

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

FÁBIO MACHADO RUZA

**OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO: elementos
constituintes das identidades
profissionais dos(as) professores(as) da
FaE/CBH/UEMG**

**FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2012**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO: elementos constituintes das
identidades profissionais dos(as) professores(as)
da FaE/CBH/UEMG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade do Estado
de Minas Gerais para exame de defesa

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Formação
Humana

Aluno: Fábio Machado Ruza
Orientadora: Santuza Amorim da Silva
Co-orientadora: Karla Cunha Pádua

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2012

R987s Ruza, Fábio Machado
Os sentidos de ser professor universitário: elementos
constituintes das identidades profissionais dos (as)
professores (as) da FaE/CBH/UEMG [manuscrito] / Fábio
Machado Ruza. – 2012.
177f. enc.

Orientadora: Dra. Santuza Amorim da Silva
Co-orientadora: Dra. Karla Cunha Pádua
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas
Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f.163-171
Inclui apêndice e anexos.

1. Universidades e faculdades públicas – Professores
universitários -- Teses. 2. Universidade do Estado de Minas
Gerais – Faculdade de Educação -- Professores universitários --
Teses. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Pádua, Karla Cunha. III.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-
Graduação. VI. Título.

CDD: 378.12

Dissertação defendida e aprovada em 29 de maio de 2012, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – CO-ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto – Departamento de Educação

Profa. Dra. Magda Lúcia Chamon
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Renata Nunes Vasconcelos
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me ajudar em mais esta conquista.

Às professoras Santuza Amorim da Silva e Karla Cunha Pádua pela amizade, carinho, apoio, incentivo, dedicação e importantes contribuições que me ajudaram no aprendizado de como fazer uma pesquisa. Tê-las como orientadoras foi um grande presente.

À professora Célia Maria Fernandes Nunes por me acompanhar durante toda minha trajetória acadêmica, pelo carinho, apoio, incentivo e importantes contribuições prestadas no exame de qualificação. Obrigado também por aceitar compor a banca de defesa de dissertação.

À professora Magda Lúcia Chamon pelo importante trabalho que desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo carinho, apoio e ricas contribuições prestadas no exame de qualificação. Obrigado também por aceitar compor a banca de defesa de dissertação.

Às professoras Inês Assunção de Castro Teixeira e Renata Nunes Vasconcelos pela generosa disponibilidade em aceitar o convite para compor como suplentes a banca de defesa de dissertação.

À Giovana, minha noiva e meu grande amor. Muito obrigado pelo constante carinho, incentivo, ajuda para concretização de mais este sonho e, principalmente por me fazer muito feliz. Devo a você grande parte dessa conquista.

Aos meus pais Nilva e Eurípides pelo amor incondicional, por acreditarem e me incentivarem em todos os momentos. Sem o apoio e o amor de vocês este sonho e muitos outros não seriam possíveis. O amor de vocês foi fundamental.

Às minhas avós, tias e tios por sempre me incentivarem a estudar e a conquistar meus objetivos.

Ao meu irmão Eduardo que sempre me apoiou nesta trajetória.

Aos muitos amigos que fiz no mestrado. Agradeço especialmente a Tatiane, a Graziella, ao Herbert, ao José Júlio e a Ivana. O apoio e a amizade de vocês foram fundamentais neste processo.

Aos amigos Gustavo, Paulo, Carlos Eduardo, Felipe, Ricardo, Samuel, Sirlei, Juliana, Bernadete, Ana Luiza, Gisela, Jussara e pela grande amizade e ajuda.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação obrigado pelos importantes ensinamentos.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação e à todos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais por fornecerem condições para realização do mestrado.

À Coordenação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais que deu abertura para realização desta pesquisa e para que os dados fossem coletados na Instituição.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais que sempre foram muito receptivos e aceitaram em diversos momentos a contribuir com a pesquisa. Em especial as professoras que cederam suas ricas narrativas para realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, apoio importante para realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que cruzaram o meu caminho nesta importante Universidade.

RESUMO

RUZA, Fábio Machado. OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: elementos constituintes das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os elementos que constituem o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG. Para isso, foi realizada uma revisão teórico-bibliográfica, consultado algumas leis, aplicado questionários com o objetivo de conhecer os professores da FaE/CBH/UEMG e realizado algumas entrevistas narrativas. Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com as discussões realizadas no campo temático da identidade profissional do professor universitário e fornecer dados, análises e reflexões às novas pesquisas acerca do tema e àqueles interessados em compreender o contexto da Faculdade de Educação, Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG). Como resultados da pesquisa, destacamos as dimensões pessoais e profissionais que estão presentes nas trajetórias de vida e profissional dos docentes, a relação com as atividades que compõem o trabalho desses professores (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas), a especificidade institucional da FaE/CBH/UEMG é marcada por um processo de precariedade das condições de trabalho, mas também constituída por uma cultura institucional constituída por um bom ambiente de trabalho e autonomia profissional. Sendo assim, essas identidades profissionais se encontram edificadas a partir de uma situação de ambivalência entre os aspectos de satisfação e insatisfação dos quais, são reconstruídas de acordo com as transformações do contexto macro e micro e em decorrência dos percursos profissionais e da própria vida do professor.

Palavras-chave: Identidade profissional. Profissão docente. Professor universitário. Ensino superior.

ABSTRACT

RUZA, Fábio Machado. THE MEANING OF BEING PROFESSOR: constituents of the professional identities of the professor at FAE/CBH/UEMG

This research aimed to analyze the elements that constitute the framing process of FaE/CBH/UEMG professors' professional identities. For this, a theoretical literature review was made, some laws were consulted, some questionnaires applied in order to know the professor at FaE/CBH/UEMG and some narrative interviews were carried on. This research therefore aims to contribute to the discussions related to professional identity of the professor and provide data, analysis and reflections to the new researches on the same subject and for those interested in understanding the context of the “Faculdade de Educação, Campus de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais” (FaE/CBH/UEMG). As research results, highlight the personal and professional dimensions that are present in the life course and professional professor, the relationship with the activities that make up the work of these professor (teaching, research, extension and administrative activities), the institutional specificity of FaE/CBH/UEMG which is pervaded by a process of precariousness of working conditions, but also consists of a institutional culture characterized by a good working environment and professional autonomy. Thus, these professional identities are built from a position of ambivalence between aspects of satisfaction and dissatisfaction, which are reconstructed according to the transformations of the macro and micro context, and as a result of career and life of the professor.

Keywords: Professional identity. Teaching profession. Professor. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre docentes e regime de trabalho nas instituições de ensino superior – 2009.....	34
Gráfico 2 – Renda familiar por pessoa dos professores da FaE/CBH/UEMG.....	75

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Escolaridade dos pais dos professores da FaE/CBH/UEMG.....	74
Tabela 2 – Elementos de identificação profissional dos professores da FaE/CBH/UEMG.....	79
Tabela 3 – Motivos para ser professor da FaE/CBH/UEMG.....	79
Tabela 4 – Categoria profissional X Carga horária de semanal de trabalho.....	83
Tabela 5 – Remuneração média na UEMG X Carga horária semanal de trabalho.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	16
1.1 Procedimentos éticos	23
1.2 Condições de coleta de dados	23
1.3 Condições de tratamento e análise dos dados.....	27
2. CONTEXTO DA FAE/CBH/UEMG: do macro ao micro	30
3. PROFISSÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: referenciais teóricos norteadores da pesquisa	43
3.1. Profissão Docente	43
3.2 Identidade profissional docente	51
3.3 A forma de identificação comunitária: o estatuto sócio-profissional do professor	56
3.4 A forma de identificação societária	62
4 BREVE PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA FAE/CBH/UEMG	70
4.1 Aspectos gerais do professor	71
4.2 Alguns elementos de identificação profissional	77
5. O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: elementos constituintes das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG.....	90
5.1 Profissão docente: percursos profissionais e formativos em questão.....	91
5.2 Trabalho Docente: a trajetória de/no trabalho e a relação disciplinar em questão	103
5.2.1 A trajetória no trabalho de pesquisa e ensino e a relação disciplinar: recorrendo as narrativas	110
5.2.2 A trajetória no trabalho de extensão e nas atividades administrativas	129
6. CULTURA INSTITUCIONAL: relações entre condições, ambiente e autonomia de trabalho em questão	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157

REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	172
ANEXO A - INGRESSO NA CARREIRA E REMUNERAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CARGA HORÁRIA DE 20 HORAS SEMANAIS.....	176
ANEXO B - INGRESSO NA CARREIRA E REMUNERAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CARGA HORÁRIA DE 40 HORAS SEMANAIS.....	176
ANEXO C – QUADRO DE CLASSE SOCIOECONÔMICA SEGUNDO A ABEP- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISA	177

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre identidade, formação e trabalho do professor do ensino superior se constituíram como foco de interesse em minha trajetória acadêmica que se iniciou no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Ouro Preto. A cultura escolar de tal Instituição me propiciou uma aproximação com os docentes daquela Universidade e me oportunizou vivenciar e experienciar juntamente com eles uma série de dilemas, ideais e preocupações relacionadas às questões da docência, quais sejam, práticas docentes, condições de trabalho, entre outras.

Passei também a compreender o importante papel que a pesquisa e a docência exerciam no cotidiano daqueles que atuam no ensino superior, bem como o conjunto de outros afazeres que eles devem assumir no interior da universidade, tais como as atividades administrativas e as representações em colegiados e departamentos. No entanto, percebi que tais tarefas, embora sejam importantes para o bom funcionamento e a organização das universidades, acarretam um acúmulo de atividades e uma sobrecarga de trabalho para os docentes. Essa imersão nos meandros do mundo acadêmico me fez compartilhar das indagações trazidas por aquele grupo e, ao mesmo tempo, motivou-me a querer aprofundar sobre aspectos relacionados à temática da profissão docente.

Esse interesse pelo mundo ocupacional da docência universitária aumentou quando tive a oportunidade de participar de uma pesquisa de Iniciação Científica, orientada pela professora Dra. Glícia Salviano Gripp, na qual buscávamos pesquisar a prática do professor do ensino superior. A participação na pesquisa contribuiu para aumentar meu desejo em estudar as temáticas referentes ao professor universitário. Em primeiro lugar, passei a estabelecer contato inicial com a literatura acerca da docência universitária e das temáticas que abrangem tal estudo e, em segundo, a Iniciação Científica possibilitou construir um maior conhecimento do que significa ser professor universitário, quais são as atribuições de tal profissional e como estes afazeres interferem nas representações que os docentes possuem de si e de seu trabalho.

Essa trajetória me levou a buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Estado de Minas Gerais (PPGE da FaE/CBH/UEMG), com o intuito de investigar a questão do processo de construção das identidades profissionais do professor universitário. Inicialmente, o estudo das identidades profissionais estava

predominantemente voltado à análise da repercussão que os conhecimentos profissionais provenientes dos cursos de formação inicial e continuada e o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas no processo de constituição das identidades profissionais do professor da FaE/CBH/UEMG. Porém, no decorrer das disciplinas que fui cursando no mestrado, na revisão da literatura que fui realizando, nas conversas e reflexões, nas reuniões de orientação e, sobretudo, a partir do momento em que comecei a me aproximar mais do meu objeto de estudo, fui reestruturando meus questionamentos iniciais e construindo uma série de outros questionamentos.

Aos poucos, fui percebendo que a identidade não era um processo singular, mas múltiplo, problemático, contraditório e que se encontrava em constante processo de construção e reconstrução. A partir daí, comecei a refletir não somente sobre a identidade profissional, mas sobre as identidades profissionais. Esta conclusão contribuiu também para eu perceber que, além da formação, da relação disciplinar e do desenvolvimento das atividades profissionais, existiam outros elementos que influenciavam essa construção das identidades profissionais dos professores universitários. Essa construção dependia também das especificidades da instituição onde os docentes atuam, como, por exemplo, de suas condições de trabalho e, principalmente, da cultura institucional ali instalada. Então, foi nesse constante processo de descobrimentos, estudos e reflexões que se perpassou todas as etapas da pesquisa até chegar ao processo de elaboração da escrita dela, no qual os problemas de pesquisa passaram por uma série de construções, desconstruções e reconstruções.

Sendo assim, o objeto desta pesquisa voltou-se para a análise dos elementos que constituem o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG, e, para orientar este percurso investigativo se apoiou num conjunto de questionamentos que se desenharam no processo de investigação: Quem são os professores da FaE/CBH/UEMG? Como o desenvolvimento das trajetórias de vida pessoal e profissional influencia a construção das identidades profissionais desses professores? Como o desenvolvimento das atividades que compõem o seu trabalho (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas) e a relação disciplinar que as permeia repercute na constituição das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG? De que modo as condições e a cultura institucional da FaE/CBH/UEMG (condições de trabalho, ambiente de trabalho e a autonomia de trabalho) repercute na construção das identidades profissionais desses professores?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar os elementos que influenciam o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG e os objetivos específicos são: caracterizar o perfil dos professores da FaE/CBH/UEMG; analisar as influências do desenvolvimento das trajetórias de vida pessoal e profissional na construção das identidades profissionais desses professores; investigar como o desenvolvimento das atividades profissionais que compõem o trabalho do professor e que são permeadas por uma relação disciplinar repercutem na construção das identidades profissionais desses professores; examinar como as condições de trabalho e a cultura institucional da FaE/CBH/UEMG repercutem na construção das identidades profissionais desses professores.

A partir disso, considera-se que a realização desta pesquisa se justifica porque contribuirá com as discussões realizadas no campo de pesquisa sobre a temática da identidade profissional do professor universitário. Acrescenta-se, ainda, que o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir com o desenvolvimento de novas pesquisas sobre esta Instituição em questão e com todos aqueles interessados em compreender um pouco sobre o contexto da FaE/CBH/UEMG, já que ela fornecerá dados, análises e reflexões sobre quais são os elementos que estão caracterizando os processos de construção de identidades profissionais dos professores dessa faculdade, os quais, adiantando alguns dados da pesquisa, estão sendo marcados pela ambivalência entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional.

Depois desta apresentação, para melhor exposição das ideias aos leitores, este trabalho se encontra estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, serão apresentados os principais pressupostos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa e serão demonstrados o percurso de preparação, a coleta, o tratamento e a análise de dados de modo a explicitar aos leitores os procedimentos adotados na realização desta pesquisa.

Já o segundo capítulo discorre sobre o atual contexto político, ideológico e organizacional do ensino superior brasileiro, a fim de construir as bases que ajudem a refletir sobre a situação vivenciada pelos professores da FaE/CBH/UEMG que, como docentes universitários, vivenciam dilemas, objetivos, aspectos de satisfação, condições e processos de trabalho de certa forma partilhados pela maioria do magistério universitário de instituições públicas pelo país afora. Contudo, como docentes vinculados a uma instituição específica, possuem uma

série de particularidades que podem ser melhor compreendidas a partir da apresentação de uma breve história desta Instituição e da apresentação do atual contexto em que ela se encontra.

No terceiro capítulo, estão tecidas as principais discussões teórico/conceituais que orientaram a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a análise das entrevistas. No quarto capítulo, faz-se uma apresentação sobre quem são os professores da FaE/CBH/UEMG, a partir dos dados coletados por meio de um questionário aplicado com a finalidade de traçar o perfil deste profissional, assim como apresenta-se alguns breves elementos constituintes das identidades profissionais que serão analisados mais detidamente nos outros capítulos. Assim, nos capítulos cinco e seis, serão apresentados os elementos que constituem as identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG a partir dos dados coletados em situação de entrevista. Já ao final serão apresentadas algumas considerações finais a título de conclusão.

1. OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para a compreensão das identidades profissionais do professor universitário, optou-se pela abordagem qualitativa, mais apropriada para refletir o tema na perspectiva dos sujeitos e por considerar a interpretação do pesquisador. A pesquisa será alicerçada em alguns dos pressupostos da pesquisa qualitativa fornecidos por Bogdan e Biklen (2010), centrando-se no sujeito social “professor da FaE/CBH/UEMG”, que, por ser social, encontra-se inserido num contexto também social (capitalismo neoliberal, transformações da universidade pública, ensino superior estadual mineiro, FaE/CBH/UEMG etc.). Justamente pela dificuldade de se analisar um fenômeno em que o sujeito e contexto estão entrelaçados, orientamos a análise para uma multiplicidade de dados provenientes de fontes diversas, porém privilegiando os depoimentos dos professores sobre suas trajetórias de vida e profissional, na análise do processo de constituição de suas identidades profissionais.

Sendo os sujeitos em interação social o foco da pesquisa qualitativa, torna-se fundamental ouvi-los em seus depoimentos sobre o tema em questão. Conforme a conceituação de Minayo (1999, p. 21-22):

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da importância da articulação dos instrumentos de pesquisa no desenvolvimento da pesquisa de tipo qualitativo, é necessário ao pesquisador que se atente a uma série de procedimentos para sua realização, dos quais Flick (2004, p. 20) destaca os que:

(...) consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

Das diversas abordagens de pesquisa que compõem a pesquisa do tipo qualitativo, elegemos, como base de apoio, os pressupostos do estudo de caso, por sua finalidade ser a de versar sobre a análise dos elementos que constituem o processo de construção das identidades profissionais do professor universitário, a partir do caso específico da FaE/CBH/UEMG. A

opção pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa justifica-se, pois, segundo Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação empírica que:

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (p. 32)

Sendo assim, a opção por esta modalidade ocorreu justamente pelo fenômeno da identidade profissional do professor FaE/CBH/UEMG estar indiretamente imbricado com o contexto institucional dessa própria Instituição, isso porque a identidade profissional é um processo construído no e pelo trabalho, sendo permeado, por exemplo, pelas relações interpessoais, pelas condições materiais de trabalho, pela cultura institucional e pelo desenvolvimento das atividades profissionais que compõem o trabalho do professor, entre outros fatores.

Continuando sua definição técnica do estudo de caso, Yin (2005, p. 33) considera que a investigação de estudo de caso:

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Dessa forma, pode-se justificar a adoção do estudo de caso para a análise do objeto desta pesquisa, pois a identidade profissional é constituída por uma multiplicidade de elementos (relações interpessoais, condições materiais de trabalho etc.) que necessitam tanto da utilização de diversos instrumentos de coleta de dados, de modo que a sua análise seja realizada a partir de uma triangulação, quanto da elaboração destes instrumentos. Para análise de dados provenientes deles é necessário que se apoiem em proposições (definições) teóricas.

A partir disso, Yin (2005) considera que a pesquisa baseada no estudo de caso precisa possuir uma pequena amostra de sujeitos, de modo que se possibilite analisá-los em profundidade, isto é, advindos de mais de uma fonte de evidência (instrumento de coleta de dados). Portanto, as conclusões provenientes deste estudo de caso específico serão generalizadas estatisticamente, devido aos poucos sujeitos analisados, mas haverá generalização proveniente da articulação dos instrumentos de coleta de dados com as contribuições teóricas de estudos anteriormente realizados. Conforme destacou Yin (2005, p. 29-30):

os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma “amostragem”, e, ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Como foi ressaltado, o estudo de caso analisa o fenômeno de forma aprofundada e, para isso, é importante que se utilize de uma pluralidade de fontes de coleta de dados. Dessa forma, esta pesquisa se apoiou predominantemente na realização de entrevistas narrativas e na aplicação de questionário, mas também nas análises teórica, bibliográfica e consulta a documentos.

Diante da necessidade de conhecer as lacunas dos estudos, formular os pressupostos teóricos que orientaram a compreensão do objeto de estudo e construir um referencial teórico epistemológico para fundamentar a análise dos dados, recorreremos às análises teórica e bibliográfica. Conforme Marconi e Lakatos (1992), a análise bibliográfica refere-se a um:

levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. (p.43-44)

Dessa forma, esta etapa perpassou todo o desenvolvimento da pesquisa, pois foi a partir dela que o objeto e os questionamentos foram aprimorados, que os instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidos e que orientou a análise dos dados.

Já a consulta a documentos nesta pesquisa não teve a intenção de ser exaustiva, mas sua realização foi feita com a principal finalidade de clarificar alguns dados provenientes do questionário e do relato dos professores analisados e, também, para ajudar a compreender o atual contexto do ensino superior brasileiro e da Instituição analisada. Para isso, referenciamos a fragmentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se referem mais especificamente às partes referentes ao ensino superior; a Lei Complementar Estadual nº 100 de 5 de novembro de 2007, que versa sobre a efetivação dos servidores públicos designados do Estado de Minas Gerais; Lei nº 15.463, de 27 de outubro de 2005 que Institui as carreiras do grupo de Atividades de Educação Superior do Poder Executivo, a Lei nº 15.785, de 27 de outubro de 2005, institui a tabela de progressão de carreira e estabelece a vantagem incorporável ao salário do professor das instituições estaduais de ensino superior mineiro; a Lei nº 19.097, de 6 de agosto de 2010,

que autoriza a UEMG a doar parte do terreno da Avenida José Candido da Silveira à FAPEMIG. Além disso, foram consultados dados provenientes do *curriculum vitae*, de modelo Lattes de alguns professores com a finalidade de complementar alguns dados fornecidos pela entrevista.

Retomando as contribuições de Yin (2005) acerca das potencialidades do método de estudo de caso, esta modalidade de pesquisa tem a característica de não desprezar as contribuições provenientes de outras abordagens para se analisar a fundo o objeto de estudo. Para isso, recorreu-se ao instrumento da abordagem quantitativa – o questionário – com a finalidade de traçar um perfil dos professores da FaE/CBH/UEMG e também de fornecer condições de generalização de alguns elementos provenientes da entrevista. Para aplicar os questionários o pesquisador permaneceu na sala dos professores por uma semana, entre os dias 13 de junho de 2011 e 20 de junho de 2011, durante os três turnos: manhã, tarde e noite. No total, foram respondidos 59 questionários, num total de aproximadamente 110 professores efetivos e efetivados¹ que estavam vinculados à Faculdade no primeiro semestre de 2011, totalizando aproximadamente um universo de 53,6% de respondentes. O questionário era composto de questões fechadas que foram tratadas pelo programa de tratamento e análise de dados estatísticos “Statistical Package for the Social Sciences”, (SPSS), e de questões dissertativas que foram transcritas e categorizadas. Na oportunidade de permanecer na sala dos professores aplicando o questionário por uma semana, o pesquisador aproveitou para fazer uma observação livre com o intuito de aprimorar seus conhecimentos acerca do universo que abrange os professores da FaE/CBH/UEMG o que contribuiu para ajudar na elaboração da entrevista.

A entrevista narrativa foi utilizada como principal instrumento de coleta de dados, pois dar voz aos professores pareceu-nos a melhor forma de analisar as identidades profissionais dos docentes da FaE/CBH/UEMG. Este tipo de entrevista permite apreender melhor as dimensões pessoais e profissionais presentes nas trajetórias de vida e profissionais, nas quais se entrelaçam histórias da formação profissional, aspectos motivacionais e de satisfação, objetivos e projetos, dilemas e problemas de ordem profissional e pessoal, entre outras coisas.

¹ A opção por restringir os sujeitos da pesquisa aos professores da categoria efetivos e efetivados ocorre porque se considera que o processo de construção identitária ocorre predominantemente entre os professores que possuem uma trajetória nas instituições, e isto é possível prioritariamente entre aqueles que possuem um vínculo profissional estável com a instituição.

Acerca desse aspecto de conceder voz ao sujeito nas pesquisas do campo da formação docente, Souza (2006, p. 42) destaca: “as histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto da dimensão pessoal, quanto a profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente”.

É, ainda, compreendendo o professor como agente e sujeito-histórico que podemos analisar plenamente o desenvolvimento de suas trajetórias, suas escolhas profissionais e suas identidades profissionais:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo e a relação com a história do seu tempo, permitindo nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1995, p.75)

A partir dessas considerações, constata-se que a entrevista atende tanto a uma opção metodológica e conceitual, devido à natureza do objeto de estudo, quanto a uma opção política e social, ao centrarmos nosso foco de atenção na possibilidade de conhecer e dar voz aos professores, este o agente garantidor do desenvolvimento cognitivo, político, cultural, social e humano da sociedade. Por vezes, eles se encontram cobrados por si próprios, pela sociedade e pelos políticos; outras vezes se encontram desamparados pelas políticas públicas.

A modalidade de entrevista que adotamos foi a narrativa. Apoiados em Silva e Pádua (2010), Flick (2004) e Jovchelovitch e Bauer (2002), considera-se que este tipo de entrevista é profícua para este tipo de pesquisa porque ela possui a característica de não ser diretiva, algo que acaba fornecendo melhores condições e encorajando o entrevistado a construir uma narrativa que possibilite reconstruir os acontecimentos e fatores mais relevantes de sua trajetória.

Na entrevista narrativa, pede-se ao informante que apresente, em uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado. (...) A tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim (HERMANNNS, 1995, p.183 apud FLICK, 2004, p.110).

A vantagem desta modalidade de entrevista está na possibilidade de contribuir para o professor da FaE/CBH/UEMG construir uma história com início, meio e fim de *si* e de seu contexto, condição que possibilita compreender sua história de vida e profissional,

ressaltando, com isso, os principais elementos que repercutem nesta construção de identidade profissional. A construção de sua narrativa ocorre por meio da reconstrução de sua memória, bem como da seleção e organização espaço-tempo dos eventos narrados, e é justamente “ao narrar histórias, [que] estes sujeitos se constroem e se reconstroem” (SILVA & PÁDUA, 2010, p. 111), isto é, refletem sobre sua trajetória e ação profissional, interesses, objetivos, expectativas, pontos de satisfação e insatisfação, e assim ao se interpretar, acaba construindo sua identidade.

Ainda segundo as autoras, se constata que esta modalidade de entrevista tem a finalidade de encontrar nos relatos além das singularidades, pontos de convergência que apontam para uma característica coletiva, ou seja, contribui para pensar em elementos constitutivos de identidades profissionais tanto singulares quanto coletivas. Contudo, para isto, é necessário que se confronte mais de uma narrativa na parte da análise dos dados (SILVA & PÁDUA, 2010). Por este motivo, o desenvolvimento desta pesquisa se apoiou na entrevista de cinco participantes que foram escolhidos mediante o atendimento de uma condição, qual seja, o cruzamento de algumas variáveis e o sorteio dos participantes, bem como se apoiou no relato proveniente da entrevista piloto realizado com um professor da Instituição que assumiu a condição de informante privilegiado da pesquisa. A propósito, estes aspectos serão mais bem explicitados no item “condições de coleta de dados”.

Apoiando-se na literatura sobre a entrevista narrativa (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002; SILVA & PÁDUA, 2010), é possível constatar que ela possui uma série de etapas no seu desenvolvimento que vão do momento pré-preparatório até o final do seu desenvolvimento. A primeira etapa do seu desenvolvimento ocorreu a partir da retomada de alguns estudos centrais, da análise dos primeiros dados quantitativos do questionário e de muita reflexão para assim elaborar a questão que orientou o desenvolvimento da entrevista. A partir disso, então, elaborou-se algumas questões exmanentes (de interesse da pesquisa) em uma questão imamente (questão que propicia o desenvolvimento da narrativa). Sendo assim, a questão gerativa é aquela na qual convergem os interesses da pesquisa e possibilita ao sujeito desenvolver a narração principal. A questão gerativa utilizada na realização das entrevistas foi: “Conte como você percebe sua identidade profissional, começando por sua trajetória até chegar à FaE/CBH/UEMG, detalhando os acontecimentos e fatores mais relevantes da sua história e avaliando como você se sente neste momento da sua carreira”.

Antes, porém, de iniciar o desenvolvimento prático da entrevista torna-se importante contatar os sujeitos da pesquisa e explicá-los sobre os procedimentos da entrevista narrativa: o que é a questão gerativa, a etapa da narração central, a fase de questionamentos, o final da entrevista e o tipo de relação entrevistador/entrevistado em cada uma dessas fases (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002; SILVA & PÁDUA, 2010).

Ainda segundo os autores supracitados, pode-se iniciar o desenvolvimento prático da entrevista, para tanto é importante que durante a narração principal do sujeito da pesquisa o pesquisador não interrompa a história relatada, cabendo a ele reforçar a empatia do entrevistado e incentivar a narração ao demonstrar que está escutando atentamente seu relato, por meio de gestos afirmativos, como, por exemplo, balançar a cabeça e utilizar expressões paralinguísticas (hum, sim). Além disso, é importante que se anote algumas questões que na etapa seguinte poderão ser esclarecidas. Outra possibilidade da narrativa, conforme Silva e Pádua (2010, p 108) apresentam:

Bem formulada, a questão gerativa será capaz de produzir um relato em que o(a) próprio(a) entrevistado(a) se envolve, permitindo aflorar questões que ele(a) mesmo(a) talvez não desejasse.

Percebe-se, assim, outra vantagem da entrevista narrativa sobre os demais tipos de entrevista: a possibilidade de obter informações profundas e verossímeis à medida que o entrevistado pode se envolver pelo fluxo da narrativa e apresentar informações que em outra modalidade de entrevista poderiam ser silenciadas. Sob a confiabilidade do relato do sujeito, embora esta modalidade contribua para a existência de um relato mais confiável, Silva e Pádua (2010) advertem sobre a necessidade de questionar a verossimilhança do relato, pois ele certamente esta imbricado de interesses, julgamentos e expectativas, como, por exemplo, a de agradar o pesquisador. Por isso, é importante se atentar para o contexto de produção da entrevista e reconstituir as ações e as conjunturas históricas nas quais o sujeito está inserido. Portanto, a triangulação de dados se torna uma estratégia importante.

Depois da narração principal do sujeito da pesquisa, inicia-se a fase de questionamento. A finalidade desta etapa é a de clarear alguns pontos da narrativa principal; para isso, não se deve mudar de estratégia ao fazer perguntas previamente semiestruturadas nem questionar e/ou perguntar a opinião do entrevistado, mas aprofundar as questões provenientes da

narrativa principal do sujeito (FLICK, 2004; JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002; SILVA & PÁDUA, 2010).

De acordo com Flick (2004) e Silva e Pádua (2010), após o término da fase de questionamentos, inicia-se a última etapa da entrevista, na qual se pede ao entrevistado a realização de uma síntese de tudo o que foi narrado na entrevista ou mesmo alguma informação além da que foi narrada na entrevista. Por fim, com o término da entrevista, é imprescindível que se anote os principais pontos narrados e suas impressões, pois certamente eles ajudarão no tratamento e na análise dos dados.

1.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Mater-dei e obteve o parecer aprovado, bem como teve suas medidas elogiadas, quanto aos quesitos éticos. Entre elas, destaca-se a garantia de não revelar os nomes dos participantes (anonimato), a possibilidade de a qualquer momento o participante poder desistir de participar da pesquisa sem que haja qualquer prejuízo para ele, a garantia de que não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou serão ridicularizados por causa de sua opinião, conceito ou preconceito. Além disso, os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo.

1.2 Condições de coleta de dados

Esta parte encontra-se mais voltada para explicitar os procedimentos práticos que permearam a coleta de dados do questionário e da entrevista narrativa. Como já foi ressaltado, a aplicação do questionário aos professores efetivos e efetivados da FaE/CBH/UEMG ocorreu entre os dias 13 de junho de 2011 e 20 de junho de 2011, quando o pesquisador permaneceu na sala dos professores nos três turnos, visando encontrar todos os professores que frequentavam a Instituição naquela semana e conseguir, assim, uma quantidade razoável de respondentes. Conseguimos, dessa forma, que 59 professores participassem da pesquisa, num universo de aproximadamente 110 docentes efetivos e efetivados, em que se totalizou aproximadamente 53,6% do total do corpo docente.

Para o desenvolvimento desta etapa entrou-se em contato com a Coordenação do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, solicitando autorização para aplicação dos questionários e o pedido de informar aos docentes que haveria um pesquisador aplicando questionários no prazo de uma semana, para que eles não se sentissem surpreendidos e, assim, pudessem contribuir com a pesquisa. Concomitantemente com a aplicação do questionário, foi feita uma observação livre, procedimento que rendeu elementos que contribuíram para melhor compreensão do objeto de estudo e elaboração da entrevista.

A recepção pelos docentes e o volume de questionários preenchidos foi surpreendente, pois havia um receio de que os professores se recusassem a participar da pesquisa e ficassem coagidos com a presença do pesquisador, visto que o pesquisador dessa dissertação também possuía vínculo com a Instituição pesquisada na condição de discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/CBH/UEMG e orientando de duas professoras dessa Universidade. Mas, salvo alguns casos isolados de resistência, os professores se mostraram muito solícitos a preencher o questionário e contribuir com relatos importantes sobre suas trajetórias profissionais, angústias, projetos e pontos positivos e negativos em ser professores da FaE/CBH/UEMG, fatores que contribuíram para melhor compreensão do objeto de estudo e da elaboração do procedimento de entrevista.

O local de aplicação dos questionários foi propício para conseguir que 53,6% dos professores analisados respondessem ao questionário e para conhecer melhor os professores da Instituição, isso porque a sala dos professores² é o local onde eles assinam o “ponto de trabalho” e lá se constitui, também, como importante local de socialização entre os docentes, à medida que não há muitos espaços propícios para estas trocas em razão de o prédio ser vertical e adaptado para o funcionamento da faculdade.

² A estrutura física da sala dos professores é ampla e seu mobiliário é composto de uma mesa de reunião grande localizada no centro da sala e rodeado por cadeiras, na lateral direita da sala há dois computadores com acesso a Internet, contornando as paredes; há 81 escaninhos destinados aos professores, quantidade insuficiente para a demanda, pois há aproximadamente 110 professores efetivos e efetivados, sem contar os designados. Há, ainda, um mural que é utilizado pela administração para afixar avisos e informações aos docentes e uma pasta onde os professores assinam o “ponto de trabalho”. As relações entre os docentes na sala dos professores geralmente são cordiais e os assuntos abordados são os mais diversos. Eles também desenvolvem alguns trabalhos neste espaço, embora não seja muito adequado para se trabalhar devido ao grande fluxo de pessoas, a existência de somente dois computadores e de uma mesa grande, mas que atende aproximadamente a 12 professores sentados.

A etapa da realização das entrevistas narrativas com os professores da FaE/CBH/UEMG ocorreu após uma prévia análise dos dados provenientes do questionário perfil, porém, antes de iniciar o seu desenvolvimento, refletiu-se sobre a quantidade de entrevistas a ser analisadas e como seria o critério de escolha dos sujeitos participantes. Uma primeira condição considerada na seleção dos professores a ser entrevistados foi a de ter respondido anteriormente ao questionário que visava traçar o perfil dos professores. Já visando a uma maior representatividade do corpo de professores foram levantadas e cruzadas algumas variáveis que contemplassem a titulação acadêmica, o tempo de serviço na Instituição e a carga horária de trabalho. A partir disso, foi realizado o sorteio dos participantes e elencados em ordem os professores sorteados: primeiro sorteado, segundo sorteado etc. Sendo assim, só se entraria em contato com o segundo sorteado quando o primeiro professor assinalasse a impossibilidade de participar da entrevista³.

Para o sorteio, no grupo dos professores com doutorado, optou-se por aqueles que tivessem com a carga horária de trabalho integral (40 horas semanais) e que possuíssem pelo menos dez anos de trabalho na instituição. Entre o grupo de professores em processo de doutoramento foram selecionados para o sorteio aqueles que possuíam pelo menos dez anos de trabalho na faculdade e que tinham carga horária de trabalho parcelada. Do grupo de professores que possuíam mestrado e não se encontravam em processo de doutoramento foi escolhido para o sorteio um que tivesse entre 10 a 20 anos de trabalho na Instituição e outro com mais de 20 anos de trabalho. Deste grupo não se fez referência à carga horária de trabalho, de modo a ter maior representatividade. Por fim, do grupo de docentes especialistas, foi respeitado o limite mínimo de dez anos de trabalho na Instituição, mas não foi feita restrição à carga horária de trabalho.

Como já se mencionou, além das cinco entrevistas, durante a preparação dos instrumentos de coleta de dados, realizamos uma entrevista piloto com uma professora, para coletarmos algumas informações de caráter mais geral sobre a Instituição, a situação do corpo docente e para ajudar no aperfeiçoamento do instrumento da entrevista narrativa. Assim, como sua entrevista teve a finalidade de completar e enriquecer os dados da pesquisa, ela passou a ser considerada uma informante privilegiada:

³ Devido à grande receptividade dos professores em participar da pesquisa, não foi preciso recorrer aos segundos sorteados, salvo o caso de uma professora que, após contatada, informou que não poderia participar da entrevista naquela quinzena por se encontrar sobrecarregada no cumprimento de uma atividade da sua pesquisa.

As testemunhas privilegiadas são também pessoas que podem auxiliar na fase de exploração da pesquisa. Normalmente são pessoas que, pela sua posição, pela sua ação ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema. Em geral, são pessoas cuja atividade profissional ou atuação política está diretamente relacionada ao fenômeno estudado (SILVA; SILVA; JUNCKES, 2009, p.55-56).

Após definir a quantidade de professores que participariam da entrevista, os critérios de escolha e a seleção, foram feitos contatos com os docentes, de preferência pessoalmente, mas também, por *e-mail*, para se construir certa relação de proximidade, para perguntar sobre a disponibilidade de participarem da entrevista, para explicar os procedimentos da entrevista narrativa e para agendar a data e o local de sua realização. Neste contato inicial todos os professores se demonstraram solícitos em contribuir com a entrevista, porém somente uma professora não pode participar devido a problema com a agenda.

Já nesses primeiros contatos foi garantida a opção de os entrevistados escolherem o local de realização da entrevista e todos preferiram a realização no prédio da FaE/CBH/UEMG a outro lugar. A partir disso, foi proposto que a entrevista ocorresse numa sala cedida por um professor conhecido para que não tivessem interrupções e para que outras pessoas não ouvissem o conteúdo da entrevista. Assim, dos docentes entrevistados, quatro preferiram esta sala a outro lugar e somente um professor optou para que a entrevista acontecesse na sua própria sala. As entrevistas que foram realizadas na sala reservada ocorreram sem interrupções, o que garantiu uma boa qualidade das narrativas. Apenas a entrevista ocorrida na sala da própria professora foi interrompida duas vezes, na etapa dos esclarecimentos, todavia isto não acarretou perda da qualidade do relato da professora.

Durante o procedimento de realização das entrevistas, iniciou-se com uma conversa introdutória para estreitar os laços entre o participante e o pesquisador. Além disso, foi perguntado aos docentes se poderia gravá-la em áudio, o que todos concordaram; depois, voltou-se a explicar novamente os procedimentos da entrevista narrativa para assim iniciar sua realização. Os ambientes das entrevistas foram agradáveis ao perceber que os professores e o pesquisador se sentiram a vontade, o que propiciou relatos agradáveis de sua trajetória. Esses acontecimentos novamente contribuíram para a boa qualidade das narrativas, garantindo o bem-estar dos entrevistados.

1.3 Condições de tratamento e análise dos dados

Para tratamento e análise dos dados provenientes da entrevista narrativa, partiu-se dos pressupostos de organização analítica provenientes da análise de conteúdo, como, por exemplo, a transcrição atenta da entrevista, a realização de uma leitura flutuante, de modo a deixar invadir pelas primeiras impressões, o aprofundamento no processo de análise para ir formulando os primeiros indicadores e, à medida que fomos verificando sua recorrência, foram levantadas as primeiras categorias de análise, que depois foram readequadas de modo a chegar às categorias analíticas propriamente ditas (PUGLISI & FRANCO, 2003).

Neste processo, sempre se atentou para o pressuposto da análise do conteúdo de que as mensagens/relatos narrados pelos sujeitos da pesquisa estão vinculados ao contexto no qual o sujeito encontra-se inserido. Isto é:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (PUGLISI & FRANCO, 2003, p.13)

A análise dos dados não ficou estritamente restrita às narrativas dos professores, mas procurou-se cruzá-las com outras fontes de evidências, como as provenientes dos dados quantitativos do questionário, dos relatos narrativos do questionário, dos documentos referenciados anteriormente e, de certa forma, de alguns relatos observados de forma livre, principalmente a partir de muita reflexão acerca da influência do contexto no conteúdo narrado. Até por isso que o próximo capítulo tratará especificamente do atual contexto do ensino superior e da FaE/CBH/UEMG.

Além disso, durante o procedimento de análise, manteve-se sempre a compreensão proveniente da abordagem hermenêutica, da relação dialética entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, nas quais ambos são modificados nesta relação. Ou seja, esta modificação ocorre a partir do momento que o pesquisador, na análise do objeto de estudo, acaba modificando este objeto, bem como o objeto modifica o pesquisador. Dessa forma, para o pesquisador mergulhar na análise dos dados, precisa compreender que a sua subjetividade e sua interpretação repercutem no resultado da análise dos dados (GADAMER, 1997).

Já adentrando numa parte mais operacional dos procedimentos de análise dos dados das entrevistas, primeiramente se transcreveu literalmente as entrevistas de modo a ter uma noção de seu todo. A partir disso, iniciou-se o processo de uma leitura flutuante, em que começamos a estabelecer os primeiros contatos com o texto de cada entrevista para com isso estarmos abertos as primeiras impressões e conhecimentos de seus conteúdos: “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2008, p. 122).

Durante o processo de leitura flutuante, isto é, durante as primeiras leituras do texto de cada entrevista, começou-se a fazer uma transcrição de partes do texto, de modo a facilitar o processo de análise de cada entrevista. Esta transcrição foi feita se atentando ao máximo para não mudar o sentido da narrativa. A partir do momento em que os dados das entrevistas tornaram-se mais familiarizados, começamos a elaborar indicadores temáticos em cada entrevista e a analisar sua frequência dentro da própria entrevista, comparando-as às outras. A partir daí foi começando o processo de elaboração dos itens/tópicos que comporiam posteriormente as categorias de análise:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (PUGLISI; FRANCO, 2003, p.51)

Os critérios de categorização foram definidos preferencialmente *a posteriori*, ou seja, aqueles que emergiram do conteúdo da entrevista a partir de um processo de constante retorno aos dados e análise desse material, todavia esta criação de categorias foi apoiada também a partir da consulta a literatura especializada sobre a temática, da pré-análise quantitativa do questionário e de suas partes dissertativas:

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diversas “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (PUGLISI & FRANCO, 2003, p.54)

Assim, inicialmente foi realizada uma classificação das respostas em pré-categorias, isto é, subcategorias, através de anotações e registros breves. Posteriormente, já detentores de um maior conhecimento das entrevistas, passamos a elaborar pequenos textos

interpretativos para cada pré-categoria, localizada em cada entrevista, o que contribuiu para ir reformulando e agrupando algumas pré-categorias em categorias de fato. Num momento seguinte, foi elaborado um quadro que propiciou obter maior visualização das categorias e subcategorias, para que assim pudessem ver suas incidências nas outras entrevistas. A partir daí voltou-se novamente às entrevistas para refinar as interpretações de cada entrevista, retomando também uma nova elaboração do quadro que compõem as categorias de todas as entrevistas. Em seguida, fez-se a elaboração do quadro final, em que se pode clarificar todas as categorias e subcategorias de análise.

Portanto, esta imersão nos dados foi fundamental para elaborar as categorias que fundamentam o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG: trajetórias profissional e de vida, atividades profissionais (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas), relação disciplinar, ambiente de trabalho, autonomia de trabalho e condições de trabalho. Foi importante, ainda, para analisar as relações entre uma ou mais categorias: por exemplo, a relação existente entre trajetórias profissional e de vida, atividades profissionais e relação disciplinar ou a relação entre condições de trabalho, autonomia de trabalho e ambiente de trabalho, entre outras apreensões da pesquisa.

2. CONTEXTO DA FAE/CBH/UEMG: do macro ao micro

Este capítulo visa apresentar os contextos que permeiam a cultura institucional da FaE/CBH/UEMG, bem como aqueles referente ao trabalho do professor desta Instituição. Para isso, inicialmente será apresentada a situação em que se encontra o sistema de ensino superior brasileiro, visto que o professor analisado é tanto professor da FaE/CBH/UEMG quanto professor universitário que vivencia, de certa forma, semelhantes dilemas, objetivos, aspectos de satisfação, condições e processo de trabalho dos professores universitários. Nessa perspectiva, de um lado, como professor vinculado à FaE/CBH/UEMG, a análise exige que apresentemos a história da Instituição e o seu atual processo sócio-histórico para compreender suas especificidades e, de outro, como professor universitário é preciso situar os processos vivenciados que singularizam este grupo professoral.

Dessa maneira, tem-se que a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) está inserida num duplo contexto de orientação do modo de produção capitalista e do modelo político-econômico de vertente neoliberal. Esta conjuntura repercute no objetivo do sistema educacional, neste caso, mais especificamente no objetivo do ensino superior, no modelo de administração do Estado de Minas Gerais, bem como repercute também nas relações de trabalho do professor universitário. Se, de um lado, esta Instituição é influenciada pelos aspectos macro, por outro lado, os aspectos de ordem micro, como a história da Instituição e sua cultura atual, também ecoam fortemente no cotidiano e no trabalho do professor analisado.

É em consonância com estudos tais quais os de Silva Júnior (2009), Hargreaves (1998) e Pimenta e Anastasiou (2005) que se verifica que, a partir da superação do modelo de Estado de Bem-Estar Social⁴ pelo modelo de Estado Neoliberal, no qual se prega a desregulamentação da economia e a necessidade da diminuição do poder do Estado, isto é, a não necessidade de o Estado regular, investir e garantir direitos à saúde e à educação, entre outras. Assim, em razão do atendimento destas exigências e por passar a considerar os investimentos na área educacional como gastos públicos que precisam ser diminuídos em prol

⁴ Este modelo de administração iniciou após a Segunda-Guerra Mundial e foi entrando em crise a partir de 1980. Tal modelo concebe o Estado como agente garantidor e regulador dos aspectos sociais e da economia em que se correlacionava crescimento econômico com atendimento aos serviços básicos à população.

da responsabilidade fiscal é que se vêm diminuindo estes investimentos, repercutindo, portanto, também nas instituições universitárias.

Essa conjuntura contribuiu para a mudança na maneira de se pensar a instituição universitária, pois, se antes ela era pensada por intelectuais como Kant e Humboldt, atualmente ela é planejada por economistas de instituições internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e técnicos do Ministério da Fazenda e do Planejamento. Como apresentam Sguissardi (2008a; 2008b) e Silva Júnior (2009), esse tipo de universidade que está sendo criada, na qual há uma reestruturação de sua identidade para o atendimento dos desígnios do mercado capitalista globalizado, com isto, se direcionando para um processo de mercantilização.

A ideia da mercantilização do ensino superior, referindo-se ao setor privado, segundo Sguissardi (2008a; 2008b), encontra-se presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao conceber a educação como um bem de serviço comercializável, ou seja, ela pode ser um objeto de lucro e de acumulação de capital. Tendo em vista essa concepção, o ensino superior brasileiro se tornou a “menina dos olhos” do capital internacional, visto que seu mercado é altamente lucrativo, ao ponto de movimentar em torno de 15 bilhões de reais por ano (SGUISSARDI, 2008b). Dessa forma, os “grandes fundos de investimentos e o capital externo apostam seus dólares nos grandes grupos nacionais, que estão comprando instituições médias, que, por sua vez, incorporam as pequenas” (GORGULHO, 2007, s/p), entre os quais, ressalta-se a atuação do grupo Anhanguera, da Estácio de Sá, do Sistema Educacional Brasileiro e do Kroton.

Ainda segundo Sguissardi (2008b), isso traz algumas consequências, como, por exemplo, a grande expansão do ensino superior privado e a dificuldade de os governos federais e estaduais regularem e controlarem a qualidade do ensino oferecido nestas instituições à população. Isto, por sua vez, ocasiona uma democratização do ensino, mas que está aliada a uma hierarquização dos diplomas de instituições públicas sobre as privadas, devido à dificuldade de regular a qualidade deste último tipo de instituição. Por fim, há um processo de secundarização do ensino superior ocasionado pela falta de investimento em pesquisas, pela baixa remuneração e pelas condições de trabalho destes profissionais (professores). Por esses

motivos é que, na concepção do autor, é possível que a mercantilização do ensino superior possa a médio e a longo prazo, ocasionar o fim da instituição universitária no sentido do espaço de construção e discussão do conhecimento.

Já o estudo de Silva Júnior (2009) sobre a universidade estatal aponta para outro efeito da mercantilização do ensino superior. Este estaria relacionado à redução de investimentos públicos e à conseqüente necessidade das universidades e professores procurarem formas alternativas de financiamento, como, por exemplo, das parcerias público-privadas, a implantação da Universidade Aberta (UAB) e do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). De acordo com o autor, essas fontes alternativas acabam por realizar um duplo processo de precarização e intensificação de trabalho docente, isso porque há a diminuição da proporção do volume de investimentos por cursos, há a ampliação da relação professor/aluno e funcionário/aluno, há a diminuição da liberdade de trabalho do professor, bem como há o aumento das exigências profissionais, entre elas da produção de artigos e trabalhos científicos. Além disso, há a predileção e a valorização de algumas pesquisas – de áreas específicas, sobretudo as ciências médicas e engenharias – que, por seu turno, são valorizadas, pois atendem aos interesses do capital econômico mundial. Esta reestruturação identitária das instituições e do trabalho do professor universitário “é suficiente para deslocar o equilíbrio psíquico e psicossomático deste trabalhador, induzindo a grande maioria ao estresse e às doenças psicossomáticas daí decorrentes” (SILVA JÚNIOR, 2009, p.154), bem como acarretar processos de intensificação do trabalho provenientes da precariedade das condições de trabalho das universidades públicas.

Essa reestruturação ocorre a partir do modelo de Estado Avaliador (AFONSO, 2001) que congrega autonomia institucional com atendimento de demandas externas provenientes a partir de políticas externas, neste caso, Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros. Esta política avaliadora é o que Ball (2002; 2005) considera como gerencialismo, isto é, formas de avaliação e comparação do trabalho docente visando desenvolver a performatividade (performance) no professor, isto é, introduzi-los na lógica produtivista e competitiva.

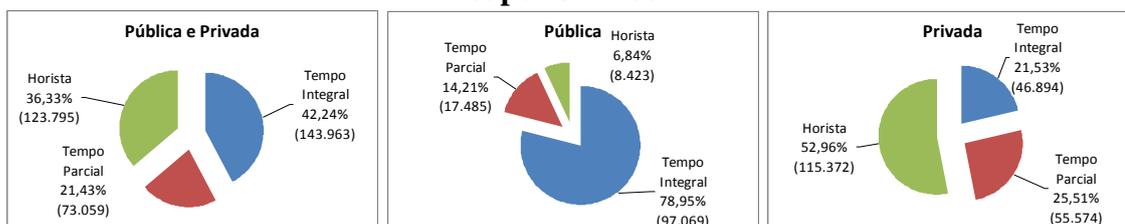
Além do contexto político-ideológico que vem afetando a organização do sistema universitário, torna-se relevante apresentar também a situação funcional dos professores

universitários brasileiros, à medida que esta mantém uma relação entre a possibilidade de o professor construir vínculos com a instituição e com o trabalho desenvolvido no magistério superior por se relacionar a carga horária semanal de trabalho, e a estabilidade ou instabilidade profissional e a remuneração salarial.

Sobre esse aspecto, a natureza do contrato de trabalho do professor universitário, na esfera pública, classifica-se normalmente por dois tipos: efetivo e substituto. O professor efetivo é aquele que possui estabilidade profissional que lhe proporciona criar vínculos de pertencimento com a instituição na qual está vinculado e com a carreira de professor universitário. No geral, este docente se enquadra no regime de trabalho de tempo integral (40 horas de trabalho semanal). Já o professor substituto normalmente assume o caráter de trabalho temporário e instável, dificultando a criação de laços de pertencimento com a instituição e com a carreira docente, bem como, geralmente, assume uma carga horária parcial (20 horas de trabalho semanal) ou integral (40 horas de trabalho semanal). Por sua vez, no caso da Instituição analisada – UEMG – há uma especificidade institucional que proveem do processo de efetivação dos professores a partir da Lei 100/2007 daqueles docentes que eram designados (substitutos). Assim, se por um lado, esta efetivação garantiu estabilidade aos profissionais (como será analisado nos capítulos analíticos), por outro lado, pela forma precária como foi realizada, acabou acarretando um “congelamento da carga horária de trabalho semanal”, o que contribuiu para a fragmentação da carga horária de trabalho presente nos contratos de trabalho dos professores.

Em contrapartida, a natureza do contrato de trabalho do professor universitário da esfera privada normalmente é regida pela CLT. Neste tipo de contrato o professor não possui estabilidade no emprego, o que dificulta a criação de mecanismo de identificação e profissionalização com a docência universitária e com a instituição de trabalho. Além do mais, o regime de trabalho no ensino superior é de vínculo integral, parcial e horista. Sobre essa questão observe o gráfico que elaboramos a partir dos dados fornecidos pelo INEP (2009):

Gráfico 1 – Relação entre docentes e regime de trabalho nas instituições de ensino superior - 2009



Analisando o gráfico, percebe-se que aproximadamente 42,24% dos professores no ensino superior estão atuando em tempo integral, sejam em instituições públicas, sejam em instituições, embora a maior porcentagem se encontre nas instituições públicas (78,95%), enquanto que, nas privadas, este número é de apenas 21,53%, demonstrando, dessa forma, um descumprimento com a LDB que exige que este número seja de no mínimo 1/3 dos docentes. O tempo integral normalmente exige que ele exerça as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O professor de tempo parcial normalmente é minoria tanto nas instituições públicas (14,21%) quanto nas privadas (25,51%), sendo que, normalmente, a sua atuação profissional centra-se prioritariamente na docência.

O regime de trabalho horista, isto é, que recebe por hora/aula, predomina nas instituições privadas (52,96%), sendo minoria nas públicas (6,84%). O horista normalmente é contratado para executar ações em períodos específicos, isto é, em determinado número de horas/aula, sem que haja tempo para sua preparação. Comumente, o valor pago por estas aulas é muito baixo, fazendo com que seja obrigado a trabalhar em diversas instituições, ficando o tempo para o preparo das aulas comprometido.

A partir dos dados provenientes do gráfico analisado acima, percebe-se que a grande maioria dos professores das universidades públicas (78,95%) possui vínculo de trabalho integral, isto é, de 40 horas semanais, o que acaba repercutindo na possibilidade de o professor exercer plenamente as potencialidades de seu trabalho por meio da pesquisa, do ensino, da extensão e das atividades administrativas, bem como ele ainda tem condições de criar vínculos institucionais. Além disso, se comparado aos outros tipos de contrato de trabalho, esta situação funcional lhe concede maior remuneração profissional. Entretanto, como se destacou brevemente em linhas anteriores, os professores da UEMG estão numa posição singular e precária, pois o descaso do Estado de Minas Gerais com suas universidades estaduais criou

um modelo de efetivação dos professores que empreendeu a imobilidade da carga horária de trabalho dos docentes, fato que contribuiu para a existência de uma fragmentação da carga horária de trabalho, ou seja, há professores com carga horária integral, parcial e até de certa forma como horistas. Sobre esses aspectos, os relatos dissertativos provenientes dos questionários⁵ aplicado aos professores são elucidativos:

O problema mais sério da Instituição do meu ponto de vista é a situação funcional dos docentes. O congelamento de carga horária imposto pela lei 100 é algo totalmente arbitrário, sem sentido.

Gostaria de ter a carga horária de 40h/aula. Infelizmente, não consigo porque fui efetivada com 24h/aula.

As poucas aulas pelo meu vínculo de efetivada representa baixa remuneração.

Essa situação acarreta grande heterogeneidade das condições de trabalho dos professores e, de certa forma, torna precário o trabalho de parte do corpo docente – em nome de uma “aparente estabilidade profissional” – à medida que o professor com pouca carga horária precisa realizar uma dupla jornada de trabalho para complementar sua remuneração, já que a recebida na UEMG é insuficiente, dificultando ao professor construir vínculos institucionais e com seu trabalho.

Como se pode perceber, o contexto institucional é profundamente influenciado pela relação estabelecida entre os aspectos de origem macro (políticos, ideológicos e da instituição universitária) como os de ordem micro (FaE/CBH/UEMG). Dessa forma, a partir de agora, o foco de atenção serão os aspectos institucionais, começando por aqueles de origem histórica.

A origem do curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG remonta a criação da Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo Decreto 8.987, de 22 de fevereiro de 1929. Esta escola foi inaugurada em Minas Gerais, na gestão de governo de Antonio Carlos (1926-1930), sendo que o início de seu funcionamento ocorreu na época da Reforma Francisco Campos, decreto de lei 19.890/31. De acordo com Matos (2009, p. 38 apud CAMPOS, 1930, p. 140), Francisco Campos, na oportunidade de inauguração da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, referiu-se à criação da escola como “um dos mais memoráveis acontecimentos para instrução pública mineira”. Tal importância se dava porque lá seria o espaço adequado para preparar e

⁵ No questionário, havia questões abertas onde os professores poderiam justificar suas respostas. Sendo assim, sempre que se referir “a relato dissertativo do questionário” estará se referindo a estas questões abertas do questionário.

aperfeiçoar técnica e cientificamente os alunos para atuar no magistério normal, no ensino primário, bem como prestar assistência técnica às diretorias dos grupos escolares de Minas Gerais.

Outra grande mudança, de acordo com Matos (2009), ocorreu em meio às reformas educacionais instituídas por Gustavo Capanema, entre os quais, figura a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei 8.520, de 2/1/1946, que repercutiu rapidamente na transformação da Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG), a partir do Decreto-Lei 1.666 de 28 de janeiro de 1946 pelo Interventor Federal em Minas Gerais, Nísio Batista de Oliveira. A finalidade dos institutos de educação seria a de oferecer educação do jardim de infância ao pós-médio aos educandos, assim como, legislava o decreto supracitado. A partir disso, criou-se o curso de Administração Escolar (CAE) que tinha como finalidade a:

(...) habilitação para o magistério de algumas disciplinas do Curso Normal – Didática Geral, Especial e Psicologia, à formação de profissionais para a rede estadual de ensino – inspeção escolar, direção de escola, orientação pedagógica ao professor e ao aluno e para a atuação em órgãos do sistema de ensino estadual – inspetorias, delegacias de ensino e Secretaria de Estado da Educação (MATOS, 2009, p.58).

De acordo com Matos (2009), a transformação do curso de Administração Escolar em curso de Pedagogia ocorreu sob influência da Lei Federal 5.540/68, mais conhecida por Reforma Universitária, e foi implementada a partir do Decreto Estadual nº. 12.235, de 1/12/1969. A partir deste momento, o curso de pedagogia passou a ser oferecido para toda a população e não exclusivamente para os professores em exercício. Nesse curso, o discente obtinha primeiro o registro de especialista de primeiro grau em nível de licenciatura curta e depois obtinha o nível de licenciatura plena após cursar mais quatro semestres:

A criação do Curso de Pedagogia, além de atender a todas as exigências da Lei nº 5.540/68, tais como currículo, carga horária, número de créditos, habilitações específicas etc., permitiu manter a herança da antiga Escola de Aperfeiçoamento e suas características fundamentais, conservadas durante a vigência do Curso de Administração Escolar. Tal herança é que torna “sui generis” o curso de Pedagogia do IEMG entre outros existentes nos países. (CASTILHO & MAFRA, s/d, p. 9)

A partir da Constituição do Estado de Minas Gerais, formulada em 21/9/1989, a Universidade do Estado de Minas Gerais foi criada com a finalidade de desenvolver o ensino superior no Estado. Para isso, ela criou a universidade baseada num modelo multicampi, no qual se incorporariam algumas fundações e institutos públicos, mas também privados. Das

instituições incorporadas, se destaca, pela natureza desta pesquisa, o Instituto de Educação de Minas Gerais, mas que somente foi incorporado efetivamente em 1996 com a criação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG).

De acordo com Brito (2009), no processo de elaboração da Constituição mineira, poucos artigos fizeram referência ao ensino superior, mas durante o processo de elaboração do texto constitucional se apresentaram discursos díspares com relação a sua concretização, pois havia os partidários da criação do ensino privado e outros do ensino público e, em meio a este processo, sua criação de certa forma ocorreu a partir da encampação de algumas fundações privadas, mas também das públicas.

Se o modelo de criação da Universidade do Estado de Minas Gerais tinha a finalidade de desencadear a transformação de escolas isoladas em uma universidade, a mudança da educação privada em pública, bem como, do ensino pago ao gratuito percebe que este processo ainda não se completou totalmente. (MIRANDA, 2001).

De certo, ocorreram avanços neste processo citado por Miranda (2001), todavia, pelo descaso do governo de Minas Gerais e pelas divergências de posicionamento na elaboração da constituição estadual, eles ainda não se consolidaram plenamente, pois a UEMG ainda mantém parcerias com instituições privadas e repassa parte de seu recurso financeiro para elas, por meio de bolsas de estudos, entre outros processos. Além disso, ainda não se construiu um *Campus* Universitário na cidade sede (Belo Horizonte) para agregar as faculdades, embora haja um projeto em execução para sua realização, mas que se firmou a partir de uma parceria público-privada. Desta parceria, o decreto Lei nº 19.097, de 6 de agosto de 2010, doou parte do terreno do *Campus* para a FAPEMIG em troca da construção do primeiro prédio em que abrigará a Escola de Música.

No entanto, não há condições de precisar o tempo para a consolidação do *Campus* universitário em Belo Horizonte, denominado Cidade do Conhecimento, mas pelo fato de o governo mineiro não ter sinalizado recursos para sua efetivação, à medida que ela se dará a partir de uma parceria público-privado, há um receio de que tal processo demore a se concretizar. Tal receio aumenta devido à importância que este *campus* atribui à criação de um

sentimento de universidade e para que melhore as condições infraestruturais dos professores desta instituição:

Acredito que as condições de trabalho na UEMG são precárias pela falta de interesse do governo em investir na universidade, pois ela foi criada numa situação precária e assim continua até hoje, por exemplo, temos um terreno para construção do *Campus*, mas que não sai ou só sai quando a FAPEMIG procura fazer um acordo com a universidade até porque ela estava com medo de a universidade perder o terreno que havia conquistado. A partir destas coisas eu te pergunto: dá para dizer que existe um projeto ou um modelo de universidade em Minas Gerais? É claro que não existe (Ana⁶).

Como se pode observar neste relato de uma das professoras entrevistadas, a ausência de um modelo de universidade, na época da sua criação, proveniente de dissensões políticas e do descaso do Estado, aliados à aparente ineficiência dos primeiros gestores da Instituição, acarretou consequente processo de precariedade das condições institucionais e de trabalho dos docentes. Este processo, como foi referenciado acima, a partir das pesquisas de Miranda (2001) e Brito (2009), repercutiu numa indefinição do papel da universidade (pública ou privada), na ausência de recursos para seu funcionamento, na inexistência de uma legislação específica para o ensino superior mineiro que acaba fragilizando a situação da instituição e de seus profissionais.

As ações do Estado repercutem diretamente no contexto institucional, exemplo disso é a situação da efetivação dos profissionais da educação atrelada ao congelamento da carga horária de trabalho semanal dos profissionais que afetou a instituição. Parte significativa dos professores da instituição não teve a possibilidade de ampliar sua carga horária, para 20 ou 40 horas, conforme as demandas do Ensino Superior e, conseqüentemente, de aumentar sua remuneração salarial, o que acabou mantendo-os de certa forma na condição de professores horistas, por não ter condições de se dedicar integralmente ao trabalho na universidade:

O princípio da criação da UEMG foi muito difícil, pois não tínhamos reitoria e nem uma estrutura. Isto porque ela foi criada de uma maneira maluca, pois primeiro ela foi criada pela Assembleia Estadual, depois abriu a possibilidade das faculdades que quisessem se incorporar à UEMG. Então virou uma confusão porque você tinha cursos que eram públicos na capital, mas também cursos no interior que eram privados. Essa época foi terrível na minha opinião até porque esta situação se transformou numa forma de distribuição de recurso da UEMG para as escolas do interior que não eram do Estado: no interior eles se movimentavam e conseguiam mais projetos da FAPEMIG, material para as instituições, verbas, enfim, para eles foi positivo. Isto ocorria porque na hora da decisão o interior conseguia mais

⁶ Os relatos apresentados através de pseudônimos se referem aqueles que foram coletados a partir da aplicação de entrevistas. Sendo assim, os nomes próprios foram utilizados de modo a garantir o anonimato dos professores entrevistados.

recursos porque tinham mais votos; por exemplo, a UEMG vai abrir um *Campus* em determinada cidade do interior, porque lá tem um deputado que tem prestígio e vai ajudar a gente. Assim, a UEMG era uma moeda de troca política. Com isto não se via uma preocupação dos políticos e dos próprios reitores e principais gestores da universidade com sua melhoria, mas em se inserirem na política. Mas acho que agora estamos dando passos mais seguros, até porque as outras gestões (reitorias) eram pessoas de fora e muitos fizeram trocas políticas (Maria).

Os pontos de precariedade das condições de trabalho serão apresentados mais atentamente nos capítulos posteriores, mas como alguns já foram antecipados, trata-se de espaço físico inadequado, situação funcional, plano salarial e progressão de carreira, dentre inúmeros outros aspectos negativos que traduzem uma situação de insegurança profissional e, para parte dos professores, uma dificuldade na construção de vínculos institucionais. Porém, como foi dito acima algumas melhorias institucionais já foram conquistadas, por exemplo, a licença remunerada para qualificação dos professores e até mesmo o processo de efetivação dos docentes pela Lei 100/2007.

Além disso, a partir de dados fornecidos no site da UEMG, verifica-se que em 2011 ela era composta pelo *Campus* de Belo Horizonte que agregava a Faculdade de Educação, a Escola de Design, a Escola Guignard, a Escola de Música e a Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” e pelos *Campi* do Interior: o de Barbacena, o de Frutal, o de João Monlevade e o de Ubá. Dessa forma, a UEMG possui 28 cursos de graduação, dois cursos de mestrado e um de doutorado por meio do Convênio REDEMAT (UFOP/CETEC/UEMG). No ano de 2011 estavam matriculados⁷ 2.993 alunos no *Campus* de Belo Horizonte e 2.881 alunos nas demais unidades. Já em março de 2009 a faculdade possuía 736 professores⁸, sendo 159 da Escola de Design, 110 da Escola de Música, 69 da Escola Guignard, 130 da Faculdade de Educação, 35 da unidade de Barbacena, 119 da unidade de Frutal, 24 da unidade de Poços de Caldas, 16 da Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, 14 da Escola de Ciências Exatas de Ubá, 17 do curso de Design de Produto de Ubá e 43 da Faculdade de Engenharia de João Monlevade. Assim, percebe-se que ela se constitui cada vez mais como uma Universidade de importância para o desenvolvimento social, econômico e cultural no Estado de Minas Gerais e também em âmbito nacional.

⁷ Dado disponível em <<http://www.uemg.br/downloads/numeroalunos.pdf>>. Acesso em: 17 de abril de 2012. (verificar normas)

⁸ Conforme constam da tabela “Quadro Quantitativo de docentes x titulação”, publicada pela Reitoria da UEMG. Disponível em: <http://www.uemg.br/downloads/N_%20TOTAL_PROFESSORES.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2009.

Atualmente, analisando mais detidamente o contexto da FaE/CBH/UEMG, ela oferta o curso de Pedagogia ao público, com o ingresso anual de 240 alunos, possui dois cursos de especialização: Psicopedagogia Clínica e Institucional e o Educação Ambiental, com entrada de 40 alunos anualmente para cada curso, além de outros que não estão sendo ofertados ao público no momento. Há ainda o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação com o ingresso anual de dez alunos. Sendo que o corpo docente é de aproximadamente 138 professores divididos entre efetivos, efetivados e designados.

O prédio em que está funcionando a FaE/CBH/UEMG é alugado pelo Estado do setor privado. Sua estrutura é composta de 12 andares e pelo volume de pessoas que o utilizam, ele não está comportando as demandas dos professores, alunos e funcionários. Com isso, a precariedade do prédio vem refletindo negativamente nas condições de trabalho dos professores, a ponto de parte dos professores relatar que não consegue realizar seu trabalho na Instituição – aspecto que será abordado mais detidamente nos capítulos de análise dos dados: “Necessidade de investimento nas condições do prédio porque não há ambientes propícios para estudo e pesquisa, enfim, há muita precariedade ainda neste prédio” (Relato dissertativo do questionário).

A composição do prédio é a seguinte: no primeiro andar, estão alocados e dispostos a recepção, a biblioteca, a secretaria da graduação, o laboratório de psicopedagogia, a oficina de manutenção predial e dois banheiros com acessibilidade; no segundo andar, está o estacionamento; no terceiro andar, há a Copa, o Diretório Acadêmico (D.A), o xerox, a cantina e uma área de convivência interna e externa. Este andar é o principal espaço de socialização para os alunos, funcionários e professores e onde acontecem algumas reuniões organizadas pelos discentes e docentes. No quarto andar, há o laboratório NECT e duas salas de aulas; no quinto andar, há o CEPEAD, o Mídias e a sala do Pró-letramento e do NEMAS; no sexto andar, há o espaço reservado para o Programa de Mestrado em Educação e nele há ainda a secretaria do mestrado, a sala de estudos dos mestrandos, a sala de reuniões do colegiado do mestrado, a sala da coordenação do mestrado e cinco salas de professores no qual cada uma é ocupada por dois docentes. No sétimo andar, há a secretaria da diretoria, a sala da diretoria, o CENC, o Audiovisual, a sala dos Departamentos (local em que os docentes também frequentam e se socializam); no oitavo andar, há uma sala de aula, a Coordenação de Curso e a Sala dos Professores, que se constitui na sala destinada para os professores

trabalharem e onde os professores se socializam, isto é, conversam sobre os mais diferentes assuntos, fazem reuniões, trabalham etc. Contudo, devido a seu tamanho pequeno para o número de professores, o local é inapropriado para se trabalhar; no nono andar, há o centro de extensão, o centro de pesquisa, núcleo de estágio e uma sala de aula; no décimo andar, há o Apoio administrativo e duas salas de aulas; no décimo primeiro andar, há o PRONERA, a Coordenação da Pós-Graduação Lato-Sensu e duas salas de aula; por fim, no décimo segundo andar, há a secretaria da Pós-Graduação Lato-Sensu, uma sala de aula e o auditório.

O espaço físico onde funciona a FaE/CBH/UEMG não foi criado para abrigar uma faculdade, mas sim foi adaptado para tal intento devido à necessidade e às constantes reivindicações da direção, professores, funcionários e alunos em obter uma sede própria, pois até o ano de 2008 ela funcionava em parte do prédio do Instituto de Educação de Minas Gerais juntamente com o Instituto de Educação. A conquista de tal prédio se tornou um avanço para a consolidação da faculdade e uma considerável melhoria nas condições de trabalho dos professores, todavia, pelo prédio ter sido adaptado para abrigar uma faculdade e por ele ser alugado, ainda há uma grande luta a ser trilhada para se obter condições de trabalho satisfatórias: “Como já tinha comentado esse prédio não é bom, mas mudar para ele foi bom, pois aqui é o nosso lugar, é a Faculdade de Educação” (Maria).

Pela estrutura física do prédio ser verticalizada e estruturada em andares, contribui para existência de uma setorização dos espaços e para que haja pouco contato interpessoal entre os professores da faculdade. Por um lado, a dificuldade dos professores se relacionarem dificulta a construção de um bom ambiente de trabalho, por outro lado, devido ao currículo institucional propiciar momentos de contato e trabalho em conjunto, o movimento dos professores em prol de conquistas trabalhistas e institucionais e a própria cultura institucional se organizou e contribuiu para um bom ambiente de trabalho. Nesse processo, é importante destacar que a sala dos professores, embora não seja muito adequada para eles desenvolverem suas atividades profissionais é um espaço importante de socialização profissional.

Por fim, o contexto institucional vivenciado pelos professores da FaE/CBH/UEMG partilha de uma série de aspectos similares aos professores universitários brasileiros, como o processo de reestruturação do trabalho e da identidade desta categoria de profissionais. Neste caso, é preciso atender as políticas de avaliação da pós-graduação pela CAPES e a Avaliação de

Desempenho realizada pelo Estado de Minas Gerais. Todavia, como cada instituição possui suas singularidades históricas, é possível que a forma como esses processos de regulação repercutem no trabalho do professor da FaE/CBH/UEMG seja diferente das demais instituições (aspectos abordados nos capítulos 5 e 6) e, acrescenta-se a isto, as questões relacionadas as condições de trabalho na amplitude de seu termo. Porém, como o foco da pesquisa é sobre as identidades profissionais destes professores, é importante antecipar que ela é constituída a partir de múltiplos elementos, influenciada pelas condições de trabalho, concepções organizacionais, relações de trabalho e atividades desenvolvidas nas instituições, sendo que tudo isto é permeado por uma trajetória pessoal e por um contexto sócio-histórico específico, em um constante processo de construção e reconstrução.

3. PROFISSÃO DOCENTE E IDENTIDADE PROFISSIONAL: referenciais teóricos norteadores da pesquisa

Este capítulo tem o intuito de apresentar as principais discussões teóricas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, será discutida a noção de profissão docente, apresentando algumas perspectivas que estudam o processo de trabalho e da profissão, bem como, ressaltando o processo dúbio e fundamental de profissionalização que repercute no estatuto sócio-profissional. Em seguida, será desenvolvido o conceito de identidade profissional, pois, é o foco central da pesquisa. Para isto, serão divididas e analisadas as duas formas de identificação profissional: a comunitária e a societária.

3.1. Profissão Docente

A conceitualização da noção de profissão docente é importante para a pesquisa visto que ela está interessada em analisar a identidade profissional do professor universitário que, embora, não esteja dissociada das demais identidades está mais diretamente relacionada à identidade construída no ambiente de trabalho e, por isso, afetada por fatores como prestígio social, condições de trabalho, salariais e autonomia, etc.

A partir disso, visando compreender as características e processos que envolvem a profissão docente, é que se destacam algumas características dessa conceitualização como uma polissemia do termo, ou seja, uma variabilidade de significados a partir de transformações temporais, espaciais e concepções ideológicas e teóricas adotadas por cada pesquisador (VEIGA, 2005; CONTRERAS, 2002). Desse modo, é possível afirmar que as características constitutivas da profissão não são neutras. Veiga (2005, p.24) considera que:

a profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos. (...) é uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação de atores sociais.

Nesse processo, Dubar (2005) referindo-se à abordagem interacionista simbólica considerada tanto por Hughes quanto por outros dessa corrente teórica é que ele se refere que:

toda profissão tende a se constituir em “um grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comum” e a secretar estereótipos profissionais, excluindo, de fato, quem não corresponde a eles (p. 180).

Complementando essa compreensão é que se percebe que esse conceito é constituído por construções ideológicas de grupos profissionais que procuram forjar certa neutralidade do papel social e da competência específica de cada profissão com o intuito de obter e garantir legitimidade e status social que se converte numa série de benefícios para os grupos profissionais (ISAMBERT-JAMATI & TANGUY, 1990 apud LUDKE & BOING, 2004).

A partir do que foi exposto até agora sobre o conceito de profissão e, mais especificamente, da profissão docente é que destacamos a ausência de uma neutralidade na sua conceituação já que ela está associada aos objetivos de determinado grupo, a uma concepção política e teórica. Isso ocorre porque o reconhecimento social imbuído numa profissão concede a tal grupo uma série de benefícios sociais como, por exemplo, melhorias de condições de trabalho e salariais, status social, privilégio na atuação profissional, bem como, contribuiu para construção de uma identidade sócio-profissional entre seus membros.

Acrescenta-se, ainda, a existência de uma multiplicidade de perspectivas teóricas (funcionalista, interacionista, crítica, etc.) e de campos de estudos (formação, trabalho e profissão docente) nos estudos dos grupos profissionais. Essa variedade manifesta-se também nas abordagens ou objetos de estudos, por exemplo, é possível analisá-la a partir dos conhecimentos, dos saberes, das práticas e dos movimentos profissionais, dentre outras, sendo que esses aspectos têm a característica de estarem sempre relacionados. É justamente esse fato que contribui para existir uma variedade de conceituações acerca do significado do ser professor e para que este processo seja extremamente problemático.

Os estudos, acerca da profissão docente, podem ser analisados, *grosso modo*, por meio de duas concepções⁹: uma que centra o processo de análise no trabalho do professor e possui como principal desdobramento a tese de uma proletarização e outra que analisa o professor sob a perspectiva das profissões e que apresenta a tese da profissionalização docente, porém, sem deixar de apresentar as contradições desse processo de profissionalização. É importante salientar que as duas concepções não são totalmente excludentes e não abarcam todas as

⁹ Apoiando-se na classificação formulada por Costa (1995), da existência de duas correntes que analisam o professor como trabalhador ou como profissional é que se apresentam os estudos a seguir subdivididos. Todavia, é importante ressaltar que devido aos pontos de proximidade entre as concepções e a própria problemática que está inerente ao esforço de classificação é possível que possa haver algum equívoco nessa subdivisão, mas que se considera não inviabilizar o esforço de apresentar a variedade de concepções e de ressaltar a importância desses estudos para a compreensão das concepções que permeiam os estudos sobre o professor.

abordagens. A perspectiva que está centrada na análise do processo de trabalho do professor ressalta que o docente está imerso num processo de proletarização que o aproxima da classe trabalhadora.

De acordo com Rodrigues (2002) o processo de proletarização das profissões ocorre por meio do assalariamento, do ingresso dos profissionais nas organizações (empresas, instituições, funcionalismo público), pelo aumento do controle burocrático e administrativo no processo produtivo, pelo aumento da produtividade por meio da fragmentação do trabalho, isto é, a separação da concepção e da execução do processo produtivo, pela diminuição da autoridade do conhecimento científico/profissional e pela dependência do poder das profissões diante das necessidades do capitalismo.

Nesse decurso, o professor sofre influências da introdução de técnicas organizacionais de ensino na escola, tais como: planejamento por objetivos, formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação de desempenho, introdução de técnicas de administração e gerenciamento do trabalho docente (divisão do trabalho por especialidades, formas de orientação e supervisão escolar, formas complexas de controle do trabalho e da carreira) e degradação das condições de trabalho e salariais. Os efeitos são a desqualificação do trabalho docente que, por sua vez, afeta a autonomia da atividade, há o surgimento do sentimento de descontentamento com a profissão, a intensificação do trabalho e o processo de degradação das condições das atividades e dos salários. (COSTA, 1995; HYPOLITO et al., 2009; GARCIA & ANADON, 2009; ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

A reestruturação do trabalho do professor se dá por meio da introdução de processos internos de racionalização e controle da gestão administrativa e gera, além da proletarização das condições de trabalho, um aumento das demandas de trabalho. Isto, por sua vez, ocasiona um processo de intensificação do trabalho que faz com que o docente abandone o compromisso moral em prol do cumprimento de inúmeras tarefas, para isso, ele perde uma parte do controle sob o processo de trabalho ao se apoiar no conhecimento de “especialistas”, ao adotar “pacotes” de aulas prontos e ao desconfiar de seus saberes profissionais. Além disso, a intensificação do trabalho afeta ainda a subjetividade do professor ao internalizar os processos de intensificação de trabalho, gerando assim, uma auto-intensificação do trabalho (HYPOLITO et al., 2009; GARCIA & ANADON, 2009; ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009).

Os estudos anteriormente mencionados se referem predominantemente ao professor da escola básica, porém, tais processos de gestão administrativa afetam também as universidades e o trabalho do professor universitário, de certa forma, acarretando precarização e intensificação do trabalho. A atual conjuntura sócio-histórica do ensino superior, pautada em avaliações heterônomas e visando à produtividade acadêmica, acaba intensificando o trabalho do professor ao exigir maior produtividade acadêmica, bem como o precarizando ao ampliar a relação média de alunos por professor no caso específico das federais com o REUNI, ao aumentar as exigências de produção com a diminuição proporcional dos investimentos de fomento a pesquisa, ao ampliar a quantidade de orientações, ao aumentar os trabalhos de origem administrativa e representativa e empregar um congelamento do salário dos docentes federais desde a última greve em 2005, entre outros (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 2009).

Assim, como apresentado por Hypolito et al (2009) no que se refere à internalização dos processos de intensificação, percebe-se que esse processo afeta o professor universitário, principalmente aquele que está vinculado a programas de pós-graduação (SILVA & SILVA JÚNIOR, 2011; MOREIRA, 2009). Por sua vez, a outra abordagem que analisa o trabalho do professor a partir da perspectiva das profissões e que tem como desdobramento a tese da profissionalização tem sua origem na criação do campo da sociologia das profissões.

De acordo com Dubar (2005), esse campo de estudos foi construído a partir dos interesses dos sociólogos em estudar os mecanismos de criação, consolidação e diferenciação das profissões sobre os ofícios/trabalhos, bem como de se distinguirem socialmente a partir da conquista do *status* de profissão. Todavia, o projeto se dinamizou a partir do interesse do Estado norte-americano em realizar uma planificação tecnocrática. A partir daí, foi se consolidado esse campo profissional no qual inicialmente se baseava no paradigma estrutural-funcionalista. Esta primeira vertente que assumiu a perspectiva funcional/estruturalista tinha o objetivo de categorizar os traços e ou características ideais que definiriam uma profissão em comparação aos demais grupos ocupacionais. Nesse caso, o modelo utilizado para definir uma profissão foi o da comparação com as profissões consideradas tradicionais no momento: medicina, direito e engenharia (RODRIGUES, 2002; DUBAR, 2005; BARBOSA, 1993). No geral, tal abordagem se assentou basicamente em três pressupostos:

- o estatuto profissional resultante do saber científico e prático e do ideal de serviço, corporizados por comunidades formadas em torno do mesmo corpo de saber, dos mesmos valores e ética de serviço;
- o reconhecimento social da competência fundada sobre uma formação longa;
- as instituições profissionais como resposta às necessidades sociais (RODRIGUES, 2002, p.13).

Essa perspectiva geralmente considera que os traços constituidores de uma profissão são o controle de conhecimentos específicos, a necessidade de uma formação em nível superior, a obtenção de uma licença profissional (diploma), a existência de associações profissionais como, por exemplo, a Organização dos Advogados do Brasil (OAB) e a obtenção de um código de ética.

No que se refere à perspectiva funcionalista, Rodrigues (2002) considera que ela ofereceu grande contribuição para o estudo das profissões, contudo, atualmente, ela recebe muitas críticas por ter transformado em teoria uma série de estereótipos usados pelas profissões tradicionais, para manterem seu sistema de mandarinato (autonomia e monopólio). Dessa forma, a teoria funcionalista, por um lado, passou a ser compreendida como normativa e abstrata e de caráter a-histórico por ter a pretensão de analisar o tipo ideal das profissões, mas não propriamente a sua realidade. Por outro lado, assim como ressalta Costa (1995), ainda hoje grande parte dos estudos, de certa forma, são originários dessa perspectiva e, principalmente, a obtenção do *status* de profissão e algumas prerrogativas favoráveis a elas como: melhoria salarial, prestígio social, autoidentificação profissional, entre outros, como será apresentado posteriormente relacionando isso a uma identificação comunitária, isto é, sócio-profissional.

Além da perspectiva funcionalista, há outras concepções que adentraram o campo da sociologia das profissões. A primeira a romper com as prerrogativas da perspectiva funcionalista foi a vertente crítica a qual teve como expoentes Freidson, Larson e Klegon, ela surge com o intuito de romper com o determinismo e o caráter a-histórico da vertente funcional/estruturalista e, para isso, introduz na análise das profissões a noção de poder, a concepção de que o desenvolvimento de um grupo profissional está relacionado aos interesses do capitalismo, bem como, passou a criticar a visão estática e positiva do profissionalismo que encobre suas contradições e ambivalências internas. A partir daí, como será destacado, o profissionalismo em si possui uma série de contradições internas provenientes dos discursos ideológicos que lhes integram (RODRIGUES, 2002).

São diversos os estudos adotados por aqueles que analisam o professor a partir de uma perspectiva comparativa às profissões ou de orientação profissionalista. Ressalta-se o trabalho de Enguita (1991) em que analisa a categoria professoral em comparação com as profissões consideradas pelo autor como tradicionais: médicos, advogados e arquitetos e, baseando-se em algumas características como: competência, vocação, licença, independência profissional e autorregulação. Portanto, considera-se que o professor encontra-se em processo de profissionalização, isto é, ele se constitui como um grupo semiprofissional ao partilhar prerrogativas das ocupações proletarizadas como ausência de autonomia de trabalho, código de ética profissional, baixa remuneração, mas que, por outro lado, possui características partilhadas pelas profissões tradicionais como reconhecimento da competência e da licença profissional outorgada socialmente a partir de um diploma, etc. Acrescenta-se que tão importante quanto o caráter semiprofissional do professor é a heterogeneidade de seu grupo profissional que pode alterar algumas das referências de análise do estatuto do professor (independência profissional e autorregulação etc.) como será analisado posteriormente nesse capítulo com relação à docência universitária.

A compreensão referenciada anteriormente de que o professor encontra numa condição de semiprofissão, isto é, está em vias de profissionalização é detentora da compreensão formulada por Goode (1957 apud RODRIGUES, 2002) sobre a noção de *continuum* ou grau de profissão, pois foi a partir daí que se criou a possibilidade de hierarquizar os grupos profissionais, mas também, de garantir que todos pudessem se profissionalizar por meio de processos de profissionalização.

Os processos de profissionalização docente passam a serem analisados sob a perspectiva do profissionalismo que adota como referencial norteador as características das profissões tradicionais, mas que, também, denuncia as contradições internas do processo. Assim sendo, ele também é analisado sob a perspectiva da profissionalidade docente, conceito este que assume uma perspectiva mais relacional e que enfatiza as especificidades do trabalho do professor. Analisando a perspectiva da profissão docente sob a lógica do profissionalismo, Ozga e Lawn (1991) contribuem para sua conceituação ao apresentar os limites e possibilidades de tal conceito. Segundo os autores, a noção de profissionalismo é contraditória, pois ora ela é concebida como uma estratégia utilizada pelo Estado para

umentar seu controle sobre os professores, ora é utilizada pelos professores como uma forma de resistirem à perda de controle profissional.

Nossa preocupação primária ao reexaminar o profissionalismo docente então, e desde então, tem sido a de: explorar seu uso estratégico como parte do controle indireto e consentido, os problemas para a administração ao lidar com o profissionalismo como uma forma de controle, e o potencial para os professores no sentido de ampliar os termos de sua autonomia tolerada ao usar uma retórica profissional (OZGA & LAWN, 1991, p. 141).

A natureza do profissionalismo docente ainda é dúbia, visto que apresenta imagens positivas do trabalho do professor e os reúne em torno de lutas pela melhoria da educação, mas sua eficácia e o valor de suas conquistas são discutíveis por elas não se comprovarem na prática (OZGA & LAWN, 1991).

Seguindo essa perspectiva, Ball (2002; 2005) considera que a partir do declínio do Estado de Bem-Estar Social e a consequente adoção do modelo de estado neoliberal vai se criando discursos entre a comunidade dos docentes e formas de gerenciamento das instituições educacionais a qual visa vender uma imagem de que o bom profissional é aquele profissionalista, isto é, produtivo por cumprir todas as exigências profissionais e de trabalho provenientes das políticas de avaliação externas, ou seja, heterônomas. A reestruturação da gestão das instituições e da subjetividade dos professores ocorre a partir da cultura da performatividade na qual difunde parâmetros de desempenho/medição e os compara entre si a fim de desenvolver a lógica do gerencialismo, isto é, o modelo de gestão baseado na produtividade e na competitividade.

Essa formulação teórica formulada por Ball (2002; 2005) é apropriada por Moreira (2009) para analisar a situação da pós-graduação brasileira e seus impactos no trabalho e na subjetividade do professor. O autor considera que a cultura da performatividade adentra o modelo de pós-graduação brasileira por meio da criação e da divulgação das notas dos programas de pós-graduação medidas prioritariamente pela quantidade e repercussão nacional e internacional das produções do corpo docente e discente. Este critério quantitativo acaba contribuindo para atrelar a qualidade e hierarquizar os cursos a partir do atendimento as exigências de produtividade externas. Este por sua vez, é um reflexo da introdução contribui para criação de uma cultura gerencialista que reestrutura a identidade dos professores em prol do produtivismo acadêmico e da competitividade profissional e que acaba contribuindo para a intensificação e a precarização do trabalho docente. Como dito anteriormente, há grande

similaridade das conclusões que Silva Júnior (2009) e Silva e Silva Júnior (2011) chegaram acerca do processo de reestruturação gerencial das instituições universitárias e da subjetividade docente, diferindo, nesse ponto, a nomenclatura conceitual. Percebe-se com isto, que as duas concepções de análise do professor por vezes possuem pontos de convergência.

Por sua vez, a outra concepção de profissionalização que estuda o docente sobre a perspectiva das profissões é a formulada por Contreras (2002) ao ressaltar a necessidade de estudá-lo a partir das singularidades específicas de seu trabalho e não somente comparando-os com as profissões consideradas tradicionais e concebendo-os unicamente como “produtos/vítimas” das pressões políticas e de grupos profissionais e, para que isto seja possível, o autor elabora o conceito de profissionalidade docente para se referir “as qualidades da prática profissional em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74), isto significa o desempenhar com êxito o trabalho de ensinar, como também, expressar valores e objetivos a serem desenvolvidos na profissão docente. Para isso, o docente precisa atingir três dimensões que estão interligadas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A dimensão da obrigação moral se refere à necessidade do professor seguir uma ética profissional na realização de seu trabalho que se sobreponha as exigências das políticas externas e das obrigações contratuais. É relevante ressaltar que a atividade de ensino é marcada por relações afetivas e emotivas entre o docente e o aluno as quais visam o desenvolvimento humano e formativo deste último. Já a dimensão do compromisso com a comunidade deriva do compromisso moral que o professor precisa construir com a sociedade, todavia, não significa que o docente precisa ser submisso às vontades da comunidade, mas que é necessário que ele as interprete e avalie aquelas que são moralmente e eticamente corretas para se inserir no currículo escolar. Nesse aspecto, para o autor a autonomia de trabalho para o professor se bem mediada pelas formas de regulação do trabalho docente podem estimular a busca de metodologias que considerem a heterogeneidade dos alunos, da escola e da comunidade. Em suma, a competência profissional está relacionada aos conhecimentos disciplinares, didáticos, pedagógicos e às competências mais complexas que são combinadas com as habilidades, com os princípios e com a tomada de consciência de sentido profissional. Dessa maneira, ela não se constrói unicamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, mas é um saber construído através de diversas fontes e experiências, entre as quais, nas reflexões do professor sob seu papel profissional, nas práticas

pedagógicas, na troca de experiência com os pares, no contato com a comunidade e com a realidade dos alunos, e a partir da ação criativa/imaginativa do professor (CONTRERAS, 2002).

Por fim, é importante ressaltar que os aspectos de profissionalidade docente ressaltados por Contreras (2002) não podem ser concebidos de forma estática, mas necessitam ser combinados com as mais diferentes concepções teóricas e didático-pedagógicas dos professores, assim como, devem estar relacionadas ao contexto educacional, ao propósito e sua forma de realização. Essas concepções darão lugar a diferentes formas de compreender a profissão docente, ao papel social do professor e ao tipo de autonomia de trabalho e, principalmente, poderão propiciar condições de se constituir uma identidade profissional com o ensino, particularmente, com a docência universitária.

A partir dessa breve apresentação, percebe-se que há duas perspectivas conceituais aparentemente díspares na análise do professor: uma centra a análise no trabalho do professor e a outra o faz considerando o docente como profissional ou em vias de profissionalização. Todavia, como se ressaltou dentro de cada perspectiva, é possível que haja divergências quanto aos problemas de pesquisa e as conclusões atingidas, por isso, o ponto principal que as unifica num grupo e as distancia em outro é o pressuposto de que o professor é um trabalhador ou é um profissional. Até porque, como ressaltado, há casos em que ambas as perspectivas possuem conclusões similares, mesmo partindo de pressupostos distintos.

3.2 Identidade profissional docente

Como o foco de interesse dessa pesquisa está centrado num tipo específico de identidade, a profissional, optou-se por apresentar as características constitutivas e alguns dilemas de grupo dos professores.

Todavia, é fundamental salientar que o professor antes de ser um profissional é uma pessoa que possui uma trajetória, objetivos, dificuldades e desafios profissionais e de vida e, justamente por isso, ele é mais complexo do que apresentam as discussões que estão em voga sobre seu grupo profissional. Acerca dessa discussão, Gatti (1996) apresenta compreensões muito elucidativas:

o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional (p.88).

Diante dessas postulações, somente se analisar o professor como um sujeito historicamente situado é que se têm condições de esboçar uma conceituação acerca dos processos de sua construção identitária.

Para vários autores, tais como Gatti (1996), Dubar (2005; 2009), Hall (2005) e Berger e Luckmann (2002), a identidade se constitui como elemento fulcral da subjetividade humana e da sociedade, já que as identidades são tanto singulares a pessoas, quanto produzidas a partir das interações sociais, pois, a “identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade” (BERGER & LUCKMANN, 2002, p. 230).

Em virtude da identidade se construir a partir de uma dialética entre o indivíduo (eu) e a sociedade (outro), isto é, ser fruto de socializações, é que ela passa a ser ligada de maneira inseparável ao outro (social), mas que mantém com esse uma relação problemática. Para esclarecer a relação entre o indivíduo e a sociedade, Dubar (2005) destaca que eles são “inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser pelo olhar do Outro” (p.135) e, ao mesmo tempo, são problemáticas, uma vez que “a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui..., e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos” (LAING, 1961, p. 29 apud DUBAR, 2005, p.135).

Por consequência, percebe-se que é o outro (social) que participa do processo de constituição identitária à medida que ele se torna um espelho ao refletir as características pessoais que constituem nossa identidade, mas, por essa relação ser problemática, nunca temos certeza de que nossa identidade (para si) coincide com a identidade que o outro (social) nos atribui. Segundo Dubar (2005; 2009), é justamente a situação de crise que contribui para a identidade não ser um processo estático, mas algo que se constrói, desconstrói e reconstrói constantemente, e que também, segundo Hall (2005), tem a característica de ser múltipla e

fragmentada. É nesta situação de desacordo entre a identidade para si (autoimagem de si) e a para o outro (atribuição social) que a pessoa desenvolve estratégias visando diminuir a distância entre estas identidades, e, que possibilita compreender a identidade como um processo dinâmico que se encontra em constante reconstrução (DUBAR, 2005).

Como a identidade se constitui a partir dos processos de socialização é que, tomando as ideias de Dubar (2005), destaca-se a importância da primeira socialização vivenciada pela pessoa, ou seja, da socialização primária:

a socialização da criança é analisada essencialmente como um processo de incorporação progressiva dos traços gerais característicos da cultura de seu grupo de origem, aquele que se supõe que defina seu pertencimento social básico. Essa socialização, considerada primária, tem uma significativa participação no processo de constituição da identidade (p. 50-51).

A importância da socialização primária ocorre porque é a partir dela que a criança aprende a viver em sociedade, isto é, adquire os primeiros conhecimentos que a habilita a se tornar um ser social. É assim que a criança começa a incorporar os primeiros traços provenientes de sua cultura de origem familiar e de classe social que possivelmente orientaram parte significativa de sua trajetória de vida seja para se opor a cultura de origem ou para legitimá-la.

Dubar (2005), analisando as teorias da socialização e remetendo a obra de Berger e Luckmann (2002), propõe a ampliação do conceito de socialização primária e secundária e a sua aplicabilidade a outros campos fora o familiar e escolar, dentre eles, o campo profissional. Nessa perspectiva, ressalta que:

Se a socialização já não é definida como “desenvolvimento da criança”, nem como “aprendizado da cultura” ou “incorporação de um *habitus*”, mas como “construção de um mundo vivido”, então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (DUBAR, 2005, p.17).

Dessa forma, pode-se pensar que as socializações secundárias são derivadas das diversas relações vivenciadas na escola, na comunidade, na religião e, principalmente, no trabalho. A socialização que acontece no trabalho realiza uma reorientação da identidade da pessoa na medida em que ela adquire novos saberes especializados, isto é, saberes profissionais que geram uma desestabilização dos saberes anteriormente apreendidos na socialização primária. Tal processo ocorre, pois as socializações não são completamente terminadas e bem

sucedidas, pois, nas diversas socializações secundárias é que as identidades vão se construindo e reconstruindo incessantemente.

Alguns pesquisadores como Zabalza (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Gatti (1996), dentre outros, nos fornecem condições para refletir que os processos de socializações secundárias vivenciadas pelos professores universitários ocorrem durante a formação inicial e continuada (graduação, especialização, mestrado e doutorado), pois, nesses cursos são ensinados conhecimentos e saberes profissionais, introduzidos os alunos nos processos de profissionalização docente (lutas e reivindicações profissionais, dilemas característicos das profissões etc.), são transmitidas concepções de mundo e construída uma vivência formativa, mas também profissional. Além da formação inicial e continuada, há outros importantes espaços de socialização secundária, tais como, as relações vividas na trajetória de vida pessoal (casamento, filhos, relação com familiares), na trajetória profissional incluindo a passagem por diversos empregos, as expectativas e interesses em relação à formação, a relação com os demais atores da Instituição, a relação com as atividades profissionais exercidas, as condições de trabalho e o estatuto sócio-profissional.

Para analisar os mais diversos processos de socializações que propiciam a constituição de um processo de construção de identidades profissionais é que irá se fundamentar na formulação teórica elaborada por Dubar (2005) de formas identitárias comunitárias e societárias. Porém, essa classificação não tem o intuito de analisá-las como processos autônomos, mas pelo contrário, de ressaltar os fatores que as unem e que as interferem mutuamente.

As formas de identificação comunitária foram as primeiras de identificação da humanidade, visto que se iniciaram no momento em que os homens passaram a se identificar como membros de determinadas comunidades. Essas formas de identificação comunitárias se assentam na “existência de agrupamentos chamados ‘comunidades’, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações” (DUBAR, 2009, p. 15). Desse modo, a identificação comunitária se constitui como forma da pessoa se identificar/pertencer à determinada comunidade (sexual, étnica, profissional, religiosa, nacionalidade). Contudo, a identificação a uma comunidade, bem como, a constituição dessa comunidade não é algo imutável como se apresenta na utilização do adjetivo idêntico, sua utilização deriva, por exemplo, da

constituição de um grupo profissional que ocorre a partir de uma série de mecanismos, características, rituais que visam se consolidar em certo período histórico mesmo que sofra algumas reformulações com a finalidade de manter a situação do grupo profissional perante a sociedade (privilégios, status social, licença profissional), bem como, permanecer como locus de identificação profissional.

Como ressaltado por Dubar (2009), em meio aos constantes processos de transformações sociais, a própria noção de trabalho e de profissão vem se alterando, isto é, entrando em crise ao passar a se constituir como relações de serviços, nas quais vêm ocasionando também uma crise das identidades comunitárias e o consequente aumento das formas de identificação societárias, isto é, formas de identificação de caráter mais pessoal. A partir do que foi destacado com o advento da modernidade e a intensificação do processo de individualização, há o desenvolvimento de outra forma identitária, denominada societária que:

supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória (DUBAR, 2009, p.15).

Dessa forma, os múltiplos e até mesmo conflituosos pertencimentos dos indivíduos podem ser alterados constantemente no decorrer das trajetórias de vida pessoal e profissional, bem como de acordo com os contextos sociais. Dubar (2009) considera que nesse tipo específico de identidade há uma primazia da identidade para *si* em detrimento das identificações para o Outro. Assim, a ênfase recai no sujeito, nas suas opções, vontades, escolhas, objetivos e subjetividades, ou seja, nos tipos de identidades pessoais que a pessoa possui.

A formulação teórica de identidade societária, de certa forma, se aproxima da compreensão elaborada por Hall (2005) da existência de uma multiplicidade de identidades constituintes do sujeito pós-moderno:

o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo um identidade fixa, essencial ou permanente. (...) [Sua identidade] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 12-13).

Segundo Dubar (2009) as identidades comunitárias e societárias são duas formas de se identificar para o Outro e internamente. Nesse sentido, é errôneo considerar as identidades

comunitárias como a identidade para o Outro e as societárias como identidades para *si*, pois, ambos os tipos possuem a dupla identificação para *si* e para o Outro, dito isso, as duas formas serão identidades para o Outro se houver esse reconhecimento da sociedade, bem como serão identidades para *si* se a pessoa também se reconhecer como pertencente a ela. Além disso, é importante ressaltar que nenhuma forma identitária é mais importante do que outra para a construção da identidade de uma pessoa, embora, atualmente, haja uma primazia da forma de identificação societária em relação à comunitária.

3.3 A forma de identificação comunitária: o estatuto sócio-profissional do professor

A identidade profissional do professor, analisada sob a perspectiva das formas de identificação comunitária, faz referência aos aspectos de identificação de grupo partilhados pelos professores por meio de um estatuto sócio-profissional, o qual é permeado pelos movimentos de profissionalização docente. A partir disso, esta parte retomará em diversos momentos as discussões que foram realizadas no item sobre o conceito de profissão docente, mas de forma mais aprofundada e sob outra perspectiva.

Não se pode abordar o estatuto sócio-profissional sem antes retomar conceitos básicos e constitutivos de uma profissão. Baseando-se numa série de estudos, em que se destacam os de Barbosa (1993), Rodrigues (2002) e Dubar (2005), a primeira perspectiva analítica que se debruçou ao estudo das profissões foi a funcionalista, na qual havia a finalidade de perscrutar as características constitutivas de um profissional a partir da comparação com as profissões tradicionais, como às ligadas à medicina, ao direito e à engenharia. Para isso, criava-se uma série de estereótipos usados pelas profissões tradicionais para manter seu sistema de mandarinato (exclusividade profissional outorgada por diploma, autonomia perante clientes, alta remuneração etc.).

A necessidade dos grupos ocupacionais em construir condições para se tornar um grupo profissional é um demonstrativo de que o *status* social da profissão e os privilégios profissionais decorrentes desta importância social se constituem como fonte agregadora de profissionais, bem como de incentivo a buscar melhorias profissionais. Sobre esse aspecto, Goode (1957 apud RODRIGUES, 2002), um integrante da perspectiva de análise funcionalista, ressalta que:

as profissões se constituem comunidades cujos membros partilham de uma mesma identidade, valores, linguagem e um estatuto adquirido para toda a vida; têm poder de controle sobre si e sobre seus membros, sobre a seleção e admissão de novos membros, bem como sobre a formação requerida. (p.10)

Com isso, percebe-se que sob uma perspectiva da forma de identificação comunitária (DUBAR, 2009) o pertencimento a uma profissão se constitui como fator importante para agregar os profissionais em torno de uma identificação coletiva num grupo profissional. Pensando, então, na perspectiva da compreensão do estatuto sócio-profissional do professor é que referiremos às compreensões atingidas por Enguita¹⁰ (1991), em seu estudo sobre esse tema. O autor, de certa forma semelhante à abordagem funcionalista, analisa a situação do professor em comparação aos demais grupos profissionais que ele considera como profissões tradicionais: médicos, advogados e arquitetos e, para isso, acaba apoiando sua formulação teórica em torno de cinco características, consideradas por ele constitutivas de uma profissão: a competência profissional, a vocação, a licença, a independência profissional e a autorregulação.

Para o autor a **competência profissional** está relacionada a um aparente sentimento de qualificação em determinado campo do conhecimento. Os professores primários e secundários possuem sua competência profissional reconhecida, mas são os professores universitários que gozam de maior prestígio social. A **vocação** está relacionada à autoimagem e à imagem social do sentido do serviço prestado à sociedade, estando associado à remuneração. O professor tem a importância de seu serviço reconhecida socialmente, contudo, o valor pago pelo exercício do trabalho é inferior aos demais grupos profissionais com o mesmo nível de titulação. A **licença** demarca a exclusividade no campo de atuação, mas no caso do professor, esta é parcial, pois a avaliação e a certificação do conhecimento são controladas pelo docente, porém, é necessário responder às exigências do Estado e da comunidade. A **independência profissional** consiste na autonomia dos profissionais frente aos clientes e às organizações. A autonomia do professor é limitada pelos aparelhos de regulação do trabalho docente e pelo contato com o público (comunidade). A **autorregulação** consiste na regulação e/ou no

¹⁰ As concepções teóricas que analisam as profissões sob a perspectiva de traços (características) ideais, no qual se insere a concepção de Enguita (1991), vêm recebendo algumas críticas, à medida que os críticos consideram tal concepção teórica simplista, normativa e abstrata, visto que ela prioriza analisar o tipo ideal das profissões, abandonando, assim, a preocupação de analisar a historicidade das condições de trabalho, salariais, movimentos de profissionalização empreendidos por associações de professores e sindicatos. Além disso, esta concepção pode ser concebida a partir de um viés ideológico. (COSTA, 1995; CONTRERAS, 2002; RODRIGUES, 2002). Em contrapartida, o *status* social de profissão se constitui como um importante fator agregador dos docentes em prol das lutas por melhorias profissionais, além de se constituir como possível fator de identificação profissional.

controle exercido pela categoria profissional. O professor não possui um código de ética e/ou deontológico regido por associações profissionais, mas respeita regras morais e normas grupais (ENGUIITA, 1991).

Nesse sentido, de acordo com a conceituação de Enguita (1991), o estatuto profissional do docente, por um lado, está localizado numa posição ambivalente entre a proletarização e a profissionalização, visto que possui prerrogativas da proletarização, tais como falta de autonomia perante o Estado, falta de organização profissional que regule o código de ética e baixa remuneração, se comparado aos demais profissionais com o mesmo grau de formação acadêmica. Por outro lado, possui uma série de características da profissionalização, entre as quais: reconhecimento da competência profissional, traço ideal de serviço (vocação), autonomia relativa com rela o aos clientes (alunos e comunidade). Dito nas palavras do autor “a categoria dos docentes, de acordo com o exposto, compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária.” (ENGUIITA, 1991, p. 49).

Dessa forma, portanto, o autor conclui que a categoria sócio-profissional dos docentes tem mais características que a coloca numa posi o intermediária: a semiprofiss o.

(...) a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organiza o do trabalho e da posi o do trabalhador, isto  , no lugar das semiprofiss es. Os docentes estão submetidos   autoridade de organiza es burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualifica o em compara o com o conjunto dos trabalhadores assalariados e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho. (ENGUIITA, 1991, p. 50).

Se a categoria docente   uma semiprofiss o, por sua vez, possui também a característica de se profissionalizar e   justamente partindo desta concep o que as concep es de profissionaliza o adentram o campo de estudo do professor.

Corroborando com essas concep es, outro autor que considera o professor como semiprofissional   o Sacristán (1995). Para ele, na medida em que o trabalho do professor foi se universalizando pela necessidade de ampliar a porcentagem de pessoas escolarizadas, a remunera o salarial diminuiu e o trabalho passou a ser regulado externamente. Contudo, tanto Sacristán (1995) quanto Contreras (2002) ressaltam que a docência não pode ser analisada unicamente sob as prerrogativas características das profissões tradicionais, isto

porque ela possui algumas especificidades devido aos aspectos éticos e morais que estão imbuídos no trabalho do professor. Retomando o conceito de profissionalidade docente, elaborado por Contreras (2002), ressalta-se que o professor precisa atingir três dimensões constituintes de sua prática profissional: a obrigação moral, isto é, sobrepor a ética profissional às obrigações contratuais e exigências externas; o compromisso com a comunidade a partir da compreensão de que o professor precisa ter uma autonomia relativa de trabalho de modo a atender às exigências da sociedade; e, por fim, a competência profissional, o que seria, na verdade, o domínio dos saberes constituintes da prática docente, ou seja, os conhecimentos didático, curricular, pedagógico, entre outros.

Retomando as contribuições de Enguita (1991) para compreensão da situação profissional do professor, observa-se ser importante considerar a heterogeneidade do grupo de professores para o processo de conceituação de sua categoria sócio-profissional.

Se até aqui vimos falando dos docentes em geral, chega o momento de atentar para suas divisões internas. Referir-se ao “professorado” sem maior especificação é ocultar as notáveis diferenças que separam os distintos grupos de professores, diferenças que dizem respeito a seus salários, suas condições de trabalho, seu prestígio, suas oportunidades de promoção e outros bens e vantagens sociais desejáveis. (ENGUITA, 1991, p.55).

A partir disso, ele começa a considerar a existência de uma heterogeneidade dos professores quanto à remuneração salarial, variando segundo o nível de ensino, o prestígio social, a formação, o contrato de trabalho e a natureza do emprego: público ou privado. Referindo-se à diferença no grau de autonomia dos docentes, afirma que:

Enquanto os professores não universitários estão limitados a dar as disciplinas ou áreas de sua especialidade que figuram nos programas, que são poucas, e devem seguir os temas preparados pela Administração, os universitários podem dar qualquer conteúdo a suas disciplinas e mudar facilmente de uma para outra. Enquanto os primeiros se encontram submetidos em diferentes graus à autoridade de colegiados, diretores e proprietários, os segundos são plenamente autônomos frente às autoridades acadêmicas no exercício de sua docência. (ENGUITA, 1991, p.56).

Por sua vez, há uma variação quanto ao prestígio social e à autoimagem:

Seu prestígio social é inteiramente díspar. Se os catedráticos de universidade aparecem sempre nos primeiros postos de qualquer classificação, os professores primários continuam sendo objeto de frases como “passar mais fome que um mestre-escola”, “cada mestrinho tem seu livrinho”, etc. (ENGUITA, 1991, p.56)

Ou, além disso, tem-se que:

Sua auto-imagem está também polarizada: enquanto os professores universitários se consideram parte da nata da sociedade, os professores primários vêem-se como classe média baixa, “professorinhas” e assim sucessivamente (ENGUITA, 1991, p 56).

Como se pode ver, há uma grande heterogeneidade de condições de trabalho, salariais, prestígio social e autonomia de trabalho entre os docentes do ensino infantil, básico e superior. Esta persiste, também, internamente no ensino superior como pode ser elucidada a partir da retomada do Gráfico 1, presente no capítulo anterior, que apresenta a situação funcional dos professores universitários brasileiros. A partir de sua análise, verifica-se a existência de uma heterogeneidade de condições de trabalho segundo o tipo da instituição: pública ou privada, a situação funcional (estável e temporária) e a carga horária de trabalho (horista, parcial e integral). Por sua vez, esta heterogeneidade repercute na possibilidade de o professor universitário criar vínculo institucional e desenvolver plenamente as atividades que compõem o seu trabalho (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas).

Esta compreensão sobre o estatuto profissional do docente universitário vai ao encontro da análise feita por Zabalza (2004) no que se refere à dimensão administrativa do trabalho deste professor:

Dimensão administrativa que nos situa diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.) (p.106).

Como se percebe, esta dimensão se relaciona aos aspectos referentes a condições de trabalho, remuneração, formas de trabalho dos professores universitários, direitos e deveres que eles conquistaram no decorrer dos anos, além de legislação trabalhista e estatuto profissional dessa profissão. Além disso, Zabalza (2004) considera que há outros fatores que influenciam o trabalho do professor e a sua identificação profissional, tais como as políticas de seleção/ingresso dos professores, as diversas características específicas dos contratos de trabalho e em alguns casos a condição de funcionário público.

Por sua vez, retomando a compreensão de Enguita (1991) sobre o estatuto sócio-profissional do professor universitário, percebemos que ele não é semelhante ao das profissões tradicionais, todavia ele possui muitas características que os aproxima por este professor possuir autonomia de trabalho, prestígio social, autoimagem positiva de sua profissão, receber

boa remuneração comparada aos professores dos demais níveis de ensino e ter condições de trabalho satisfatórias.

Entretanto, como também foi destacado por Enguita (1991) e Zabalza (2004), estas condições são variáveis de acordo com o perfil da instituição e a situação funcional do professor. Sobre isso, o capítulo anterior apresentou brevemente algumas fontes de precariedade constituintes da FaE/CBH/UEMG, como a fragmentação dos contratos de trabalho, a baixa remuneração comparado às outras universidades públicas, a variação de titulação acadêmica dos professores. Estes aspectos contribuem para existir uma heterogeneidade entre os docentes da Instituição e que apontam para uma precarização institucional, mas que não impossibilita considerar que este professor partilha do mesmo estatuto sócio-profissional dos professores de universidades públicas.

Em vias de conclusão sobre os aspectos referente ao estatuto sócio-profissional do professor universitário, torna-se elucidativo relativizar sua repercussão no professor, isto porque Zabalza (2004) apresenta que ele não é a única nem a principal condição que repercute na construção de uma identidade profissional:

A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade sócio-profissional. É frequente nós, professores universitários, nos identificarmos assim: “sou professor universitário”, na medida em que isso é um sinal de grande *status* social. Todavia, esse reconhecimento (ao menos no que se refere a seus componentes docentes) é secundário na hora de avaliar os elementos a partir dos quais se constroem e desenvolvem esta atividade. (p. 107)

O estatuto sócio-profissional como uma forma de identificação comunitária se torna um elemento importante na identificação profissional do professor universitário ao unificá-los em torno de um coletivo que partilha de ideais e objetivos similares e os agrupa em movimentos de profissionalização docente. Porém, com o atual processo de transformações sociais, com o aumento da individualidade e com a transformação das relações de trabalho, esta forma de identificação profissional vem, aos poucos, deixando de ser predominante nesse processo (DUBAR, 2009). É justamente a partir disso que Zabalza (2004) apresentou a existência de outros elementos de identificação profissional, os quais estão mais relacionados às formas societárias conceituadas por Dubar (2009) e que se referem à dimensão disciplinar, à relação com as atividades que compõem o trabalho do professor, à carreira profissional, entre outros tantos elementos.

3.4 A forma de identificação societária

A forma de identificação societária, tal como analisada por Dubar (2009), não é construída a partir do pertencimento a determinado grupo, mas sim a partir de um caráter mais pessoal, isto porque essa constituição ocorre de forma mais singularizada e em decorrência de uma trajetória de vida pessoal e profissional, encontrando-se, também, associada a outros tipos de identidades: étnica, sexual, religiosa, política, entre outras.

Visando analisar os elementos que proveem da trajetória de vida e profissional do professor universitário e que contribuem para essa constituição identitária de forma societária é que se optou em elucidar a compreensão de Zabalza (2004) acerca do que ele considera como dimensão pessoal do docente universitário:

A dimensão pessoal que permite considerar alguns aspectos de grande importância no mundo da docência: tipo de envolvimento e compromisso pessoal característicos da profissão docente, ciclos de vida dos docentes e situações pessoais que os afetam (sexo, idade, condição social etc.), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional (*burnout*, estresse, desmotivação etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional. (p.106)

A trajetória de vida e profissional do professor, como bem analisado pelo autor supracitado, é influenciada por muitos aspectos que, quando articulados, fornecem condições para o professor desenvolver suas fontes de identificação profissional. Neste processo, o autor destaca que os ciclos de vida pessoal do professor incluem tanto aspectos referentes à experiência de vida, como, por exemplo, casamento, filhos, experiências religiosas, doenças, problemas econômicos, problemas matrimoniais etc., quanto aspectos da disposição pessoal do professor, como, por exemplo, projetos de vida, empenho e condições objetivas para conquistá-los. Outro aspecto constituinte a se destacar na análise da trajetória profissional do professor universitário é o que se refere à sua carreira profissional. Vejamos:

a carreira docente apresenta-se sob duas perspectivas distintas: os estágios formais, nos quais esta estruturado o processo para atingir o *status* profissional (*carreira acadêmica*) e as fases ou os momentos pessoais pelos quais um docente costuma passar até alcançar sua plenitude *profissional* (*carreira profissional*). (ZABALZA, 2004, p.135)

Assim, verifica-se a existência de duas perspectivas de carreira: a acadêmica e a profissional. A primeira, a perspectiva de carreira acadêmica, tem como maiores consequências o reconhecimento profissional perante os pares e a instituição e a melhoria da remuneração

salarial por meio da progressão de carreira. Isso ocorre porque ela encontra-se relacionada à possibilidade de o professor investir na sua formação continuada devido à realização de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, entre outros.

Acerca da formação continuada, sob a perspectiva da titulação acadêmica, a LDB (lei 9.394/96), no seu artigo 52, capítulo II, considera necessário haver “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Também o artigo 66 da mesma lei considera que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Com isso, a legislação brasileira aponta para a necessidade de os professores universitários obterem titulações acadêmicas. Todavia, não explicitam os tipos de formação a serem desenvolvidas nesses cursos. Sobre este o papel assumido pela LDB na formação do professor universitário, Morosini (2001) considera que:

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. (p. 17-18)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), Zabalza (2004) e Cunha *et al.* (2006), a ausência de uma legislação clara sobre a formação continuada do professor, numa perspectiva voltada à dimensão do ensino, bem como pouco investimento e incentivo às instituições no aspecto da formação de seu corpo docente, entre outros fatores, são responsáveis pela concepção de que a formação para a docência universitária ocorre a partir de um processo intuitivo, imitativo e autodidata, isto é, sem o acompanhamento de uma formação didático-pedagógica, e ocorre também, predominantemente, a partir de um viés prático. A ausência de uma formação específica para o ensino, aliada à supervalorização da dimensão da pesquisa, contribui para que parte significativa dos professores considere suas fontes de identificação profissionais mais centradas nos aspectos das profissões liberais e do campo específico de conhecimento.

Para Zabalza (2004), além disso, a carreira acadêmica do professor é influenciada pelo tipo de progressão de carreira que a instituição adota, pois, se ela for orientada a partir de critérios voltados ao mérito profissional e não somente a fatores burocráticos como tempo de serviço certamente, contribuirá para o desenvolvimento e para a satisfação profissional do professor, promovendo, assim, a constituição de uma identidade profissional. Sobre esse aspecto, o plano de progressão de carreira profissional praticado na Universidade do Estado de Minas

Gerais, a partir do decreto-lei 15.463/2005, contempla, por um lado, tanto a progressão por titulação quanto a progressão por tempo de serviço¹¹, mas, por outro lado, por ela implementar uma série de empecilhos para essa progressão, por exemplo, a necessidade de o professor esperar por dois anos até a próxima progressão por titulação, entre outros obstáculos, é possível que tal progressão não surta o efeito de satisfação profissional que se espera nos professores.

Como foi apresentado em linhas antecedentes, Zabalza (2004) ressaltou também que há outro tipo de carreira denominada por carreira profissional, a qual se referia à trajetória constituída desde o ingresso até o momento da aposentadoria do professor. Durante esta trajetória é que o professor vai construindo relacionamentos com os professores, alunos, direções e funcionários, vai experienciando as diversas atividades profissionais que compõem o seu trabalho, vai construindo e concretizando projetos profissionais e de vida, de modo a construir e reconstruir suas identidades profissionais.

Analisando este tipo de carreira profissional do professor em sua totalidade, Huberman (1995) destaca a existência de seis fases: sobrevivência e descoberta, experimentação e afirmação, questionamento, serenidade e distanciamento, conservadorismo e lamentações e desengajamento. Estas fases representam exigências e experiências pessoais e profissionais específicas a cada professor, todavia são também diferenciadas à medida que o autor considera o desenvolvimento de uma multiplicidade de trajetórias de vida e profissional.

O professor no início de carreira vivencia uma fase que Huberman (1995) considera como sobrevivência ou descoberta: “A fase da entrada na carreira docente é marcada por dois aspectos: o da sobrevivência e o da descoberta, sendo que o segundo aspecto que incentiva a aguentar o primeiro.” (p.39). Durante o recém-ingresso no magistério, o professor sofre um choque com a realidade que acaba desconstruindo a imagem ideal que ele tinha da profissão docente por começar a perceber que a escola real é marcada pela fragmentação do trabalho docente, pelas dificuldades provenientes da prática profissional e do contato com os alunos, dificultada, por vezes, pelas condições de trabalho. No entanto, estas dificuldades iniciais são minimizadas pelo também entusiasmo inicial que a profissão docente exerce, pois, durante o início da carreira o professor se constrói um sentimento de responsabilidade profissional e de

¹¹ O decreto-lei 15.785/2005 institui a tabela de progressão de carreira para o professor de educação superior na qual encontra-se reproduzida no Anexo A e B.

satisfação profissional ao perceber melhoras na prática profissional e na relação com os alunos. Acrescenta-se, ainda, que esses primeiros anos são decisivos na estruturação prática do professor, pois são eles também que orientarão a desistência ou permanência na profissão, bem como nortearão o tipo de professor que será.

A fase da estabilização é aquela em que o professor tem uma tomada de comprometimento e responsabilidade profissionais. É neste momento que os professores constroem seu “eu” profissional aos olhos dos outros, ou seja, constroem suas identidades profissionais. Nesse sentido, a estabilização significa a criação de um sentimento de pertencimento a um corpo profissional, de um sentimento de independência e confiança profissional, de um sentimento de competência pedagógica que ocorre ao ter encontrado um estilo próprio de ensino e ter obtido maior flexibilidade na gestão da turma (HUBERMAN, 1995).

Ainda de acordo com o autor, a partir do momento de estabilização, no geral, os professores passam a vivenciar uma maior multiplicidade de formas de se relacionar com a profissão, porém, geralmente, os docentes adentram a fase da diversificação, em que se sentem “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem em varias escolas” (HUBERMAN, 1995, p. 42). Essa motivação é traduzida, também, na procura por maior autoridade, responsabilidade, prestígio e no ingresso em postos administrativos.

O supracitado autor considera que a próxima etapa da carreira é marcada pela fase de questionamento, na qual é marcada pelos 35 a 60 anos de idade e 15 a 25 de atuação profissional. Esta fase é vivenciada de diferentes formas pelos professores, pois é quando eles vão fazendo uma reflexão sobre sua trajetória profissional:

Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energicamente, que desencadeia a “crise”. (HUBERMAN, 1995, p. 43).

Como o autor ressaltou, há uma variedade de formas de vivenciar esta fase, pois ela pode ser marcada tanto por aspectos de crises e questionamentos, citados acima, quanto pode manter a motivação profissional vivenciada na fase de estabilização profissional ao manter seu

entusiasmo profissional e ao imergir numa multiplicidade de tarefas e desafios profissionais, como, por exemplo, desenvolver cargos administrativos.

A fase da serenidade e distanciamento afetivo é aquela em que os docentes passam a ser mais confiantes e serenos na sua atuação profissional e, dessa forma, menos vulneráveis às avaliações dos outros. Todavia, nesse período de serenidade, as novidades e os desafios com a profissão vão diminuindo e, então, diminui o nível de investimento na profissão também (HUBERMAN, 1995).

Já a fase de conservantismo e lamentações inicia entre 50 ou 60 anos de idade. É nela que se iniciam as queixas dos docentes e os sentimentos de resistência e nostalgia:

(...) queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”), da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional (confusa, sem orientação clara, por vezes “demasiado frouxa”), dos seus colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados) (HUBERMAN, 1995, p.45).

Esta fase de certa forma é o início de uma preparação psicológica para a próxima fase, a de “desinvestimento”, na qual, perto da aposentadoria, o docente vai construindo outros elementos de afinidade fora do campo profissional que o ajude a superar a ruptura proveniente da aposentadoria:

(...) libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (HUBERMAN, 1995, p. 46).

Por fim, no que se refere à carreira profissional, é importante ressaltar que embora existam as fases de desenvolvimento da carreira, elas não estão dissociadas dos contextos de vida dos professores, entre os quais ressaltam-se matrimônios, filhos, sentimentos de satisfação e insatisfação com a instituição e com o trabalho exercido. Além disso, é importante destacar que essas fases não servem para fechar as análises acerca do desenvolvimento da carreira do professor, mas, pelo contrário, servem para fornecer mais subsídios de análise acerca do processo de trabalho e da identidade profissional, isso porque Dubar (2005; 2009) e Hall (2005), entre outros, referem-se às identidades como processo temporal que se encontra em constante transformação.

Para além da carreira, compreendemos que as formas de identificação societárias estão relacionadas também aos aspectos organizacionais da instituição e da profissão docente, como a legislação trabalhista, condições do trabalho, condições de regulação do trabalho, estilos de gestão organizacional, movimentos reivindicatórios e sindicais, enfim, todos são elementos importantes a se destacar no processo de constituição das identidades profissionais (ZABALZA, 2004).

Os elementos ideológicos que orientam as legislações que regem o sistema educacional brasileiro e, mais especificamente, do ensino superior, são pautados, como já foi mencionado inúmeras vezes, por aspectos referentes ao controle heterônomo do trabalho docente e ao desenvolvimento da produtividade acadêmica (SILVA & SILVA JÚNIOR, 2011; SILVA JÚNIOR, 2009; MOREIRA, 2009). Isto acaba por repercutir na subjetividade do professor, ao internalizarem-se nele os processos de produtividade e competitividade profissionais, entre outros elementos, orientando o desenvolvimento de uma trajetória e da construção de uma forma de identidade específica. A partir disso, percebe-se que aspectos no plano macro também repercutem no desenvolvimento das identidades em relação ao aspecto singular, na medida em que são vivenciadas por um grupo submetido às mesmas influências.

As condições de trabalho e a legislação trabalhista já foram ressaltadas, anteriormente, por Pimenta e Anastasiou (2005), e elas repercutem na possibilidade de o professor desenvolver plenamente ou não as dimensões da pesquisa, ensino, extensão e atividades administrativas que compõem o trabalho docente, bem como de criar um pertencimento ou não institucional:

Os contextos e as condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior são muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados. Essas condições interferem na construção da identidade docente. (p.119)

Pensando na realidade da Instituição analisada, as condições de trabalho precisam ser levadas em consideração na observação da constituição identitária profissional do professor. Nesta Instituição, os professores vivenciam condições de trabalho precárias, provenientes do descaso do poder público estadual. Apoiando na compreensão de Carvalho (2004), acerca da análise da situação dos professores da UFPI, percebe-se que ela não afeta a subjetividade de todos os docentes de maneira unívoca, todavia traz consequências negativas para os docentes:

A despeito desse 'mal-estar' não afetar igualmente a todos os professores nem na mesma proporção podemos depreender que ela traz consequências negativas não só

para o docente como indivíduo e profissional, mas também e conseqüentemente para a educação e a sociedade. Quer dizer, se as condições em que exercem suas atividades têm gerado pressões e tensões associadas a sentimentos negativos e se esse quadro afetivo incide diretamente sobre a ação do profissional, exatamente porque interfere na eficácia da prática docente ao promover uma diminuição da motivação do professor, ocorre então um rebaixamento na qualidade da educação e, por consequência, no desenvolvimento e transformação da sociedade. (p.15)

Todavia, retomando a concepção formulada por Zabalza (2004) acerca dos aspectos organizacionais, há de se destacar que a cultura institucional, no que se refere à autonomia e ao ambiente de trabalho do professor, podem se posicionar como polo de oposição ao outro polo, o da insatisfação profissional, proveniente das condições de trabalho. Sobre esse aspecto se torna relevante retomar as conclusões de Carvalho (2004) acerca da reação dos docentes à situação de precariedade das condições de trabalho:

Entretanto, como já ressaltamos, a consciência que esse grupo de professores manifestou da atividade docente é produto da articulação entre significado e sentido e pode sim ser um indício de que esses eles estão trilhando caminhos que poderão possibilitar o desenvolvimento da capacidade que todos nós temos de se tornar livre em contextos desfavoráveis à evolução do homem – a reflexão crítica. O fato dos professores que fazem queixas bem objetivas, quase sempre fazerem afirmações positivas sobre o ‘fazer’ acadêmico é um outro indício de que, conscientemente ou não, eles estão, e de diferentes formas, buscando caminhos para ampliar sua consciência (aspecto cognitivo), desenvolver sentimentos positivos (aspecto afetivo) e assim concretizar sua autonomia como ser humano e profissional. (p.16)

Dessa forma, percebe-se que os professores universitários costumam construir estratégias de superação das adversidades, entre as quais a autora destacou a dimensão do trabalho acadêmico de desenvolvimento do ensino e da pesquisa, mas que, também, podem estar relacionadas ao movimento reivindicatório e à cultura institucional. A partir do que foi apresentado, nota-se que a forma identitária societária, isto é, do tipo pessoal, é constituída por uma multiplicidade de elementos, advindos do desenvolvimento de uma trajetória profissional e de vida, durante a qual se constroem, em alguns momentos, aspectos de convergência e complementaridade com as formas de identificação comunitária.

A conceituação das formas de identificação comunitária e societária por Dubar (2009) não teve o intuito de opor estes dois processos, mas justamente de ampliar as condições de analisar o sujeito que se encontra neste contexto sócio-histórico, que vê sua subjetividade afetada tanto pelos aspectos de dimensão coletiva (estatuto sócio-profissional e movimentos de profissionalização), como pelo desenvolvimento de trajetórias singulares, constituídas por diversos elementos e pelas contradições inerentes à condição humana.

Portanto, a relevância deste quadro teórico aqui apresentado, que versa sobre os fatores que a literatura sobre o tema considera mais relevantes na repercussão do processo de construção das identidades profissionais do professor universitário, poderá ser mais bem observada na parte referente à análise dos dados, na medida em que auxilia a compreensão do contexto investigado nesta pesquisa.

4 BREVE PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA FAE/CBH/UEMG

Este capítulo tem como objetivo analisar o perfil institucional e do professor da FaE/CBH/UEMG com a finalidade de melhor conhecê-los para que assim possamos complementar os dados provenientes das narrativas dos professores que serão analisados nos próximos capítulos. Os dados aqui apresentados serão posteriormente entrecruzados com outros coletados nas entrevistas, visando esboçar considerações acerca dos elementos constitutivos das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG.

A fim de ter certa representatividade e confiabilidade dos dados, aplicamos um questionário a 59 professores da FaE/CBH/UEMG, representando a porcentagem de respondentes em 53,6% de um universo de aproximadamente 110 professores efetivos e efetivados. A partir daí, os dados foram tratados pelo programa “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS), e as questões abertas organizadas em categorias e posteriormente analisadas com base no quadro teórico já apresentado.

Os assuntos analisados para apresentar o perfil institucional e do professor serão relativos a aspectos gerais como sexo, estado civil, idade e tempo de serviço. Será analisado também o aspecto socioeconômico do grupo de origem familiar e do atual grupo de professor. Além disso, nos deteremos em alguns elementos identitários que eles acreditam possuir e em aspectos que os motivaram a ingressar na instituição. Por fim, serão analisados aspectos institucionais de condições de trabalho, ambiente e autonomia profissional, a fim de esboçar as primeiras compreensões da repercussão da cultura institucional da FaE/CBH/UEMG no trabalho e na identidade do professor.

Torna-se importante retomar que este perfil tem o intuito de fornecer condições de generalização à análise que será realizada no próximo capítulo, por este motivo os elementos aqui apresentados pouco serão problematizados porque isto será realizado no capítulo posterior.

4.1 Aspectos gerais do professor

Ao se iniciar a análise do perfil dos professores, o primeiro aspecto a ser ressaltado é com relação ao gênero dos docentes da FaE/CBH/UEMG. Daqueles que responderam ao questionário, 66,1% são mulheres e 27,1% homens, sendo que 6,3% optaram por não responder às questões. A maior participação de mulheres possivelmente pode ser justificada pelo curso de pedagogia formar o pedagogo e o professor do ensino infantil e fundamental, profissões nas quais há um predomínio do sexo feminino.

Ao se abordar o estado civil, percebe-se uma predominância dos casados, 62,7%, seguido por 13,6% de separados ou divorciados, por 6,8% de viúvos e 15,3% de solteiros, sendo que 1,7% não responderam a questão.

Já sobre a distribuição etária dos professores ela encontra-se bem dividida e sua maior frequência ocorre entre aqueles com idades entre 35 a 54 anos, totalizando 67,7%. Deste grupo 38,6% têm idade entre 45 a 54 anos, 29,1% estão entre 35 a 44 anos e 8,5% estão entre 55 a 59 anos. Já entre os professores com idade maior de 60 anos a porcentagem assume 18,7%. No lado oposto, o número de professores que possui menos de 34 anos é de somente 3,4%. É possível que a pouca quantidade de professores efetivos e efetivados com menos de 34 anos ocorre porque o processo de efetivação dos professores ocorreu em 2007, ou seja, há aproximadamente quatro anos. Além disso, a FaE/CBH/UEMG, assim como todas as universidades públicas, estão imersas num contexto de valorização de titulação acadêmica, e isto contribuiu para pós-graduação ser um pré-requisito para o professor participar dos processos seletivos institucionais, algo que pode explicar em parte, pois este tipo de formação acadêmica exige em média seis anos de estudo. Por fim, 1,7% dos professores não respondeu ao item sobre sua idade.

Analisando o tempo de serviço do professor na FaE/CBH/UEMG, observa-se que sua maior incidência, (64,4%), é entre aqueles que estão com 6 a 15 anos na Instituição; já aqueles que têm de 16 a 25 anos de trabalho na faculdade a somatória é de 17%, seguidos por 10,2% que trabalham há menos de seis anos e 6,8% que estão próximos à aposentaria, ao terem, pelo menos, mais de 31 anos de trabalho na FaE/CBH/UEMG. Na pesquisa, ainda ressalta-se que 1,7% dos profissionais não respondeu à questão. Sobre o tempo de serviço, a pouca quantidade de professores que está há menos de seis anos trabalhando na instituição

possivelmente indicia que são os que ingressaram como professores designados e logo se efetivaram pela lei 100/2007 e, também, por aqueles que foram aprovados em curso público para professor efetivo. Outro aspecto importante é que a grande maioria dos professores (91,5%) possuem mais de seis anos de trabalho na FaE/CBH/UEMG, o que é tempo suficiente para terem construído identidades profissionais com a Instituição, com o magistério superior e com as atividades desenvolvidas, entre outras coisas.

Articulando os dados etários com o tempo de serviço na faculdade constatou-se existirem professores nas diversas fases da carreira profissional, sendo que, metade do corpo docente (51%) esta na fase intermediária da carreira, isto é, possui entre 6 a 15 anos de trabalho e idade entre 35 a 54 anos. É difícil precisar corretamente os efeitos dessa etapa de carreira no desenvolvimento docente e na sua construção identitária, pois há uma variedade de formas dos docentes se relacionarem com sua profissão muito em decorrência da trajetória profissional e das atuais relações profissionais. Todavia, Huberman (1995) fornece algumas considerações importantes ao considerar que o professor que esta se encaminhando para uma etapa intermediária da carreira já passou pelo choque inicial com a realidade do ensino e, conseqüentemente, com a motivação profissional de início de carreira, sendo assim, por este motivo o professor se encontra numa fase de amadurecimento profissional e do aumento do comprometimento e da responsabilidade profissionais que se efetivam por meio da criação de um estilo próprio de trabalho e de uma confiança na sua atuação profissional. Com isto, no geral, o professor passa a se sentir mais motivado e a procurar obter maior autoridade, prestígio e reconhecimento, e a partir disto ele passa a ter condições de ir suas fontes de identificação profissional. É por este motivo também que se verá no próximo capítulo a opção em analisar docentes com mais de 10 anos de trabalho na universidade.

Retomando o cruzamento desses dados, constatou-se a ausência de professores no início da carreira no magistério superior, isto é, que possuem menos de 35 anos de idade e cinco anos de trabalho na FaE/CBH/UEMG. Já no extremo oposto há 6,8% de docentes que estão com mais de 60 anos de idade e com 26 anos de serviço na UEMG. Assim, tal grupo ou está no final da carreira docente ou já se aposentou no primeiro cargo desta instituição, mas continua a trabalhar. Sobre esta etapa que se aproxima do término da carreira docente, Huberman (1995) considera que ela se constitui como um processo de serenidade e distanciamento afetivo de seu trabalho, em que os professores estão confiantes da qualidade de seu trabalho e,

com isto, torna-se menos afetados pelo juízo dos colegas e começam a diminuir sua motivação profissional e a vontade de investir na sua profissão e na especialização. Isto é percebida na narrativa da professora Paula¹², a ser analisada no próximo capítulo, na qual ela ressalta que não almeja continuar a se especializar: “Eu poderia ter avançado e feito doutorado, mas acontece que não fiz, só que agora não tem jeito mais não”. Isto ocorre porque, segundo o autor, o docente próximo à aposentadoria começa a construir outros tipos de interesses para ir se libertando, paulatinamente, de seu trabalho.

Depois de ter analisado alguns aspectos mais gerais, partiremos para o esboço da origem socioeconômica familiar e, posteriormente, a atual situação em que se encontram os docentes da FaE/CBH/UEMG. Como primeiro elemento desta parte, será analisada a escolaridade dos pais (pai e mãe, conjuntamente) e o tipo de instituição (pública ou privada) que o professor frequentou na sua escolarização.

Assim sendo, no que concerne à escolaridade dos pais, percebe-se que 54,3% deles não completarem todo o ensino básico, dos quais 38,15% concluíram as primeiras séries do ensino fundamental, 14,45% integralizaram o ensino fundamental e 1,7% é analfabeto. Já entre aqueles que possuem o ensino médio completo a proporção é de 22,05%, seguida por 15,25% que possuem graduação, 5,1% especialização, 0,85% mestrado e 1,7% doutorado, sendo que 0,85% dos casos não se pronunciou. Como foi dito no parágrafo anterior, optou-se por não analisar separadamente a escolaridade da mãe e do pai dos professores, visto que o intuito dessa análise é perscrutar o grupo de origem do docente da Instituição, porém, a partir da Tabela 1 (a seguir), que retrata o nível de escolaridade dos pais, percebe-se que não há variação de escolarização por gênero nos primeiros níveis de ensino, mas que se efetiva a partir dos últimos níveis de ensino, isto porque há uma predominância dos homens entre aqueles que possuem os maiores graus de escolaridade. Pode-se compreender isso a partir do movimento por igualdades de condições de gênero, pois, embora ele seja histórico, seus maiores reflexos estão nos melhores níveis de formação e de mercado de trabalho nas últimas décadas.

¹² Como já foi apresentado optou por utilizar pseudônimos para se referir aos relatos dos professores com a finalidade de garantir seu anonimato.

Tabela 1 – Escolaridade dos pais dos professores da FaE/CBH/UEMG

Nível de escolaridade	Pai	Mãe	Pais
Analfabeto	1,7%	1,7%	1,7%
Ensino fundamental – Séries Iniciais	42,4%	33,9%	38,15%
Ensino fundamental – séries finais	13,6%	15,3%	14,45%
Ensino médio	11,9%	32,2%	22,05%
Ensino superior	22%	8,5%	15,25%
Especialização	3,4%	6,8%	5,1%
Mestrado	1,7%	-	0,85%
Doutorado	3,4%	-	1,7%
Não sabe ou não respondeu.	-	1,7%	0,85%

Continuando a análise do perfil socioeconômico dos professores, voltamos para a análise do tipo de instituição frequentada por eles. A partir disso, percebe-se que 70,2% deles cursaram a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas e 28,8%, em escolas particulares. Já no ensino médio esta proporção se alterou, pois metade dos professores frequentou o ensino médio em instituição privada e a outra metade, em escola pública.

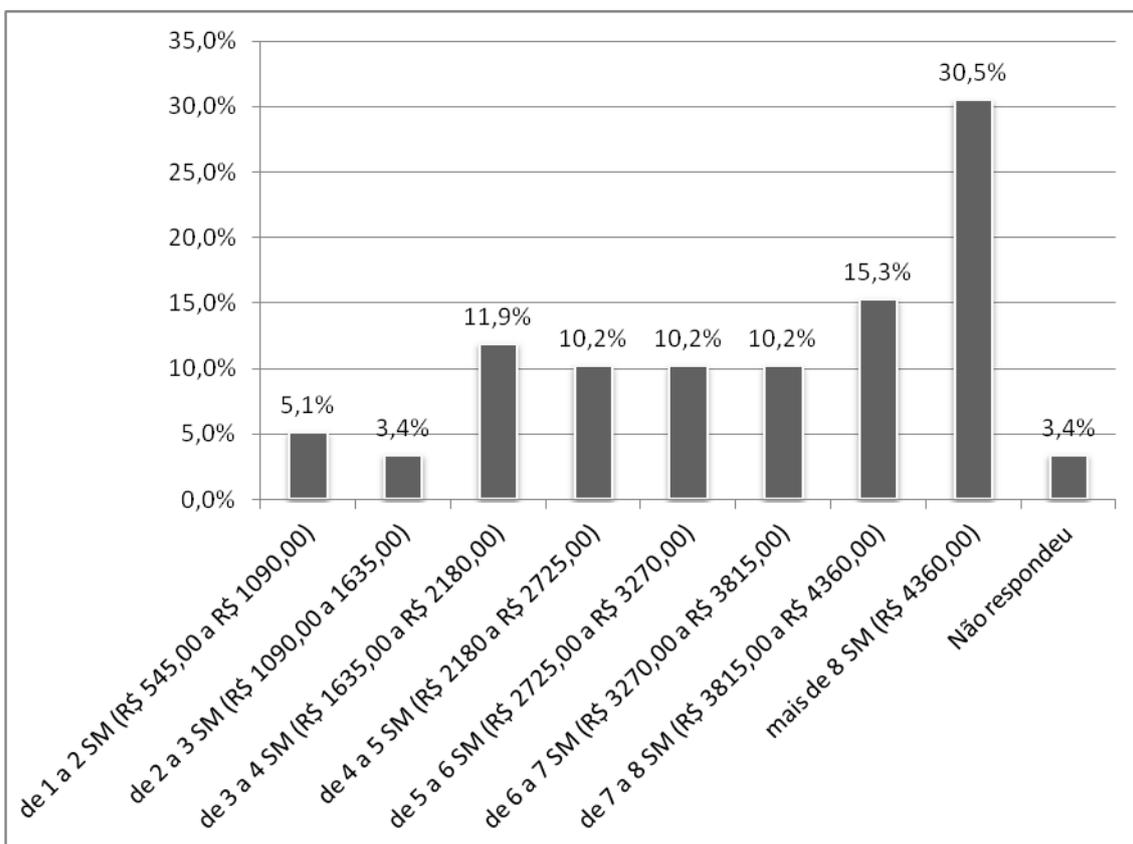
Articulando os dados da escolaridade dos pais e o tipo de instituição frequentada pelos docentes no ensino básico, percebe-se indícios de que a maior parte do grupo familiar dos professores desta Instituição são originários da classe média ou média baixa e, a partir disto, é provável que o nível de capital cultural (acesso a livros, teatro, escolaridade) não era muito elevado, da mesma forma como o capital econômico. (BOURDIEU, 2010). Mas tão importante quanto a origem socioeconômica do grupo familiar da maior parte dos professores é que seu grupo de origem estava numa trajetória de ascensão social que pode ser elucidada, por exemplo, pelos filhos terem conquistado maior ascensão escolar do que os pais e pela porcentagem de indivíduos que cursaram o ensino médio na rede particular de ensino foi bem maior do que a do ensino fundamental e se igualou em proporção aos que cursaram na rede pública de ensino, o que demonstra, portanto, aumento da renda familiar e a importância de se investir na escolarização dos filhos.

Dando continuidade à análise socioeconômica, mas agora enfatizando a atual situação dos professores, em que será analisada escolarização dos(as) parceiros(as), tais como esposos(as) e ex-esposos(as). Deste grupo, constata-se que 61% possuem nível superior, dos quais 28,8% são graduados, seguidos por 15,3% de especialistas, 10,2% de mestres e 6,8% de doutores. Por outro lado, há uma porcentagem significativa (11,9%) dos que possuem apenas o ensino médio, e uma porcentagem insignificante (1,7%) dos que possuem o ensino fundamental

completo. Dos professores, 22% não possuem parceiros e 3,4% optaram por não responder à questão. Percebe-se, assim, que a maior parte dos parceiros dos professores da FaE/CBH/UEMG tem maior nível de escolaridade se comparado ao grupo familiar de origem.

Aprofundando a análise sobre a classe socioeconômica dos professores da FaE/CBH/UEMG, será analisada a renda familiar média por pessoa.

Gráfico 2 – Renda familiar por pessoa dos professores da FaE/CBH/UEMG



Articulando os dados provenientes desta tabela com os indicadores de classe social formulado pela ABEP (Anexo C), constata-se que 30,5% possuem renda familiar maior do que R\$ 4.360,00 (oito salários mínimos¹³) e, possivelmente, estão na classe B1 ou mesmo na A, seguidos por 15,3% de docentes que possuem renda familiar média entre R\$ 3.815,00 e R\$ 4.360,00 (sete a oito salários mínimos) e estão na classe B2. Assim, constata-se que 45,8% dos docentes possuem renda familiar de mais de sete salários mínimos. No lado oposto, 5,1% dos professores possuem renda familiar entre um e dois salários mínimos (de R\$ 545,00 a R\$

¹³ Para os valores de referência do salário mínimo foi utilizado os praticados no ano de 2011, época na qual foi aplicado o questionário aos professores. Neste ano, o salário mínimo era de R\$ 545,00.

1.090,00), enquadrando-se na classe social C1, seguidos por 3,4%, os quais possuem renda de até três salários mínimos (R\$ 1.636,00), enquadrando-se na classe social C2. Entre os dois extremos, 22,1% têm renda familiar de R\$ 1.635,00 a R\$ 2.725,00 (entre 3 e 5 salários mínimos) e estão entre as classes sociais C1 e B2; já 20,4% possuem renda média de R\$ 2.725,00 a 3.815,00 (de cinco a oito salários mínimos), estando na classe social B2. Com isto, verifica-se uma heterogeneidade de classe social entre os professores da FaE/CBH/UEMG, mas apontando certa predominância dos que estão nas classes B1 e até mesmo A, com 30,5% dos professores.

A totalidade dos dados de escolarização dos pais e parceiros, aliado à natureza (pública ou privada) das instituições de ensino fundamental e médio e a atual renda média familiar fornece indícios para esboçar que ocorreu uma mobilidade socioeconômica entre os docentes da FaE/CBH/UEMG de natureza ascendente ou dito nas palavras de Dubar (1998) ocorreu uma trajetória objetiva de ascensão social, considerando a posição social de origem dos docentes e de seus descendentes diretos.

Além disso, os dados salariais apontam que a grande maioria dos professores da FaE/CBH/UEMG estão na classe média (B2) e na classe média alta (B1 e A). Dessa forma, é possível que a condição econômica familiar dos docentes da UEMG se assemelha à da maioria dos docentes de instituições públicas, sejam elas federais, sejam elas estaduais. Porém, isto não significa que haja isonomia salarial com tais instituições.

Articulado a esta ascensão social, mas indo além se vê a titulação acadêmica dos professores como fornecedora de uma série de indícios como condições salariais, perfis profissional e institucional e relação com atividades profissionais, entre outros fatores. Assim, sobre a titulação acadêmica dos professores da FaE/CBH/UEMG, constata-se que a maior parcela dos professores analisados é de mestres (49,15%), seguido por doutores (20,35%) e igual porcentagem de especialistas (20,35%) e, por fim, 10,17% estão em processo de doutoramento.

Estes dados apontam para várias considerações: a titularidade dos professores da FaE/CBH/UEMG, no geral, é inferior à maioria das universidades federais, isto pode ser explicado por diversos fatores, tais como a recente incorporação de um curso de graduação de

um instituto isolado de ensino superior estadual, o perfil institucional ter historicamente se centrado no ensino, sendo que, atualmente, ele vem sofrendo reformulações, a ausência de uma política institucional clara de incentivo à formação acadêmica dos professores, algo que começou a ocorrer nos últimos anos, e as precárias condições de trabalho e salariais da Instituição que se constitui como fontes de êxodo dos professores doutores. Sobre este aspecto, é elucidativo o seguinte relato:

Eu não faço nenhuma crítica, mas é normal as pessoas terminarem o doutorado e irem para outro local onde as coisas já estão prontas, onde tenham uma condição para trabalhar melhor do que esta, mas eu não penso assim e quero continuar aqui (Ana).

Se, por um lado, a baixa titulação dos professores pode ser elucidada pelo alto índice de professores mestres e pelo número significativo de especialistas, por outro lado, percebe-se alguns reflexos na melhoria da titularidade dos professores da FaE/CBH/UEMG, a partir da introdução da política de incentivo à formação docente, capitaneada pelo dispositivo jurídico da licença para qualificação, visto que há seis professores que estão em processo de doutoramento, o que representa 50% dos professores analisados com nível de doutorado. A respeito deste aspecto, segue o relato: “a licença para qualificação foi uma grande conquista dos professores porque eles podem se afastar do trabalho para fazer mestrado e doutorado” (Maria).

Sendo assim, depois de traçar alguns aspectos gerais dos professores da FaE/CBH/UEMG, será apresentado a seguir outros aspectos relacionados aos elementos de identificação profissional, com vistas a fornecer uma visão mais geral destes elementos e de modo a contribuir para melhor compreensão e generalização da análise que será realizada nos próximos capítulos.

4.2 Alguns elementos de identificação profissional

Como esta parte volta-se mais fortemente aos elementos de identificação profissional do professor da FaE/CBH/UEMG, nada melhor do que iniciá-la analisando os elementos que os próprios atores consideram importantes na sua constituição identitária. Para isto, utilizaremos a Tabela 2, em que se destaca estes elementos. Pode-se observar que a maior porcentagem dos docentes da FaE/CBH/UEMG se considera professor universitário (57,6%), elucidando sua identificação com a profissão docente universitária. Esta identificação é seguida por 49,2%

que se consideram professores da FaE/CBH/UEMG, o que demonstra que, embora a Instituição tenha focos de precariedade das condições de trabalho, isto não impossibilita a construção de identidades institucionais positivas, com base em aspectos como ambiente de trabalho e autonomia profissional etc. Já 39% se consideram professores no sentido amplo do termo, o que demonstra certa proximidade com as discussões e os dilemas que atingem os professores em geral.

Dando continuidade à análise dos elementos de identificação profissional, percebe-se que 37,3% dos docentes se consideram como professores pesquisadores. Esta identificação não é tão partilhada nas outras atividades, isto porque somente 5,1% se consideraram professor-extensionista e 3,4% professor-administrador, algo que demonstra que essas atividades não são muito valorizadas institucionalmente. Articulando este dado com o de desenvolvimento das atividades profissionais, verifica-se que 74,6%¹⁴ dos professores desenvolvem ou desenvolveram pesquisas nos últimos dois anos, seguidos por 40,7% que se relacionam ou relacionaram com a extensão e 32,2% que inserem ou inseriram com as atividades administrativas. Já com relação a atividades de ensino 47,5% dão uma disciplina por semestre, 28,8%, duas disciplinas, 11,9%, três disciplinas e 6,8%, quatro ou mais disciplinas, sendo que 5,1% não responderam a essa questão. A partir disso, portanto, confirma-se que a atividade de sala de aula é condição fundamental para o trabalho do professor universitário e que a relação quantidade de disciplinas ocorre devido à carga horária de trabalho e ao desenvolvimento de outras atividades profissionais.

Por fim, analisamos a relação disciplinar e foi possível perceber que 27,1% se identificam como professores de disciplinas específicas e 23,7% como profissionais de áreas específicas, demonstrando, assim, a importância da relação disciplinar no trabalho e na identificação profissional do professor. De todos estes aspectos de identificação, torna-se frutífero apresentar a compreensão de Hall (2005) de que na modernidade não há apenas uma identidade, mas múltiplas e problemáticas identidades.

¹⁴ Dos professores que alegaram ter desenvolvido pesquisas, 83,3% são doutores ou estão em processo de doutoramento, 72,4% são mestres e 41,6% são especialistas. A partir disto, percebe-se uma relação entre titulação e quantidade de professores desenvolvendo pesquisas, dos quais, destaca-se o menor número de professores especialistas, pois estes possuem dificuldades de desenvolver pesquisas pela impossibilidade de obter financiamentos e bolsistas de iniciação científica.

Tabela 2 – Elementos de identificação profissional

Elementos de identificação profissional	Quantidade de professores	Porcentagem de professores¹⁵
Professor universitário	34	57,6%
Professor	23	39%
Professor-pesquisador	22	37,3%
Professor da FaE-UEMG	29	49,2%
Professor-administrador	2	3,4%
Professor-extensionista	3	5,1%
Profissional de área específica (pedagogo, historiador, psicólogo etc.)	14	23,7%
Professor de disciplina específica (história da educação, psicologia da educação etc.)	16	27,1%

Já analisando os dados da próxima tabela – Tabela 3 –, na qual se analisa as fontes de motivação do professor em ingressar como professor da FaE/CBH/UEMG, pode-se verificar uma relação com os elementos anteriormente citados. Enquanto na Tabela anterior, observa-se uma maior porcentagem de professores que demonstraram identificação com a profissão de professor universitário, na Tabela 3 se verifica que a maioria dos professores (86,4%) ingressou na Instituição por interesse pelo magistério superior. Quanto à identidade disciplinar, percebe-se que 66,1% foram motivados pelo interesse da disciplina que iriam lecionar. Por fim, 50,8% se interessaram pela possibilidade de pesquisar o que já se percebia pela porcentagem supracitada, qual seja, daqueles que se identificaram com a pesquisa.

Tabela 3 – Motivos para ser professor da FaE/CBH/UEMG

Motivos para ser professor da FaE/CBH/UEMG	Quantidade de professores	Porcentagem de professores
Possibilidade de pesquisar	30	50,8%
Interesse pela docência universitária	51	86,4%
Condições salariais	2	3,4%
Estabilidade profissional	16	27,1%
Oportunidade de trabalho	16	27,1%
Condições de trabalho	6	10,2%
Reconhecimento/Status social	5	8,5%
Interesse pela disciplina que leciona	39	66,1%
Outros (Ambiente de trabalho)	7	11,9%
Outros (Autonomia de trabalho)	2	3,4%
Outros (Instituição pública)	2	3,4%
Outros (Localização geográfica)	1	1,7%

¹⁵ A porcentagem de professores se refere à quantidade de respondentes perante a totalidade dos professores analisados, isto porque o questionário apresentou a possibilidade de os professores assinalarem quantos elementos de identificação profissional fossem necessários, pois se compreende que a identidade profissional é múltipla.

Continuando a análise da Tabela 3, porém enfatizando a estabilidade profissional de um emprego público¹⁶, 27,1% dos professores pesquisados destacaram este motivo para ter ingressado como professor da UEMG, já 27,1% ingressou na UEMG a partir de uma de emprego¹⁷.

Entre os aspectos de menor motivação profissional destacado na referida Tabela se verifica aqueles que mantêm relação direta ou indireta com as condições de trabalho, isto porque somente 8,5% destacaram o status/reconhecimento profissional, 10,2%, as condições de trabalho e 3,4%, aspectos salariais. Um aspecto de grande destaque foi a questão da motivação pelo ambiente de trabalho, pois, apesar de esta opção não estar dentre as alternativas a serem assinaladas pelos professores, 11,9% deles se referiram a ela na alternativa na qual abria a possibilidade dele se referir a outros aspectos não contemplados na questão. Esta porcentagem de 11,9% é um indício de que o ambiente de trabalho na FaE/CBH/UEMG é um fator de satisfação profissional e que precisa ser considerado na análise das identidades profissionais. Por fim, outros motivos para a escolha em ser professor da FaE/CBH/UEMG foram assinalados na opção “outros aspectos não contemplados na questão”: 3,4% dos docentes consideraram a autonomia de trabalho importante e igual porcentagem (3,4%) consideraram o caráter público da Instituição como outro aspecto importante para o ingresso à Instituição. Sendo assim, é possível que, se esses itens tivessem sido inseridos no questionário, eles teriam tido uma maior representatividade. Por fim, tem-se o último aspecto destacado na alternativa (outros), que foi a importância da localização geográfica da instituição (1,7%).

¹⁶ Cruzando os dados daqueles que destacaram a motivação pelo ingresso na FaE/CBH/UEMG, a partir da estabilidade profissional, percebe-se que 31,5% deles ingressaram como professores efetivos, já 62,5% eram designados (temporários) e se efetivaram pela Lei 100/2007 e, por fim, 6,25% não assinalaram sua categoria funcional. Com estes dados, percebe-se a predominância dos professores efetivos proporcionalmente aos efetivados nesta resposta, visto que este último é a maior categoria funcional da faculdade. Todavia, a porcentagem de 62,5% dos respondentes serem efetivados representa que o contrato de designado na Instituição representava uma estabilidade relativa e até por isto a grande maioria dos professores designados, que se tornaram efetivados, trabalhava há vários anos na Instituição antes de a Lei 100/2007 ser sancionada e passar a valer legitimamente.

¹⁷ Cruzando os dados oportunidade de emprego e identificação com a FaE/CBH/UEMG, percebe-se que 60% daqueles que responderam que seu ingresso na Instituição foi por uma oportunidade de emprego responderam também que possuem uma identificação com a FaE/CBH/UEMG. A partir disto, observa-se que a trajetória profissional desenvolvida na Instituição contribuiu para eles transformarem uma oportunidade de emprego em identificação profissional.

Visando aprimorar estes elementos que repercutem da identidade profissional do professor se voltará aos aspectos relacionados à cultura institucional da Instituição que abarca as condições de trabalho, o ambiente de trabalho e a autonomia profissional.

O primeiro aspecto a se ressaltar é a polifonia do termo condições de trabalho, isto porque, ao se referir a ele, o professor acaba agregando os aspectos materiais das condições de trabalho, mas também aqueles de origem relacional como o ambiente e autonomia de trabalho. Por este motivo, numa instituição marcada pela histórica precariedade das condições de trabalho, 42,4% dos professores consideraram como boas suas condições de trabalho, seguidos por 40,7% que a consideraram regular. Já entre os que a consideraram ruim o número cai para 13,6%, e cai ainda mais para aqueles que a consideraram ótima (3,4%). Desta forma, para 54,2% dos professores elas são regulares ou ruins e para 40,7% são boas e para 3,4% são ótimas. Porém, como será apresentado mais à frente, a grande maioria dos professores estão descontentes com a infraestrutura predial, o salário e o plano de progressão de carreira, por sua vez, encontram-se satisfeitos com o ambiente e a autonomia de trabalho.

Sobre a infraestrutura predial da FaE/CBH/UEMG não se coletou dados quantitativos sobre o posicionamento dos professores com relação à isto, todavia, visando de certa forma, traçar este perfil, optou-se por apresentar alguns relatos elucidativos, coletados nos relatos dissertativos do questionário:

Não há local de trabalho adequado para todos os pesquisadores da Instituição. Falta computador disponível, dificuldade de comunicação com os diferentes setores, isolamento.

A infraestrutura é inadequada e os recursos materiais são insuficientes.

Como é possível você construir uma identidade com a UEMG, sendo que não possuímos nem prédio próprio? Por isto, considero a UEMG nada mais do que um monte de unidades isoladas.

A partir do que foi apresentado, percebe-se que os professores estão insatisfeitos com a infraestrutura predial da FaE/CBH/UEMG, devido à ausência de locais adequados para trabalhar e para se relacionar com os colegas professores. Nesta questão, torna-se importante destacar que há um projeto em andamento para a construção do campus de Belo Horizonte, no qual será denominado Cidade do Conhecimento. Todavia, o governo não vem sinalizando recursos para esta construção e, por isto, sua efetivação esta sendo realizado por meio de uma

parceria público-privada, mas até o momento somente o prédio da Escola de Música começou a ser construído, em razão de um acordo firmado com a FAPEMIG.

Outra fonte de precariedade apontada pelos professores respondentes do questionário é a situação funcional dos professores. Sobre isto, a Tabela 4 (a seguir) elucida que os professores entrevistados são divididos entre efetivados¹⁸, 64,4%, dos professores, sendo que somente 1,7% deles solicitou a Dedicção Exclusiva. Já a outra categoria de professores efetivos¹⁹ a porcentagem é de 18,7%, dos quais 10,2% possuem Dedicção Exclusiva e 8,5% não a possuem. A última categoria funcional seria a dos professores designados²⁰, porém optou-se por não analisá-la devido ao caráter temporário de seu vínculo institucional, o que não propicia a construção de identidades institucionais. Todavia, 6,8% dos professores analisados estão integrados em duas categorias: efetivados e designados, isso deve ao fato de o professor efetivado, muitas vezes, ter um contrato de trabalho parcelado, sendo necessário que ele complemente sua remuneração em outro emprego; neste caso, ele a complementou através de um contrato de trabalho designado (temporário) com a FaE/CBH/UEMG. Por fim, 10,2% dos docentes não responderam a este item.

Relacionado à situação funcional dos professores, torna-se relevante destacar o perfil deles com relação à carga horária de trabalho semanal e à categoria profissional, pois, a partir disso, tem-se a compreensão das consequências das categorias profissionais na carga horária de trabalho. Sobre isto, verifica-se que 32,2% dos docentes possuem a carga horária completa, ou

¹⁸ O grupo dos professores efetivados é uma especificidade das universidades estaduais mineiras, criado com a aprovação da Lei 100/2007 que efetivou, isto é, integrou os professores designados como funcionários públicos estáveis para diminuir os custos financeiros previdenciários, pois, a partir da Constituição Nacional de 1988, todo funcionário público temporário precisaria contribuir para o INSS e como a dívida com a previdência era elevada ficava mais vantajoso para o Estado de Minas Gerais efetivar todos os profissionais da educação, a fim de que pudessem integrar a previdência estadual. Se por um lado a efetivação foi positiva para o corpo de professores e de certa forma atendeu a algumas reivindicações dos professores, por outro lado, devido ao descaso do Estado de Minas Gerais com a educação e com seu ensino superior, desconsiderou-se a especificidade do magistério superior e impossibilitou-se que os docentes tivessem possibilidade de optar por 20 ou 40 horas, conforme o plano de carreira e as exigências universitárias. A partir disto, há na FaE/CBH/UEMG uma grande fragmentação de carga horária de trabalho semanal dos professores que repercute na remuneração e na possibilidade de criação de vínculos institucionais. Todavia, legalmente, com exceção daqueles que possuem carga horária fragmentada, o docente efetivado tem as mesmas condições do que o professor efetivo.

¹⁹ O professor efetivo é aquele que foi aprovado por concurso público e, no geral, possui a carga horária de trabalho de 20 ou 40 horas semanais, bem como, se tiver o contrato de 40 horas, pode solicitar uma a gratificação profissional por Dedicção Exclusiva. Este grupo é o que possui as melhores condições de trabalho, salariais e que tem as maiores condições de construir vínculos institucionais.

²⁰ O professor designado (temporário) é uma categoria funcional que possui pouco vínculo institucional devido à falta de benefícios trabalhistas e ao caráter temporário de seu trabalho.

seja, têm 40 horas semanais (11,9% são efetivados, 5,1% são efetivos, 8,5% são efetivos com Dedicção Exclusiva e 1,7% são efetivados e designados). Por sua vez, entre os professores da faculdade que possuem a carga horária de trabalho de 20 horas semanais a porcentagem é de 15,3% (11,9% são efetivados e 3,4% são efetivos). Por fim, a maior parte dos professores (52,5%) possui uma carga horária de trabalho fragmentada (49,1% são efetivados, sendo que, 1,7% são efetivados e designados e 1,7% são efetivos com Dedicção Exclusiva²¹) e 1,7% dos docentes optou por não responder a essa questão. A partir do que foi apresentado destaca-se que a maior porcentagem dos professores está na categoria de efetivados e eles constituem o maior grupo, isto é, que possui uma carga horária de trabalho fragmentada.

Tabela 4 – Categoria profissional X Carga horária semanal de trabalho

<i>Carga horária</i>	<i>Efetivado</i>	<i>Efetivo</i>	<i>Efetivado DE</i>	<i>Efetivo DE</i>	<i>Efetivado e designado</i>	<i>Não respondeu</i>	<i>Total (Carga horária)</i>
6 a 10h	6,8%						6,8%
11 a 15h	1,7%						1,7%
16 a 19h	1,7%						1,7%
20h	11,9%	3,4%					15,3%
21a 25h	8,5%					3,4%	11,9%
26 a 30h	5,1%				1,7%	1,7%	8,5%
31 a 35h	5,1%						5,1%
36 a 39h	6,8%				1,7%		8,5%
40h	11,9%	5,1%		8,5%	1,7%	5,1%	32,2%
41h ou mais	1,7%		1,7%	1,7%	1,7%		6,8%
Não respondeu	1,7%						1,7%
<i>Total (Categoria profissional)</i>	<i>62,7%</i>	<i>8,5%</i>	<i>1,7%</i>	<i>10,2%</i>	<i>6,8%</i>	<i>10,2%</i>	100,0%

A partir do que foi apresentado, percebe-se que proporcionalmente a maior parte dos professores da Instituição está na categoria de efetivados, com a carga horária fragmentada, ou parcial, (20 horas semanais), aspecto que será analisado mais atentamente no próximo capítulo e que repercutirá de diversas formas na identidade e no trabalho do professor da FaE/CBH/UEMG:

É necessário ajuste de carga horária, possibilidade de Dedicção Exclusiva e Remuneração adequada. (Relato dissertativo do questionário)

Gostaria de ter a carga horária de 40 horas/aula. Infelizmente, não consigo porque fui efetivada com 24 horas/aula. Há de se ressaltar que tenho disponibilidade de horários e “Adoro Trabalhar na FAE/UEMG”. (Relato dissertativo do questionário)

²¹ É possível que este professor tenha cometido um equívoco no preenchimento do questionário, pois a categoria de professor efetivo é composta somente da carga horária parcial (20 horas) ou integral (40 horas).

Minha condição (pouca carga horária) inviabiliza o fortalecimento de minha identidade. (Relato dissertativo do questionário)

A repercussão da fragmentação da carga horária de trabalho está relacionada ao fato de que parte dos professores não tem condições de construir vínculos institucionais, pois, ao ter poucas horas de trabalho na faculdade, não costuma frequentar o espaço da faculdade e participar de grande parte das reuniões e comissões. Além disso, pela carga horária de trabalho se relacionar à remuneração, estes professores acabam tendo a necessidade de desenvolver uma dupla jornada de trabalho, a fim de complementar sua remuneração. Sobre isto, os dados do questionário apresentam que 49,2% dos professores trabalham em outra instituição e igual proporção (49,2%) também se dedica unicamente ao trabalho na Instituição, sendo que 1,7% não respondeu à questão.

Outro aspecto de insatisfação profissional destacado é a remuneração salarial dos professores da FaE/CBH/UEMG. Isto porque 55,9% dos docentes a consideram ruim, seguidos por 35,6% que acharam o salário regular, 6,8% que o consideram bom e 1,7% optou por não responder ao item. A ausência de expoentes que o considera bom e de grande parte dos professores (55,9%) o considerar ruim demonstra que este aspecto certamente repercute no trabalho e na identidade do professor. Sobre isto, alguns relatos dissertativos do questionário deixam esta relação mais explícita:

O salário está defasado em relação à carreira de magistério no ensino superior.

O salário está defasado, não corresponde à categoria: explicando melhor, se compararmos os salários de outras universidades públicas, a UEMG não remunera adequadamente uma professora com 40h/a e DE.

Considero precária a situação funcional e a remuneração baixa.

O salário que tenho da UEMG é acumulado com vantagens (quinquênio, biênio, produtividade). O salário base é pouco.

Sobre o quesito remuneração dos professores, a Tabela 5 (a seguir) é elucidativa e ressalta que a maior porcentagem dos docentes (56,9%) recebe um salário variante entre dois e seis salários mínimos (de R\$ 1.090,00 a R\$ 3.270,00). Depois, 25,9% dos professores recebem entre seis e dez salários mínimos (de R\$ 3.270,00 a R\$ 5.450,00). Em menor porcentagem, há os docentes que recebem até dois salários mínimos (R\$ 1.090,00), compondo 8,6%. No

extremo, oposto há 3,4% que recebem de 10 a 12 salários mínimos (R\$ 5.450,00 a R\$ 6.540,00) e 5,2% mais de 12 salários mínimos (R\$ 6540,00).

Já analisando a relação entre salário e carga horária de trabalho semanal, percebe-se que a maior parcela dos professores com as maiores remunerações é composta dos que possuem a carga horária de trabalho igual ou maior a 36 horas de trabalho semanal. Destes destaca-se o grupo de professores com 40 horas de trabalho semanal e que recebem remuneração igual ou superior a seis salários mínimos (R\$ 3.270,00) ao totalizar 22,3% do total de professores.

Tabela 5 – Remuneração média na UEMG X Carga horária semanal de trabalho

Remuneração média	6 a 10h	11 a 15h	16 a 19h	20h	21a 25h	26 a 30h	31 a 35h	36 a 39h	40h	41h ou mais	Total (Remuneração média)
Até 1 S.M. (R\$ 545,00)	1,7%										1,7%
De 1 a 2 S.M. (de R\$ 545,00 a R\$ 1.090,00)	5,2%			1,7%							6,9%
De 2 a 4 S.M. (de R\$ 1.090,00 a R\$ 2.180,00)			1,7%	8,6%	5,2%	5,2%		1,7%	1,7%	1,7%	25,9%
De 4 a 6 S.M. (R\$ de 2.180,00 a R\$ 3.270,00)				3,4%	5,2%	3,4%	5,2%	3,4%	8,6%	1,7%	31,0%
De 6 a 8 S.M. (de R\$ 3.270,00 a R\$ 4.360,00)		1,7%			1,7%			1,7%	6,9%		12,1%
De 8 a 10 S.M. (de R\$ 4.360,00 a R\$ 5.450,00)				1,7%					8,6%	3,4%	13,8%
De 10 a 12 S.M. (de R\$ 5.450,00 a R\$ 6.540,00)									3,4%		3,4%
Mais de 12 S.M. (R\$ 6.540,00)								1,7%	3,4%		5,2%
Total (Carga horária)	6,9%	1,7%	1,7%	15,5%	12,1%	8,6%	5,2%	8,6%	32,8%	6,9%	100,0%

A partir desses dados, vê-se que existe uma grande heterogeneidade salarial entre os professores da FaE/CBH/UEMG, fato que pode ser explicado pela variação de titulação (especialista, mestre e doutor), pelo tempo de serviço (biênio, triênio, quinquênio) e pela carga horária de trabalho. Neste último aspecto, constata-se que as maiores remunerações salariais (entre R\$ 2.180,00 e mais de R\$ 6.540,00) estão concentradas nos professores que possuem o contrato de trabalho de 40 horas semanais, e as menores, por seu turno, estão entre os docentes que trabalham até 19 horas semanais, com ressalva para o caso de 1,7% deles que recebeu entre seis e oito salários mínimos, situação possivelmente explicada pelo maior tempo de serviço na UEMG e/ou pela titulação. Analisando a relação entre carga horária e remuneração salarial, percebe-se que a fragmentação do contrato de trabalho se torna uma grande dificuldade da remuneração: “Pouca aula e vínculo representa baixa remuneração” (Relato dissertativo do questionário).

Sendo assim, ao se relacionar o salário ao plano de progressão de carreira da FaE/CBH/UEMG, tem-se também um aspecto interessante para traçar o perfil docente da Instituição. Sobre isso, 49,2% dos docentes consideram essa relação ruim, seguidos de 35,6% que a consideram regular e 8,5% a consideram boa. Entre os professores que não souberam opinar ou que não responderam ao item a porcentagem é de 6,8%. Ademais, esse dado relacionado aos dados obtidos, que destacam a predominância daqueles que consideram ruim o plano de progressão de carreira, os relatos do questionário apontam que os professores estão insatisfeitos e desconhecem seu funcionamento:

A meu ver não existe plano de progressão de carreira. Ele não é claro e definido porque na verdade me parece que faltam políticas públicas que atendam a Universidade (Relato dissertativo do questionário).

Acho que necessitamos urgentemente discutir um plano de progressão que em minha opinião praticamente inexistente (Relato dissertativo do questionário).

Ele está baseado no Ensino Médio e o desconhecimento do Estado das condições do Ensino Superior faz com que ele não nos atenda (Relato dissertativo do questionário).

O plano de progressão de carreira considera a progressão horizontal (tempo de serviço) e a vertical (titulação) poderia repercutir no nível de satisfação profissional dos professores. Todavia, devido à sua má aplicabilidade, ocasionada por ele não contemplar as especificidades do magistério superior, ele pouco favorece esta motivação profissional, bem como, também não contribuiu sobremaneira para melhoria salarial quanto seria o ideal.

Depois de apresentar aspectos de insatisfação profissional relacionados à precariedade das condições de trabalho, agora serão analisados os fatores positivos que contrabalançam o polo satisfação/insatisfação profissional, imprimindo aspectos de ambiguidades na construção da identidade docente.

Torna-se relevante, portanto, traçarmos um panorama do ambiente de trabalho na FaE/CBH/UEMG, pois ele se constitui como importante aspecto de motivação profissional. Sobre isso, constata-se que 40,7% dos professores consideram ótimo seu ambiente de trabalho, seguidos pelos mesmos 40,7% que o consideram bom. Dessa forma, por um lado, percebe-se que a grande maioria dos docentes (81,4%) está satisfeito com o ambiente de trabalho da faculdade. Por outro lado, 11,9% o consideram regular, seguidos apenas 5,1% que o acham ruim. 1,7% dos entrevistados preferiu não responder ao item do questionário.

Visando elucidar alguns aspectos que contribuem para a construção do ambiente de trabalho institucional serão apresentados alguns relatos dissertativos do questionário:

Excelente ambiente entre os colegas professores.

A FaE-UEMG é uma Instituição em que experimentei grande crescimento profissional. Gosto especialmente do perfil dos alunos e do clima de trabalho entre os colegas.

Gosto muito de trabalhar na FaE/UEMG, as relações aqui estabelecidas são amigáveis, os alunos da FaE de maneira geral são comprometidos.

Gosto muito de trabalhar na FaE/UEMG por ser uma Instituição que proporciona um espaço de crescimento profissional e propicia uma autonomia nas decisões sendo também um ambiente onde se busca o estabelecimento da democracia.

Como o ambiente de trabalho é construído a partir das relações sociais estabelecidas com os atores que o compõem a cultura universitária é importante que se desdobre estes relacionamentos interpessoais. Sendo assim, no relacionamento com os professores, 57,6% o consideram ótimo, seguidos de 35,6% que o consideram bom, isto é, 93,2% dos professores consideram positiva a relação com os colegas professores e somente 6,8% a consideram como regular. Dessa forma, a maioria das relações entre os professores é tipicamente cordial, de coleguismo e de ajuda mútua, pois também, na maioria das vezes, suas conversas são amigáveis. Além disso, os docentes realizam atividades conjuntas, como, por exemplo, pesquisa, extensão e ensino. Neste último caso, o currículo institucional favorece o trabalho coletivo entre os professores, por meio da Atividade de Integração Pedagógica – AIP, entre outras ações.

Apresentando a relação professor/aluno, conforme destacamos em parágrafos anteriores, nota-se que ela normalmente é positiva, e os professores consideram que os discentes são comprometidos e interessados. Por isso também que 72,9% dos professores consideram ótima a relação com os alunos, seguidos por 23,7% que a consideram boa, sendo que, entre todos, apenas 1,7% a considerou ruim. 1,7% não respondeu ao item. A partir disto, percebe-se que a grande maioria dos professores está muito satisfeita com seus alunos.

Por fim, no que se refere à relação do professor com a direção da FaE/CBH/UEMG, 44,1% dos docentes consideram que tal relação é ótima, seguidos pelos mesmos 44,1% que a consideram boa. Assim, 88,2% dos docentes consideram boa ou ótima a relação com a gestão, seguidos por 10,2% que a consideram mediana. 1,7% considera ruim a relação. A partir destes

dados verifica-se que o ambiente de trabalho se constitui como um importante elemento de satisfação profissional e que proporciona a construção de identidades profissionais.

Articulado ao ambiente de trabalho encontra-se a autonomia de trabalho. Sobre este aspecto não se coletou dados de modo a quantificar as opiniões dos docentes sobre a autonomia profissional, todavia os relatos dissertativos do questionário forneceram condições de inferir que os professores possuem autonomia de trabalho e que isto lhes consagra satisfação profissional:

É um local que tenho autonomia didático-pedagógica e que me sinto respeitada por meus superiores, colegas e alunos (Relato dissertativo do questionário).

A autonomia e as relações com alunos, colegas e administração são ótimas. Complicado e difícil são os aspectos relativos a salários e materialidade para trabalhar (gabinete para professores, materiais etc.) (Relato dissertativo do questionário).

A partir deste relato, coadunado ao que foi apresentado sobre a cultura institucional, percebe-se que o ambiente e a autonomia de trabalho se constituem como elementos de grande satisfação profissional pelos professores da FaE/CBH/UEMG, contrapondo-se a aspectos de insatisfação provenientes da precariedade das condições de trabalho e, dessa forma, fornecendo condições para os professores construírem elementos de identificação profissional com a Instituição. Até por isto que analisando o aspecto referente à satisfação profissional do professor com a FaE/CBH/UEMG se tem 45,8% que consideram estar satisfeitos (bom), seguidos por 23,7% que se consideram muito satisfeitos (ótimo). Com isso, vê-se que a maioria dos professores estão satisfeitos em trabalhar na FaE/CBH/UEMG (69,5%). Já a porcentagem daqueles que estão pouco satisfeitos (regular) com a Instituição cai para 15,3%, e essa porcentagem cai ainda mais quando se refere àqueles que estão insatisfeitos (ruim) 6,8%. Entre os que não souberam responder ao questionário ou preferiram não participar do questionário a porcentagem atingiu 8,5% dos docentes. Esta satisfação profissional resume bem as ambiguidades que estão envoltas na construção das identidades profissionais docente e que apontam para a existência de identidades profissionais e institucionais.

Em provisória conclusão ao que foi apresentado até agora, pode-se dizer que sobre o perfil dos professores se compreende que eles estão em meio a um processo de ascensão social, que este corpo de professores encontra-se nos mais diferentes níveis de carreira profissional, bem como desempenharam trajetórias díspares, porém com muitos pontos de convergência. Desses

aspectos convergentes e que repercutem na construção de identidades profissionais, há de se destacar os aspectos voltados ao interesse pelo magistério superior, a relação estabelecida com as atividades profissionais, das quais destaca-se, sobretudo, o ensino e a pesquisa. Acrescenta-se a ambiguidade dos aspectos de satisfação e insatisfação que se efetivam a partir da precariedade das condições de trabalho e da cultura institucional marcada pela autonomia e bom ambiente de trabalho, no qual, aponta para a possibilidade de uma construção de identidade institucional. Com base nesses perfis profissional e institucional, pode-se analisar a seguir aspectos coletados na pesquisa qualitativa que permitem discutir mais aprofundadamente os elementos constituintes das identidades profissionais dos docentes da FaE/CBH/UEMG.

5. O SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: elementos constituintes das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG

Este capítulo apresentará os principais elementos das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG apontados nas narrativas dos(as) entrevistados(as). A escolha por tratar a identidade no plural justifica-se, pois, na modernidade, a pessoa não possui uma única e exclusiva identidade, mas sim, múltiplas e problemáticas identidades que se encontram num constante processo de construção (HALL, 2005).

Ao tratar da concepção identitária dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG observou-se que a construção de suas identidades está relacionada ao atual contexto sócio-histórico, isto é, está ligada ao atual contexto institucional, ao momento da carreira do professor e de sua vida pessoal e profissional. Dessa forma, considera-se importante ressaltar que se esta análise fosse realizada em outro período e com outros sujeitos, poderiam ser evidenciados diferentes elementos que contribuem para a construção dessa identidade dos(as) professores(as), entretanto, conforme o diálogo com a literatura e algumas incidências nos relatos, ainda assim, é possível realizar algumas generalizações para o caso específico da FaE/CBH/UEMG e, até mesmo, para outras situações dos professores do ensino superior.

Participaram das entrevistas cinco professoras²², com média de idade entre 45 a 60 anos, sendo que uma possui idade superior a 65 anos e outra está entre 35 e 39 anos. Além disso, a formação das professoras é composta por uma pluralidade de áreas do conhecimento, contudo uma delas possui mais de uma formação, graduou-se em geografia, estudos sociais e filosofia, duas são formadas em ciências sociais e, ainda, outras duas são graduadas em pedagogia. A titulação acadêmica dessas profissionais também é variada, já que uma delas possui o título de doutorado e encontra-se vinculada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição e outra está em processo de doutoramento, além de duas docentes com o título de mestrado e uma especialista.

²² O fato de terem sido analisadas somente mulheres ocorreu por acaso, pois, conforme apresentado na metodologia, os sujeitos de pesquisa foram escolhidos por meio de sorteio e a partir de algumas variáveis, visando obter uma maior representatividade do corpo de professores. A amostra exclusiva de mulheres pode também ser explicada pelo fato de a variável de gênero não ter sido contemplada e, ainda, pelo fato da amostragem ter partido dos dados obtidos por meio de questionários, nos quais a maioria dos respondentes pertencia a este grupo de mulheres (66,1%).

Foram analisadas professoras com tempo de serviço igual ou superior a dez anos, pois consideramos que a identidade é um processo construído durante uma trajetória profissional. Constatamos que a maior parte delas possui entre 10 e 20 anos de trabalho na Instituição, sendo que duas encontram-se com mais de 25 anos de serviço. A situação funcional das professoras é composta de duas efetivas e três efetivadas. Alguns professores efetivados na FaE/CBH/UEMG vivem um problema de parcelamento de carga horária, pois foram efetivados com a carga horária com a qual trabalhavam (retrato) no momento da aprovação da Lei 100/2007. Dentre as professoras que compõem a pesquisa, duas possuem uma carga horária parcelada, sendo que, uma delas exerce outra atividade profissional concomitante ao trabalho na Instituição.

Neste capítulo, temos como objetivo inicial analisar os elementos constitutivos das identidades profissionais dos(as) professores(as) da FaE/CBH/UEMG, a partir do desenvolvimento de uma trajetória profissional que é composta das formas de inserção na profissão docente, das experiências profissionais e formativas desenvolvidas e do processo de admissão dos professores na Instituição. Em seguida, compreendendo que as identidades profissionais são também constituídas a partir do desenvolvimento do trabalho do professor, serão analisadas as relações estabelecidas entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e as administrativas. Tais relações são perpassadas por aspectos relacionados ao perfil institucional, ao contexto político-ideológico relacionado às políticas públicas, pelo perfil e titulação acadêmica dos professores, dentre outros elementos que repercutem nos tipos de identidades construídas.

5.1 Profissão docente: percursos profissionais e formativos em questão

A escolha da profissão docente e o desenvolvimento de sua trajetória são alguns dos principais aspectos que repercutem na constituição identitária profissional das professoras analisadas, isso porque é na relação que o docente estabelece com seu trabalho que constitui sua trajetória e, também, sua identidade profissional.

Para as cinco professoras analisadas, a dimensão prática do trabalho do professor foi importante para o ingresso e permanência nessa profissão, mas para as professoras Ana²³,

²³ É importante relembrar que os nomes que foram adotados nesta pesquisa são pseudônimos de modo a garantir a anonimato dos professores entrevistados.

Paula e Patrícia essa relação com a prática foi mais marcante, pois, foi a partir da experiência profissional que o interesse pela área foi constituído. Já para as professoras Maria e Alice, o ingresso na docência ocorreu após a realização de cursos de formação inicial em licenciatura e/ou de uma formação pós-graduada na área da educação.

Inicialmente, optou-se por analisar o grupo de professoras que ingressaram na profissão docente a partir da experiência profissional na escola básica. Desse grupo, a professora Ana narra que o interesse pela profissão se iniciou a partir da experiência na alfabetização de adultos durante o período que cursava o magistério, observe:

Nunca havia pensado em ser professora, e, na verdade, eu encaminhei minha vida para não ser professora (rs), mas um golpe do destino me colocou de novo nesse caminho, sabe? Esta recusa em ser professora era porque meus pais foram professores e lembro que eles tinham grande sobrecarga trabalho com preparação de aulas, correção de provas, além disto, um dia eles trabalhavam numa escola no outro estavam em outra escola, por isto, achava esta rotina muito pesada. (...) No magistério, minha professora, me vendo como muito contestadora e questionadora, me propôs a participar de um projeto de alfabetização de adultos e eu topei na hora. Iniciei o trabalho abrindo uma turma na minha casa com a autorização da minha mãe e foi esta experiência na educação que me marcou profundamente e que determinou pelo menos minha aproximação com a área da educação, pois vi que a escola não era somente negativa, mas também positiva. (Ana)

A experiência na alfabetização de adultos contribuiu para a escolha da profissão docente muito mais do que o fato de presenciar a sobrecarga de trabalho dos seus pais. Mas, no processo de construção do interesse pela docência, é interessante ressaltar que o papel dos ciclos de vida nesse processo também é decisório:

No meio da minha graduação em sociologia, eu fiquei grávida com 20 para 21 anos e quando minha filha nasceu eu já havia feito um concurso para professora junto com minha irmã, pois, como morávamos em Belo Horizonte para estudar precisávamos conseguir um emprego para nos sustentar, né? Este concurso veio como uma possibilidade de conciliar a maternidade, a necessidade de plano de saúde e a questão financeira (Ana).

Esse trecho comprova as ideias de Zabalza (2004) em que o autor afirma que os ciclos de vida pessoal do professor integram sua trajetória profissional, pois podem conduzir a determinados tipos de escolha como, por exemplo, a atitude da entrevistada em prestar o concurso para professor a fim de conciliar a docência e a maternidade.

Os acontecimentos na vida do professor, como a maternidade, para esse caso, são aspectos importantes a ser considerados na trajetória; porém, aliado a eles, há outros elementos de

destaque, como, por exemplo, a prática profissional do professor. Sobre isso, a professora Ana relata que sua primeira experiência profissional na docência foi traumática:

Quando comecei a trabalhar como professora, foi muito difícil, pois vivi a pior experiência da minha vida porque, nesta escola, presenciei a perversão da escola, pois é como se fosse o momento de “batizar”, ou melhor, de penalizar o professor novato com a situação mais difícil que acontece na escola. Então, me deram uma sala num porão que tinha uns 30 alunos que eles consideram ser deficientes e disseram que não era para eu fazer muita coisa para eles, mas somente ir levando como puder. Eu fiquei horrorizada com esta situação, pois como tinha somente 20 anos e nunca tinha entrado na sala de aula ainda eu não sabia como lidar com os alunos. Depois de procurar muitas vezes a orientadora pedagógica e de explicar que os alunos precisavam de uma professora melhor do que eu, sem experiência, era e de nada resolver decidi largar o emprego nesta escola.

A insatisfação promovida pela primeira experiência como professora, aliada a outros aspectos como oportunidade profissional e condições favoráveis de trabalho, contribuíram para a professora Ana abandonar a sala de aula e ingressar no trabalho administrativo na área da educação:

Por ter abandonado a escola, eu fui para ultimo lugar na classificação, e com isto, me mandaram trabalhar em Igarapé, na Grande BH. Quando cheguei lá iria substituir uma professora contratada que também estava grávida e, como logo teria que sair de licença, uma pessoa da superintendência me convidou para trabalhar lá por uns tempos e eu aceitei por causa da distância de Igarapé da minha casa. Por isto, fui para superintendência tipo emprestada.

A decisão dessa professora de abandonar o trabalho em decorrência de uma experiência traumática no início da carreira demonstra que os primeiros anos na profissão são importantes condutores da trajetória profissional a ser construída. Essa decisão se mantém durante um longo período, porém, por estar desmotivada com o trabalho na área administrativa, a professora Ana decide tentar outra experiência profissional na docência, mas agora como professora universitária. Nesse momento, é que ela encontra a satisfação de ser professora:

O trabalho na área burocrática por 18 anos não me motivava muito, pois a realidade que se discutia lá era muito diferente da vivenciada na escola. Assim, quando fiz o concurso na UEMG e fui aprovada tive uma redenção, pois devo muita coisa a esta Instituição no sentido de ter sido um resgate para um lugar que eu tenho prazer no que faço mesmo com todas as dificuldades de condições que enfrento aqui. Além disso, eu adoro dar aula, adoro lidar com a Educação neste lugar que estou aqui (Ana).

Desmotivada pelo trabalho na área administrativa e por vivenciar uma experiência positiva como professora universitária, Ana decide pedir exoneração do cargo efetivo que tinha na

Secretaria de Educação para dedicar-se exclusivamente ao emprego de professora universitária da UEMG:

Por eu não estar gostando de trabalhar na burocracia da educação e por estar adorando dar aula, pois gosto muito do que faço, e por estar tendo um bom resultado dos alunos no final de cada disciplina, eu decidi abandonar meu emprego estável na Secretaria de Educação para trabalhar de forma temporária aqui na UEMG. Todo mundo falava que era doida, pois havia me exonerado de um cargo efetivo no Estado com 18 anos de trabalho para ficar na instabilidade, mas falava que eu queria era ser feliz e não contar anos para aposentar, tanto que aposentar não é uma coisa que eu pretenda porque tem outras coisas que eu gosto de fazer mais do que ficar sem trabalhar (Ana).

A escolha por abandonar um emprego estável para tornar-se professora universitária na FaE/CBH/UEMG é um demonstrativo de que ela estava construindo uma identificação profissional com o magistério superior, com a Instituição, o que poderia dar a ela mais credibilidade. Assim, como será ressaltado ao longo deste capítulo, essa identificação não está relacionada somente à trajetória dessa professora, mas também as atividades profissionais desempenhadas, às condições de trabalho e às respostas do corpo docente a esse processo e à cultura institucional, como o ambiente e a autonomia do trabalho.

Da trajetória dessa professora, destaca-se que as experiências profissionais práticas foram decisivas para a escolha profissional e elas podem demonstrar também que a identidade encontra-se em contínuo processo de reconstrução. Isso pode ser justificado, num primeiro momento, quando notamos pelo seu relato acima que ela teve uma experiência positiva no projeto de alfabetização de adultos na época que frequentava o curso de magistério, porém, quando ingressou na profissão docente, ela vivenciou uma experiência negativa que a conduziu ao afastamento da profissão, mas, posteriormente, a experiência positiva na docência do ensino superior contribuiu para a construção de sua identidade como professora universitária. Hoje ela ressalta que possui grande satisfação profissional com a docência conforme o relato: “eu gosto muito de dar aula, pois sempre me relacionei bem com os alunos e a sala de aula é o lugar mais interessante para o professor trabalhar”.

Já a professora Paula destaca que sua identificação com a profissão também foi construída a partir de sua experiência pregressa ao magistério superior. O trabalho como professora foi percebido, inicialmente, como uma oportunidade de emprego, sendo posteriormente ressignificada quando percebeu que obtinha satisfação profissional com a docência ao ingressar no curso de graduação em Administração Escolar:

Quando formei no colégio, meu interesse não era pedagogia, mas outro curso, porém aconteceu que quando tinha 18 anos fiz concurso para sala de aula e um pouco antes de prestar vestibular fui nomeada. Nunca tinha entrado na sala de aula e nunca tinha pensado em ser professora, mas quando fui para sala de aula eu gostei bastante. Criava atividades de cantar, de cantiga de roda, adaptava músicas e com isto eu e os alunos adorávamos. Mas era um trabalho muito difícil. Depois de três anos dando aula, tempo exato que precisava para entrar no curso de Administração Escolar do Instituto de Educação sou aprovada no vestibular. (...) Se antes de ser professora eu tinha vontade de ter ingressado em outra área hoje vejo que não tenho mais vontade, pois acho que dou para esta profissão mesmo (Paula).

O ingresso no curso de graduação em Administração Escolar, isto é, o contato com novos conhecimentos permitiu a professora Paula ampliar seu interesse e afinidade com a profissão docente. Pode-se comprovar esse fato com as ideias de Nóvoa (1999), Tardif (2002), Enguita (1991), com as correntes do campo da sociologia das profissões, por exemplo, a funcionalista (RODRIGUES, 2002) que consideram que a obtenção de um diploma profissional proveniente de uma formação profissional de longa duração legitima socialmente o conhecimento de um saber profissional e também o direito de exercer uma profissão. Além do reconhecimento social, o ingresso na graduação é importante, pois lá se constituiu um local de socialização secundária em que a pessoa adquire conhecimentos profissionais, reafirma os processos de profissionalização vivenciados em sua atuação, como também insere em movimentos de lutas e reivindicações que são dilemas característicos das profissões, etc. e se pode transmitir ideais de serviço, dentre outros (DUBAR, 2005; TARDIF, 2002; NÓVOA, 1999).

O ingresso da professora Paula na docência universitária, como professora do curso de Pedagogia do IEMG²⁴, aconteceu quando ela foi convidada pelo Conselho Estadual de Educação. A professora relata: “me tornei professora do curso de pedagogia do IEMG por convite do Conselho Estadual de Educação”.

A sua narrativa permite observar que ela não faz distinção entre níveis de ensino e atividades profissionais desenvolvidas para a constituição de sua trajetória profissional, bem como, de sua identidade profissional. Essa compreensão decorre do fato de ela centralizar sua narrativa nas atividades progressas ao magistério universitário e abordar superficialmente o momento de ingresso como docente na UEMG. Além disso, conforme o fragmento abaixo, percebe-se

²⁴ Instituto de Educação de Minas Gerais.

que a centralidade de sua trajetória e de sua identidade profissional está na experiência prática:

A experiência ajuda na construção da identidade e para o desenvolvimento do trabalho do professor, pois tudo que você faz não é em vão. Os anos que passei e os trabalhos que desenvolvi no primeiro grau, na supervisão, na UEMG, etc. foram etapas que levam a gente a ter mais convicção. (...) Vejo que minha vontade em ser professora foi interiorizada em mim pela minha experiência. (...) Porque acho que o que contribuiu para o meu trabalho foi a própria experiência. Então, não foi uma coisa de fora para dentro, mas de dentro para fora, assim, ela foi introjetada e não imposta, isto é, foi uma opção pessoal mesmo. (Paula)

Assim, ao analisar o relato da professora Paula se tem a compreensão de que a centralidade de sua trajetória e de sua identidade profissional está na experiência profissional prática e no trabalho desempenhado em diversos níveis de ensino e, é justamente por essa centralidade na prática que se pode inferir que a professora possui uma multiplicidade de possíveis identidades profissionais, tais como, de professora universitária, professora da UEMG, supervisora educacional, mas todas giram em torno de uma identidade maior de professora no sentido mais amplo do termo.

Por sua vez, a professora Patrícia conta que ingressou na profissão docente por intermédio de uma experiência na educação de adultos, vinculada a um projeto de extensão, durante a graduação em Geografia. Identificando-se com a sala de aula e licenciada em Estudos Sociais, acabou ingressando no magistério, sendo posteriormente aprovada num concurso para professor:

Desde o início do curso de Geografia, comecei a participar de um projeto que chamava Suplência do Centro Pedagógico. Ele tinha como foco propiciar estudantes do quinto período dar aulas para adultos que haviam abandonado a escola, no meu caso como já possuía uma licenciatura pude começar antes do quinto período. Esta experiência foi muito gratificante e foi por intermédio dela que me motivei a ser professora e a conseguir umas aulas na Escola Estadual, pois o salário de professora era um pouco maior do que o que eu ganhava sendo bolsista deste projeto.(...) Durante o curso de Geografia e o trabalho no Estado prestei dois concursos para professora de Geografia e fui aprovada em ambos, mas como o de Belo Horizonte só aceitava licenciados em Geografia e o de Contagem aceitava também licenciados em Estudos Sociais só pude assumir o da prefeitura de Contagem (Patrícia).

A experiência de sala de aula no projeto de alfabetização de adultos foi incentivadora para o ingresso na profissão docente e também um fator motivador para continuar construindo sua trajetória na área. A prática profissional como docente, isto é, o apreender fazendo e a relação

disciplinar, possivelmente, foram os aspectos mais centrais na escolha e no desenvolvimento profissional do que propriamente a realização da graduação em filosofia e estudos sociais.

A experiência na prática docente do ensino básico foi um aspecto motivador para a professora Patrícia continuar sua trajetória e ingressar na docência universitária por meio da aprovação na seleção de professores da UEMG. A área disciplinar do concurso também foi determinante para que ela prestasse o concurso, pois já possuía formação e experiência profissional prática na área da disciplina:

No momento que estava trabalhando na prefeitura de Contagem, alguém comentou que estava aberto o concurso para docente da UEMG. Acabei tentando e tive a sorte de ser aprovada e convocada após um ano e meio para a disciplina de Metodologia de História e Geografia, o que, para mim, foi bacana pelo fato de já ter conhecimento de História e por estar concluindo o curso de Geografia e já ser professora de Geografia.

A relação com a disciplina e a experiência profissional em sala de aula, foram fatores determinantes para o ingresso e o desenvolvimento profissional, o que certamente pode constituir aspectos importantes na constituição de suas identidades profissionais.

Sendo assim, analisando o conjunto das trajetórias desenvolvidas pelas professoras que construíram suas fontes de identificação profissional com a profissão docente, percebe-se que a dimensão prática do trabalho foi fundamental nesse processo. Assim, é possível analisar a importância da experiência prática para a escolha e o desenvolvimento profissional ao basear-se nas contribuições do campo da formação docente (TARDIF, 2000, 2002; CUNHA et al., 2006; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005).

Alguns estudiosos, como os citados anteriormente, destacam que o trabalho do professor possui especificidades, tais como: a elaboração de saberes/conhecimentos historicamente construídos antes e durante a atuação profissional, ao observar a prática de seus professores, possuírem uma pré-concepção do trabalho e, também, ao orientar seu trabalho na ação profissional, isto é, na relação estabelecida com os alunos, colegas professores e com conhecimentos didático, pedagógicos e disciplinares, dentre outros. Nessa relação subjetivada, isto é, incorporada para si que o professor ressignifica seus conhecimentos, sua prática profissional e sua identidade profissional.

Explicitando mais detidamente a relação estabelecida acima entre saber docente e identidade profissional é que apresentamos algumas contribuições de Tardif (2000; 2002) sobre os conhecimentos profissionais dos professores. O autor considera que os conhecimentos do professor são voltados para a ação prática do trabalho e se configuram como saberes temporais (provenientes da experiência profissional e de vida), variados e heterogêneos (proveem de diversas fontes: cultura pessoal, história de vida, conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos), personalizados (saberes formalizados, objetivados, incorporados e subjetivados) e situados (utilizados na situação de trabalho).

Sem o intuito de apresentar todas as configurações do saber docente formuladas por Tardif (2000; 2002), o diálogo com sua teoria se estabelece na análise do caso das professoras que ingressaram e se identificaram com o trabalho docente antes de ter iniciado ou concluído o curso de licenciatura. O autor acredita que os conhecimentos de natureza temporal adquiridos na história de vida escolar influenciam na prática dos professores, isso porque durante todo o processo de escolarização o professor, quando ex-aluno, encontrava-se imerso em aulas:

Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (...) Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.” (TARDIF, 2000, p.13-14).

Concordamos com a concepção do autor de que o conhecimento dos professores é de ordem temporal e constituído a partir da vivência como alunos; por outro lado, acreditamos que esses conhecimentos são ressignificados na atuação prática como professor a partir da articulação com outros tipos de conhecimentos disciplinares, didáticos e provenientes da experiência no trabalho.

Todavia, esse conhecimento oriundo da trajetória temporal pode ter orientado a prática da professora Paula quando ela elaborava as atividades lúdicas e construía zonas de interesse diante da profissão antes de ingressar em um curso de graduação como, também, pode ter orientado a prática da professora Ana no desenvolvimento da atividade de alfabetização de adultos. No caso da professora Patrícia, a experiência formativa no curso de graduação foi importante para sua prática e para a construção de sua identidade profissional, porém, foi na articulação entre o conhecimento prévio temporal e as disciplinas que cursou que ela optou

por exercer a profissão, pois, mesmo já possuindo um curso de licenciatura, foi a experiência no curso de Geografia que a motivou a ir para sala de aula.

Tardif (2000; 2002) considera que o conhecimento dos professores é ainda temporal visto que os primeiros anos de trabalho são fundamentais para a estruturação das práticas e está relacionado à sobrevivência profissional, ou seja, a necessidade de demonstrar para si e para os outros que está apto a exercer a profissão. Essa compreensão ratifica a análise formulada por Huberman (1995) sobre os fenômenos que caracterizam o professor no início de carreira, pois, para ele é durante os primeiros anos de trabalho que o docente tem um “choque” com a realidade da profissão, isto é, vivencia a dificuldade na preparação e na realização de aulas, além de desmistificar a imagem do aluno e da escola. Por outro lado, diante dessa nova realidade, o professor fica motivado a superar os desafios e a continuar na profissão. Assim, foi justamente esse entusiasmo inicial, vivenciado por Paula e Patrícia, que fez com que as professoras superassem as primeiras dificuldades da carreira possibilitando a construção de uma identificação com a profissão docente. De acordo com autor, o início da carreira, pode orientar a desistência ou permanência do professor na docência, o que, de certa forma, ocorreu com a professora Ana, pois, a situação traumática vivenciada no início contribuiu para seu afastamento da sala de aula por um período de tempo e foi justamente outra experiência, mas, desta vez positiva, que a motivou a permanecer no magistério superior.

Até aqui, analisamos a trajetória de ingresso e desenvolvimento na profissão por professores que construíram identificação com a docência predominantemente a partir da prática profissional. A seguir, será feita uma análise da trajetória das professoras Maria e Alice que ingressaram na profissão após a realização da graduação e do ingresso no mestrado em Educação, destacando-se a importância da formação acadêmica na decisão profissional. Porém, como será observado, não é possível desconsiderar a dimensão prática no processo de identificação.

O interesse da professora Maria pela docência não se construiu a partir da atuação profissional, mas em decorrência de uma compreensão prévia do trabalho docente. Essa professora não havia cursado licenciatura e ingressou no mestrado em educação buscando aperfeiçoar seus conhecimentos para atuar na profissão docente e por acreditar que, na época da Ditadura Militar, a sala de aula poderia se tornar um local propício para exercer um

trabalho crítico e transformador com os alunos. A partir daí, tem-se a compreensão de que a formação acadêmica assumiu um lugar de destaque na inserção e consolidação de sua trajetória na profissão:

Após minha vida ter se esquematizado um pouco com os meninos crescidos, tive vontade de voltar a estudar, e aí comecei a pensar em ir para educação. Esta escolha talvez tenha sido feita porque naquela época as pessoas tinham menos oportunidades de desempenhar um trabalho mais crítico e mais político, né? Por isto, pensei que estudando e indo para sala de aula isto poderia ser possível. Assim, decidi fazer o mestrado em Educação porque ia aprender mais, né? (Maria).

A prévia compreensão que ela possuía do trabalho docente antes de ingressar na profissão, é um demonstrativo do que foi abordado anteriormente a partir da teoria de Tardif (2000, 2002) sobre os conhecimentos temporais provenientes da trajetória de vida do professor. Ainda nessa trajetória, destaca-se que esse interesse pela docência e a possibilidade de aperfeiçoar-se profissionalmente ocorre a partir das condições pessoais da vida da professora que orienta seus objetivos profissionais considerando sua dimensão pessoal (ZABALZA, 2004).

A passagem da formação acadêmica para a inserção profissional, no caso da professora Maria, é notada também no momento em que ela se desvincula do mestrado e procura ingressar no magistério superior, sendo aprovada no concurso de professor para o curso de pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais:

Assim que saí do mestrado por causa da redução do tempo de sua conclusão, eu comecei a procurar emprego e, nesta procura, um parente de uma colega comenta que estava aberta seleção para professor do curso de Pedagogia do IEMG. Assim, decidi fazer o processo seletivo e fiquei muito bem classificada para as disciplinas de Sociologia e História da Educação, e com isto, comecei a trabalhar (Maria).

Os anos que a professora permaneceu estudando na graduação e no mestrado em educação, mesmo que incompleto, forneceram as bases para que ela iniciasse o processo de efetivação na área da docência universitária, isso porque, ampliou os conhecimentos didáticos, pedagógicos e disciplinares necessários para a docência, bem como, experienciou a realização da pesquisa. Porém, o processo de identificação com o trabalho como professora universitária certamente foi sendo desenvolvido durante sua atuação profissional e foi quando pode dimensionar a importância da prática do trabalho docente e obter satisfação no início da carreira devido à possibilidade de articular em suas aulas a teoria e a prática no diálogo com

as alunas da graduação que já eram docentes, ela afirma ainda que essa articulação contribuiu muito para sua formação:

Na época que comecei a trabalhar aqui a clientela era muito interessante porque vinham fazer o curso muitas professoras da Rede Estadual que recebiam uma liberação parcial e ajuda de custo para estudar no IEMG, mas, infelizmente, o governo já acabou com isso. Retomando a idéia, como nunca tive experiência em escola de primeiro e segundo grau, não fiz magistério e quando era jovem nem sonhava que iria ser professora eu não tinha experiência prática. Por isto, achava as alunas ótimas, pois juntos fazíamos a ligação entre teoria e prática, e isto era muito interessante porque contribuía para nossa formação e deixava as aulas bem interessantes (Maria).

Assim, analisando a trajetória profissional da professora Maria, compreende-se que sua formação foi importante para inserção e construção do seu interesse pela docência universitária. No entanto, conforme o relato acima é possível inferir que a professora considera a experiência profissional um fator fundamental para a melhoria da prática docente, no seu caso, construída no contato com as alunas que já eram professoras. Apesar do interesse pela docência ter se manifestado antes de se aperfeiçoar no mestrado, de ingressar na UEMG e de se mostrar satisfeita em dar aulas na graduação, a atividade de maior destaque na trajetória dessa professora é a pesquisa – aspecto que será analisado no próximo item.

De forma semelhante a da professora Maria, a análise da narrativa da professora Alice fornece indícios para compreender que seu processo de inserção e identificação com o magistério superior, com maior ênfase na pesquisa e na docência, ocorreu durante a graduação por meio da participação em pesquisas de iniciação científica e pelo incentivo de seus professores:

Minha trajetória, desde o início, foi uma trajetória acadêmica, pois desde a época que era aluna da graduação em pedagogia na UFMG tinha muito interesse em pesquisa e nos aspectos acadêmicos. Este interesse e a ajuda e incentivo dos professores me motivaram a participar de pesquisas de iniciação científica e a elaborar um projeto de mestrado que foi aprovado assim que conclui a graduação (Alice).

O interesse da professora Alice pode ser analisado a luz das ideias de Pimenta e Anastasiou (2005) sobre a construção da identidade docente, pois “a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área” (p. 105). Isso ocorreu, porque os anos que vivenciou na graduação em licenciatura e depois na pós-graduação, como se verá a seguir, funcionaram como preparação e iniciação no processo identitário, pois foi

possível observar e experienciar duas importantes dimensões do trabalho como a docência e a pesquisa.

O interesse pelo trabalho docente foi aprofundando no mestrado em Educação e, nessa época, a professora Alice ingressou também na UEMG:

Durante o mestrado, conheci um professor da UEMG que comentou que a Instituição estava precisando de professor substituto e que, por isto, seria interessante eu pleitear uma vaga. Sabendo disto e motivada com o trabalho, fui conversar com a direção e logo, no primeiro momento, ingressei como professora convidada, sendo depois aprovada num processo seletivo para professor designado (Alice).

A trajetória acadêmica da professora Alice promove grande interesse na realização de pesquisas, porém, sua narrativa aponta para uma boa relação também com a atividade docente considerada por ela importante. Ainda que a entrevistada ressalte a dimensão do ensino como pré-condição do trabalho do professor universitário, também reconhece que “o ensino e a pesquisa são princípios fundantes e indissociáveis do trabalho do professor” (Alice).

Analisando as narrativas das professoras Maria e Alice, percebe-se que a identificação com a profissão docente ocorreu após a licenciatura e o mestrado em educação nos quais contribuíram para elas experienciarem e construir afinidades com o trabalho do professor:

Para além do imaginário social existente, a constituição da identidade inicial de profissionais oriundos do ensino superior fica institucionalizada, durante os anos da graduação, pelas oportunidades acadêmicas de ensaio da profissão, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p.89-90)

A construção do interesse pela docência durante a realização dos cursos de formação profissional, no caso das duas docentes analisadas, é importante para a construção identitária, mas que, provavelmente, muda no momento que elas ingressam profissionalmente no magistério superior, pois, elas passam a construir novas experiências no trabalho.

Ao interpretar o conjunto das cinco narrativas sobre o ingresso e desenvolvimento na profissão docente, compreende-se que a dimensão da experiência prática é fundamental para o trabalho e identidade do professor. Isso porque os saberes provenientes dessa experiência na

época que eram alunos, articulados aos conhecimentos produzidos e ressignificados na etapa da formação inicial e continuada, oriundos do contato com os colegas professores no dia a dia, constituem-se condições determinantes para o processo de construção de identidades profissionais, visto que a identidade não é imutável, mas um constante processo de reconstrução.

Todavia, o processo de constituição identitária, iniciado antes do ingresso na profissão e modificado após a inserção profissional, está relacionado ao desenvolvimento das atividades que compõem o trabalho dos(as) professores(as), aspecto que será pormenorizado no próximo item.

5.2 Trabalho Docente: a trajetória de/no trabalho e a relação disciplinar em questão

O processo de construção e reconstrução das identidades profissionais do professor universitário ocorre durante todo o desenvolvimento da carreira ao vivenciar as atividades profissionais que compõem esse trabalho. Complementando essa relação, a informante privilegiada²⁵ Claudia considera que as atividades que ela e seus colegas desenvolvem na carreira contribuem para seu processo de construção identitária, pois, segundo ela, foi a partir dessas experiências que se construiu sua trajetória profissional, interesses e relacionamentos:

Essa identidade está sendo construída, assim, nestas coisas que você vai fazendo, nessas trajetórias que você vai fazendo uma pesquisa, participando de um grupo, dando uma aula e uma coisa vai puxando a outra (Claudia).

A compreensão dos elementos de construção identitária profissional é ampliado quando se considera o trabalho do professor imerso numa trajetória profissional de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. A relação que o professor estabelece com as atividades de seu trabalho são influenciadas pelo perfil da

²⁵ Na fase de preparação para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista com uma professora da FaE/UEMG, com o intuito de recolher informações gerais sobre a Instituição e aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados a ser utilizado com as docentes sorteadas. Os informantes, que pela posição ocupada em relação ao problema, podem portar informações significativas para o desenrolar da pesquisa, como sinaliza Duarte (2002) quando afirma que testemunho “é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas e se tem mostrado produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora” (p.143). Acrescenta-se ainda que optou por utilizar um pseudônimo de modo a garantir o anonimato da informante privilegiada.

instituição, pelo modelo político-ideológico presente na sociedade e pelo perfil do professor, isto é, seus interesses e o desenvolvimento objetivo de sua trajetória.

Inicialmente, vamos analisar a possível influência do perfil da Instituição FaE/CBH/UEMG no desenvolvimento do trabalho e da identidade dos(as) professores(as). A partir das narrativas das cinco docentes analisadas, percebe-se que a atividade de ensino constitui-se como uma marca institucional, pois aqui se formavam bons pedagogos para trabalhar nas escolas e nas empresas. Essa centralidade da atividade de ensino como marca institucional remonta o nome adotado na sua criação (Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais) que tinha como intuito garantir a formação de professores e gestores educacionais para atuação no Estado de Minas Gerais. O objetivo institucional é reiterado pelo relato da professora Paula quando comenta que após trabalhar por três anos como professora primária poderia ingressar no curso de Administração Escolar do IEMG e, também, na narrativa da professora Maria ao comentar que, no início da carreira na Instituição, muitas professoras do Estado vinham se formar no curso de pedagogia do IEMG:

Ingresso no curso de Administração Escolar depois de três anos dando aula. Nesta época tinha 22 anos e assim como eu as colegas que já atuavam no Estado tinham muitos benefícios para estudar no Instituto de Educação (Paula).

Como tinha comentado na época que comecei a trabalhar no curso de pedagogia do IEMG as professoras da Rede Estadual tinham liberação parcial e ajuda de custo para estudar (Maria).

Os professores do Estado de Minas Gerais optavam pela Instituição porque havia uma política de incentivo do Estado para formação de seus profissionais no IEMG.

Mas uma série de acontecimentos nas últimas décadas vem influenciando direta ou indiretamente a transformação do perfil da instituição, antes centrado no ensino para a pesquisa. Todavia, conforme será apresentado a seguir, este movimento encontra-se em processo e não se efetivou por completo. O início desse processo situa-se na transformação do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) em Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG), aumentando, nos últimos anos, a cobrança de uma nova postura do professorado e da Instituição com relação à pesquisa e aos produtos acadêmico-científicos, contudo, sem que o Estado forneça condições materiais para este feito:

Eu acho que as condições de trabalho influenciam demais na identidade, ainda mais que, agora, a UEMG como universidade precisa exigir do professor uma produção de universidade, mas o Estado não fornece condições materiais adequadas para aumentarmos nossa produção (Paula).

É importante mencionar um fator que contribui para a transformação do perfil institucional: a criação do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação que reflete o de credenciamento da universidade:

A criação do mestrado foi muito importante para nós (Paula).

A precariedade é uma marca da UEMG desde sua criação, mas é claro que algumas coisas já melhoraram e o mestrado foi muito importante nesta melhora (Patrícia).

A criação do mestrado contribui para a alteração do perfil da instituição de diversas maneiras: aumento da quantidade de professores pesquisadores com doutorado, melhoria das condições materiais de funcionamento da instituição, aumento da captação de investimentos para realização de pesquisas, maior possibilidade do corpo docente se especializar internamente, incentivo aos professores em integrar o corpo de professores do mestrado, dentre outros.

O processo que visa transformar o perfil da FaE/CBH/UEMG de Instituição voltada prioritariamente ao ensino para a pesquisa, ocorreu sob uma perspectiva macro influenciada pelas ideias que perpassam o campo das políticas públicas educacionais iniciadas, principalmente, a partir de finais da década de 1980 e início de 1990 com a substituição do modelo de Estado de “Bem-Estar Social” pelo modelo de Estado “Neoliberal Globalizado”.

As consequências da perspectiva político-ideológica neoliberal na educação foram várias, dentre elas, destaca-se a inserção do pensamento de que investimentos na área educacional se constituíam como gastos públicos que necessitam ser diminuídos em prol da responsabilidade fiscal e do aparato estatal na sociedade (HARGREAVES, 1998). Outra consequência atrelada à necessidade de diminuir custos e à responsabilidade do Estado no gerenciamento das instituições foi a introdução do modelo de Estado-Avaliador. Modelo constituído como forma de regulação híbrida que conjuga o controle do Estado com estratégias de autonomia e autoavaliação das instituições de ensino (AFONSO, 2001). Por esse fato, o Estado, a partir do discurso da autonomia regulada, passou a exercer uma grande influência na administração, nas características organizacionais e nas formas de gestão da universidade.

Um dos reflexos da política ideológica neoliberal, baseada no modelo de Estado Avaliador na educação brasileira, pode ser relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei 9.394/96 que concede às instituições educacionais de ensino superior maior autonomia e flexibilização curricular atrelada às políticas de avaliação de desempenho externas. As consequências, dessa autonomia regulada para o ensino superior, ocorrem à medida que a qualidade das instituições passa a ser avaliada pela quantidade de professores mestres e doutores e de Programas de Pós-Graduação. Relacionado a isso, a UEMG vivencia um contexto de incentivo e valorização da qualificação de seu corpo docente que se efetiva, dentre outras ações, a partir da implantação de uma política de licença remunerada para qualificação dos professores:

A questão da pesquisa me remeteu à pergunta anterior na qual falava sobre nossa luta na instituição. Atualmente, tem uma questão que considero primordial que é a licença para qualificação. Isto foi uma grande conquista, uma vitória para nós professores efetivados, mas lógico que ainda há muito a conquistar, pois, infelizmente, quando o professor tira licença total para qualificação, ele congela seus biênios acumulados e, salvo engano, do período de licença, ao passo que a licença parcial você não perde os biênios (Alice).

Conforme o relato da professora, essa política é uma conquista dos docentes, porém, é provável que ela tenha sido implantada para responder a uma demanda nacional mais ampla, isto é, a melhoria da titulação dos docentes das universidades estaduais mineiras que responderia também a uma política de resultados que relaciona à melhoria da qualidade das universidades à titulação dos docentes.

Nessa perspectiva, a qualidade das instituições é avaliada pela quantidade de Programas de Pós-Graduação e a qualidade dos programas é medida a partir de uma política produtivista de quantidade e abrangência das publicações. Cabe ressaltar que, nessa direção, foi aprovado pela CAPES o mestrado em Educação na Instituição para iniciar o funcionamento em 2009. Além da qualidade institucional, as competências dos professores avaliadas pelo desempenho dos alunos em provas como Exame nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pela abrangência de suas publicações e pela quantidade de orientandos.

Por meio da perspectiva de Silva Júnior (2009) e Goergen (2008), pode-se considerar que os processos de avaliação heterônomas não apreciam corretamente a qualidade das instituições,

mas sua lógica produtivista e competitiva. Por consequência, há uma desumanização dos atores envolvidos por promover uma necessidade iminente sobre a produção e publicação de trabalhos. Isso porque a produtividade acadêmica constitui-se por meio de “mecanismos de trocas” para obter financiamentos de pesquisa, reconhecimento profissional perante a comunidade acadêmica e melhores conceitos atribuídos pela CAPES aos cursos de pós-graduação. Então, percebe-se que essa conjuntura descrita acima afeta predominante a pós-graduação, mas atinge também os professores da graduação.

A FaE/CBH/UEMG também está imersa nesse contexto avaliador e produtivista através do Acordo de Resultados formulado pelo governo de Minas Gerais o qual estabelece uma série de indicadores e metas que as instituições vinculadas ao governo estadual precisam cumprir e, para medi-las, foi implantada a Avaliação de Desempenho dos servidores estaduais que visa instituir indicadores de produtividade e associar seu cumprimento a gratificações. Dessa forma, o governo de Minas Gerais, adotando o modelo de Estado-Avaliador (AFONSO, 2001), implementa um controle indireto do trabalho do professor visando obter maior eficiência do funcionalismo público a partir de um custo relativamente pequeno, condição que intensifica o trabalho docente:

Eu tenho autonomia didático-pedagógica, mas, do ponto de vista da regulação do Estado, este controle existe, com certeza, por conta da Avaliação de Desempenho. Esta avaliação é uma questão delicada porque você precisa prestar contas de tudo, até porque uma coisa é “eu” falar como nós estamos em relação à instituição agora, outra coisa é falar como estamos perante o Estado. Com relação ao estudo e a pesquisa, o controle do Estado é grande porque a própria dinâmica da nossa Avaliação de Desempenho tem indicadores de produtividade diferenciados para quem exerce ensino, extensão e pesquisa (Alice).

A professora Alice considera a existência de uma contradição na Avaliação de Desempenho que tem efeitos minimizados sobre o trabalho do professor, visto que, se por um lado há regulação pelo Estado, por outro, os atores que compõem a gestão da instituição parecem se opor ao modelo avaliativo quando permitem que o professor se autoavalie:

Por outro lado, do ponto de vista da condução do departamento, ele nos dá o crédito de fazer uma autoavaliação de nosso trabalho, então, nesse sentido, você tem uma forma de autonomia. E aí que vejo que este processo tem um pouco de contradição, pois se por um lado existe a regulação do Estado, por outro, a chefia lhe concede autonomia para você fazer uma autoavaliação de seu trabalho e ver se você cumpriu as propostas da Avaliação de Desempenho. Agora, é claro que nossa nota é uma coisa e a nota que é vinda é outra, e é esta nota que gera gratificação e que incide o fator do Acordo de Resultados. Neste momento, recai de novo o controle do Estado, é quase um antagonismo, esta me faltando a palavra, mas é uma coisa bem dual, pois você tem do lado o Estado e do outro a instituição e a gente (professores) um

pouquinho no meio. Então a instituição está um pouco do lado do professor e o Estado esta lá na frente atuando de maneira bem incisiva (Alice).

Por um lado, a Instituição minimiza os efeitos da Avaliação de Desempenho no cotidiano do professor, por outro, não se sabe precisar a repercussão da autoavaliação concedida pela Instituição na gratificação recebida, e, por isso, a professora Alice destaca que a avaliação novamente pode incidir sobre o trabalho docente.

A partir das influências macro e micro no perfil institucional da FaE/CBH/UEMG, é possível compreender que o atual contexto institucional é de valorização da pesquisa. Todavia, essa valorização e a medição da produtividade acadêmica não supera a centralidade que a atividade de ensino tem para o trabalho da maioria das professoras analisadas, e, talvez, isso esteja relacionado a diversos aspectos, dentre os quais, o de ser prematuro o processo de controle e intensificação do trabalho acadêmico na instituição. Sobre esse fato, há um relato, na parte dissertativa do questionário, no qual um professor destaca que “aqui é bom porque o trabalho ainda não é muito intensificado”, o que corrobora com algumas narrativas de professoras que consideram haver regulação externa do trabalho, porém, ela não limita a autonomia de trabalho – esse aspecto será analisado mais detidamente no próximo capítulo.

Além disso, a trajetória desenvolvida pelas professoras sobre a importância da docência para a construção de interesses na profissão, conforme destacado no item anterior, vê a experiência em sala de aula contribuindo para o desenvolvimento de suas trajetórias. As professoras Paula e Patrícia compilaram parte de seu percurso no ensino básico, isto é, desenvolvendo prioritariamente a atividade de ensino, delas, a professora Patrícia ainda atua tanto na UEMG quanto no ensino básico. Já a professora Ana teve sua trajetória marcada por uma satisfação profissional na alfabetização de adultos, seguida por um momento de insatisfação e de abandono da profissão após uma experiência negativa na sala de aula durante o início da carreira no ensino básico; contudo, nos últimos anos, ela vivencia um momento de contentamento com seu trabalho e suas respectivas atividades ao ingressar como professora universitária nessa Instituição. As professoras (Alice e Maria) que ingressaram na Universidade, a partir do desenvolvimento de uma trajetória acadêmica e formativa, destacam a importância da experiência e do trabalho na docência pela consolidação de suas zonas de interesse.

Destaca-se, porém, uma heterogeneidade na identidade dos professores com relação as atividades de ensino e pesquisa, e contribuem para isso vários fatores, tais como: momento institucional e político de valorização da pesquisa e da produção acadêmica, manutenção de um perfil de certa forma voltado à docência em decorrência da história da instituição, grande presença de professores mestres e da valorização da atividade docente para ingresso e consolidação na carreira.

Mas aí eu fico me perguntando sobre a identidade da gente, pois será que pode pegar todos esses pensamentos soltos e juntar para formar a “identidade” ou será que não existe uma identidade, mas várias identidades? Acho que talvez seja por aí. Porque há esta separação entre os doutores, mestres e especialistas, pois são os doutores que podem fazer mais pesquisas e os especialistas pouco pesquisam e dão mais aulas, há também a separação entre o mestrado da UEMG e a graduação. Então, acho que são várias identidades (Patrícia).

A heterogeneidade de identidades, na FaE/CBH/UEMG, apresentada pela professora Patrícia a partir da relação entre titulação e desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa, é um dado analítico. Além desse relato, conforme será apresentado, os professores doutores ou em processo de doutoramento mantêm um perfil acadêmico de dedicação a pesquisa e, por consequência, obtendo maior número de publicações por estarem engajados na lógica produtivista praticada na pós-graduação brasileira. Além disso, é provável que o tipo de formação ofertada na pós-graduação voltada à pesquisa possa influenciar no perfil do professor, pois ele acaba se identificando com a pesquisa por ter participado dessa atividade em sua trajetória profissional. No extremo oposto, a professora com titulação de especialista narra que, em decorrência da ausência de titulação de mestrado, possui dificuldades de inserção em Núcleos de Pesquisa e, com o desenvolvimento de pesquisa de forma institucionalizada.

A relação entre níveis de titulação e dedicação e atividades de ensino e pesquisa acarreta uma heterogeneidade de perfis e identidades profissionais, porém, a pluralidade de identidades é constituinte de cada professor; por exemplo, a identificação com a pesquisa não exige a construção de uma identidade com a docência, extensão, etc. É justamente neste processo plural, problemático e em constante transformação que o professor vai construindo suas identidades profissionais.

Assim, visando apresentar alguns dados que apontam para o processo de alteração do perfil institucional e heterogeneidade de identidades entre os professores da FaE/CBH/UEMG, no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, recorreremos a seguir às narrativas das professoras analisadas sobre sua atuação na pesquisa e no ensino. Para isso, optou-se por analisar as entrevistas a partir de três grupos: doutor e doutorando, mestres, e especialista.

5.2.1 A trajetória no trabalho de pesquisa e ensino e a relação disciplinar: recorrendo as narrativas

Neste subitem, serão analisadas as narrativas acerca do perfil institucional da UEMG, do perfil de cada professora e de uma possível relação entre titulação²⁶ e o desenvolvimento das atividades de pesquisa e ensino, as quais são também permeadas pela relação disciplinar.

A entrevistada Maria, representante do grupo dos(as) professores(as) doutores(as) e dos vinculados ao corpo docente do programa de pós-graduação, em diversos momentos, fornece dados que apontam para a centralidade da atividade de pesquisa no seu desenvolvimento profissional. Inicialmente, a professora apresenta algumas experiências na realização de pesquisa durante sua formação acadêmica (mestrado e doutorado) e também, desenvolvida na Universidade:

Durante o mestrado e o doutorado sempre pesquisei na História da Educação, já na UEMG tive oportunidade de participar de pesquisas aqui e não foi uma só, creio que devo ter participado de umas cinco experiências de pesquisa e, todas eram pesquisas grandes, que duravam dois anos e tinham financiamento (Maria).

Outro indício apresentado pela professora foi a sua insatisfação com a instituição, pois, quando ainda professora designada, não tinha muitas condições institucionais para pesquisar porque essa atividade não estava no seu contrato de trabalho:

Na época que era professora designada, não havia interesse da instituição de nós, designados, fazermos pesquisa, pois até podíamos pesquisar, mas esta atividade não entrava na carga horária do contrato. Esta situação de falta de incentivo do professor designado pesquisar me deixava com muita raiva, ainda mais quando alguém falava que ninguém me impedia de fazer pesquisa, mas só não poderia era ganhar por pesquisar (Maria).

²⁶Conforme já apresentado 49,15% dos professores são mestres, seguidos por 20,3% de doutores e igual porcentagem de especialistas (20,35%) e, por fim, 10,17% estão em processo de doutoramento.

No entanto, a situação alterou-se e, atualmente, ela ressalta a sua satisfação como docente do mestrado, pois há maiores condições de pesquisar, publicar resultados, por ter sua carga horária de pesquisa ampliada no contrato de trabalho e incentivo a frequentar eventos acadêmicos:

Enfim, a participação no mestrado me dá condições de participar de algum evento, (...) outro ponto positivo é a incorporação de mais horas de pesquisa no contrato de trabalho (Maria).

Ainda a respeito da trajetória da professora Maria no desenvolvimento e identificação com a pesquisa, ressalta-se, em seu relato, o destaque dado à pesquisa entre as atividades que desenvolve na faculdade e à sua trajetória formativo-acadêmica como fatores relevantes no percurso profissional:

Você me perguntando dos fatores mais relevantes na minha trajetória, eu retomo a questão da minha formação, de como eu cheguei a trabalhar na instituição e as atividades que desempenhei, por exemplo, eu sempre gostei muito de pesquisar e a primeira pesquisa que fiz na faculdade foi muito interessante e motivadora, mas uma pena que não publicamos nada a respeito dela, mas o bom é que apresentamos seus resultados em alguns lugares (Maria).

A partir do que foi narrado pela professora Maria, percebe-se que ela possui um perfil acadêmico de dedicação e identificação com a pesquisa ao ter construído uma trajetória formativa na pós-graduação e na atividade de pesquisa. A respeito da sua relação com a atividade docente, como destacado anteriormente, ela fez referência à grande satisfação profissional no início da carreira como professora universitária, em virtude de articular a teoria e a prática nas aulas, visto que, muitas alunas já eram professoras. Em outro momento, ela destaca ter uma boa relação com os alunos da instituição:

Tenho um bom relacionamento com os alunos, mas é claro que de vez em quando tem turmas e alunos mais complicados, mas a gente sempre consegue resolver (Maria).

É possível notar que a experiência como docente no início de carreira foi importante para a criação de uma identidade profissional com o magistério superior, e assim, atualmente, ela não vê problemas em lecionar. Todavia, comparando as atividades de ensino e pesquisa claramente se percebe que a pesquisa assume uma centralidade na sua trajetória. A ênfase na realização de pesquisa pode ser explicada pela identificação com a área e por estar imersa num contexto de incitação a produtividade acadêmica.

Vale destacar que a professora Maria construiu uma afinidade disciplinar com a História da Educação, articulada ao desenvolvimento de atividades profissionais de ensino e pesquisa:

O meu interesse com a História da Educação começou no mestrado, e de lá para cá, sempre gostei bastante de trabalhar com História da Educação. Ingressei no Instituto para dar aulas de Sociologia e História da Educação, mas eu não me dediquei muito à Sociologia e logo abandonei para ficar somente na História. Além disto, minha área de pesquisa é na História da Educação com foco em Minas Gerais. Acho esta área interessante e não estou querendo mudar, pois estou bem no meu lugar (Maria).

Essa identificação disciplinar com a área não perpassou toda sua trajetória acadêmica, mas foi construída na época da pós-graduação em Educação, isto porque sua formação inicial foi na área das Ciências Sociais:

Fui fazer Ciências Sociais. Gostei do curso, pois ele abriu muito minha visão de mundo, ainda mais que quando estudei estávamos na época do governo militar, além disto, gostei bastante de algumas disciplinas. Mas eu nunca tive vontade, nunca pensei em ser professora de Sociologia ou Política, pois pelas condições que cursei a graduação com filhos pequenos e isto prejudicou um pouco minha dedicação e estas lacunas não me fazia sentir legítima na área. (...) No mestrado, eu acabei definindo pela História da Educação, e esta opção começou quando fiz a disciplina História da Educação e comecei a estudar mais sobre esta área. A partir daí eu fiquei realmente decidida, encantada, e tinha certeza que era isso que eu queria (Maria).

A partir daí, compreende-se que sua identidade disciplinar não foi unitária, mas sofreu variação pelas condições objetivas da realização do curso de graduação que não lhe deu uma legitimidade profissional na área da sociologia; a identidade foi alterada no momento que ingressou na pós-graduação e que começou a estudar e desenvolver pesquisas na área. Sobre a legitimidade profissional ela pode ocorrer tanto a partir da obtenção de um diploma que a licencia em determinada área do conhecimento, segundo os pressupostos da sociologia das profissões, mas também, como é o caso da professora Maria, ela pode estar mais relacionada à questão do domínio e identificação dos saberes que compõem a área disciplinar. Assim, se compreende que a atividade profissional de maior centralidade na sua trajetória e que promove grande identificação profissional é a pesquisa na área da História da Educação.

Na narrativa da professora Alice, observa-se que seu discurso possui algumas semelhanças com o da professora Maria, pois, ambas possuem uma trajetória de interesse e dedicação à pesquisa. No início da narrativa da professora Alice, ela apresenta que sua inserção no mundo acadêmico ocorreu na graduação ao participar de três experiências de pesquisa de iniciação

científica e, para que isso fosse possível, realizou grande investimento profissional ao abandonar o emprego para ser bolsista de Iniciação Científica:

Como havia comentado, desenvolvi desde o início uma trajetória acadêmica de interesse em pesquisa. (...) Na época da graduação, eu tinha certeza que queria fazer uma Iniciação Científica, mas esta decisão foi muito difícil pelo fato de estar trabalhando numa empresa com carteira assinada e a escolha de sair de um emprego regulamentado para ser bolsista sem ter certeza de futuro foi muito difícil, mas foi feita com a certeza de que fazia a opção correta (Alice).

Conforme analisado anteriormente, à luz das ideias de Pimenta e Anastasiou (2005), foi na graduação que a professora Alice iniciou o processo de construção identitária ao experimentar o desenvolvimento de pesquisas na Iniciação Científica e observar o trabalho de seus professores, dentre outras coisas. Outro aspecto a ser destacado é que a professora realizou um investimento na sua carreira profissional, bem como, na sua “carreira” de pesquisadora ao optar pela bolsa de Iniciação Científica, isto já demonstra que ela possuía grande interesse pela área acadêmica.

A professora Alice também destaca que a distância entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado não fizeram com que ela perdesse a dimensão da pesquisa e da publicação que compõem o trabalho acadêmico:

No percurso entre 2001 e 2003 cursei o mestrado e me tornei professora da UEMG. Desde este tempo, venho construindo minha carreira acadêmica: participei de publicações, cursei disciplinas isoladas e pleiteei a inserção no doutorado, sendo aprovada recentemente. Este processo de aprovação no doutorado demorou um pouco, mas de qualquer forma não perdi de vista esta dimensão do trabalho acadêmico, pois tentei publicar na época e me envolvi em pesquisas (Alice).

A professora considera que das atividades que compõem o trabalho do professor ela se dedica mais ao ensino e à pesquisa:

Particularmente, tenho me dedicado mais ao ensino e à pesquisa. Mesmo estando no doutorado, eu participo de Núcleos de Estudos e contribuo numa pesquisa sobre formação docente. Considero importante a pesquisa para nossa formação até porque a formação do professor universitário é contínua e estar engajado em pesquisa é quase uma obrigatoriedade para nós professores. Já a extensão é igualmente importante, mas como a gente também esbarra em condições de trabalho, limite de horário, eu acabo priorizando mesmo a pesquisa, e até pelo momento que estou, fazendo o doutorado, a pesquisa é mais valorizada e, é preciso equacionar as atividades, né? (Alice).

A professora centra sua atuação profissional no ensino e na pesquisa, pois, segundo ela, a formação do professor universitário é contínua e é realizada a partir de pesquisas e publicações. Além disso, ela está inserida num contexto, como já mencionado, de produção acadêmica como o aspecto mais exigido e valorizado na carreira do professor universitário e do estudante de pós-graduação. A pesquisa é a atividade central de sua trajetória, mas a professora também possui uma identificação profissional com a prática da docência em sala de aula, atividade basilar para o trabalho do professor universitário.

Diferentemente da professora Maria, a professora Alice não migrou para outro campo disciplinar, pois cursou a graduação em pedagogia com mestrado e doutorado na mesma área:

Na graduação, eu passei por duas pesquisas na área da Sociologia e uma na área de Trajetórias Escolares em Meios Populares, mas o enfoque que mais me familiarizei foi o do Trabalho na Educação e das Políticas Públicas. A partir destas áreas fui construindo minha identidade, digamos minha identidade profissional, porque fui me familiarizando com a área, com os conceitos, leituras. (Alice).

A análise da trajetória da professora Alice fornece indícios para o fato dela possuir um perfil acadêmico que vem sendo construído desde a graduação quando optou pela bolsa de Iniciação Científica e pela área acadêmica. Essa trajetória de pesquisa foi sendo aprimorada a partir do mestrado, do doutorado e do desenvolvimento de pesquisas, e publicação de artigos. Portanto, a atividade central do seu trabalho é a pesquisa seguida pela docência que é a atividade “obrigatória” do trabalho do professor universitário.

Sendo assim, ao analisar o conjunto das narrativas das professoras Maria e Alice, verifica-se que elas possuem um perfil acadêmico ao participarem de pesquisas institucionais com publicações e por investirem na formação continuada com mestrado e doutorado. Sobre o perfil acadêmico das professoras, é interessante retomar a discussão sobre o processo de regulação e reestruturação do trabalho e da identidade do professor-pesquisador, sob a orientação da política neoliberal e do modelo de Estado Avaliador (AFONSO, 2001) que concede autonomia em troca do cumprimento de resultados a partir de avaliações externas de desempenho.

Em meio a essa conjuntura, Moreira (2009) ressalta que a qualidade da pós-graduação brasileira é avaliada a partir da quantidade e abrangência de publicações e, para isso, a concepção que subjaz o modelo de universidade se baseia numa perspectiva de

profissionalismo neoliberal que se efetiva a partir da articulação das tecnologias de gerencialismo e performatividade visando à reestruturação das identidades profissionais dos atores. Assim, o gerencialismo tem a finalidade de desenvolver performatividade entre os docentes. Ele constitui o principal meio de implantação de reformas administrativas pelas quais:

a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas [e com isto, se] busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais (CLARKE; COCHRANE; McLAUGHLIN, 1994, p.4 apud BALL, 2005, p.544).

Dessa forma, o gerencialismo desempenha a função de substituir os sistemas éticos profissionais por sistemas empresariais competitivos e para isto ocorrer “o gerencialismo busca inculcar performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p.545). A performatividade é “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p.543) com o intuito de desenvolver uma nova forma de gestão baseada no profissionalismo entre os professores. Assim, essa cultura utiliza mecanismos de comparação e divulgação do desempenho dos professores e das instituições, para assim, incentivar o produtivismo acadêmico, desenvolver a promoção profissional, competição e a hierarquização acadêmica. Tal performatividade não afeta somente a instituição pós-graduação, mas também procura reformar o significado de ser professor e pesquisador. Nesse sentido, “a reforma não muda apenas o que nós fazemos [mas] muda também quem nós somos – a nossa identidade social” (BALL, 2002, p. 5 apud BERNSTEIN, 1996, p.73).

Nesta linha de argumentação Gaulejac (2007) aprimora esta análise ao considerar que estas novas formas de gestão que ele também as denomina por gerencialismo se constitui como uma ideologia²⁷ baseada num paradigma do tipo utilitarista que tem a finalidade de instituir a lógica da eficiência na organização do trabalho para desenvolver o máximo de produtividade com um mínimo de custos: “é preciso ser sempre mais eficaz e produtivo para sobreviver” (p.

²⁷ O gerencialismo se constitui como uma ideologia ao distorcer parcialmente valores considerados socialmente como positivos (qualidade, excelência, sucesso, progresso, desempenho, comprometimento, satisfação das necessidades, responsabilização, reconhecimento e qualidade) com a dupla finalidade de legitimar suas ações e conquistar a adesão subjetiva dos trabalhadores. Sobre isto, Gaulejac (2007) ainda complementa que: “esses diferentes termos são utilizados de modo recorrente, como se sua significação fosse evidente. Eles formam um discurso circular, a partir de definições entrecruzadas. Cada termo é definido em referência aos outros e reciprocamente”. (p. 82). Assim, esse discurso se torna circular e fechado em si mesmo se constituindo, então, como pobre de significado ao não permitir aos trabalhadores compreender os objetivos reais da empresa.

73). Desta forma, este tipo de gestão adentra ao contexto do ensino superior público brasileiro com a finalidade de instituir um modelo de universidade produtivista baseada na avaliação, comparação e incitação da competitividade entre os professores e instituições universitárias.

De acordo com o potencial reformador identitário das ideias subjacentes das políticas públicas educacionais e que adentram à administração das instituições, Moreira (2009) ressalta que a cultura da performatividade altera a natureza da alma de parte dos professores/pesquisadores e dos estudantes de pós-graduação e também as relações que mantém com os “colegas” da profissão, pois a relação deixa de ser constituída pela solidariedade e passa a ser orientada pela competição, isto é, pela quantidade de publicações, verbas de pesquisa e número de orientandos.

Cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desenvolvimento organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isto, as exigências da performatividade impedem dramaticamente os “discursos metafísicos”, o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e equidade (BALL, 2002, p. 15).

Isto é, a gestão gerencialista a partir de procedimentos de cooptação subjetiva estimula a produtividade e a competitividade profissional, desenvolve uma noção de pertencimento à empresa e de auto-responsabilização de seus resultados na organização do trabalho. Esta cooptação subjetiva ocorre a partir da utilização dos instrumentos: discurso da objetividade presente nos mecanismos de avaliação de desempenho; procedimentos de avaliação e comparação de rendimento; discursos para motivação e construção de pertencimento e aceitação institucional como, por exemplo, a difusão dos ideais presentes nos referenciais de qualidade²⁸ e a realização de palestras de motivação, entre outros (GAULEJAC, 2007).

A gestão gerencialista (...) suas principais características são bem conhecidas: o primado dos objetivos financeiros, a produção por adesão, a mobilização psíquica. Espera-se dos empregados uma implicação subjetiva e afetiva. Essa implicação não é canalizada sobre as pessoas, mas sobre a própria organização. É a empresa que é “personificada”. Os empregados dela esperam o reconhecimento. Experimentam por ela sentimentos tão intensos quanto a paixão, a raiva ou o despeito. A busca insatisfeita de reconhecimento é a expressão de uma necessidade de personalização diante de relações abstratas e quiméricas. A empresa gerencial não é tanto uma “burocracia liberal” (COURPASSON, 2000), mas um sistema “sociopsíquico” de

²⁸ Os valores difundidos pelo gerencialismo são: qualidade, excelência, sucesso, progresso, desempenho, comprometimento, satisfação das necessidades, responsabilização e reconhecimento.

dominação, fundado sobre um objetivo de transformação da energia psíquica em força de trabalho. (GAULEJAC, 2007, p. 108)

No processo de mobilização psíquica, a gestão gerencialista a partir da utilização dos instrumentos acima referenciados (avaliação, ideais de qualidade...) procura trabalhar com a psique do trabalhador ao seduzi-lo a atender aos seus desejos e objetivos na e pela empresa (GAULEJAC, 2007). Como estes objetivos estão atrelados a aspectos de produtividade acadêmica tais procedimentos estão ocasionando um processo de intensificação do trabalho docente que acaba comprometendo a qualidade da educação e o bem-estar de parte dos professores e dos estudantes de pós-graduação porque a intensificação de trabalho amplia as responsabilidades, cobranças e atividades, sem melhorar as condições de trabalho. O que acaba contribuindo para a intensificação do ritmo de trabalho e a necessidade de estender sua rotina além daquela prevista no contrato de trabalho (HYPOLITO, et al., 2009; GARCIA & ANADON, 2009; ASSUNÇÃO & OLIVERIRA, 2009).

Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de autointensificação (HYPOLITO et.al., 2009, p.108).

Nesse contexto, o processo de intensificação de trabalho e os sentimentos díspares advindos são mais evidenciados pelos professores/pesquisadores:

Tal sentimento está sendo experimentado por muitos docentes da pós-graduação brasileira, permanentemente submetidos a avaliações, a pontuações, a revisões e a promoções que tornam sua atuação em um programa ou o desenrolar de sua carreira de pesquisador uma terrível corrida de obstáculos (MOREIRA, 2009, p. 33).

Dessa forma, é possível que as professoras Maria e Alice, bem como, os demais professores ou alunos de programas de pós-graduação estejam vivenciando sentimentos e processos de instabilidade e insegurança profissional, inconcretude na realização de tarefas, intensificação do trabalho, *stress* profissional, identificação com a lógica produtivista, motivação e desmotivação, dentre outros. Relacionado a isso, Silva Júnior (2009) destaca que entre esse grupo de docentes, há o aumento da incidência de doenças físicas e psíquicas, do consumo de remédios para potencializar o rendimento durante o dia e para acalmar/dormir à noite, além do alcoolismo. Todavia, esses últimos aspectos não foram observados nas narrativas das professoras.

Cabe ressaltar que embora o Estado vise reestruturar as identidades sociais dos professores através da introdução de novas formas de gestão, elas “não são identidades coletiva ou individualmente unitárias, fixas e coerentes” (BALL, 2005, p. 547), isto é, sofrem variações em decorrência dos condicionantes sociais, do perfil da instituição e da subjetividade de cada professor. Portanto, há instituições e professores mais inseridos no processo de reestruturação de identidades do que outros. Sobre isto, Gaulejac (2007) apresenta três respostas típicas que os trabalhadores apresentam em sua situação de trabalho: a maior parte elabora uma clivagem entre um “eu organizacional” que aceita a organização prescrita e um “eu verdadeiro” que surge em espaços para além do trabalho e que se opõem a este tipo de gestão; já outros se distanciam da apreensão do sentido real do seu trabalho para aceitar totalmente à lógica organizacional existente; e por fim, outros desenvolvem uma posição crítica ao modelo de gestão em prol da manutenção de seu sentido no e pelo trabalho.

Estas formas de resistência ou adesão elaboradas pelos trabalhadores estão em consonância com a elaboração teórica de Dejours (2004) quando ele se refere a condição de sofrimento inerente ao processo de organização de trabalho, onde os profissionais visando rompê-las elaboram estratégias defensivas que assumem tanto um caráter sublimatório ao estarem em sintonia com o sentido do e pelo trabalho, situação que atende seu desejo e lhe concede prazer no trabalho, quanto assumem um caráter nocivo ao se dissociar do sentido do e pelo trabalho, isto é, desenvolver uma atividade que aumente a situação de risco, que lhe seja estressante ou que vá contra os valores pessoais do indivíduo.

Assim, as identidades dos professores são múltiplas ao serem construídas a partir de diversos referenciais, redes de sociabilidades e objetivos profissionais e de vida, bem como são múltiplos os perfis das instituições de ensino superior e as respostas que os docentes empreendem as formas de gestão. Talvez isso explique porque nas narrativas da professora Maria, doutora e representante dos(as) professores(as) da pós-graduação, e a doutoranda Alice não tenha dado grande destaque aos processos de intensificação do trabalho e distanciamento das relações sociais que resultariam em uma reestruturação de suas identidades profissionais a fim de atender as exigências externas de produtividade acadêmica. Há ainda poucos indícios, em suas narrativas, sobre uma ênfase exacerbada na valoração da publicação acadêmica dentro da instituição. Pode-se supor que esse fato ocorra devido ao perfil institucional da

FaE/CBH/UEMG que ainda não se encontra totalmente imerso na lógica do produtivismo acadêmico e concede aos docentes uma boa margem de autonomia de trabalho..

Entretanto, é importante destacar, conforme diversas pesquisas e diversos artigos empírico-teóricos já apontaram (SILVA JÚNIOR, 2009, SILVA & SILVA JÚNIOR, 2011; MOREIRA, 2009), este processo de reestruturação identitária do professor-pesquisador é uma realidade que vem afetando cada vez mais o trabalho e a subjetividade dos professores vinculados a programas de pós-graduação e dos alunos de pós-graduação e, que de certa forma alguns aspectos deste produtivismo e da regulação acadêmica podem repercutir no cotidiano de trabalho das professoras analisadas. Nesse contexto, infere-se que se tivesse ampliado a amostragem e inserido na análise outros professores que estivessem envolvidos com o programa de pós-graduação e aqueles em processo de doutoramento, os dados poderiam revelar que haveria mais docentes imersos nesse processo de intensificação de trabalho pelo cumprimento das exigências de produtivismo acadêmico.

Analisando outro grupo de professores(as), o de mestres, observa-se que eles possuem experiência na realização de pesquisas; no entanto, as entrevistadas Ana e Paula revelam uma trajetória mais voltada para a atividade docente e maior identificação com o ensino, construída a partir da experiência como alfabetizadoras e professoras do ensino básico em que a atividade central é a docência. A professora Ana narrou pouco sobre sua atuação, destacando a realização de pesquisas institucionais vinculadas a Núcleos de Pesquisa:

A gente trabalha muito com pesquisa na área da Educação no Campo. Tem um Núcleo que pesquisa na área das políticas públicas e agora desenvolvemos uma pesquisa sobre a Escola Integrada que é um assunto muito interessante (Ana).

No entanto, a análise de dados do seu currículo *lattes* revela a participação em dois projetos de pesquisa, sendo um vinculado a Núcleo de Pesquisa, apresentação de trabalhos em dois eventos científicos e elaboração de um relatório de pesquisa e de um manual técnico-científico. Sendo assim, não se percebe uma ênfase na produção acadêmica, com publicação de artigos científicos, como as encontradas no caso das professoras com titulação de doutorado e em doutoramento. Entretanto, o fato de desenvolver uma trajetória de pesquisa pode indicar a possibilidade de identificação com essa atividade profissional.

O sujeito moderno presencia a multiplicidade de identidades, neste caso, identificando-se ora mais com a pesquisa, ora mais com o ensino, alterando-se, de acordo com determinado tempo e espaço. Sobre isto, foi analisado anteriormente que a professora Ana iniciou sua proximidade com a docência através de um projeto de alfabetização de adultos desenvolvido na adolescência que a motivou a ingressar na área de licenciatura para se tornar professora, e no momento que ingressa na docência vivencia uma experiência negativa na sala de aula que contribuiu para seu afastamento da profissão, sendo retomado quando obteve uma experiência positiva no magistério superior.

Quando fui aprovada e chamada para trabalhar aqui foi minha redenção, sabe devo muita coisa a esta instituição no sentido de ter sido um resgate para um lugar que eu tenho prazer no que faço mesmo com todas as dificuldades de condições que enfrento aqui. Além disso, eu adoro dar aula, adoro lidar com a Educação (Ana).

Sobre a satisfação profissional com a docência, a professora ressalta sua relação com as disciplinas de Antropologia e Sociologia da Educação que a permitiram trabalhar de forma crítica e reflexiva:

Eu gosto profundamente de dar aula, e sempre mantive uma boa relação com os alunos. Na disciplina de antropologia esta relação é extremamente gratificante porque eu posso trabalhar com situações que acontecem no cotidiano da escola e da sociedade como relações de preconceito, de submissão. Na sociologia também dá, como, por exemplo, as relações de poder dentro da escola, e isto vira objeto de discussão na aula como o caso do professor que proíbe a criança de fazer xixi na hora que ela quer, olha, então, a questão do corpo, o domínio do corpo, a gente trabalha com Foucault. A gente discute bastante nas aulas. A sala de aula é um dos lugares mais incríveis da educação (Ana).

Desse modo, na trajetória profissional de Ana, a construção de sua identidade profissional docente aparece entrelaçada com as disciplinas que leciona. Conforme já destacaram autores do campo da formação de professor (TARDIF 2000, 2002; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005), o professor antes de ser professor o é de determinada disciplina, sendo o conhecimento disciplinar fundamental para o desenvolvimento de outros tipos de conhecimento provenientes da experiência de vida e profissional e dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, dentre outros:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional (TARDIF, 2000, p.14).

Já a professora Paula, como já analisado, identificou-se profissionalmente com a atividade de ensino a partir da sua atuação prática no início da carreira. Em decorrência dessa identificação, a profissão docente deixou de ser apenas uma oportunidade de emprego para tornar-se uma grande chance de realização profissional ao ingressar na graduação em Administração Escolar.

A experiência do trabalho contribui para nossa identidade e para nossa prática. Até porque hoje um professor que é de metodologia de língua portuguesa e que nunca foi professor de alfabetização ele tem teoria, mas ele não tem a prática, ele não viu acontecer né? Por isto, vejo que minha vontade e identidade em ser professora foi interiorizada pela experiência e pelos meus estudos (Paula).

Em meio a importância da experiência profissional para o desenvolvimento de sua identidade e de sua prática profissional, a professora ressalta a importância do contato que teve com a alfabetização, os cursos de formação continuada: a especialização na área da Metodologia de Ensino e o mestrado em Educação:

Quando estava na metade da minha especialização sobre Metodologia de Ensino de Primeiro Grau, eu entro no mestrado em Educação para estudar a área de avaliação educacional (Paula).

Outra experiência destacada foi a participação na área administrativa voltada à pesquisa:

Você fazer uma pesquisa e se inteirar daquele assunto é muito gratificante. Acho que isto contribuiu muitíssimo para minha pessoa, para minha satisfação e para minha identidade de professor até porque toda experiência que você faz não é em vão. (...) Já quando comecei a ajudar no trabalho no Centro de Pesquisa ele não estava em funcionamento e, eu também nunca tinha trabalhado nesta área. Mas aos poucos fomos organizando as coisas e hoje tivemos um avanço qualitativo imenso. Então eu me senti realizada, e aprendi muita coisa. Aprendi essa parte mais burocrática da pesquisa: CNPq e financiamento. (Paula).

Na análise do relato, compreende-se que a professora considera que essas experiências contribuíram para sua identidade de professor, porém, articulando esse dado com a análise do currículo *lattes* se tem indícios para relativizar a relação de proximidade dela com o desenvolvimento de pesquisa, isto porque, não há divulgação no currículo de experiência em pesquisa, publicação ou trabalhos científicos. Como se pode ver, no contexto dessa faculdade, há outras formas de envolvimento com a pesquisa, não tendo passado necessariamente pelo desenvolvimento de pesquisas científicas e seus desdobramentos, tais como, orientação de bolsistas, produção de artigos, apresentação em congressos, etc. Podemos supor que o seu

envolvimento com a pesquisa passe pelo viés burocrático e que isso pode não lhe atribuir um perfil acadêmico.

Por fim, a professora Patrícia, representante dos professores especialistas, tem na ausência de titulação um fator que dificulta o desenvolvimento de pesquisas institucionalizadas em virtude de aspectos apresentados a seguir. Apesar da dificuldade de inserção na pesquisa ela vem procurando desempenhar esta atividade na sua trajetória e tem a atividade docente como central na sua atuação.

Ressaltando, primeiramente, a relação entre titulação e pesquisa, a professora Patrícia salienta que sua atuação é distinta da maioria dos professores da Instituição porque não possui uma trajetória na pesquisa. Segundo ela, essa distinção corre em virtude da dificuldade dos colegas professores aceitarem sua inserção nos Núcleos de Pesquisa e pela Instituição e os órgãos de fomento não autorizarem orientação de iniciação científica:

A minha inserção na pesquisa foi bem difícil, vejo que algumas pessoas possuem dificuldades de se inserir em Núcleos de Pesquisa, no meu caso comecei a perceber que o título, ou melhor, a falta de título é muito valorizado entre os professores e a Instituição. Os órgãos de financiamento de pesquisa não me dão bolsas para orientar, e além disso, comecei a perceber que algumas pessoas na Instituição possuem a mesma ou uma carga horária maior do que a minha e não dão tantas aulas quanto eu dou, e isto me deixa muito desmotivada e insatisfeita. Por que esta diferenciação? É por causa da titularidade? Mesmo eu não tendo mestrado, acho que a própria instituição precisa investir em mim para que possa conseguir fazer o mestrado, ainda mais que cada vez mais ela precisa de professores com boa titularidade (Patrícia).

A dificuldade em desenvolver pesquisas com financiamento remonta a discussão feita anteriormente no capítulo sobre a perspectiva ideológica presente nas instituições que relacionam qualidade à titulação e produtividade acadêmica. Além disso, ela narra que os professores e a própria Instituição dificultam sua inserção, no primeiro caso, por discriminação proveniente de certa forma da lógica da titularidade e da produtividade acadêmica no ensino superior e, no segundo, por não ter incorporado horas de pesquisa na sua carga horária e por até recentemente não estar vinculada a Núcleos de Pesquisa. Agora, ela conquistou horas para participação num Núcleo de Pesquisa, o que pode favorecer a sua integração na pesquisa e extensão. A professora ressalta que a dificuldade de aceitação lhe acarretava grande sentimento de insatisfação profissional, o que certamente dificulta, mas não impossibilita a construção de uma identidade como pesquisadora.

Atualmente a professora se inseriu num Núcleo de Pesquisa e começou a desenvolver trabalhos relacionados à área disciplinar de seu interesse:

No ano de 2010, entrei num grupo de pesquisa, mas, na verdade, não era o que havia pensado inicialmente, mas, de certa forma, foi bom porque resgatou uma ideia que havia pensado desenvolver na época que tentei o mestrado na UFMG que está relacionada ao campo da Geografia. (...) Mas ainda não é o que havia pensado. (...) No momento que comecei a participar desta pesquisa, aconteceu que tive uma dor existencial muito intensa (...), por isto, acho que ainda não consegui me mostrar muito e mostrar o que quero, assim, fiquei mais quietinha e fazendo mais o que as pessoas estão pedindo para eu fazer. Mas acho que agora estou começando a sair deste momento de crise (Patrícia).

Ela almejava participar de um Núcleo de Pesquisa, porém, quando conseguiu, percebeu que a experiência estava aquém do que ela esperava e talvez a desmotivação sentida decorra do fato de ter vivenciado uma situação delicada na vida pessoal. Neste sentido, é importante ressaltar a influencia do ciclo de vida no desenvolvimento das trajetórias do professor (ZABALZA, 2004). É necessário destacar também a fragilidade dos Núcleos de Pesquisa que, muitas vezes, não favorecem a integração dos docentes ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Talvez isso explique a sua insatisfação profissional, apesar da conquista de horas/aula para participação em Núcleos de Pesquisa.

Outro aspecto ressaltado na narrativa da professora Patrícia foi sua relação com a área da Geografia que perpassou toda a trajetória profissional docente, pois, foi a partir da experiência com a Geografia que ela ingressou na profissão. Antes disso, ela havia cursado duas graduações, porém, aparentemente, elas não tinham suscitado interesse da professora pela profissão. Foi a afinidade com essa área que a motivou a ingressar no magistério superior para atuar na disciplina a fim na UEMG. Ela ressalta que “foi no curso de Geografia que me encontrei enquanto pessoa e mais tarde como profissional” (Patrícia).

Conforme apresentado, a professora Patrícia possui dificuldade em desenvolver pesquisa, e, por isso, a docência assume centralidade na sua atuação. Todavia, não é somente pela dificuldade de desenvolver pesquisas que a professora construiu uma trajetória na docência, mas pelo interesse e afinidade com a docência que ocorreu antes do ingresso no magistério superior:

Houve momentos que pensei: meu negócio era somente dar aulas. Eu passava a pensar que minha identidade profissional era única e exclusivamente de professor,

por outro lado, na minha cabeça, o bom professor é também um pesquisador, pois o tempo todo ele está se reciclando e adquirindo novos conhecimentos através de pesquisas em livros, internet, até porque como é possível eu dar aula hoje de forma semelhante que fazia quando entrei aqui, pois algumas coisas vão mudando e os estudiosos vão produzindo mais (Patrícia).

A professora, ao narrar sobre sua identidade na docência, ressalta que o bom professor é também um pesquisador, todavia, essa compreensão não se refere à pesquisa institucionalizada. Porém, essa concepção se aproxima da conceituação professor-pesquisador sob a perspectiva formulada por Schon (2000) e partilhada no campo do trabalho docente por Zeichner (2008) de que o bom profissional, isto é, o bom professor constrói sua prática através de estudos e da reflexão sobre a prática que ocorre em diversos níveis²⁹ o que possibilita a reconstrução dos saberes, bem como da sua identidade profissional. Então, é na prática reflexiva e no estudo que o professor se torna um pesquisador.

Nessa perspectiva, a professora Patrícia relata que além de professora universitária é também professora da Escola Básica, trabalho que desenvolve paralelamente à docência na UEMG:

Acho importante, sabe? Porque eu acredito muito assim no papel da experiência, pois como sou professora da Escola Básica eu comento nas minhas aulas com os alunos a realidade da escola e não me limito a ficar na posição confortável de falar de algo que não vivenciei como muitos professores fazem. (...) Mas, trabalhar na Rede Básica e no Ensino Superior é difícil porque são duas exigências muito diferentes e a gente tem que se dividir muito, sabe? (Patrícia).

A professora comenta que a articulação de seu trabalho na UEMG e a Escola Básica contribui para sua prática profissional pelo fato dela apresentar em suas aulas uma escola desprovida de idealismo, mostrando com exemplos a realidade que o futuro professor encontrará na sala de aula. Apesar de ser enriquecedora a experiência, a professora diz que é difícil conciliar os dois tipos de trabalho em virtude dos perfis dos alunos serem tão diferentes.

²⁹ A perspectiva de profissional reflexivo que Schon (2000) elabora compreende a existência de quatro níveis de conhecimento: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão da ação. O conhecimento na ação faz referência ao saber que é mobilizado na atuação prática profissional no instante da ação. O conceito de reflexão na ação diz respeito às reflexões do profissional com relação a sua prática profissional no meio da ação. Já a reflexão sob a ação refere-se a uma reflexão retrospectiva com o intuito de conhecer o que da ação profissional pode ter contribuído para o resultado inesperado no trabalho. Por fim, a reflexão sob a reflexão da ação é o grau mais elevado de reflexão, no qual consiste em pensar e refletir sob a reflexão na ação com o intuito de entendê-la mais profundamente e assim, alterar de maneira conscientemente sua prática profissional.

Por fim, ela ressalta que se percebe como “uma professora dedicada tanto na prefeitura quanto na UEMG” (Patrícia). Esta imagem de si pode se constituir como mais um demonstrativo de que ela mantém uma relação de afinidade com a docência.

Analisando o conjunto das cinco narrativas sobre as atividades de docência, pesquisa e sua relação disciplinar, a primeira constatação a ser feita é a de que a identidade é um processo em contínua construção, visto que se constitui a partir das experiências desenvolvidas na trajetória das pessoas. Acrescenta-se que durante a trajetória a pessoa pode construir mais de uma identidade e, por isso, tem como característica ser múltipla e, muitas vezes, problemática.

No processo de identificação profissional com a docência, o aspecto experiência profissional assume um grau de importância, mas outros aspectos como a área disciplinar e os conhecimentos didáticos e pedagógicos são também relevantes. Um dado que surgiu na análise das trajetórias profissionais é a de que a professora doutora e a doutoranda, ou seja, aquelas que possuem um perfil, de certa forma, mais acadêmico, atuaram na carreira somente no ensino superior, enquanto que as demais iniciaram sua trajetória dando aulas na escola básica. O que pode indicar uma relação entre percurso profissional e perfil acadêmico, maior titulação e magistério superior, é possível supor a influência das concepções ideológicas de produtivismo acadêmico no perfil dos pós-graduandos e na sua inserção na carreira universitária. Todavia, é importante destacar que se a representação da amostra de professores analisados fosse maior, seria possível que fossem encontrados docentes doutores ou doutorandos que atuaram na rede básica de ensino e professores que tem o título de mestre e/ou especialista que sempre trabalharam no magistério superior.

Perscrutando o processo de identificação profissional com a pesquisa, percebe-se que, de certa forma, a titulação acadêmica influencia no processo. A esse respeito, é bom lembrar que, como apresentado, entre os professores da instituição que responderam ao questionário e que afirmaram desenvolver pesquisas, 83,3% são doutores ou estão em processo de doutoramento, 72,4% são mestres e 41,6% são especialistas. Como se vê, as professoras com doutorado ou que estão cursando o doutorado possuem uma trajetória de desenvolvimento de pesquisa, todavia, essa situação também se efetiva, mas com menor incidência nos demais níveis de titulação acadêmica. Acrescenta-se, ainda, que o relato da professora doutora Maria e da doutoranda Alice enfatiza os aspectos de produção acadêmica. É provável que essa maior

identificação com a pesquisa tenha sofrido influência do modelo adotado na pós-graduação brasileira que prioriza a formação do pesquisador já que essa lógica está inserida no modelo de produtividade, e é justamente esse modelo aliado às políticas de regulação da pós-graduação e do trabalho docente que, de alguma maneira, pode reestruturar as identidades profissionais dos professores e intensificar o trabalho devido às exigências dos órgãos de fomento a pesquisa e de regulação da pós-graduação.

Já entre as professoras com mestrado não há uma produção significativa de pesquisa, mas nos dados qualitativos percebe-se possibilidades diversas de identificação com a pesquisa. Entre as duas docentes desse grupo que participaram das entrevistas, uma delas construiu sua identificação com a atividade sob uma perspectiva mais burocrática e ambas não construíram um perfil acadêmico de publicação. O que pode indicar que as políticas de avaliação de desempenho acadêmico estão incidindo menos no seu trabalho do que dos docentes vinculados a pós-graduação. A professora especialista enfatizou que possui grande dificuldade em desenvolver pesquisa e construir uma identidade com a atividade porque os órgãos de fomento a pesquisa, a instituição e os professores ou não a incentivam ou a impedem de ter orientandos de iniciação científica, o que acentua a relação entre titulação e pesquisa. Todavia, a professora busca desenvolver atualmente uma trajetória nesta atividade.

Por fim, é importante destacar que a atividade de pesquisa constitui a segunda principal atividade do magistério superior na instituição analisada, na medida em que os dados dos questionários apontam que 86,4% dos docentes ingressaram na UEMG motivados pela possibilidade de pesquisar e que 74,6% dos professores desenvolveram pesquisas nos últimos dois anos. Além disso, 37,2% dos professores se identificam como professor pesquisador. Acrescenta-se, ainda, a existência de uma ênfase disciplinar tanto na realização da pesquisa quanto na docência, isto porque o professor e o pesquisador sempre mantêm uma proximidade com um campo específico do conhecimento.

Em suma, articulando as atividades de ensino e pesquisa, é interessante ressaltar que o perfil institucional da FaE/CBH/UEMG, historicamente voltado para o ensino, está se alterando nas últimas décadas, devido a fatores macro e microscópicos. De um lado, contribui para esse processo, o contexto das políticas públicas educacionais de regulação institucional e do trabalho docente, sob o viés da titularidade e produção acadêmica, e de outro lado, a

incorporação do curso de Pedagogia do Instituto de Educação à Universidade do Estado de Minas Gerais e a criação do Programa de Pós-Graduação na instituição. Atualmente, apesar de prevalecer a ênfase no ensino, a pesquisa cada vez mais vem ganhando destaque na cultura institucional.

Ainda acerca dessa relação entre docência e pesquisa, é importante salientar um último aspecto que se refere a uma aparente divergência analítica entre as considerações do campo da formação docente universitária (ZABALZA, 2004; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005; CUNHA et al. 2006) com relação aos parâmetros de identificação do professor. Segundo esses autores, a identidade do professor universitário sob um parâmetro sócio-profissional é o de professor universitário devido ao status social da profissão e as vantagens provenientes desse *status*, como, por exemplo, a aparente facilidade de o professor universitário ter o pedido de crédito aprovado na abertura de um crediário ou quando o professor universitário é também um profissional liberal e se refere a seus clientes como professor universitário. Porém, os autores ressaltam que o reconhecimento sócio-profissional é secundário quando o professor explicita os elementos a partir dos quais se identifica profissional, ou seja, a identidade do professor universitário é prioritariamente centrada sobre o âmbito científico e não tanto com relação a docência universitária:

Dito em termos simples, muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são; sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. (...) Isso quer dizer que o lugar onde se deposita nossa identidade é no conhecimento sobre a especialidade (o que nos identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p.107).

As possíveis causas para o professor universitário se identificar prioritariamente com o campo científico são várias e inter-relacionadas e podem estar mais diretamente marcadas pelo modelo de formação inicial que, seguindo uma racionalidade técnica, enfatiza pouco o aspecto prático do professor e também, ao de formação continuada (mestrado e doutorado) no qual se prioriza a formação do pesquisador, sob a orientação de uma racionalidade predominantemente instrumental e voltada para atender as exigências de regulação institucional externas de produtividade acadêmica. Nesse sentido, Cunha et al. (2006, p. 4)

considera que “a quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino”. Fato percebido nos relatos das professoras analisadas na parte qualitativa da pesquisa, que apontam que o modelo de formação acadêmica não qualifica o professor universitário para a atuação profissional na docência, mas principalmente para pesquisa, em especial daquelas que ingressaram na docência sem uma formação voltada para a atividade e que foram aprendendo seu ofício a partir de forma intuitiva, imitativa e autodidata:

O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente (BENEDITO, 1995, p.131 apud PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p.36).

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se os professores trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados (CUNHA et al., 2006, p.10).

A literatura (ZABALZA, 2004; PIMENTA & ANASTASIOU, 2005) considera que a identidade profissional do professor universitário é centrada prioritariamente sob o âmbito científico em que, de certa forma, há uma espécie de valorização da pesquisa. Porém, a partir dos dados analisados, há indícios para refletir que parte significativa das professoras da FaE/CBH/UEMG tem como elemento identitário central a docência e não o âmbito científico³⁰, embora, ele seja importante no desenvolvimento profissional, visto que o docente é professor e pesquisador de determinada área. Não se tem condições de analisar as causas desse tipo de identificação, mas é provável que ela esteja relacionada há diversos elementos: o curso analisado ser de pedagogia, área que visa a formação do professor, ao fato do perfil

³⁰ A partir dos dados provenientes do questionário, percebe-se 86,6% dos professores ingressaram na UEMG motivados pelo magistério superior. Além disso, 57,6% se consideram professores universitários, 39% professores e 27% profissionais de área específica.

institucional ter a docência como atividade central, por parte significativa das professoras terem iniciado sua trajetória como professoras da rede básica e, também, por grande parte delas terem construído o interesse pela profissão docente a partir da atuação profissional.

Além do ensino e da pesquisa, há outras atividades que repercutem no trabalho e nas identidades profissionais das professoras analisadas: a extensão e as atividades administrativas. Na pesquisa realizada, diferentemente da docência e da pesquisa, essas atividades não assumem centralidade na trajetória das professoras, sendo provável que com outro recorte de entrevistados esses interesses se alterariam.

5.2.2 A trajetória no trabalho de extensão e nas atividades administrativas

As atividades de extensão e administrativas também foram destacadas nas narrativas das professoras, porém, com menor ênfase do que as de ensino e pesquisa. A extensão foi destacada em duas de cinco narrativas analisadas, no entanto, em uma delas, a professora mostrou relação de proximidade com seu desenvolvimento.

A professora Patrícia narra que, atualmente, ela vinculou-se a um Núcleo de Pesquisa e por intermédio dele desenvolve um projeto de extensão:

Hoje eu desenvolvo com uma professora do Núcleo outro projeto, mas de caráter extensionista porque penso que a pesquisa, ensino e extensão necessitam caminhar juntas na universidade (Patrícia).

Além da participação na atividade extensionista, ela destaca a importância da integração na extensão e na pesquisa para o desenvolvimento da universidade. Mas, por relatar pouco sobre sua relação com essa atividade não há condições de precisar a existência de seu impacto na sua trajetória. O que não significa afirmar que ela não possui uma identificação, mas somente que não forneceu dados suficientes para analisá-la, pois essa identidade se constrói no desenvolvimento de uma trajetória.

Já a narrativa da professora Ana enfatiza a participação em projetos de extensão vinculados a área da educação no campo e como esse desenvolvimento lhe proporciona desenvolvimento pessoal e profissional:

Esta possibilidade de transformação, eu vi ocorrer tanto na experiência de sala de aula, mas também na pesquisa e na extensão. Na extensão, eu tive uma experiência fantástica onde retomei a experiência da educação de jovens e adultos no PRONERA, onde lidávamos com a alfabetização de assentados e acampados do MST. Então, foi uma experiência fantástica e que veio com muita força essa coisa do educador procurar trabalhar com a educação, com as potencialidades da educação, sabe? Porque você fica numa sala de aula onde tem uma lona e um lampião ou lamparina, e a lamparina naquele momento é tudo. É um aprendizado ver as pessoas nessa precariedade com comprometimento com a educação, com a mudança, com a transformação, elas vivem da luta, né? Então, foi uma experiência fantástica (Ana).

Assim, essa atividade lhe proporciona o contato com uma realidade diferente e difícil do educador, mas que é superada pela vontade de fazer da escola um mecanismo de libertação social e formação humana. Ela relata, em outro momento, a possibilidade da escola não ser unicamente reprodutora das desigualdades sociais, mas poder também ser transformadora:

A extensão, eu passei por ela através do NEPEJA e do PRONERA. As duas participações chegaram numa hora excelente porque estas experiências me ajudaram muito, até nas aulas, pois normalmente os textos retratam uma escola muito idealizada, e quando os alunos vão para o estágio e começam a trabalhar eles voltam considerando a escola uma desgraça: castigos dos professores, indisciplina. Assim, estas experiências me ajudaram a ver a educação não com uma utopia, mas por outro lado, não como uma tragédia, pois o pessimismo não ajuda muito a atingir uma melhoria da educação. Fico entre a psicologia crítica de que a escola é para reproduzir as desigualdades sociais e a perspectiva de Paulo Freire da educação para transformação. No meio desses momentos, veio a experiência com o PRONERA de por o pé na estrada, aquela vontade, aquela educação revolucionária, educação o tempo inteiro, espaços educativos, briga pela terra e educação. O PRONERA foi “um tapa na cara” da gente e uma lição, uma sacudida neste desânimo sabendo que as coisas são possíveis (Ana).

A professora afirma que a relação com a extensão contribuiu também para melhoria de sua prática profissional na sala de aula ao apresentar aos discentes uma escola não idealizada, mas que poderia ser utilizada para transformação social. A partir dos relatos da professora Ana, compreende-se que há um desenvolvimento profissional e humano, bem como, a retomada de alguns questionamentos da sua adolescência a respeito do papel de transformação social da educação. Dessa forma, pode-se supor a influência da atividade na sua identidade profissional, possibilitada pela trajetória dentro da instituição. É importante ressaltar, ainda, que o projeto de extensão desenvolvido junto ao PRONERA³¹ tem um peso grande dentro da instituição, envolvendo pesquisas, financiamento externo, grande equipe e muitos bolsistas.

³¹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um projeto de extensão interinstitucional consolidado de atuação no Estado de Minas Gerais que tem possibilitado ao público participante conhecer uma nova realidade e adentrar ao campo das lutas sociais. Sobre isto, Silva et al. (2004) considera que o PRONERA vem “favorecendo um repensar da formação de seus acadêmicos, quanto para a formação de sujeitos sociais capazes de fazer sua própria história e de nela interferir de forma consciente” (p.1).

A análise de dados quantitativos, como apresentado, somente 5,1% dos professores se identificam como professores extensionistas, demonstrando o papel secundário dessa atividade na instituição. O que pode ser um indício de que a atividade de extensão não é tão valorizada quanto a pesquisa, que confere status e reconhecimento profissional e a docência é atividade central e obrigatória na participação dos docentes. Outro fator que possivelmente contribui para a desvalorização da atividade na Instituição são as condições precárias de trabalho e a intensificação de trabalho, conforme se reproduz novamente o relato da professora Alice:

Particularmente, tenho me dedicado mais ao ensino e à pesquisa. Mesmo estando no doutorado, eu participo de Núcleos de Estudos e contribuo numa pesquisa sobre formação docente. Considero importante a pesquisa para nossa formação até porque a formação do professor universitário é contínua e estar engajado em pesquisa é quase uma obrigatoriedade para nós professores. Já a extensão é igualmente importante, mas como a gente também esbarra em condições de trabalho, limite de horário, eu acabo priorizando mesmo a pesquisa, e até pelo momento que estou, fazendo o doutorado, a pesquisa é mais valorizada e, é preciso equacionar as atividades, né? (Alice).

Esse fato pode dificultar aos demais docentes exercer a atividade e assim construir uma identificação com ela.

Analisando a atividade administrativa, a maioria das professoras a consideram importante para o desenvolvimento da universidade, porém, das que compõem o trabalho do professor, essa atividade é a menos valorizada pelas professoras entrevistadas. Das três docentes que narram sua relação com administração somente uma demonstrou satisfação profissional em exercê-la. Nesse caso, a conquista de espaços decisórios na instituição por parte dos professores efetivados aparece como um importante motivador, estimulando os professores a se envolverem com a atividade, mesmo não gostando de exercê-la.

Participei da administração acadêmica numa época que não havia pessoas interessadas, e o fiz mais para ajudar os colegas do departamento. Trabalhei na chefia, mas não cheguei a ser empossada, pois conversando com uma colega ela comentou que não seria interessante para minha aposentadoria congregar na minha carreira de professora a função de docente e administrador. Assim, quando surgiu um interessado para tomar posse eu achei ótimo (Maria).

Já a professora Ana também não se identifica com a atividade administrativa, mas a exerce, diferente das demais, para ajudar o coletivo dos professores. O caso dela se torna ainda mais interessante porque ela relata não se identificar com a atividade, mas possui uma vasta experiência na área burocrática da educação:

Atualmente, estou na área administrativa. Lá vai eu novamente trabalhar com a área burocrática, pois não gosto dela, mas acho importante para Universidade e é necessário o professor ocupar esses lugares por conta do revezamento no departamento. A área administrativa para muitos e para mim é um dos lugares menos interessantes para transitar na UEMG. Desta forma, a Chefia de Departamento, Coordenação, Direção, Vice-Direção são coisas que não me agradam tanto, pois vejo que estas atividades são solitárias, e gosto de trabalhar em conjunto com as pessoas (Ana).

A professora Ana explicita sua desmotivação pela área administrativa, porém em outro momento narra que trabalhou durante 18 anos na área burocrática da Educação. Segundo ela, o trabalho burocrático e administrativo pouco contribuía para melhoria da qualidade da educação, motivo de sua insatisfação profissional e abandono do emprego, o que acabou conduzindo-a para a docência, a extensão e a pesquisa na UEMG, hoje motivo de satisfação profissional:

Como tinha te contado, trabalhei 18 anos no Estado fora da sala de aula e eu não gostava daquilo que fazia, pois gosto é da sala de aula, da extensão e da pesquisa, o trabalho que fazia lá era muito distante do que acontecia na escola, eu não via sentido nele (Ana).

A partir da análise dos dados, há subsídios para refletir que somente a experiência profissional em determinada atividade não é condição para se criar uma identidade profissional, isso porque a construção identitária precisa estar relacionada a um sentimento de satisfação profissional.

Diferentemente das demais docentes, a trajetória profissional da professora Paula é marcada pela área administrativa. De certa forma esta trajetória iniciou na graduação em Administração Escolar e Pedagogia que a habilitou a trabalhar na área da supervisão escolar, atividade que exerceu em grande parte de sua trajetória:

Quando terminei o curso de Administração Escolar, me tornei supervisora e fui trabalhar nesta área. Nesta atividade eu trabalhei de 68 a 82 na primeira à quarta série e de 82 a 89 na quinta à oitava série. Eu gostava muito deste trabalho porque sempre ajudávamos as pessoas e fazíamos muitos planos e projetos, e isto me motivava. (Paula).

Essa experiência pregressa na área da supervisão escolar a incentivou a exercer atividades de administração na universidade:

Como tinha te falado fiz parte do grupo que reativou o Centro de Pesquisa e aos poucos fomos organizando as coisas, e, isto me deixou muito realizada. (...) Também na época que fui...³² aprendi bastante e foi uma experiência muito gratificante (Paula).

Analisando a narrativa da professora Paula, é possível compreender que o interesse pela área administrativa se iniciou no curso de Administração Escolar e continuou nos anos em que foi supervisora educacional. Diferentemente da professora Ana que narra não sentir-se satisfeita com a área administrativa, a professora Paula destaca seu interesse pela área. A satisfação profissional e a experiência anterior se tornam indícios para refletir que Paula possui uma identificação com a atividade administrativa.

Depois da análise da relação das professoras com a atividade administrativa, constata-se que elas consideram importante a administração para o funcionamento da universidade, porém, a grande maioria não se sente motivada a desenvolver a atividade, como apontam os dados quantitativos³³. É possível que a falta de identificação dos professores com a área ocorra por ela não ser tão valorizada quanto a docência e a pesquisa e porque em decorrência da sobrecarga de atividades os docentes preferem desenvolver outras atividades como a pesquisa e o ensino. O setor administrativo também não é objeto de atenção dos cursos de formação inicial e continuada, com exceção do curso de Administração Escolar frequentado pela professora, além disto, a atividade recebe poucos incentivos institucionais para seu o desenvolvimento.

Partindo para algumas questões superficialmente conclusivas sobre o tema, é importante retomar o papel da experiência profissional na construção da trajetória e, assim, da identidade dos docentes. Ao que foi apresentado até agora sobre as atividades profissionais, percebe-se a importância da trajetória no processo de construção e reconstrução identitária. A pesquisa e o ensino assumem uma centralidade em decorrência da trajetória dos professores, do perfil institucional e do contexto sócio-histórico. Já as atividades de extensão e administrativas,

³² Optou por não divulgar a função exercida pela professora para garantir seu anonimato.

³³ Como já foi apresentado na análise de dados quantitativos, somente 3,4% dos professores que responderam os questionários se consideram professor administrador, embora 32,2% desenvolvem tal atividade.

possuem menor impacto na trajetória dos docentes analisados, o que pode ser explicado pela trajetória das entrevistadas, o contexto institucional e menor valorização social da atividade.

Todavia, a informante privilegiada Claudia contribui com seu relato quando faz um fechamento da multiplicidade de atividades que compõem o trabalho do(a) professor(a) universitário(a) e que repercute na construção de suas identidades profissionais:

Nesta modernidade avançada agente tem tantas possibilidades, vivemos tantas experiências que ocorre certa dispersão, no meu caso, esta dispersão ocorre nas áreas do conhecimento e nos tipos de pesquisa. Acho que as identidades antes eram muito mais tranquilas porque você nascia numa comunidade e já sabia o que iria ser, pois tudo já estava traçado. Já hoje tem muitas demandas e possibilidades, então, as coisas vão ficando múltiplas, e parece que estamos sempre querendo fazer uma síntese e encontrar um lugar mais confortável nesta multiplicidade de possibilidades e identidades (Claudia).

A partir daí, percebe-se que no atual contexto sócio-histórico a ênfase das identidades recaem nas identidades de tipo societário (DUBAR, 2009) nas quais, há uma preponderância das identidades de tipo singular que se constituí numa trajetória e é influenciada pelas escolhas, objetivos, ciclos de vida, dentre outros. Por esse motivo, é que as identidades são temporais do tipo que se encontram num constante processo de construção e reconstrução, bem como, segundo Hall (2005) elas tem a características de serem fragmentadas e, em parte, contraditórias, é justamente nesse processo que se torna difícil compreender as múltiplas identidades do sujeito.

Acrescenta-se que além do desenvolvimento das atividades que compõem o trabalho do professor, há outros elementos de destaque na construção identitária profissional do professor universitário, por exemplo, as condições de trabalho, o ambiente de trabalho e a autonomia profissional, aspectos que serão analisados no capítulo seguinte.

6. CULTURA INSTITUCIONAL: relações entre condições, ambiente e autonomia de trabalho em questão

A cultura da Instituição, no seu sentido mais amplo, no qual perpassam aspectos voltados a condições de trabalho, ambiente e autonomia profissional é um dos outros elementos de igual importância aos já citados para o desenvolvimento do trabalho docente e para constituição de suas identidades profissionais. A articulação entre esses três aspectos repercute diretamente na possibilidade de o professor encontrar-se satisfeito ou insatisfeito profissionalmente e na construção de pertencimento profissional vislumbrada ao docente. Na articulação entre esses aspectos, pode-se observar, por exemplo, a possibilidade de os docentes dedicarem-se exclusivamente à instituição, frequentarem diariamente seu local de trabalho, compartilharem espaços de convivência profissional, de uma história em comum e de se submeterem às regras institucionais que regulam o trabalho docente.

O termo condições de trabalho é polifônico e difícil de ser precisado, porém nos dados das narrativas e das questões dissertativas respondidas ao questionário, os docentes pesquisados fazem referência às condições de trabalho, destacando seus aspectos materiais, mas, atrelados a eles, há outros, tais como autonomia e ambiente de trabalho. Em todos esses aspectos, observa-se que as condições de trabalho influenciam a cultura institucional, ao mesmo tempo em que são influenciadas por ela.

A polifonia do termo condições de trabalho pode também ser verificada nos dados de origem quantitativa, pois, como foi analisado anteriormente, observou-se que as condições de trabalho são percebidas por 42,4% dos professores como boas, seguidos por 40,7% que a consideraram regular, 13,6% que a consideraram ruim e somente 3,4% a consideraram ótima. A partir daí, percebe-se que 54,3% não se encontram satisfeitos com as condições de trabalho, mas que 45,8% já se encontram parcialmente (40,7%) ou plenamente satisfeitos (3,4%) com suas condições de trabalho. A alta porcentagem de professores que, de certa forma, encontram-se parcialmente satisfeitos com suas condições de trabalho é um demonstrativo que sua referência vai além dos aspectos materiais, como, por exemplo, salários³⁴, planos de

³⁴ Os dados quantitativos destacam que 55,9% dos docentes consideram ruins o seu salário, seguidos por 35,6% que acham o salário regular, 6,8% que o consideram bom e 1,7% optou por não responder à questão, sendo que nenhum professor se referiu ao seu salário como ótimo.

progressão de carreira³⁵, aspectos dos quais a grande maioria destaca como precários e que, de certa forma, adentram outros elementos, como ambiente³⁶ e autonomia de trabalho³⁷, que são ressaltados pela maioria dos professores como ótimas.

Apesar de as condições de trabalho abarcarem uma pluralidade de significados, certamente repercutem na constituição da identidade profissional dos professores da FaE/CBH/UEMG e é, justamente, este aspecto que se constituirá como centro da análise. Sobre isso, a professora Maria, narrando a relação entre condições de trabalho e identidade, considera que a precariedade das condições de trabalho não interfere na sua identidade: “Na minha identidade a precariedade ela não interfere” (Maria³⁸). Porém, logo em seguida de tal afirmação, menciona a ineficiência do plano de carreira do professor, mostrando como, ainda que indiretamente, esta precariedade de alguma forma interfere na sua satisfação profissional e consequentemente pode repercutir na sua identidade:

Sabe são essas maluquices como o plano de progressão que ninguém acredita e que são tristes e realmente se a gente pensar dá muita raiva e não dá vontade de....., enfim, a gente desiste, né? Mas essas coisas estão melhorando, pelo menos eu acredito (Maria).

A suposta interferência da precariedade das condições de trabalho na sua identidade profissional pode ocorrer por meio da criação de fontes de insatisfação profissional, como a relatada acima, porém existem outros aspectos no trabalho do professor, mutuamente importantes, que podem garantir a satisfação profissional e a construção de identidades profissionais.

³⁵ Os dados quantitativos destacam que 49,2% dos docentes consideram ruim o plano de progressão de carreira institucional, seguidos por 35,6% que o consideram regular e por 8,5% que o considera bom; já 6,8% não se posicionaram acerca da questão.

³⁶ Os dados quantitativos destacam que a grande maioria dos professores estão satisfeitos com o ambiente de trabalho na FaE/CBH/UEMG, isto porque 40,7% dos professores consideram ótimo seu ambiente de trabalho, seguidos, pelos mesmos 40,7% que o consideram bom. Já entre os que consideram o ambiente regular encontram-se 11,9% e 5,1% que o acham ruim; por fim, 1,7% dos docentes preferiu não responder a essa questão.

³⁷ Não foram coletados dados quantitativos sobre a autonomia de trabalho na FaE/CBH/UEMG, todavia muitos relatos dissertativos presentes no questionário se referiram à autonomia de trabalho na Instituição como um dos aspectos positivos a se destacar.

³⁸ É importante ressaltar que os relatos dos professores que provem das entrevistas estão apresentados através de pseudônimos de modo a garantir o anonimato dos respondentes.

Ainda se referindo à relação existente entre condições de trabalho e identidade, todas as professoras analisadas, cada uma à sua maneira, destacam aspectos específicos do trabalho na Instituição que lhes concedem satisfação profissional. Consideram que a precariedade das condições de trabalho é um aspecto negativo da Instituição, interferindo no trabalho e na vida do professor, portanto na sua construção identitária. Para exemplificar essas relações, optou-se por não apresentar dados de todos os professores porque isso seria exaustivo e desnecessário. Então, por este motivo, selecionamos a narrativa da professora Ana e um relato dissertativo do questionário³⁹ por serem elucidativas deste processo:

Gosto muito de trabalhar aqui e tenho muito prazer nas coisas que faço mesmo com todas as dificuldades de condições de trabalho que enfrento. (...) Eu não faço nenhuma crítica, mas é normal as pessoas terminarem o doutorado e irem para outro local onde as coisas já estão prontas, onde tenham uma condição para trabalhar melhor do que esta, mas eu não penso assim e quero continuar aqui. Tem horas que a gente tem motivação de construir, outras horas a gente tem vontade de desistir, porque é pesado lutar e construir a Universidade, né? Sabe o tempo inteiro você está sendo convidado a essa construção, isso é interessante, por um lado, muito interessante, mas, por outro lado, muitas vezes eu acho que podia ser um pouquinho mais fácil para gente, né? (Ana)

A FaE/UEMG é uma Instituição em que experimentei grande crescimento profissional. Gosto especialmente do perfil dos alunos e do clima de trabalho entre os colegas. O problema mais sério da Instituição, do meu ponto de vista, é a situação funcional dos docentes. O congelamento de carga horária imposto pela lei 100 é algo totalmente arbitrário e sem sentido. A situação dos designados é de incerteza. O plano de carreira não atende aos anseios da categoria e a remuneração é baixa. (Relato dissertativo do questionário)

O primeiro aspecto a analisar é que as professoras estão satisfeitas de serem professoras da FaE/CBH/UEMG e, embora elas não tenham se detido a todos os motivos desta satisfação, nós já apresentamos alguns deles, como, por exemplo, as atividades desempenhadas e a identificação com o magistério superior; além disso, na sequência deste capítulo, apresentaremos outros desses motivos, tais como o movimento de reivindicação docente, o ambiente e a autonomia de trabalho, entre outros aspectos.

Sendo assim, mesmo satisfeitas com o trabalho na FaE/CBH/UEMG, as docentes destacam problemas advindos da precariedade das condições de trabalho que repercutem no seu trabalho, na sua satisfação e na sua identidade. Entre as dificuldades institucionais analisadas e que interferem na identidade profissional do professor estão a fragmentação da carga horária de trabalho do professor, os planos salarial e de progressão de carreira precários e a ausência

³⁹ No questionário, havia questões abertas onde os professores poderiam justificar suas respostas. Sendo assim, sempre que se referir “a relato dissertativo do questionário” estará se referindo a estas questões abertas do questionário.

de espaço físico adequado para o docente trabalhar e se socializar. Mas tão importante quanto a repercussão dessa precariedade é perceber que as professoras analisadas estão satisfeitas profissionalmente e têm planos de permanecer trabalhando na Instituição. Isto pode indicar que elas construíram uma identidade institucional proveniente de trajetórias singulares, porém articuladas com histórias comuns vivenciadas na Instituição.

Apresentando aspectos das condições de trabalho e suas influências na constituição de identidades profissionais entre as professoras da FaE/CBH/UEMG, optamos por iniciar com a infraestrutura predial. Sobre isso, a totalidade das professoras analisadas narram estar insatisfeitas com os problemas do prédio e, além disso, consideram que ele interfere no desenvolvimento do trabalho e na construção de um ambiente de trabalho. Entre os relatos, destacamos o da professora Ana que conta que “O próprio espaço de trabalho do prédio influencia na identidade do professor porque não possuímos condições adequadas para desempenhar nosso trabalho e espaços de convivência social”. Ela, ao narrar este fato, apresenta que o espaço físico da Universidade não fornece espaços para o professor trabalhar e locais de socialização repercutindo, como foi dito acima, no trabalho do professor e no ambiente de trabalho da Instituição.

Na análise sobre a repercussão da precariedade da infraestrutura predial, no trabalho e na identidade do professor, optou-se por apresentar os relatos das professoras Paula e Patrícia, que ressaltam a ausência de condições adequadas para o professor trabalhar, como, por exemplo, ausência de gabinetes de trabalho, amplo acervo bibliotecário, recursos materiais de multimídia e financiamentos de pesquisa:

Eu acho que as condições de trabalho influenciam demais na identidade, ainda mais que a UEMG precisa exigir do professor uma produção de universidade. Mas ela não dá condições materiais para isto, por exemplo, nós estamos aqui nesta sala porque estou numa coordenação, mas na hora que eu sair daqui não terei sala pra ficar, ou seja, terei 40 horas no contrato de trabalho com uma pesquisa para fazer, mas aonde é que eu vou fazê-la? Entendeu, não tem lugar, não tem uma sala. E como vou trabalhar? (Paula)

Considero que a falta de infraestrutura interfere na minha identidade, por exemplo, minha filha começou a estudar na UFMG e lá você tem uma boa infraestrutura e uma biblioteca enorme, já aqui não temos salas para trabalhar, a biblioteca é pequena e como é possível ampliar o nosso acervo se não há espaço físico para funcionar a biblioteca. Acho aqui tudo muito precário até porque se você quer fazer um trabalho de campo não há verba para te ajudar, não há verba para xerox, até no que se refere à tecnologia as coisas são limitadas, pois só há quatro salas de multimídia para um prédio inteiro utilizar. (Patrícia)

Desses relatos, destaca-se que a infraestrutura precária repercute no desenvolvimento do trabalho do professor e de certa forma na construção identitária profissional das professoras. Isto ocorre, entre outras coisas, por se cobrar produtividade dos professores, a fim de atender às exigências externas, porém, em decorrência do descaso público com a UEMG, não há condições adequadas de trabalho para seus professores, como gabinetes de trabalho, por exemplo, isto porque a Instituição também se encontra instalada num prédio vertical, com poucas salas disponíveis. Acrescenta-se, ainda, que em decorrência de o espaço físico atual da Instituição ser dessa maneira, a entrevistada Patrícia considera que não há condições de ampliação do acervo de livros, sendo que eles são uma importante “ferramenta de trabalho” para o docente universitário da área de humanas. Além disso, faltam recursos financeiros para comprar de equipamentos tecnológicos e para gastos em geral.

Enfatizando, portanto, os reflexos dessa infraestrutura predial no trabalho do professor, destaca-se que a ausência de gabinete de trabalho para o docente interfere no desenvolvimento pessoal e no trabalho do professor, porque ele precisa desenvolver parte do trabalho em outros espaços para além da Universidade e, muitas vezes, o realiza em casa, podendo perder o controle de sua jornada de trabalho e ultrapassá-la:

O espaço físico tem que ser melhorado urgentemente, porque a sala dos professores é muito pequena e você acaba não tendo privacidade e isto interfere nas nossas condições, pois mistura muito a esfera do público e do privado, visto que o espaço de trabalho é na Instituição. Então, essas coisas se misturam muito e é necessário repensar nisso, uma vez que esta questão interfere muito no seu espaço de vida privada. Esta transposição do público e do privado ocorre em todas as universidades não somente na UEMG, pois o professor precisa publicar, tem que conciliar ensino e pesquisa e apresentar resultados. Há no ensino superior um grande processo de intensificação do trabalho que, como Pavone disse, aumenta de intensidade e a forma mais óbvia de aumentá-la é através da jornada de trabalho. Na UEMG você estende sua jornada de trabalho no espaço privado da sua casa, e se intensifica em termos de horas e de atividades que poderiam às vezes ser desenvolvidas na faculdade e que não ocorre pela limitação das condições (Alice).

O principal motivo para a maioria dos professores não cumprirem totalmente sua carga horária de trabalho é porque não há espaço físico adequado para se trabalhar aqui (Relato dissertativo do questionário).

A ausência de espaço físico adequado para se trabalhar acarreta a interposição das esferas pública (trabalho) e privada (casa), contribuindo para a criação de um possível processo de intensificação de trabalho ao ter sua jornada de trabalho ampliada. Dessa forma, percebe-se que a precarização das condições de trabalho afeta duplamente o trabalho e o desenvolvimento do professor, pois não fornece condições satisfatórias de trabalho o que contribui para o processo de intensificação do trabalho. No entanto, há uma ambiguidade

nesse processo, pois este fato, ao mesmo tempo em que pode contribuir para intensificar o trabalho, impedindo o docente de controlar sua carga horária de trabalho, visto que, realiza parte dela em sua residência, pode também permitir maior autonomia na gestão do tempo de trabalho, sem a obrigação de cumpri-lo integralmente na Instituição. É importante ressaltar que os professores vinculados ao programa de pós-graduação, diferentemente dos demais colegas, contam com gabinetes de trabalho, ainda que compartilhados.

A ausência de um espaço físico adequado para o professor trabalhar pode repercutir negativamente no seu trabalho, sobretudo quanto ao desenvolvimento e à satisfação profissional, uma vez que está passível de ter seu trabalho intensificado e, além disto, pode contribuir para existência de dificuldades de relacionamento com os colegas e ao permanecer menos tempo trabalhando dentro da Instituição.

Outros aspectos que afeta tanto a possibilidade de identificação profissional quanto a construção de um bom ambiente de trabalho, é ausência de espaços adequados para socialização entre os docentes. Esta situação se agrava devido à condição de verticalização do prédio que abriga atualmente a Faculdade:

As coisas do prédio também são difíceis, pois uma estrutura verticalizada também acaba dificultando o contato entre os professores, porque nosso auditório é pequeno e, às vezes, quando vamos fazer alguma reunião dos professores, ela ocorre no terceiro andar e lá não é apropriado para isto, pois lá é onde funciona a cantina e um espaço de circulação de pessoas. Além disso, muitas vezes, você só encontra o colega no elevador, sendo que se fosse numa estrutura horizontal você teria mais estes momentos de contato. (Alice)

Se considerarmos que a identidade profissional é um processo social, isto é, se constrói a partir do processo de socialização que se realiza em diversas esferas, entre as quais destacam-se os espaços de formação e de trabalho (DUBAR, 2005; 2009), compreende-se que o ambiente de trabalho se torna uma condição fulcral neste processo. Em decorrência de o espaço físico da faculdade ser precário para seu funcionamento, as oportunidades de socializações tornam-se limitadas, afetando também o ambiente de trabalho. Entretanto, este aspecto também é ambíguo e contraditório, pois, ao mesmo tempo em que pode dificultar a construção de uma identidade coletiva, também é fator constituinte das identidades docentes, na medida em que une os professores em torno de uma situação comum de precariedade, das lutas e reivindicações que visam alterar esta condição.

Pela atual infraestrutura predial na FaE/CBH/UEMG ser verticalizada, pode dificultar a construção de relacionamentos entre os professores. Todavia, de acordo com o relato da informante privilegiada Claudia e da professora Maria, percebe-se que, se por um lado o atual prédio não contribuiu para existência de momentos de socialização, por outro, ele garante uma melhor condição de trabalho e um relacionamento interpessoal mais agradável, devido aos problemas de relacionamento com as pessoas do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG):

Nós acabamos construindo nossas relações com os professores, mas, se fossemos depender deste prédio para que houvesse esta construção, eu acho que seria difícil. Por ele ser vertical, quase nunca encontramos os professores, coisa que era diferente no prédio do IEMG, pois lá havia muitos locais de encontro, até porque, para ir para sala dos professores, você passava pelos corredores e ia encontrando as pessoas, isto era muito bom. Isto ajudava o relacionamento de professores e alunos, mas aqui é muito menos insalubre do que lá. Porque o prédio lá era muito ruim e prejudicou muito minha saúde, pois eu dava aula num porão que mais parecia um calabouço de tão fechado e lá tinha muito mofo, barata e escorpião, além do quadro de giz. Além disso, o barulho no Instituto era enorme e atrapalhava muito, pois havia o barulho do trânsito, das sirenes de ambulâncias e das crianças; por exemplo, teve uma época que dei uma disciplina na sala ao lado do recreio das crianças da educação infantil, e nesta hora não tinha como dar aula, pois o barulho era enorme. (Claudia)

No prédio do IEMG havia o barulho de trânsito e dos alunos do colégio; tínhamos muitas dificuldades com a direção e com o pessoal do IEMG até mesmo nas coisas pequenas como a questão de estacionamento. (Maria)

Se, por um lado, o prédio atual da FaE/CBH/UEMG não fornece muitos espaços de socialização profissional, de modo a garantir a construção de um bom ambiente de trabalho, pois estes ocorrem preferencialmente na pequena cantina, na sala coletiva dos professores e nas salas dos Núcleos de Pesquisa e Departamentos, por outro lado, estes momentos de socialização ocorrem, como será analisado à frente, a partir de outros aspectos, como as reuniões e comissões, a AIP e os Núcleos de Pesquisa.

Acrescenta-se, ainda, que esses vínculos de afinidade com os colegas professores também foram construídos na época que a Instituição funcionava no prédio do Instituto de Educação, dividindo o espaço com outras escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. Neste espaço anterior, entretanto, apesar de haver mais espaços de socialização profissional, existiam vários problemas, conforme relatou a informante privilegiada Claudia e a professora Maria, como problemas de infiltrações e barulho excessivo. Neste aspecto, a mudança de prédio contribuiu para melhoria das condições e do ambiente de trabalho, favorecendo a criação de um clima universitário:

Eu acho que a criação da UEMG foi positiva, primeiro porque a gente era do curso de pedagogia do Instituto de Educação e estava vinculado diretamente à Secretaria de Educação. E trabalhar numa Universidade, na Faculdade de Educação da UEMG, deu mais poder e prestígio. Eu sinto que fora daqui [Belo Horizonte] falar que você é de universidade é bem melhor do que de um curso isolado, né? Agora as pessoas que estão mais próximas muitas vezes sabem das dificuldades que a UEMG está enfrentando por conta da falta de investimento do Estado. (...) Sobre o nosso prédio eu acho que apesar dele não ser o ideal foi muito bom para a gente, inclusive para própria identidade da FaE. Foi bom para o nosso clima também porque as relações no outro prédio eram muito ruins, por exemplo, a direção do IEMG dependendo da época prejudicava muito a gente e até mesmo para usar a biblioteca era complicado. (Maria)

Como se observa, a mudança de prédio foi muito importante para melhoria do ambiente de trabalho porque a divisão do espaço entre o colégio do IEMG e o curso de pedagogia da FaE/CBH/UEMG gerava muitos conflitos, o que acarretava dificuldades na construção existencial de um ambiente de trabalho bom.

Entretanto, é preciso ressaltar que, apesar da precariedade deste prédio, ele representou uma conquista no contexto de consolidação da transformação do curso de pedagogia do Instituto de Educação em Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A esse respeito, a professora Paula ressalta que a criação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais ocorreu em um momento de grande efervescência, o que motivava a todos a superar as condições precárias: “Como tinha dito, o período de criação da FaE da UEMG foi de muita efervescência e isto ajudava a superar a pouca infraestrutura que tínhamos”.

Neste sentido, por um lado, a criação da Faculdade de Educação da UEMG foi uma conquista para o corpo docente, contribuindo para maior prestígio e reconhecimento social em relação ao vínculo com um curso de graduação atrelado a um instituto isolado. Mas, por outro lado, a precariedade dos prédios de funcionamento da Faculdade evidencia o histórico descaso do Estado de Minas Gerais com a UEMG, responsável por um aparente menor *status* social dos professores dessa Universidade em relação a outras universidades públicas. No entanto, é preciso ressaltar que o papel das condições de trabalho no desenvolvimento do trabalho e da identidade do professor não é determinante, embora não possa ser desconsiderado, pois há outros aspectos importantes, como ambiente de trabalho, autonomia de trabalho, percurso profissional desenvolvido na Instituição e as relações com as atividades profissionais e áreas disciplinares.

De toda forma, a mudança para o atual prédio contribuiu para maior visibilidade da faculdade e foi positiva para a identidade do professor, uma vez que neste prédio o docente pode ter condições de construir uma identidade com a Faculdade de Educação, o que no prédio do IEMG era difícil devido à ausência de espaço físico próprio, conforme já expomos. A professora Patrícia lembra-se de que quando a Faculdade funcionava no prédio da UEMG ela era menos conhecida em Belo Horizonte: “Na verdade eu não conhecia a UEMG, sabia o que era a PUC e UFMG, mas não tinha conhecimento da UEMG. Acho que esta ausência de conhecimento se deu porque nesta época ela funcionava no prédio do Instituto de Educação”. A partir disto, se percebe que esta situação de certa forma contribuía para a manutenção de uma situação de precariedade institucional e baixo reconhecimento público.

Com isso, na esteira dessa perspectiva, conforme os relatos das professoras, a mudança para o novo prédio foi importante e positiva, porque permitiu maior identificação com a Faculdade de Educação e melhorou o ambiente de trabalho, extinguindo os conflitos com os profissionais do IEMG, embora não se tenha resolvido todos os problemas de precariedade e fornecido locais adequados para socialização profissional.

Outra fonte de precariedade institucional ressaltada pela totalidade das professoras analisadas e que afeta o trabalho e a identidade do professor é a fragmentação da carga horária de trabalho⁴⁰, proveniente da efetivação dos profissionais da educação, a partir da Lei 100/2007. A lei da efetivação dos profissionais foi proveniente do descumprimento do Estado de Minas Gerais de uma orientação da Constituição Federal de 1988 na qual os Estados ficavam incumbidos de remeter aos cofres do INSS⁴¹ as taxas previdenciárias de seus funcionários temporários estaduais, a fim de lhes garantir a aposentadoria. Justamente em decorrência deste descumprimento, o governo mineiro realizou um estudo de impacto financeiro que concluiu que seria mais proveitoso para o Estado transformar os profissionais da educação que eram temporários em efetivos, visando com isso diminuir custos trabalhistas. Contudo, esta decisão, predominantemente administrativa, não levou em consideração o bem-estar dos docentes e congelou a carga horária de trabalho dos professores:

⁴⁰ Conforme foi destacado no Capítulo 4, a maior parte dos professores da FaE/CBH/UEMG possui a carga horária de trabalho fragmentada, isto porque 50,7% possuem carga horária parcelada, seguidos por 15,3% que trabalham 20 horas semanais e apenas 32,2% trabalham com a carga horária completa, de 40 horas semanais.

⁴¹ Instituto Nacional do Seguro Social.

Desde que entrei aqui lutávamos pelo reconhecimento do nosso processo seletivo como concurso público. Mas o processo de efetivação só veio a ocorrer por força da lei de efetivação de todos funcionários públicos da educação em 2007. Se, por um lado, ela foi boa porque melhorou nossa condição, por outro lado, a coisa ruim é que congelou a carga horária de trabalho dos professores. (Alice)

As coisas estão caminhando devagar pelas limitações das condições de trabalho, por exemplo, um professor efetivado com seis horas aula ainda hoje não pode aumentar sua carga horária, e mesmo depois de lutarmos bastante com o governo, não conseguimos mudar isto. Então, como ele pode fazer pesquisa? Não pode, né? Como é que se exige produção dele? Não se exige. (...) Vou te contar que da forma que foi feito a efetivação foi uma fatalidade porque as pessoas precisam trabalhar em outros lugares e ficam insatisfeitas, pois acham que estão trabalhando de graça. (Paula)

As professoras Alice e Paula elucidam que o processo de efetivação dos docentes foi algo positivo para a categoria, ao garantir a estabilidade para os professores não contemplada pela categoria de professor designado. Mas, por esta decisão ter sido predominantemente administrativa, reflexo de que o governo de Minas Gerais pouco investe na educação e nas suas universidades, não forneceu condições para os docentes universitários optarem por carga horária de 20 ou 40 horas, conforme o plano de carreira da universidade. Esta situação vem causando grande prejuízo para a Instituição e para os professores:

A situação aqui na UEMG é difícil, quer dizer uma das coisas que acho que inviabiliza muito a construção desta Universidade e da identidade profissional do professor é a fragmentação da carga horária do docente. O profissional que trabalha aqui não tem muitas condições de construir uma identidade de professor da UEMG, porque ele é horista e trabalha 6, 10, 12 horas semanais. Assim, como é que ele se vincula? Como é que ele veste a camisa? Como é que ele respira isso aqui? Não tem jeito, pois, muitas vezes, ele vem, dá sua aula e vai embora. A gente vê esta situação muito clara em reuniões, pois nelas são sempre as mesmas pessoas, mas nem dá para criticar muito esta falta de comprometimento, porque muitas vezes o professor precisa dar aula em mais duas instituições, né? Eu já vivi esta situação de trabalhar aqui, em Divinópolis e em Sabará e isto é muito difícil, pois você realmente só cumpre seu papel e vai embora. Então, este retrato da precarização fechou a porta tanto para o professor quanto para a Instituição. (Ana)

A fragmentação da carga horária de trabalho repercute no trabalho do professor e na construção de vínculos de pertencimento institucional, porque este tipo de contrato de trabalho parcelado não fornece condições para o professor se dedicar exclusivamente à Instituição e assim construir vínculos de pertencimento institucional, pois, como já mencionado, ele precisa complementar sua renda trabalhando em outras instituições. Ao fazer isto, o docente acaba dedicando poucas horas de trabalho semanais à Universidade, frequentando pouco o ambiente institucional, ainda mais que este é precário ao não fornecer espaços adequados para se trabalhar. Além disso, acaba participando esporadicamente de reuniões e comissões, sendo que esses acontecimentos são espaços importantes para construção de vínculos institucionais, para socialização, para reflexão e reivindicação de

melhorias, no qual, possibilita a construção de afinidades e o desenvolvimento de trabalhos colaborativos. Assim, esta fragmentação pesa negativamente tanto na construção de um bom ambiente de trabalho quanto na possibilidade de o professor se dedicar exclusivamente às atividades que compõem seu trabalho e a trilhar um projeto de desenvolvimento profissional que o tornem “professores que têm, mais propriamente, uma profissão acadêmica ou a academia como profissão” (MORAES, 1998, p. 23) e que não considerem esta profissão como um trabalho de complementação de renda.

A fragmentação da carga horária contribui também para o processo de intensificação do trabalho pelo docente ter que realizar uma dupla jornada de trabalho⁴², na qual pode atender a públicos distintos e por isto, precisar ter competências diferenciadas:

Mas trabalhar na Rede Básica e no Ensino Superior é difícil porque são dois locais e duas exigências muito diferentes. Por isto, eu tenho achado muito difícil conciliá-los e, às vezes, acho que terei que fazer uma opção, sabe? (Patrícia)

A professora Patrícia relata que se sente sobrecarregada em trabalhar em duas instituições distintas para complementar sua remuneração. Sobre isto, Garcia e Anadon (2009) e Assunção e Oliveira (2009) ressaltaram que esta ampliação das atividades acarreta um processo de intensificação e autointensificação do trabalho que em longo prazo pode contribuir para o desgaste das condições de saúde do professor.

Ademais, outro aspecto de precarização muito ressaltado pelas docentes analisadas é a questão salarial⁴³. Ela está estritamente relacionada à fragmentação da carga horária de trabalho e seus efeitos para construção da identidade do professor são semelhantes, pois leva o docente a buscar complementação da sua renda e a realização de uma dupla ou tripla jornada de trabalho. Isto dificulta a possibilidade de construir vínculos institucionais porque o docente permanece poucas horas trabalhando na universidade, dificultando sua participação em

⁴² Como foi destacado no capítulo anterior, 49,2% dos professores da FaE/CBH/UEMG realizam uma dupla jornada de trabalho e em igual proporção (49,2%) se dedicam unicamente ao trabalho na Instituição. Sendo que 1,7% não respondeu à questão. A partir disso, percebe-se que a dupla jornada de trabalho é uma situação comum na realidade institucional da faculdade.

⁴³ Assim como foi analisado no Capítulo 4, 55,9% dos docentes consideram ruim o seu salário, seguidos de 35,6% que o acham regular, 6,8% que o consideram bom. 1,7% dos docentes optou por não responder a esse item. Acrescenta-se ainda que a maior parte dos professores (56,9%) recebe salários entre 2 a 6 salários mínimos (de R\$ 1.090,00 a R\$ 3.270,00); os outros casos são: 25,9% dos docentes recebem entre 6 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.270,00 a R\$ 5.450,00); 8,6% dos professores recebem até 2 salários mínimos (R\$ 1.090,00); no extremo oposto da realidade docente, temos que 3,4% recebem entre 10 e 12 salários mínimos (de R\$ 5.450,00 a R\$ 6.540,00) e 5,2% mais de 12 salários mínimos (R\$ 6.540,00).

atividades conjuntas como reuniões e a construção de vínculos de proximidade com os colegas. Dificulta também o planejamento de vida do professor e o desenvolvimento de seu trabalho em todas as suas dimensões: ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. A respeito desse aspecto, afirmam as professoras:

Aqui há uma grande sensação de insegurança para o professor, porque o salário que recebemos não é bom e fica pior para o professor que não tem sua carga horária completa. Só temos as gratificações ao salário. Por isto, muita gente está saindo daqui, porque fica inseguro, entendeu? (...) Que perspectiva de futuro tem o professor que quando aposenta tem perda de vencimento? Nenhuma, né? Isto é um entrave grande à produtividade e afeta bastante o trabalho e o subjetivo do professor. (Paula)

O salário na UEMG é um dos mais baixos do país, e por isto é muito pouco para um professor de ensino superior. (Relato do questionário dissertativo)

Falta isonomia com a federal, porque os professores vinculados a instituições federais de ensino, com formação equivalente, recebem salários mais altos. (Relato do questionário dissertativo)

O Estado de Minas Gerais, por manter uma histórica situação de descaso com seu ensino superior estadual e por seguir orientações de gestão neoliberal que visam obter maior eficiência em serviços com o mínimo de custo, não elabora uma política salarial para os professores da UEMG, mas realiza uma série de incorporações/gratificações ao salário do professor, como, por exemplo, o decreto 15.785, de 27 de outubro de 2005 no qual estabelece a vantagem incorporável ao salário do professor das instituições estaduais de ensino superior do Estado mineiro. O grande problema desta política é que os benefícios não se incorporam à aposentadoria. Assim, esta situação de descaso pode afetar a satisfação, o trabalho e a identidade do professor, que acaba por migrar para outra instituição para ter melhores condições, como tem ocorrido com frequência.

Relacionado ao salário, o plano de progressão de carreira⁴⁴ da Instituição é precário, conforme mostra os relatos abaixo:

As nossas condições de trabalho são ruins porque nossa legislação é totalmente dependente da SEPLAG, da Assembleia e do governador. Para dar um exemplo, nós ficamos um tempão sem ter nosso plano de carreira na universidade, depois fizeram um plano que não consideravam como se nós fossemos uma universidade, por exemplo, aí entra o meu caso: terminei meu doutorado em 2007, ou seja, no próximo ano eu serei doutora sênior e a universidade ainda não me posicionou como doutora.

⁴⁴ Como foi apresentado no capítulo 4, 49,2% dos docentes consideram ruim o plano de progressão de carreira, seguidos por 35,6% que o consideram regular e somente 8,5% o consideram bom. Dentre os professores que não souberam opinar ou que não responderam ao item, a porcentagem é de 6,8% e nenhum docente o considerou ótimo. A partir desses dados, percebe-se que grande parte dos professores está insatisfeita com o plano de carreira da Instituição.

Cada época é uma coisa que acontece, pois, mesmo com o título de mestre, eu não podia ser reposicionada porque não havia um quadro de carreira, depois quando o fizeram alegaram que era somente para os designados (convocados) e eu já era efetiva. Quando pude ascender na carreira por conta do título de doutor, eu sofri uma punição, pois tive que esperar um longo prazo para me posicionar como doutora. (Maria)

Soube que houve uma reclassificação, não sei o significado disso ainda. (Relato dissertativo proveniente do questionário)

Tenho título de doutorado há mais de dois anos e ainda recebo como mestre, mas ter um plano de carreira é positivo para o professor (Relato dissertativo proveniente do questionário)

O relato da professora Maria vai ao encontro dos dissertativos presentes no questionário e demonstra que ela se sente desmotivada pelo plano de carreira da UEMG ser malformulado, não se adequando, portanto, ao perfil de professor universitário que constantemente se aperfeiçoa profissionalmente. Além do mais, por ser mal formulado, acarreta alguns empecilhos à progressão vertical do professor. Dessa forma, a precariedade inerente a este plano não contribuiu da forma esperada para o desenvolvimento de uma satisfação profissional entre os docentes.

Sobre isso, Zabalza (2004) comenta que o plano de carreira é importante do ponto de vista profissional e psicológico porque é um estímulo para o professor aprimorar seus conhecimentos e se desenvolver profissionalmente. Porém, sua mera existência não garante este estímulo ao docente, por isto é ideal que o plano de carreira se atente a dois aspectos:

Em primeiro lugar, é necessário que a carreira acadêmica não seja linear, mas que haja sucessivas progressões ou melhoras. (...) Por outro lado, o fato de a aplicação real dessa possibilidade depender mais de fatores econômicos ou de estratégias institucionais do que de méritos individuais faz com que a capacidade de impacto motivacional da carreira docente seja reduzida. (...) Em segundo lugar [e que está diretamente relacionada ao primeiro], é igualmente necessário que esse progresso esteja associado a méritos profissionais. Em alguns casos, o salto de uma categoria para a imediatamente superior está vinculado apenas a critérios burocráticos ou a simples critérios de antiguidade. Nesses casos, é pouco provável que a mudança de categoria tenha efeitos de estímulo e enriquecimento da autoestima, uma vez que se valoriza o que exige esforço (ZABALZA, 2004, p. 136).

Seguindo esta perspectiva citada, o plano de carreira do professor da FaE/CBH/UEMG seria um incentivo para o professor se, na sua elaboração, fosse levada em consideração a especificidade do magistério superior, mas, como a elaboração não está formulada como deveria, não possui tanta aplicabilidade prática.

Se há precariedade das condições de trabalho, os professores realizam uma resposta a esta condição que acarreta tanto uma melhoria das condições de trabalho quanto contribui para a construção de uma identificação institucional: é o chamado movimento em prol da UEMG. Este movimento é uma resposta da categoria professoral à histórica situação de descaso público vivenciado pela UEMG, em que sua fundação ocorreu por meio de um decreto estadual, sem que houvesse sido elaborado um projeto de universidade e sinalizado qual seria a fonte de recursos financeiros para seu funcionamento:

A lei que criou a Universidade é de 1989, mas só no final de 1994 que eles trabalharam no sentido de incorporar a pedagogia do instituto à FaE da UEMG; foi aos 22 de julho de 1994. Sabe este período era de muita efervescência, a gente não tinha essa infraestrutura direito, nós não tínhamos uma máquina de escrever no departamento. Por isso, a gente fazia tudo à mão: distribuía aula, convidava palestrantes... Para você ver o entusiasmo da gente, pois nós passávamos por cima de tudo isto. (Paula)

Estamos em um movimento buscando melhores condições de trabalho, e percebo que nos últimos anos avançamos, mas temos muito a caminhar ainda. (Relato dissertativo do questionário)

A professora Paula ressalta que o movimento dos docentes em prol da construção da Universidade conquistou algumas importantes reivindicações dos docentes e espera que o atual sindicato, recém-criado, seja muito bom para os professores conseguirem novas conquistas. Percebe-se, assim, que o movimento em prol da UEMG, antes da criação do sindicato, ocorria de maneira não formalizada, mas presente nas lutas dos professores, mobilizando a participação em reuniões, assembleias, comissões, representações etc.

Seguindo esta perspectiva, todas as professoras analisadas se detiveram sobre a mobilização dos professores em prol de melhorias institucionais, mas optou-se por analisar somente aquelas mais elucidativas:

A nossa trajetória na Instituição é historicamente marcada por lutas do corpo docente (...) [Neste processo] a minha trajetória é marcada pela procura por qualificação e pelo engajamento no movimento dos professores por melhores condições de trabalho, pois, no caso da UEMG, nós ainda temos muito a conseguir, porque temos problemas estruturais muito sérios, como falta de espaço para estudo, falta de equipamento e falta de estrutura para pesquisa. Estas condições e as reivindicações fazem parte da nossa identidade profissional de docente do ensino superior e da UEMG. (Alice)

Então, no momento, a gente tem nossos sabores e dissabores, né? Quer dizer trabalhamos numa Instituição absolutamente precária onde tudo ainda tem de ser feito, né? Se constrói um espaço para pesquisa, se constrói um espaço para extensão, se discute a extensão numa universidade, a gente não tem nada pronto, né? Mas isto também dá um fascínio de ir construindo as coisas, de você cavar com a mão, de sair mesmo garimpando. Por outro lado, claro que seria muito bom que tivéssemos uma

sala onde cada um tem seu espaço, onde tem uma biblioteca melhor, que a gente não tivesse esse prédio vertical, onde tivesse mais espaço de convivência, o mestrado e a graduação tivessem um trânsito mais próximo. A gente precisa de um tanto de coisas, mas está tudo por fazer, né? Eu acho que é isso, arregaçar as mangas e ir fazendo. (Ana)

Nesses dez anos percebi que as condições e relações no trabalho melhoraram principalmente após a efetivação que até então eram exclusivos aos efetivos, por exemplo: direção, conselhos, coordenação. Considero essa batalha ganha, agora temos de buscar a melhoria das condições de trabalho. (Relato dissertativo do questionário)

A partir da análise desses relatos, percebe-se que há uma situação de ambiguidade inerente ao processo de precarização das condições institucionais. Isto porque, ao mesmo tempo em que se constitui como fator de insatisfação profissional, por um lado – conforme foi apresentado ao longo deste item e enfatizado no discurso da professora Ana –, tem-se, por outro lado, a resposta dos professores a esta situação de precariedade contribuindo para uma satisfação profissional. Nesse sentido, as lutas e reivindicações de melhorias acarretam desgastes e sobrecarga de trabalho, mas também satisfação profissional, quando se observa melhorias na Instituição e a contribuição dos professores em prol de uma universidade melhor. A compreensão e/ou observação de uma Universidade construída nas reflexões e ações coletivas traz satisfação aos professores. Dessa forma, acaba-se tendo possibilidade de construir uma identidade institucional partilhada por parte significativa dos docentes.

Este movimento dos professores em prol de melhorias institucionais não se restringe somente aos aspectos voltados às condições de trabalho, mas perpassa outras esferas, como o relacionamento com os colegas e a construção de espaços de representação de determinados grupos:

Nossa luta não era só restrita à questão salarial, até porque muito pouco se conseguiu, mas ela também era muito marcada pela inserção em espaços de representação; por exemplo, se hoje os professores efetivados, antigos designados, ocupam cargos importantes na chefia de departamentos e na reitoria isto ocorreu em função dessa luta dos professores, pois, antes, os professores efetivos concentravam todo o poder em si, e isto contribuiu para nossa identidade (...). Assim vejo que o processo de democratização dos espaços está sendo histórica e diariamente construído (Alice)

Eu achava difícil e, às vezes, desagradável o relacionamento entre os professores efetivos e os designados, mas isto também dependia muito da direção. A grande diferença de hoje é que naquela época o número de efetivos era enorme, já o de designados era muito menor. Penso que chegava há um terço de professores designados. E batalhamos muito para termos representatividade. (Maria)

Os dois relatos supracitados narram que os antigos professores efetivos centralizavam as principais decisões institucionais, no entanto, com as lutas dos antigos professores designados – atualmente efetivados – muitos espaços de representação foram conquistados, dando início a um processo de gestão mais democrático que culmina com a melhoria do ambiente de trabalho.

A totalidade das professoras entrevistadas consideram que a FaE/CBH/UEMG possui um ambiente de trabalho agradável, que propicia a construção de afinidades aos professores e ao local de trabalho, apesar da precariedade das condições de trabalho:

Nunca tive problema e sempre gostei de trabalhar aqui. Penso que as pessoas que reclamam e estão insatisfeitas em trabalhar aqui deveriam procurar outro emprego a não ser que seja impossível trabalhar em outro local. Mas isto não é o meu caso, pois sempre trabalhei aqui e nunca tive nenhum problema, pois sempre me dei bem com todos, a não ser em alguns momentos isolados como a relação que tive com uma diretora quando era designada e que foi muito difícil de lidar. O que atrapalha um pouco são as condições de trabalho. (Maria)

Percebo tanto aqui quanto na prefeitura que a gente precisa ter um ambiente afetuoso para trabalhar e não vejo aqui como um ambiente frio onde cada um possui a sua pesquisa e sua aula e acho que há pessoas muito bacanas aqui e que nós devíamos até sair mais juntos. (Patrícia)

Por um lado, a infraestrutura predial precária, que não fornece condições adequadas para o professor trabalhar e se socializar, a situação funcional do professor efetivado com a carga horária de trabalho fragmentada e a baixa remuneração salarial impossibilitam ao professor desenvolver seu trabalho de forma exclusiva e integral e construir vínculos com os colegas professores. Por outro lado, tais condições não impossibilitam a construção de um bom ambiente de trabalho, o que se torna uma importante fonte de satisfação profissional. Dessa forma, pode-se supor que a identidade profissional dos docentes da FaE/CBH/UEMG se constrói nesta combinação de insatisfação proveniente das condições precárias de trabalho e satisfação construída nas lutas coletivas e nos vínculos estabelecidos durante uma história comum. É nesse instável equilíbrio entre aspectos positivos do ambiente de trabalho e negativos das condições de trabalho que se constroem as identidades profissionais entre os docentes da Faculdade.

A construção de um bom ambiente de trabalho é favorecida institucionalmente pelo currículo da FaE/CBH/UEMG, cuja proposta de formação favorece o relacionamento entre os docentes e a criação de trabalhos coletivos:

Ambiente de trabalho do ponto de vista das relações humanas tem sido construído. E, no que se refere ao trabalho coletivo, ele é incentivado, pois nós temos a própria AIP como composição de nosso currículo e tem sido buscado, pela gestão, a constituição de relações mais democráticas. (Alice)

Na verdade eu até não faço trabalhos com tantas pessoas, em geral acabo construindo minhas afinidades. Com esta questão da AIP, às vezes, trabalhando com um professor, construo uma afinidade, mas tem outros que são mais difíceis. Para trabalhar com pesquisa, procuro pessoas que tenho mais afinidade. Eu já trabalhei também em duas comissões e não teve problemas e construí afinidades com colegas nelas. (Maria)

Quando cheguei à UEMG, encontrei muita resistência de alguns professores que já estavam aqui há mais tempo e haviam formulado o Currículo vigente e que não gostava de ministrar disciplinas integradas, por isto, separava o número de aulas que cada docente iria dar. (Patrícia)

A Atividade de Integração Pedagógica (AIP) que compõe o currículo obrigatório da Instituição fornece condições para os professores desenvolverem trabalhos colaborativos na sala de aula, favorecendo a troca de experiência com os colegas e com os alunos, a construção de laços de afinidade e o desenvolvimento de trabalhos conjuntos. Além da AIP, as Aulas Integradas e os Núcleos de Pesquisa também propiciam aos professores desenvolverem trabalhos de pesquisa e de extensão de forma colaborativa, facilitando a criação de vínculos de proximidade. Acrescenta-se ainda que até nas atividades de representação docente os professores têm possibilidades de discutirem ideias, se conhecerem e trabalharem juntos em prol da construção da Universidade. Estas discussões em comissões e reuniões, em geral, integram o movimento dos professores em prol de melhorias institucionais. Entretanto, é preciso reconhecer que estas trocas não são isentas de conflitos, que se intensificam com a precariedade das condições de trabalho.

Um exemplo do potencial construtivo, crítico e conflitivo de reuniões e comissões e que faz luz ao relato anteriormente citado da professora Patrícia é a implementação do Currículo da FaE/CBH/UEMG de 1998. Sobre isso, Matos (2009) afirma que esse momento de implementação curricular propiciou pontos de vista díspares, o que contribuiu para a construção de um clima de efervescência de ideias e, de certa forma, viabilizou a dinamização das relações entre os professores:

Manifestações diversas em relação à proposta surgiram no decorrer da implantação, desde divergências teóricas e necessidades de esclarecimentos conceituais a problemas mais operacionais e práticos, associados ainda a questões legais e financeiras. Estas últimas focavam em especial os espaços previstos para integração que, ao envolverem maior número de professores, resultavam em aumento das

horas-aula. Em relação à AIP, espinha dorsal da proposta, na visão de alguns entrevistados, a polêmica era grande. (MATOS, 2009, p. 168)

Ainda segundo a mesma autora,

A nova proposta curricular introduziu mudanças na instituição, tanto nas concepções como nas práticas usuais, sob diferentes formas, desde aquelas relacionadas ao processo pedagógico como no que diz respeito a questões da vida acadêmica do aluno e seu registro. Dificuldades de entendimento das concepções e outras, relacionadas à operacionalização, surgiam no dia a dia e requeriam respostas imediatas, provocando a realização de novos estudos e de frequentes reuniões e assembleias na busca de encaminhamentos. Muitos embates se davam em meio às dificuldades com que se deparavam os professores no processo de execução, em especial na AIP, que juntamente com as Aulas integradas, constituem espaços voltados à integração, formalmente previstos. (MATOS, 2009, p.174)

A partir daí se elucida um exemplo do movimento dos professores em prol da constituição da Universidade, bem como, do potencial dos órgãos de representação docente. Além disso, conforme se viu no relato da professora Patrícia, a AIP ainda hoje favorece estas trocas, assim como as Aulas Integradas que se constituem como momentos institucionais de integração e construção de conhecimentos coletivos. No entanto, é preciso ressaltar que no atual contexto de um novo currículo em andamento (de 2008), construído pós-Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, os questionamentos em torno da integração do currículo estão conduzindo a uma reformulação da proposta.

Enfocando a integração entre os professores para construção de um bom ambiente de trabalho, algumas professoras consideram necessária a solidificação de um ambiente de trabalho mais agradável e construtivo, em que ocorra uma maior integração entre a graduação e a pós-graduação:

Comentam sobre integração entre o mestrado e a graduação, mas não vejo isto ocorrer. É raro os professores do mestrado e a gente nos aproximarmos. Aqueles que já eram da graduação até se aproximam, mas os que chegaram depois não mantêm muito contato com a gente: tomar café com a gente, assinar o ponto, ir numa reunião etc. Aí você fala assim, mas o porquê disto? Depois, quando vai ver a pessoa é muito agradável, né? Uai, pode ser que a falta de aproximação seja pela gente também (...). Eu mesmo sou tímida, penso em ir lá, mas não vou e sei que estou errada, fico com aquela coisa de eles serem doutores. Mas da parte deles, vejo que eles são muito ocupados, eles têm muitas exigências da CAPES, mas será que não podia parar alguns segundinhos para tomar um cafezinho e falar um alô para nós? (Paula)

Queria que tivesse mais espaço de convivência e que o mestrado e a graduação tivessem um trânsito mais próximo. (Ana)

Como tinha comentado, esta separação entre os doutores, mestres, especialistas e entre o mestrado da UEMG e a graduação é muito ruim, acho que poderia ter uma maior aproximação. (Patrícia)

A partir dessas três narrativas, percebe-se a necessidade de haver maior proximidade entre os professores da graduação e da pós-graduação, para a construção de um vínculo de maior proximidade e colaboração entre ambos. Sobre isso, pode-se inferir que a própria estrutura vertical e setORIZADA do prédio dificulta essas trocas e relações, mas para reverter esta aparente situação de distanciamento, a professora Paula ressalta que é preciso posicionamento e vontade de ambas as partes de se aproximar, tornando, portanto, os grupos mais unidos. Além deste distanciamento, a professora Paula sabiamente narra que ele ocorre também pelo fato dos professores da pós-graduação estarem imersos numa situação de regulação e cobrança por produtividade que acaba acarretando um processo de intensificação de trabalho.

De acordo com nossa pesquisa, as professoras analisadas consideram que há um bom ambiente de trabalho na Instituição, fato que contribui para a criação de fontes de satisfação entre os professores, porém, como todo local de trabalho, ele ainda pode ser melhorado, e a solução para essa melhoria encontra-se na interação interpessoal e interprofissional dos professores. Ainda sobre este aspecto, a autonomia de trabalho é uma marca da Instituição que contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho, na medida em que as relações entre os docentes são norteadas por princípios de solidariedade e coleguismo e não tanto por competições.

Sobre a autonomia de trabalho, as professoras analisadas relataram que a Instituição concede esta autonomia ao professor e que ao fazer isto contribuiu para o desenvolvimento do trabalho do docente, concedendo-lhe, a reboque disso, satisfação profissional:

Eu percebo que há autonomia, pelo menos considero que sou autônoma no meu trabalho. A gente tem autonomia, mas de qualquer forma tem o planejamento coletivo, mas percebo que de acordo com o perfil da turma, com nossa trajetória, é possível você cumprir o programa da disciplina com uma bibliografia um pouco diferente. Você pode inovar. O programa do curso é um ponto; por falar nisso, o nosso próprio ponto de frequência está disponível para você assinar a hora que quiser, então, no meu entendimento, isso é um ponto positivo, pois a princípio não há ninguém te regulando, pois você cumpre seu dever de maneira consciente, sem ter ninguém te controlando para ver se você veio dar aula. Acho que esta autonomia e a autonomia didática são importantes. Deixe-me pensar um pouco, em termos de pesquisa obviamente você tem que apresentar um relatório de produção, mas é o final da bolsa, então, estes elementos mais básicos eu percebo que são autônomos, eu diria que nós temos relativamente um trabalho autônomo. (Alice)

Eu tenho muita liberdade para trabalhar, por isto acho que autonomia até a gente tem, mas o que não coopera muito com nosso trabalho são as próprias dificuldades institucionais de condições de trabalho, sabe? (Ana)

O quesito autonomia de trabalho é um aspecto importante para o desenvolvimento do trabalho docente e, conforme consta dos relatos supracitados, o professor da FaE/CBH/UEMG possui autonomia de trabalho que envolve o aspecto didático-pedagógico e de trabalho, isto é, do desenvolvimento de atividades e do controle do trabalho. Então, se, por um lado, esta autonomia contribui para a satisfação do docente, por outro lado, o aspecto das condições de trabalho dificulta a sua realização, causando insatisfações e reclamações por parte dos docentes.

Eu acho que tem muita autonomia, tanto que às vezes as pessoas até abusam da autonomia e faltam. A direção não tem como vigiar o professor, a não ser que os alunos reclamem que o professor não está indo. Antes tinha uma professora titular que obrigava a trabalhar do jeito dela (bibliografia), mas não tinha como controlar a forma como eu passava na sala de aula. Mas hoje é diferente, a gente discute o programa no departamento e a bibliografia somos nós que escolhemos. (Maria)

Pensando a autonomia de trabalho numa perspectiva macro, isto é, no campo da regulação externa do trabalho docente, é interessante retomar algumas considerações provenientes do relato da professora Alice sobre a regulação externa do trabalho docente, apresentada no capítulo anterior. Segundo esta professora, o modelo de Estado Avaliador do Estado de Minas Gerais conjuga autonomia institucional com mecanismos de avaliação de desempenho externo, na tentativa de regular o trabalho do docente, porém seus efeitos são ainda pouco sentidos no ambiente da FaE/CBH/UEMG. Arelado a esta compreensão, a professora Maria contribui com essa reflexão ao considerar que a ineficiência do procedimento de regulação do trabalho do professor não repercute no professor porque é mal formulado:

Acho que o Estado não controla o nosso trabalho, pois o Estado está mais preocupado se está pagando, se não está pagando, quanto está gastando. Não vejo o Estado preocupado com o trabalho da gente. Há a questão das avaliações de desempenho que o governo as instituiu através do acordo de desempenho. Acho que elas são fora da realidade, sabe? Muitas vezes elas perguntam o que o Estado não te dá condições de fazer, por exemplo, a respeito de publicação, sendo que muitas vezes você não tem tempo para isto. Eu tenho hora para pesquisa, mas tem gente que não tem. Este tipo de avaliação é desagradável, mas eu acho que o pessoal não leva muito a sério não. Sabe, a gente responde a eles, mas não tem muito retorno. Também não acho que os questionários que eles mandam vão alterar muito a questão da qualidade da educação. Estes questionários fazem parte da mentalidade do governo: avaliação, controle, acompanhamento, mas não acho que isso altera muito não, nem sei se eles estão procurando melhorar a qualidade do ensino, pois, para isto, tem de ouvir o professor e não mandar formulário (Maria).

Embora, o Estado procure avaliar o desempenho dos professores, fruto do modelo do acordo de resultados do atual governo, na verdade, devido à má formulação do procedimento, ele acaba não conseguindo controlar o trabalho do professor nem contribui para melhorar a qualidade da educação. Acrescentam-se ainda estes mecanismos de avaliação externas não

avaliam corretamente a qualidade das instituições, mas sua lógica produtivista e competitiva, e ao fazer isto, acabam desumanizando os atores envolvidos através do aumento da pressão e da competição por produções e financiamentos entre os docentes, entre outros fatores (SILVA JÚNIOR & SILVA, 2011; SILVA JÚNIOR, 2009).

Sendo assim, e já em vias de conclusão, torna-se importante retomar alguns pontos apresentados neste capítulo. Viu-se que a infraestrutura precária do prédio dificulta o trabalho do professor e a possibilidade de ele construir vínculos sociais com os demais professores, algo que acaba, em última instância, interferindo no ambiente de trabalho e, de certa forma, repercute negativamente na construção de identidades profissionais. Aliado a isto, a fragmentação da carga horária de trabalho, a baixa remuneração e o plano de progressão de carreira precário têm como consequência a insatisfação do professor, a impossibilidade de desenvolver planos de vida e a necessidade do professor desenvolver uma dupla jornada de trabalho para complementar sua renda. Enfatizando os efeitos desta dupla jornada, Carvalho (2004) analisa o caso dos professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI):

A propósito das consequências institucionais, é preciso reconhecer que o comprometimento dos professores com atividades ‘alheias’ à UFPI pode dispersar ainda mais o seu corpo docente, à medida que o afasta da Instituição, o compromete com atividades que não são de interesse para o desenvolvimento da carreira acadêmica nesta IFES e o leva a se relacionar mais com um universo extra-acadêmico. (...) Esse tipo de situação fragmenta de forma progressiva o mundo acadêmico, conforme os interesses vão se tornando muito mais diversificados e pode ser um dos motivos que explica porque, cada vez menos, professores têm participado das reuniões dos órgãos colegiados das instituições e das associações de docentes, das comissões e dos debates promovidos pelas instituições. Deduz-se, portanto, que se essa situação repercute negativamente na vida das instituições, repercute da mesma forma no desenvolvimento da profissão docente e na qualidade do fazer acadêmico, quer na UFPI ou em outra instituição. (CARVALHO, 2004, p.6)

O caso da Instituição analisada pela autora mantém alguns aspectos de semelhança com a FaE/CBH/UEMG, pois, embora a UFPI seja uma instituição federal, na qual os docentes possuem melhor plano salarial e mais bem formulada progressão de carreira, esta Instituição também é de pequeno porte e conta com recursos escassos, o que contribui para os professores buscarem complementação de trabalho na iniciativa privada, distanciando-se dos aspectos institucionais. Já no caso da UEMG, a dispersão de tarefas ocorre a partir da necessidade do docente complementar sua renda em outras instituições e, ao fazer isso, acaba comprometendo a qualidade de seu trabalho, o desenvolvimento de sua carreira e de suas atividades profissionais. Nesse processo, então, o docente acaba imerso num processo de

intensificação de trabalho, além de prejudicar o seu pertencimento institucional ao não frequentar diariamente o espaço da Universidade, e ao não participar ativamente das reuniões e comissões, e isto, compromete o seu ambiente de trabalho. Tudo isto articulado certamente contribui para uma repercussão negativa na construção das identidades profissionais do professor.

No entanto, há também o outro lado dessa situação proveniente das respostas dos docentes à questão da precariedade, algo que proporcionou a origem do movimento dos professores por melhorias institucionais, aliado a existência de uma autonomia de trabalho e a criação de um ambiente de trabalho agradável, mesmo com todos os aspectos negativos das condições de trabalho. Há, além dessas iniciativas, as tentativas de fortalecer uma relação entre docentes, de torná-los mais próximos, e a adesão a uma proposta de formação integrada, que dá origem a uma cultura institucional valorizando a participação em atividades coletivas, tais como a AIP, as Aulas Integradas, os Núcleos de Pesquisa, as reuniões, as comissões e representações, entre outras ações. Estas ações integradas propiciam espaços adequados para a construção de identidades profissionais.

Portanto, é neste contexto de ambiguidade institucional que se desenvolve uma relação dialética entre os aspectos de insatisfação profissional com os de satisfação profissional, nas trajetórias singulares trilhadas pelas professoras analisadas. Este processo de articulação desses elementos constituidores de identidades profissionais dá origem a identidades profissionais múltiplas, problemáticas, contraditórias e em contínua construção e reconstrução, relacionadas também à identidade de professor, de professor universitário, de professor-pesquisador, de professor-administrador, de professor-extensionista, de professor e/ou profissional de determinada área de conhecimento, de professor da FaE/CBH/UEMG, de professor sindicalista, e ainda relacionadas a outras identidades não analisadas como políticas, étnicas, religiosas e de gênero etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações finais desta pesquisa não é uma tarefa fácil porque a lógica que segue o pensamento do pesquisador não é a mesma da organização e redação da dissertação. Embora o texto da dissertação esteja sendo finalizado, existe uma série de questionamentos e novas conclusões ao pensamento do pesquisador. Sendo assim, para orientar esse processo de reflexão e apresentação das ideias finais se torna relevante retomar que o mote desta pesquisa foi analisar os elementos que constituem o processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG e, para se chegar a este intento, procuramos conhecer quem são esses professores e apresentá-los juntamente com os principais elementos que constituem suas identidades profissionais.

O primeiro aspecto a ser ressaltado acerca do processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG faz referência à formulação teórica construída no Capítulo 3, quando abordamos, entre outras coisas, as formas de identificação societárias e comunitárias e como se observou a incidência delas na análise do caso do professor da FaE/CBH/UEMG. Durante a construção do capítulo teórico, foi se apresentando, de certa forma, uma maior incidência da forma de identificação societária, isto é, de caráter mais pessoal e transitório em relação à forma de identificação comunitária. Dito de outro modo, construída a partir de uma noção de grupo que, de certa forma, era menos mutável do que a forma societária (DUBAR, 2009).

A identidade do tipo comunitária do professor da FaE/CBH/UEMG, neste caso, pensando-a a partir de uma identidade socioprofissional e de uma identidade institucional torna-se importante para construção de sentimentos de coletividade profissional, para a conquista de um reconhecimento profissional e para unir os professores em prol de um ideal de profissionalização e de melhorias profissionais. Aliado a este tipo de identidade, encontra-se a do tipo societária que está mais relacionada a uma identidade de caráter pessoal e que se constrói a partir do desenvolvimento de uma trajetória pessoal e profissional, permeada por alguns elementos, tais como os ciclos de vida, as etapas da carreira, as experiências com as atividades que compõem o trabalho do professor etc. Sendo assim, é na articulação entre essas duas formas de identificação que as identidades dos professores da FaE/CBH/UEMG vão se construindo.

Como o contexto social e as trajetórias de vida mudam continuamente, o professor e sua identidade também vão se alterando com as transformações do contexto macro e micro e no decorrer dos percursos profissionais e de vida. Isto é assim com todas as identidades coletivas, as quais têm um aspecto de síntese e elaboração pessoal, decorrentes das histórias de vida e que oferecem experiências ao professor para além de seu trabalho. Por este motivo é que passamos a compreender que não haveria condição de analisar a identidade profissional do professor, concebendo-a como uma unidade una, homogênea e fixa, pois se trata de uma multiplicidade de identidades profissionais, por vezes interligadas de maneira contraditórias e conflituosas.

A discussão realizada no Capítulo 2 acerca das transformações do contexto da instituição universitária e de sua repercussão na FaE/CBH/UEMG faz referência à situação já apresentada acerca dos reflexos que as transformações do contexto macro e micro empreendem na construção das identidades profissionais do professor. Neste sentido, percebe-se que a universidade pública encontra-se num processo de reestruturação de sua identidade diante das demandas externas de produtividade acadêmica, desenvolvimento de pesquisas aplicadas e hiper-publicação de seus produtos. Tais processos acabam contribuindo para a intensificação do trabalho do professor e para o esgarçamento das relações sociais de trabalho solidárias, à medida que elas passam a ser orientadas pela competitividade acadêmica.

Os reflexos dessa reestruturação da identidade do ensino superior ainda não são muito claros e visíveis no contexto da FaE/CBH/UEMG, embora seja errôneo considerar que aos poucos eles não vêm adentrando este espaço institucional. Esta situação se explica devido a inúmeros fatores, como a história da Instituição ter sido predominantemente marcada pela ênfase ao ensino, e não tanto à pesquisa. Possivelmente, isto acontece por ser ela proveniente do antigo curso de pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais, que tinha tradição na formação de professores e gestores educacionais e pelo fato de os docentes da Instituição criarem formas de resistência à Avaliação de Desempenho, atrelando-as à luta pela melhoria das condições de trabalho. No entanto, este processo de reestruturação aos poucos vem incidindo no contexto institucional desde a criação da Universidade do Estado de Minas Gerais, e se intensificando com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação e da implantação da Avaliação de Desempenho do professor, embora, por vezes, os professores tentem

minimizar seus efeitos no trabalho docente. Além disso, o movimento institucional de concessão de licença para qualificação e as demandas de produtividade acadêmica, por exemplo, demonstram que tal processo encontra-se em andamento, como em todo o país.

Dessa forma, o processo que está reestruturando a identidade institucional do ensino superior, pautado na produtividade acadêmica, está adentrando pouco a pouco no contexto institucional. Entretanto, devido ao contexto específico da Universidade do Estado de Minas Gerais, ainda é possível encontrar um ambiente de trabalho agradável e solidário e com uma autonomia que não se encontra mais tão presente na maioria das instituições de ensino superior públicas, na qual a lógica da produtividade acadêmica vem intensificando o trabalho docente e esgarçando as relações de trabalho que antes eram pautadas pela solidariedade profissional. Assim, o fato da FaE/CBH/UEMG não ter adentrado totalmente aos contextos de produtividade acadêmica e competitividade profissional se constitui como um elemento positivo para o processo de construção das identidades profissionais.

Este contexto de certa forma vem repercutindo na existência de um processo ainda lento de transposição do perfil institucional, antes centrado no ensino, para a pesquisa. Todavia, este processo não se concretizou por completo, embora esteja ocorrendo a partir de alguns fatores como a licença para qualificação e a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, dentre outros. Percebe-se então que o perfil da Instituição, ainda muito voltado ao ensino, pode ser um aspecto importante que justifica a centralidade dessa atividade na trajetória dos professores da FaE/CBH/UEMG, porém, atrelado a isto, pode-se destacar também outros aspectos como a trajetória pregressa de parte dos docentes ter sido iniciada na escola básica, pelo perfil de parte deles não estar voltado ao desenvolvimento de um percurso acadêmico sob os moldes do produtivismo acadêmico, com exceção daqueles que são doutores ou estão em processo de doutoramento.

O processo de mudança de perfil institucional é um elemento que contribuiu para a pesquisa se constituir como a segunda atividade profissional de maior relevância e satisfação para os docentes e é possível que para parte dos docentes com doutorado ou em doutoramento esta atividade assuma maior centralidade do que a de ensino, visto que os professores que compõem este grupo creditaram uma ênfase central ao desenvolvimento dessa atividade e demonstraram que possuem uma identificação com o perfil de professor acadêmico.

A atividade de extensão é considerada relevante para os docentes da Instituição, porém poucos deles vêm construindo uma identificação profissional com este tipo de atividade e, de certa forma, isso pode ser justificado devido à pouca valorização desta atividade perante as demais atividades que compõem o trabalho do professor universitário. Todavia, percebeu-se que há casos de professores que se encontram integrados a projetos grandes e interinstitucionais de extensão e que estão satisfeitos com essa atividade.

É importante destacar ainda que o elemento disciplinar vem repercutindo no desenvolvimento, na satisfação e na construção de identidades profissionais relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Já entre as atividades administrativas, grande parte dos professores considera importante esta atividade para o funcionamento da universidade, e não desconsideram a possibilidade de exercê-las por determinado período, a fim de contribuir com a Instituição. Esse sentimento de responsabilidade advém, em parte, para alguns, da participação no movimento dos professores efetivados em prol das conquistas de espaços de representação na Instituição, que no passado estavam centralizados entre os antigos professores efetivos. Porém, para grande parte dos docentes, essa atividade mais burocrática se constitui como a menos atrativa a ser exercida no magistério superior, sendo que somente uma professora, que possui uma trajetória de formação e profissional voltada para esse tipo de atividade administrativa considerou ter uma identificação com ela.

Porém, para expressar outra consideração proveniente desta pesquisa, reportamo-nos a um relato ouvido durante uma palestra na FaE/CBH/UEMG, na qual se dizia que a identidade do professor da FaE/CBH/UEMG pode ser compreendida a partir da metáfora do espelho quebrado. Esta metáfora faz referência à situação de ambiguidade na qual são constituídas as identidades profissionais dos professores da referida Instituição. Sobre este aspecto, reportamo-nos à contribuição de Dejours (1999; 2004) acerca da relação de ambivalência entre sofrimento e prazer no trabalho. Para o autor o sofrimento é um processo presente em toda relação de trabalho, mas, como resposta a este sofrimento, o profissional acaba construindo inconsciente e conscientemente mecanismos de defesa mais ou menos eficazes ao

sofrimento e que dependendo da forma pode se constituir como aspecto de prazer/sentido profissional, fornecendo assim, condições para a construção de identidades profissionais.

Assim, pensando esta formulação teórica para o caso do professor da FaE/CBH/UEMG, destacam-se como aspectos de sofrimento ou insatisfação profissional elementos provenientes do descaso do governo mineiro com a UEMG, que acarreta uma série de condições precárias de trabalho, como, por exemplo, a situação funcional do professor efetivado que, por vezes, possui uma carga horária de trabalho fragmentada, a ausência de uma remuneração salarial e de um plano de progressão de carreira satisfatório e equivalente à maioria das instituições de ensino superior públicas, a ausência da construção de um Campus Universitário e de um prédio adequado ao funcionamento da faculdade.

Já fazendo oposição a essa situação de insatisfação profissional, encontram-se constituídas algumas defesas elaboradas pelos professores como, por exemplo, a resposta ativa e construtiva do corpo docente da FaE/CBH/UEMG à situação de precariedade e o movimento de professores que visa conquistar melhorias para a Instituição, criando espaços de reflexão e de luta pela construção de uma universidade de fato. Com isso, ações de defesa acabam contribuindo para a construção de um sentido no trabalho. Sobre isso, ainda, há outros elementos como o reconhecimento profissional pelos pares, a existência de um bom ambiente de trabalho e de um trabalho autônomo. Como se demonstrou ao longo do trabalho, estes dois últimos aspectos ainda se mantêm presentes na FaE/CBH/UEMG, embora encontrem-se em processo de desintegração em parte significativa das instituições universitárias públicas que estão tendo sua identidade reestruturada para o atendimento das exigências de produtividade acadêmica. Há, portanto, ainda que se ressaltar o fato de eles trabalharem numa instituição de ensino superior pública, de desenvolver atividades profissionais permeadas por áreas disciplinares que lhes dão satisfação profissional.

Desta forma, as estratégias elaboradas pelos professores da FaE/CBH/UEMG lhes possibilitam construir identidades profissionais em meio a uma situação de ambivalência entre aspectos de satisfação e insatisfação profissional. Nesse processo, percebe-se, então, que os aspectos de insatisfação profissional não anulam aqueles de satisfação profissional e é justamente na articulação contraditória entre eles que as identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG vão se constituindo numa situação de ambiguidade.

Acrescenta-se que as identidades profissionais dos professores são marcadas, também, por uma situação de pluralidade proveniente da forma como cada professor estabelece para si uma relação com as áreas disciplinares e atividades que compõem o trabalho do professor universitário, além da singularidade do desenvolvimento de cada percurso profissional e pessoal. Além disto, há de acrescentar que a heterogeneidade dos perfis dos professores e da situação funcional presente no contexto da FaE/CBH/UEMG repercute no tipo de constituição das identidades profissionais. Isto porque, os professores com doutorado e em doutoramento se encontram mais imersos e afeitos aos processos de incitação da hipervalorização da pesquisa e da produtividade acadêmica. Já a variação da situação funcional dos professores (categorias de efetivo, efetivado, designado e com a carga horária de trabalho completa ou fragmentada) repercute na variedade de condições de trabalho, salariais e possibilidades de se construir um pertencimento institucional. Desta forma, existe tanto uma pluralidade de identidades quanto uma relação entre a heterogeneidade do corpo docente da FaE/CBH/UEMG com os tipos de construções de identidades profissionais.

Por fim, mas não menos importante, pela pesquisa ter tido uma finalidade mais exploratória sobre os elementos constituintes do processo de construção das identidades profissionais dos professores da FaE/CBH/UEMG, consideramos importante o desenvolvimento de novas pesquisas, que aprofundem mais a análise de alguns elementos dessa construção de identidade docente, como, por exemplo, atividades profissionais ou condições de trabalho. Além disso, poderia ser interessante o desenvolvimento de pesquisas comparativas entre uma ou mais instituições, pois, assim como a literatura considera que nós nos conhecemos a partir do olhar do outro (social), considera-se que conhecemos melhor determinada instituição ao compará-la com outra, pois é neste processo comparativo que se tem condições claras de conhecer os pontos de singularidade e convergência entre cada instituição, bem como de realizar análises mais contundentes sobre a repercussão de determinada instituição na construção das identidades profissionais do professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, José Márcio de. *Da Reforma Benjamin Constant à Reforma Darcy Ribeiro*. Belo Horizonte: Lâncer, 1997. Volumes 1 e 2. (Coletânea da Legislação Federal de Ensino).

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>. Acesso em: 12/10/2010.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 155-202.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRADE, Ana Paula. *Concepções de formação docente: uma análise da proposta de formação de professores do Curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG*. 2009. 108 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ANTOLINI, Rosangela. *Professor universitário: um inventário de significados*. 2008. 139 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA/CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL - ABEP/CCEB. *Dados com base no levantamento sócio econômico 2009*. São Paulo: Pesquisa IBOPE, 2011. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Utils/FileGenerate.ashx?id=197>>. Acesso em: 18/08/2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em 01/02/2011

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *A profissão acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso ensino superior*. Brasília: FUNADESP, 1999.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em 05/11/2010.

BALL, Stephen.J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 25/11/2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n.36. p. 31-62, 2º semestre 1993.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARREIRA, Sofia de Evaristo Menescal. *Formação docente para a educação superior: nas trilhas de uma política institucional*. 2009. 259 F. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BASSEI, Andréia Paula. *O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior*. 2009. 138 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul, 2005. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 15/11/2010.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 71-80.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopse da educação superior*. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 14/02/2011

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10/05/2011.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito. O ensino superior na Constituição do Estado de Minas Gerais. *Educação em Foco*. Belo Horizonte, v. 12, n. 13, 2009. p. 53-76.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O perfil e a carreira do professor universitário em contextos marcados por mudanças e paradoxos: um estudo de que aponta limites mas também possibilidades. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3, 2004, Teresina. *Anais...* Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2004. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT16/GT8.PDF>>. Acesso em: 13/01/2012.

CASTILHO, Sônia Fiuza da R.; MAFRA, Edite. *História do Curso de Pedagogia*. Belo Horizonte: FaE/CBH/UEMG, s/d.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia, Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 585-599.

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

CORADINI, Odaci Luiz. Os professores universitários como categoria social. In: COLÓQUIO SABER E PODER, 10, 2008, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2008. p. 1-15. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/focus/textos/CORADINI%20-%20Os%20Professores%20Universitarios%20como%20Categoria%20Social.pdf>. Acesso em: 02/03/2011

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho Docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CICILLINI, Graça Aparecida; BRITO, Taita Talamira Rodrigues. Dormi aluno(a)... acordei professor: interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise (Orgs.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. 1 ed. Campinas: Alínea, 2006, v. 1, p. 203-217.

CUNHA, Luis Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia, Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007, p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped. p. 1-12. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>> Acesso em: 04/05/2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>. Acesso em: 12/09/2010.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEJOURS, Christophe. Sofrimento e prazer no trabalho: a abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma. SZNELWAR, Laerte (orgs). *Cristophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, parte I, cap. 4, p. 141-156, 2004.

DUARTE Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.139-154, Mar.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 06/06/2011,

DUBAR, Claude. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação em Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, Abril. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002>. Acesso em 13/01/2011.

ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Trad. Álvaro Moreira Hypólito. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3426&dd99=view>>. Acesso em 24/10/10.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GADAMER, Hans. George. A historicidade da compreensão como princípio hermenêutico. In: GADAMER, Hans. George. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n. 106, p. 63-85, Abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em 27/01/2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/249.pdf>. Acesso em: 20/10/2010.

GAULEJAC, Vicent. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GOERGEN, Pedro. Educação superior entre formação e performance. *Avaliação*, Campinas-Sorocaba, vol. 13, n.3, p. 809-815, nov. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/10.pdf>. Acesso em: 10/11/2010.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.65-78.

GORGULHO, Vinícius. A consolidação do mercado. *Ensino Superior*. São Paulo, n.101, Fev. 2007. Disponível em < <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11892>>. Acessado em 03/09/2011.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.

HELLER, Agnes. *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

HOBOLD, Márcia de Souza. *A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura*. 2008. 200F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-62.

HYPOLITO, Álvaro. *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

HYPÓLITO Álvaro, VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C. V. Reestruturação Curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.2, Jul/Dez 2009, p.100-112. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10/09/2010.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas*. Trad. Lana Mara de Castro Siman. Porto Alegre: Editoras Artmed e Editora UFMG. Belo Horizonte:, 1999.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001, p.117-130. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 10/09/2010.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 11/10/2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol. 14, n.1, jan/março 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>. Acesso em: 04/10/2010.

MATOS, Maria do Carmo de. *Formação docente e integração curricular: proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21.09.1989*. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989, 195 p.

MINAS GERAIS. *Lei complementar 100*, de 05 de novembro de 2007. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <<http://www.sinduteuberlandia.com.br/images/legislacao/a094c61a5f.pdf>>. Acesso em: 07/08/2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Lei nº 15.463*, de 13 de janeiro de 2005. Belo Horizonte. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:QVSwPMIJ9V4J:www.uemg.br/downloads/concursos/LEI%252015463%25202005%2520Carreira%2520docente%2520original.doc+LEI+N%C2%BA+15.463,+DE+13+DE+JANEIRO+DE+2005+MINAS+GERAIS&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESilNGtQIjd4fGrBh_a5IpBZ-p-8BzVmhuANscJdkl7DoZ9YwRjVNrwPmrmEfbMuqKgvUk_tiaJxIt6u6wWVEBCi31fXKS5bNeAZoqbwcIKNYfNORmiXSpXx-RxoA7RJbXafEE&sig=AHIEtbSM4LxYtljveYGIQIN5D_6Zuma_oQ>. Acesso em: 10/05/2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Lei nº 15.785*, de 27 de outubro de 2005. Belo Horizonte. Disponível em: <http://hera.almg.gov.br/cgi-bin/nph-brs?d=NJMG&p=1&u=http://www.almg.gov.br/njmg/chama_pesquisa.asp&l=20&r=1&f=G&SECT1=IMAGE&SECT2=THESOFF&SECT3=PLUROFF&SECT6=HITIMG&SECT7=LINKON&SECT8=DIRINJMG&SECT9=TODODOC&co1=E&co2=E&co3=E&s1=Lei&s2=15785&s3=2005&s4=>. Acesso em: 14/05/2010.

MINAS GERAIS. *Lei nº 19.097*, de 6 de agosto de 2010, de 05 de agosto de 2010. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/7510477/doemg-executivo-06-08-2010-pg-1>>. Acesso em: 15/06/2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIRANDA, Alexandre Borges. O processo de implementação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/24/Miranda.doc>>. Acesso em 04/05/2010.

MORAES, R. Carmello; CORRÊA de. Universidade hoje: ensino, pesquisa e extensão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez, ano XIX, n. 63, p.19-37, ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200003>. Acesso: 05/01/2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.23-42, Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>>. Acesso em: 14/05/2011.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III, Século XX. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOROSINI, Marília. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2001.

MUSSI, Amalia de Angelis. *Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional*. 2007. 286 F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora. 1999.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. *O trabalho: processo de trabalho do ensino*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, RS, n.4, p.140-157, 1991.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, vol.14, n.1, p. 29-52, Mar, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>>. Acesso em: 23/04/2010.

PESSÔA, Jacira Magalhães. A gênese da profissão docente em contabilidade na UFMG: Identidade e perspectivas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3670--Int.pdf>>. Acesso em 31/03/2010

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRAXEDES, Vanda Lúcia, *et.al.* Memórias de Estudantes negros na UFMG. In: XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPUH, 2007, p. 1-10. Disponível em: <<http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Yone%20Gonzaga.pdf>> Acesso em: 10/08/2010

RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. 2.ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Filho. J. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Editora Cortez . 2000. p.13-59.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera. M. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 102-115.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p.991-1022, Dez. 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 12/02/2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 857-862, Nov. 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>>. Acesso em: 22/06/2011.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição pública universitária. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Orgs). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo: Xamã, cap. 4, p.55-73, 2011.

SILVA, Lourdes, et al. A Experiência Inicial do PRONERA em Minas Gerais - a Perspectiva dos Estudantes Universitários. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa9.pdf>>. Acesso em: 12/02/2012.

SILVA, Joseli Maria; SILVA, Armando; JUNCKES, Ivan Jairo. *Construindo a ciência: elaboração crítica de projetos de pesquisa*. Curitiba: Pós-Escrito, 2009, p.92.

SILVA, Maria Emilia. Mutações do trabalho docente no ensino superior. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT09-5907--Res.pdf>>. Acesso em 01/03/2011.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro. *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 105-135.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. *Rev. Port. de Educação*. [online]. 2009, vol.22, no.1, p.145-177. Disponível

em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a07.pdf>>. Acesso em: 15/08/2011.

SILVEIRA, Liliana Souza da Silva. *Integração docência e gestão dos processos educativos: identidade do curso de pedagogia*. 2005. 187 F. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, 2006.

SOUZA, Paulo Tarso. Teoria da jurisdição e capital social: abordagens para o estudo do profissional da informação. *Informação & Sociedade: Estadual.*, João Pessoa. v.17, p.41-50, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004572&dd1=2a83f>>. Acesso em: 12/07/2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 03/07/2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, Maio/Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em: 28/05/2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, Maio/Ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 19/07/2011.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3.ed – Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA FAE/CBH/UEMG

Informações para o(a) participante voluntário(a):

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “Identidade Profissional dos professores da FAE/CBH/UEMG”, sob responsabilidade dos pesquisadores: Fábio Machado Ruza; Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva; Profa. Dra. Karla Cunha Pádua.

DADOS GERAIS

1) Sexo:

(A) Masculino.

(B) Feminino.

2) Estado Civil:

(A) Solteiro

(C) Viuvo

(E) Separado

(B) Casado

(D) Divorciado

(F) Desquitado

3) Idade:

(A) de 20 a 24 anos.

(E) de 40 a 44 anos.

(I) de 60 a 64 anos

(B) de 25 a 29 anos.

(F) de 45 a 49 anos.

(J) mais de 65 anos.

(C) de 30 a 34 anos.

(G) de 50 a 54 anos

(D) de 35 a 39 anos.

(H) de 55 a 59 anos

4) Marque sua cor ou raça:

(A) Branco.

(C) Negro.

(E) Indígena.

(B) Pardo/mulato.

(D) Amarelo.

5) Marque sua RENDA MÉDIA FAMILIAR POR PESSOA:

(A) até ½ SM (R\$ 272,50)

(F) de 4 a 5 SM (R\$ 2180 a R\$ 2725,00)

(B) de ½ a 1 SM (R\$ 272,50 a R\$ 545,00)

(G) de 5 a 6 SM (R\$ 2725,00 a R\$ 3270,00)

(C) de 1 a 2 SM (R\$ 545,00 a R\$ 1090,00)

(H) de 6 a 7 SM (R\$ 3270,00 a R\$ 3815,00)

(D) de 2 a 3 SM (R\$ 1090,00 a R\$ 1635,00)

(I) de 7 a 8 SM (R\$ 3815,00 a R\$ 4360,00)

(E) de 3 a 4 SM (R\$ 1635,00 a R\$ 2180,00)

(J) mais de 8 SM (R\$ 4360,00)

6) Escolaridade dos seus familiares:

	Pai	Mãe	Esposa(o)/ Conjuge
Analfabeto			
Ensino Fundamental – Séries Iniciais			
Ensino Fundamental – Séries Finais			
Ensino Médio			
Superior			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

FORMAÇÃO ACADÊMICA

7) Educação Básica (Assinale a opção em que passou a MAIOR PARTE de sua FORMAÇÃO):

	Pública	Privada
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		

8) Ensino Superior (especifique):

	Instituição	Curso
Licenciatura		
Bacharelado		
Licenciatura e Bacharelado		

9) Pós-Graduação (especifique):

	Instituição	Área
Especialização		
Mestrado		
Doutorado		
Pós Doutorado		

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

10) Há quantos anos você é professor na UEMG:

- | | | |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| (A) menos de 1 ano | (D) de 6 a 10 anos | (G) de 21 a 25 anos |
| (B) de 1 a 2 anos | (E) de 11 a 15 anos | (H) de 26 a 30 anos |
| (C) de 3 a 5 anos | (F) de 16 a 20 anos | (I) 31 anos ou mais |

11) Categoria profissional:

- | | |
|---------------|------------------|
| (A) Efetivado | (C) Efetivado DE |
| (B) Efetivo | (D) Efetivo DE |

12) Marque sua REMUNERAÇÃO MÉDIA LÍQUIDA na UEMG:

- | | |
|---|---|
| (A) até 1 SM (R\$ 545,00) | (E) de 6 a 8 (R\$ 3270,00 a R\$ 4360,00) |
| (B) de 1 a 2 SM (R\$ 545,00 a R\$ 1090,00) | (F) de 8 a 10 SM (R\$ 4360,00 a R\$ 5450,00) |
| (C) de 2 a 4 SM (R\$ 1090,00 a R\$ 2180,00) | (G) de 10 a 12 SM (R\$ 5450,00 a R\$ 6540,00) |
| (D) de 4 a 6 SM (R\$ 2180,00 a R\$ 3270,00) | (H) mais de 12 SM (RS 6540,00) |

13) Marque sua carga horária de trabalho SEMANAL na UEMG:

- | | | | |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| (A) 1 a 5h | (D) 16 a 19h | (G) 26 a 30h | (J) 40h |
| (B) 6 a 10h | (E) 20h | (H) 31 a 35h | (K) 41h ou mais |
| (C) 11 a 15h | (F) 21 a 25h | (I) 36 a 39h | |

14) Marque as atividades que exerceu nos ultimos 2 anos: (Se necessário, marque mais de uma opção)

- | | |
|--------------|--------------------------------|
| (A) Pesquisa | (C) Atividades administrativas |
| (B) Extensão | (D) Atividades representativas |

15) Marque quantas disciplinas você leciona na UEMG:

- | | | |
|-------|-------|---------------|
| (A) 1 | (C) 3 | (E) 5 |
| (B) 2 | (D) 4 | (F) 6 ou mais |

Quais? _____

16) Tipos de produção acadêmica nos ultimos 2 anos: (Se necessário, marque mais de uma opção)

- | | |
|------------------------------------|---|
| (A) Livros | (E) Palestras / Mesas Redondas / Mini-Curso |
| (B) Capítulos de livros | (F) Não participei |
| (C) Artigos em Periódicos | (G) Outros: _____ |
| (D) Artigos em Eventos Científicos | |

17) Você participa do Fórum em Defesa da UEMG:

- (A) Sim (B) Não

18) Como você define sua atual condição de trabalho na UEMG:

- (A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

Justifique: _____

19) Como você define sua atual condição salarial na UEMG:

- (A) Ótima (B) Boa (C) Regular (D) Ruim

Justifique: _____

20) Como você define seu atual plano de progressão de carreira na UEMG:

- (A) Ótimo (B) Bom (C) Regular (D) Ruim

Justifique: _____

21) Em qual nível de ensino leciona(ou)?

- (A) Ensino Fundamental Tempo (anos) de experiência: _____
(B) Ensino Médio Tempo (anos) de experiência: _____
(C) Ensino Superior Tempo (anos) de experiência: _____
(D) Pós Graduação Tempo (anos) de experiência: _____

22) Você trabalha em outro lugar:

- (A) Sim (B) Não (Avance para questão 25)

23) Que tipo de trabalho exerce fora da UEMG:

- (A) Docência no Ensino Fundamental (D) Docência no Ensino Superior
(B) Docência no Ensino Básico (E) Docência na Pós-Graduação
(C) Docência no Ensino Médio (F) Outras profissões: _____

24) Marque quantas horas por SEMANA você trabalha em outro lugar:

- (A) de 1 a 4 h (C) de 11 a 20 h (E) de 31 a 40 h
(B) de 5 a 10 h (D) de 21 a 30h (F) mais de 40h

25) Aponte os principais motivos de sua escolha em ser professor da FAE-UEMG (Se necessário, marque mais de uma opção)

- (A) Possibilidade de pesquisar (F) Condições de trabalho
(B) Interesse pela docência universitária (G) Reconhecimento/Status social
(C) Condições salariais (H) Interesse pela disciplina que leciona
(D) Estabilidade profissional (I) Outros: _____
(E) Oportunidade de trabalho

26) Você se identifica profissionalmente como: (Se necessário, marque mais de uma opção)

- (A) Professor universitário (G) Profissional de área específica (pedagogo, historiador, psicólogo, etc)
(B) Professor (H) Professor de disciplina específica (história da educação, psicologia da educação, etc)
(C) Pesquisador (I) Outros: _____
(D) Professor da FAE-UEMG
(E) Administrador
(F) Extensionista

AMBIENTE DE TRABALHO

27) Como você avalia o ambiente de trabalho na FAE-UEMG e sua relação com os agentes/setores:

	Ambiente de trabalho	Relação com os professores	Relação com a direção	Relação com os alunos
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				
Não sabe/ Não se aplica				

28) Como você avalia o reconhecimento do seu trabalho pelos agentes/setores/instituição abaixo:

	Professores	Direção	Alunos	FAE-UEMG
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				
Não sabe/ Não se aplica				

29) Como você avalia sua satisfação com os agentes/setores/instituição abaixo:

	Professores	Direção	Alunos	FAE-UEMG
Ótimo				
Bom				
Médio				
Ruim				
Não sabe/ Não se aplica				

Você gostaria de dizer alguma coisa sobre sua trajetória profissional na FAE-UEMG ou sobre algo que se relacione a seu trabalho? Caso tenha interesse, por favor, utilize este espaço para escrevê-lo, pois certamente contribuirá para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradecemos sua participação na pesquisa!

ANEXO A - INGRESSO NA CARREIRA E REMUNERAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CARGA HORÁRIA DE 20 HORAS SEMANAIS

Nível de Escolaridade	Nível	Grau									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
"Lato Sensu / Stricto Sensu"	I	730,28	752,18	774,75	797,99	821,93	846,59	871,99	898,15	925,09	952,84
"Lato Sensu / Stricto Sensu"	II	847,12	872,53	898,71	925,67	953,44	982,04	1.011,50	1.041,85	1.073,11	1.105,30
"Stricto Sensu"	III	982,66	1.012,14	1.042,50	1.073,78	1.105,99	1.139,17	1.173,35	1.208,55	1.244,80	1.282,15
"Stricto Sensu"	IV	1.139,88	1.174,08	1.209,30	1.245,58	1.282,95	1.321,44	1.361,08	1.401,91	1.443,97	1.487,29
Doutorado	V	1.367,86	1.408,90	1.451,16	1.494,70	1.539,54	1.585,72	1.633,30	1.682,30	1.732,76	1.784,75
Doutorado	VI	1.641,43	1.690,67	1.741,40	1.793,64	1.847,45	1.902,87	1.959,96	2.018,75	2.079,32	2.141,70
Doutorado	VII	1.969,72	2.028,81	2.089,67	2.152,36	2.216,94	2.283,44	2.351,95	2.422,51	2.495,18	2.570,04

*MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Lei nº 15.785*, de 27 de outubro de 2005. Belo Horizonte

ANEXO B - INGRESSO NA CARREIRA E REMUNERAÇÃO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS – CARGA HORÁRIA DE 40 HORAS SEMANAIS

Nível de Escolaridade	Nível	Grau									
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
"Lato Sensu / Stricto Sensu"	I	1.460,55	1.504,37	1.549,50	1.595,98	1.643,86	1.693,18	1.743,97	1.796,29	1.850,18	1.905,69
"Lato Sensu / Stricto Sensu"	II	1.694,24	1.745,07	1.797,42	1.851,34	1.906,88	1.964,09	2.023,01	2.083,70	2.146,21	2.210,60
"Stricto Sensu"	III	1.965,32	2.024,28	2.085,00	2.147,55	2.211,98	2.278,34	2.346,69	2.417,09	2.489,60	2.564,29
"Stricto Sensu"	IV	2.279,77	2.348,16	2.418,60	2.491,16	2.565,90	2.642,87	2.722,16	2.803,83	2.887,94	2.974,58
Doutorado	V	2.735,72	2.817,79	2.902,33	2.989,40	3.079,08	3.171,45	3.266,59	3.364,59	3.465,53	3.569,49
Doutorado	VI	3.282,86	3.381,35	3.482,79	3.587,27	3.694,89	3.805,74	3.919,91	4.037,51	4.158,63	4.283,39
Doutorado	VII	3.939,44	4.057,62	4.179,35	4.304,73	4.433,87	4.566,89	4.703,89	4.845,01	4.990,36	5.140,07

*MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. *Lei nº 15.785*, de 27 de outubro de 2005. Belo Horizonte.

ANEXO C – QUADRO DE CLASSE SOCIOECONÔMICA SEGUNDO A ABEP-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS E PESQUISA

Classe	Pontos	Renda média familiar (Valor Bruto em R\$)
		2009
A1	42 a 46	11.480
A2	35 a 41	8.295
B1	29 a 34	4.754
B2	23 a 28	2.656
C1	18 a 22	1.459
C2	14 a 17	962
D	8 a 13	680
E	0 a 7	415

* ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA/CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL - ABEP/CCEB. *Dados com base no levantamento sócio econômico 2009.* São Paulo: Pesquisa IBOPE, 2011