identidade (Nº e UF)

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

ANEXO 3 – Questionário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)
 Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
 Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - (34) 3318-5909 – uftm@uftm.edu.br – 38025-440 – Uberaba – MG

Prezado(a) professor(a).

Sou Diego Carlos Pereira, mestrando em Educação pela UFTM, e desenvolvo uma pesquisa qualitativa a respeito da constituição profissional de professores que atuam nas licenciaturas em Uberaba-MG. Esta pesquisa tem a orientação da Prof^a. Dr^a. Váldina Gonçalves da Costa (UFTM) e é amparada pelos pressupostos do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma instituição.

Gostaríamos de contar com sua colaboração para o estudo. Caso participe, responda ao questionário abaixo e nos encaminhe por e-mail. Se preferir, o encaminharemos impresso de acordo com a sua disponibilidade.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo. Ressaltamos que usaremos códigos e/ou codinomes para nomear os sujeitos da pesquisa e que seu nome, dados pessoais e da instituição em que trabalha não serão identificados.

Questionário

I - Informações pessoais

1- Nome completo (Apenas para identificação pelos pesquisadores):

2- Data de nascimento: _____.

3- Cidade Natal / UF: _____

4- Cidade de residência/ UF: _____

5- Estado civil:

- () Solteiro(a) () Casado(a)
 () Divorciado(a) () Viúvo(a) () União Estável
 () Outro(a): _____

6- Tem filhos? () Não () Sim. Quantos? _____.

7- Com quem reside?

- () Pais () Companheiro(a)
 () Pais e irmãos () Familiares
 () Esposo(a) () Sozinho (a)
 () Esposo(a) e filhos () Amigos (as)
 () Outro(a): _____

II - Formação Acadêmica e continuada

1- Ensino Básico (fundamental e médio):

Escola: () Pública () Privada () Ambas.

Ano de conclusão: _____.

Cidade/UF: _____.

2- Graduação: () Licenciatura () Bacharelado

Nome do curso _____

Instituição _____

() Pública () Privada Cidade/UF: _____

Ano de Início _____ Ano de conclusão _____

Área de conhecimento: _____

3- Fez outra graduação? () Não () Sim. Se sim:

() Licenciatura () Bacharelado

Nome do curso _____

Instituição _____

() Pública () Privada Cidade/UF: _____

Ano de Início _____ Ano de conclusão _____

Área de conhecimento (CAPES): _____

4- Foi bolsista de graduação? () Não () Sim. Se sim:

() Iniciação Científica () Extensão () PET

() PIBID () Outros: _____

5- Fez Pós-Graduação (Lato sensu)/Especialização?

() Não () Sim. Se sim:

Nome do curso _____

Instituição _____

() Pública () Privada Cidade/UF: _____

Ano de Início _____ Ano de conclusão _____

Área de conhecimento: _____

Foi bolsista? () Não () Sim. Se sim:

Órgão de fomento _____

Tem outra pós graduação/especialização? Qual? _____

6- Fez Mestrado? () Não () Sim. Se sim:

Nome do curso _____

Instituição _____

() Pública () Privada Cidade/UF: _____

Ano de Início _____ Ano de conclusão _____

Área de conhecimento: _____

Foi bolsista? () Não () Sim. Se sim:

Órgão de fomento _____

Tem outro mestrado? Qual? _____

7-Fez Doutorado? ()Não ()Sim. Se sim:
Nome do curso _____

Instituição _____
()Pública ()Privada Cidade/UF: _____
Ano de Início _____ Ano de conclusão _____
Área de conhecimento: _____

Foi bolsista? ()Não ()Sim. Se sim:
Órgão de fomento _____
Tem outro doutorado? Qual? _____

8 - Fez Pós-Doutorado? ()Não ()Sim. Se sim:
Nome do curso _____

Instituição _____
()Pública ()Privada Cidade/UF: _____
Ano de Início _____ Ano de conclusão _____
Área de conhecimento: _____

Foi bolsista? ()Não ()Sim. Se sim:
Órgão de fomento _____
Tem outro pós-doutorado? Qual? _____

9- Para você, como a formação acadêmica contribui para a sua atuação profissional?

10 - Tem participado de atividades de formação continuada? ()Não ()Sim . Se sim, quais?

- () Congressos/ Eventos científicos fora da instituição
- () Grupos de estudos
- () Grupos de pesquisa
- () Programas / Eventos / Cursos na própria instituição
- () Cursos de outra área/natureza (não científico);
- () Outros. Quais? _____

11- Relacione a área de conhecimento em que você participa na formação continuada com a frequência em que você realiza as atividades:

- a) Ciências Exatas e da Terra
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca
- b) Ciências Biológicas
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca
- c) Engenharias
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

d) Ciências da saúde
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

e) Ciências Agrárias
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

f) Ciências Sociais Aplicadas
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

g) Ciências Humanas
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

h) Linguística, Letras e Artes
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

i) Multidisciplinar
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

12- Você realiza formação continuada com ênfase na Educação e/ou no Ensino? ()Não ()Sim. Se sim:
()Sempre ()Muito ()Às vezes ()Pouco ()Nunca

13- Enumere, em ordem de importância, o que te motiva a realizar um curso de formação continuada?

- () Instituição e cumprimento de carreira
- () Área de conhecimento envolvida
- () Busca por formação profissional
- () Formação pedagógica para sua atuação
- () Motivações e iniciativas pessoais
- () Outro(s). Quais? _____

14- Para você, como a formação continuada tem contribuído em sua atuação profissional?

III - Atuação profissional em diferentes níveis de ensino

Tempo total de magistério (em anos) _____.

Tempo total de magistério no ensino superior (em anos) _____.

Tempo total de magistério na(s) licenciatura(s) (em anos) _____.

1-Sobre a atuação na educação básica e/ou cursos técnicos, você:

()Já atuou ()Atua ()Não Atuou
Tempo total de atuação na Educação Básica (anos) _____.

Disciplina(s): _____

Se atua, qual carga horária semanal? _____

2- Atuação no ensino superior

Tempo total na atual instituição (anos) _____.

a) Atuação na(s) licenciatura(s)

-Quais Disciplina(s) leciona? _____

-Carga horária de aulas na licenciatura por semana nesse semestre _____.

b) Atuação em outros cursos (Bacharelados e/ou Tecnólogos) () Não () Sim. Se sim:

-Nome do curso _____

-Disciplina(s) _____

- Carga horária de aulas em Bacharelados e/ou Tecnólogos por semana _____.

c) Atuação em cursos de Pós-graduação

() Não () Sim. Se sim:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Nome do curso _____

Área de conhecimento: _____

Disciplina(s) _____

Carga horária de aulas em cursos de pós-graduação por semana _____.

d) Atuação em Pesquisas

-Desenvolve pesquisas? () Não () Sim

Em qual área do conhecimento?

-Possui projeto de pesquisa aprovado em órgãos de fomento ou instituições? () Não () Sim. Se sim: **b)**

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

- Possui projetos de pesquisa financiados pela própria instituição? () Não () Sim. Se sim:

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

- Possui projetos de pesquisa não financiados por órgãos de fomento? () Não () Sim. Se sim:

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

-Coordena algum grupo de pesquisa? () Não () Sim
 Se sim, Qual?

e) Atuação em Extensão

-Desenvolve extensão universitária? () Não () Sim

Em qual área do conhecimento?

-Possui projeto de extensão aprovado em órgãos de fomento ou instituições? () Não () Sim. Se sim:

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

- Possui projetos de extensão financiados pela própria

instituição? () Não () Sim. Se sim:

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

- Possui projetos de extensão não financiados por órgãos de fomento? () Não () Sim. Se sim:

() Como Coordenador? Quantos? _____

() Como participante Quantos? _____

-Coordena algum programa/projeto ou outra atividade de extensão? (PET, PIBID e outros): () Não () Sim Qual?

- Quantos alunos participam dos programas coordenados por você? _____

f) Orientações

() Extensão-----Nº de alunos _____.

() Pesquisa:

Graduação ----- Nº de alunos _____.

Pós-graduação ----- Nº de alunos _____.

3-Outras atuações profissionais

a) Atuou em outras instituições de ensino superior (IES)?

() Não () Sim. Se sim:

() Pública () Privada () Ambas

Tempo de atuação em outras IES (em anos): _____

Curso(s):

Disciplina(s):

b) Atuou em outras áreas que não seja a docência:

() Atua () Já atuou () Não atuou

Qual(is) ocupação(ões) _____

Tempo de atuação (em anos): _____.

IV - Condições de Trabalho

1- Quais seus períodos de trabalho (na instituição ou não):

() Matutino () Vespertino () Noturno

2- Qual a média de alunos e disciplinas (turmas) semestrais em que você atua? (Marque nas opções em que você atua):

a) Licenciatura(s):

Total de alunos _____ Total de disciplina(s): _____.

b) Bacharelado(s):

Total de alunos _____ Total de disciplina(s): _____.

c) Tecnólogo(s):

Total de alunos _____ Total de disciplina(s): _____.

d) Educação Básica (fundamental e médio):

Total de alunos _____ Total de disciplina(s): _____.

e) Técnico de ensino médio:

Total de alunos _____ .Total de disciplina(s): _____ .

f) Pós-graduação:

Total de alunos _____ .Total de disciplina(s): _____ .

3- Além das disciplinas, você desenvolve outras atividades? Quais? E qual carga horária (CH)?

- () Cursos de extensão CH semestral: _____
- () Seminários CH semestral: _____
- () Oficinas CH semestral: _____
- () Minicursos CH semestral: _____
- () Cursos formação continuada / CH semestral: _____
- () Reuniões Institucionais CH SEMANAL: _____
- () Coordena algum curso de graduação
CH SEMANAL: _____
- () Coordena cursos de pós-graduação
CH SEMANAL: _____
- () Coordena Departamento/CH SEMANAL: _____
- () Coordena Institutos CH SEMANAL: _____
- () Coordena Laboratórios CH SEMANAL: _____
- () Outros (especificar): _____

4- Existe acompanhamento pedagógico do seu trabalho?

- () Não () Sim
- Se sim, qual a frequência e carga horária (CH)?
() Semanal () Quinzenal () Mensal CH: _____
- Quem realiza este acompanhamento? _____
- _____
- Como as contribuições desse acompanhamento na sua prática profissional docente?

5- Qual sua carga horária semanal de dedicação à atividades de planejamento da prática docente?

- Você acha este tempo suficiente?
() Não () Sim. Por quê?

6 – Quais instrumentos de avaliação você utiliza na sua prática docente? _____

7- Quais recursos didáticos/materiais você utiliza em suas aulas?

8- Quais recursos materiais e físicos a instituição disponibiliza para a sua atuação profissional?

9- Numere progressivamente o que você considera mais relevante para a docência no ensino superior:

- () Conhecimento aprofundado e técnico da disciplina
- () Experiência profissional na área de conhecimento da disciplina
- () Formação e conhecimento didático-pedagógico
- () Realização de pesquisas e publicações
- () Cumprimento de metas, ementas e currículo

13- O que costuma fazer nos horários vagos (lazer):

- a) Cinema – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- b) Leitura de livros, revistas, etc – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- c) Ver televisão – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- d) Esporte – Frequência
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- e) Acessar a internet – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- f) Ir ao Teatro – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- g) Estar com amigos – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- h) Namoro/Relações afetivas - Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- i) Passar tempo com a minha família – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- k) Trabalho voluntário – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- l) Práticas religiosas – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- m) Ir às “baladas”/festas/shows– Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- n) Realiza atividade artística (música, dança, teatro, artes plásticas) – Frequência:
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca
- o) Outro(s) _____ – Frequência :
() Sempre () Muito () Às vezes () Pouco () Nunca

14 – O tempo que você dedica às atividades de lazer é suficiente? Por quê?

ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistas

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

Título do Projeto: **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.**

Pesquisador responsável: Diego Carlos Pereira

Orientador (a): Dra. Váldina Gonçalves da Costa

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. Os avanços na área de Formação de Professores e o ensino superior ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, na modalidade Mestrado, tem a orientação da Profa. Dra. Váldina Gonçalves da Costa (UFTM) e é amparada pelos pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma instituição.

O objetivo deste estudo é: *e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura..* Caso você aceite, será necessário participar de uma entrevista gravada por meio de áudio que dialogará sobre temas relativos à profissionalidade e identidade docente. Os áudios não serão divulgados e as falas serão transcritas e revisadas por você antes da utilização e publicação.

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento antes da publicação, sem prejuízo. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Ressaltamos que usaremos códigos e/ou codinomes para nomear os sujeitos da pesquisa e que seu nome e dados pessoais não serão identificados, preservando o anonimato e o caráter ético da pesquisa.

Cordialmente, Diego Carlos Pereira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.**

Eu, _____, li o esclarecimento acima e compreendi para o que serve o estudo e quais procedimentos a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado tendo em vista os objetivos do estudo e respeitando todos os princípios éticos pré-estabelecidos, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo, que a participação corroborará com a produção de dados por meio de uma entrevista gravada em áudio. Eu concordo em participar da entrevista e autorizo a publicação e utilização dos dados transcritos e revisados por mim, preservando o caráter confidencial de minha identidade.

Uberaba,//.....

Assinatura do colaborador da pesquisa

Documento de Identidade (Nº e UF)

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

ANEXO 5 – Roteiro de entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Av. Getúlio Guaritá, 159 – Abadia - (34) 3318-5909 – uftm@uftm.edu.br – 38025-440 – UBERABA – MG

Pesquisa: Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade.

O roteiro busca evitar questionamentos diretos aos professores participantes de acordo com os pressupostos da História Oral, propondo-se a fornecer mais abertura para os colaboradores e suas narrativas, mas aponta tópicos considerados por nós relevantes e norteadores aos subsídios podem ser encontrados nas narrativas, funcionando como direcionamentos de acordo com interesses e temas da pesquisa. Questionamentos novos podem surgir para cada sujeito da pesquisa de acordo com os resultados obtidos com os questionários e, também, ao longo das entrevistas, podem surgir temas pertinentes e conseqüentes novos questionamentos.

Questões norteadoras

EIXO I – Trajetória pessoal e profissional

1. Conte-nos sobre você, sua vida, sua família e informações e/ou características que acreditar serem importantes sobre você.

- Quem é? Como vive? Com quem mora? Qual a relação da família com sua profissão?
- Tempo e família; o que mais gostam de fazer juntos? Como se sente em relação à convivência familiar?
- Que outras coisas você gosta de fazer? Hobbies, artes...

2. Conte-nos a respeito de sua trajetória pessoal, um panorama desde sua infância, adolescência, fatos marcantes. Sinta-se à vontade para se apresentar à sua maneira.

- Como foi sua infância e sua adolescência? Como se sente ao lembrar desses momentos?
- Onde foi e com quem viveu?
- Enquanto aluno na escola básica, quais lembranças você tem? Como você era?
- Quais eram seus sonhos?

3. Fale-nos a respeito de sua trajetória para a escolha profissional .

- Qual foi o caminho percorrido para a escolha da profissão?
- Por que escolheu (ou o que te levou) a ser professor?
- Como você se via (se caracterizaria/se sentia) naquele momento de escolha? Por quê?
- Quais eram as outras opções? Existiam?
- Qual o papel da família nesse processo de escolha? Apoio e confrontos.
- Quais eram as expectativas profissionais e quais delas se concretizaram ou não?
- Algum momento marcante ou alguém que tenha te inspirado nessa escolha?

4. Conte-nos a respeito de sua formação profissional apontando quais foram os cursos e como foi realizá-los.

- Como foram seus cursos de graduação e pós-graduação? Foram na sua cidade ou em outra? Como vivia nesse período? Como lidava com a relação entre os estudos e vida particular?
- Os cursos de graduação e de pós-graduação foram satisfatórios para a sua formação profissional? Você mudaria algo?

- Quais relações que você estabelece de sua formação com sua prática profissional? Quais desafios e limites? O que você usa de sua formação o que lhe faltou?
- De que forma suas aulas e pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação contribuíram com sua prática docente?
- Algum momento marcante ou alguém que tenha te inspirado durante a sua formação?
- Como foi o processo de escolha de uma área de conhecimento específica para a atuação? Por que escolheu essa área?

5. Fale-nos sobre suas experiências profissionais ao longo de sua vida, apontando experiências que considere significativas para sua formação.

- Como foi o seu primeiro dia em sala de aula? (Básica ou superior. Se básica, perguntar sobre a superior). Memórias das primeiras aulas.
- Quais foram as suas experiências profissionais? (Docência e não docência)
- Você acredita que elas fizeram parte de sua formação? Como?
- Você teve algum momento em suas experiências que foi marcante para sua formação pessoal e profissional?

EIXO II – Trabalho docente

6. Fale-nos sobre como você administra sua carga horária semanal de trabalho, seus limites e possibilidades.

- O tempo é suficiente para você exercer todas as suas funções?
- Quando você está sobrecarregado, quais suas atividades prioritárias?
- Trabalha muito em casa? Poderia ser feito na instituição? Como administra o tempo profissional e pessoal? Quais os desafios?

7. Aponte-nos suas impressões acerca dos relacionamentos interpessoais em sua atuação profissional com alunos, outros professores, coordenação de curso e dirigentes da instituição.

- O que você mais observa em sua relação com os alunos?
- Como você lida quando questões particulares dos alunos implicam de alguma forma em seu trabalho? E quando há questões da sala ou de grupos de alunos? Como você se sente em relação a essas questões?
- Em reuniões ou em instâncias institucionais, como você lida com as divergências de ideias ou dificuldades de relacionamento com outros colegas de trabalho?

8. Conte-nos a respeito de sua formação continuada, como ocorre e o que mais é importante para você nesse quesito.

- Qual a importância dela para você e sua atuação profissional? Como você se sente em relação a esta formação e quais as contribuições para a atuação profissional?
- A instituição fornece cursos/eventos de formação continuada? Qual o papel que você acredita que a instituição tem/deva ter sobre esse quesito?
- A formação continuada relaciona-se com sua atuação profissional? Como? Realiza em outras áreas do conhecimento?
- Você realiza algum tipo de formação continuada pedagógica ou de ensino? Qual a relevância delas para você?
- Que tipos de leituras você faz? O que você costuma estudar?

9. Enquanto professor universitário, relate-nos suas impressões e experiências em relação à autonomia e suas decisões profissionais.

- Quais os desafios e as conquistas relativas à sua autonomia? Como você se sente em relação à autonomia?
- Como e onde você acredita exercer essa autonomia?

- Como você lida com a autonomia no trabalho coletivo?
- Você participa de grupos profissionais/políticos na instituição? Como é a autonomia pessoal e coletiva nesses grupos?

10. Pensando nas licenciaturas, fale-nos a respeito do que você mudaria em relação a ela e ao seu trabalho.

- O que você acredita que dá certo ou errado?
- Como você lida com essas situações e o que você acha que é preciso mudar?
- Quais os desafios de ser professor nas licenciaturas?

11. Conte-nos quais os desafios e limites você tem encontrado em sua atuação profissional com relação à docência no ensino superior. O que tem feito pra enfrentá-los?

- Quais são os desafios institucionais? Quais são os desafios que você avalia no ensino superior como um todo? E para a formação de professores?
- Como você lida (articula) com a tríade “ensino-pesquisa-extensão”? Quais são suas dificuldades? Relate-nos exemplos em que você realiza essa atuação.
- Como você lida com as políticas públicas imbricadas em seu trabalho? Quais são as demandas? Quais os desafios? Como se sente em relação a eles?
- Quais são os trabalhos burocráticos que você realiza na sua instituição? O que você acha deles? Quais suas contribuições e seus limites ao seu trabalho? Como você lida com as questões burocráticas?
- Você se sente sobrecarregado em seu trabalho? Por quê? Ao ver essa situação quais sentimentos você tem em relação ao seu trabalho ou mesmo de outros colegas?

EIXO III – Saberes docentes e suas relações

12. Conte-nos como são suas aulas enaltecendo como você faz e o que é preciso para que ela aconteça.

- Relate como seria uma de suas aulas, desde o planejamento até a avaliação;
- Quais são suas preocupações quando você planeja uma aula?
- Quais são suas preocupações durante a aula?
- Como é o seu processo avaliativo? Quando ele acontece? O que você prioriza ao realizá-lo?

13. Você já passou por alguma situação inesperada que te marcou durante alguma aula sua? Relate-nos como foi.

- Qual foi a sua reação?
- Como você se sentiu em relação àquela situação?
- A partir de hoje, você agiria de forma diferente? Como? Por quê?

14. Tendo em vista sua atuação em licenciaturas, fale-nos quais as relações você realiza com a formação do professor para atuar educação básica.

- O que você acredita ser importante para a prática dos licenciandos?
- Quais ações você desenvolve nesse sentido? (relatar um momento, ou uma aula que tenha feito essa relação)

15. Analise sua forma de trabalhar desde que iniciou sua atuação até hoje e conte-nos sobre o que mais te marca/marcou nesse processo.

- Quais foram as mudanças?
- Como você realiza esse processo de auto-avaliação? O que mais te preocupa?
- Quais são suas expectativas em relação ao futuro de sua atuação profissional e de sua instituição?

16. O que é preciso para ser um professor formador no ensino superior para você?

- Você se sente realizado em relação a docência? Por quê?